



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA

REPRESENTAÇÕES DIDÁTICO-DISCURSIVAS DOS SUJEITOS INSERIDOS NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA MODALIDADE EJA EAD: Um olhar para o
Sesi – Unidade Sudoeste – como *locus* da pesquisa

Vitória da Conquista – BA

2018

VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA

**REPRESENTAÇÕES DIDÁTICO-DISCURSIVAS DOS SUJEITOS INSERIDOS NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA MODALIDADE EJA EAD: Um olhar para o
Sesi – Unidade Sudoeste – como *locus* da pesquisa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

Vitória da Conquista – BA

2018

R577r

Rocha, Vilmar do Nascimento.

Representações didático-discursivas dos sujeitos inseridos no processo de escolarização na modalidade EJA EAD: um olhar para o Sesi – Unidade Sudoeste – como *locus* da pesquisa. / Vilmar do Nascimento Rocha, 2018.

160f. il.; (algumas color.).

Orientador (a): Dr. Diógenes Cândido de Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 142 – 147.

1. Educação de Jovens e Adultos - EAD. 2. Sujeito Empírico e Discursivo. 3. Relações Interacionais e Interativas. 4. Educação a distância – Ambiente Virtual de Aprendizagem. I. Lima, Diógenes Cândido de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

CDD: 374

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (UESB)

Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl (UESB)

Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima (UFBA)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima – Orientador (UESB)

Vitória da Conquista, 16 de abril de 2018.

À **Hildete** (*in memoriam*), a minha mãe, vocativo que não publicizo, em um discurso direto, há mais de 20 anos. Tenho a plena certeza de que este trabalho seria motivo de (muito!) orgulho para ela. Os seus ensinamentos não foram em vão!

AGRADECIMENTOS

Ao Ser Supremo, o qual é uno e trino, e que pode ser materializado nas imagens icônicas daquele *carinha que mandaram matar* há mais ou menos vinte séculos e à sua mãe, que também é minha, e que sempre me cobre com a sua sacra vestimenta.

À Uesb e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pelo acolhimento e pelo suporte necessário para a conclusão dessa etapa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima, pela orientação, pelo estímulo à autonomia e pela elegância enunciativa exemplar nos nossos encontros.

À banca avaliadora, por tantas interlocuções provocativas, na ocasião do Exame de Qualificação, e pelas contribuições, tão necessárias para que o meu projeto de dizer fosse devidamente refinado e chegasse à sua versão final: ao Prof. Dr. Luciano Lima, por sair de seu lugar e vir até o interior para colaborar com esse meu me fazer pesquisador; à Prof. Dra. Cláudia Vivien, por me receber em sua sala de aula, em ocasião do tirocínio e por me apresentar caminhos adequados de tratamento da EaD; e à Prof. Dra. Fernanda Modl, por tantas interlocuções riquíssimas e pelo encorajamento enunciativo, desde quando me recebeu como aluno especial em sua disciplina. És testemunha do meu caminhar no programa e da minha vontade enunciativa de me fazer pesquisador e, por isso, a sua presença neste momento me alegra em demasia e enriquece ainda mais o meu caminhar.

À tia Lila, o meu modelo de família, pelo carinho de uma vida inteira e que se deslocou 1.600 quilômetros para estar ao meu lado no momento da defesa e celebrar comigo o fechamento deste ciclo.

Ao Hebert Carvalho (Vida), o meu namorado, por, em suas discursivizações, nunca duvidar do êxito de todo o percurso no sentido do alcance do sucesso, pelo entendimento de alguns momentos de ausência e pelo esforço enunciativo das/nas leituras e comentários do/no meu texto.

Aos amigos Ana Claudite (Bi) e André (Rex) pelos agradáveis almoços rotineiros, os quais nunca são rotina, e pela participação, quase que diária, na construção do meu texto, através dos ouvidos atentos às minhas publicizações no momento das refeições.

Ao Fabrício Vieira, gerente do Sesi – Unidade Sudoeste, por me abrir as portas para que essa pesquisa fosse realizada. Aqui, abarco os sujeitos da pesquisa, que ali estavam, que tanto me ensinaram durante o percurso da pesquisa.

Aos meus colegas, e hoje amigos, da turma de 2016 do PPGCEL da linha Linguagens e Educação: Adriana, Andirana, Antonio, Cleide, Fabrícia, Malu, Márcia, Marcone, Mirian e Paloma, por caminharmos juntos e nos constituirmos como uma turma de unidade e colaborativa. Um agradecimento especial à Valéria, pelos telefonemas, quase que diários e por tantas noites juntos dando força um ao outro nas nossas construções enunciativas, além dos cafés e dos bolos!

Aos meus orientandos do LinTec, Giovanna, Guilherme e Luis Henrique por acreditarem na pesquisa e por me permitir inseri-los no universo das descobertas.

Ao amigo Emerson Assunção, que é referenciado neste texto, por ser o primeiro a me direcionar para o caminho de acesso ao programa e pelas orientações durante o mestrado.

À Márcia Amaral, da turma de 2015, que também é umas das minhas referências, por tanto carinho à época em que fui aluno especial e por continuar acompanhando a minha trajetória durante o curso.

À Mirelle Nascimento Sérgio Corsini, Lucía Alda e Robs Mesquita, que desde a nossa especialização na UFMG se fizeram presentes no meu caminhar acadêmico.

A todos os sujeitos discursivos, nas tantas esferas da minha vida, que compreenderam a minha ausência e me deram força, coragem e incentivo nesta caminhada enunciativa e de me fazer pesquisador.

Every new beginning comes from some other beginning's end!

“Minha liberdade é escrever. Faço da palavra o meu domínio sobre o mundo.” (LISPECTOR, 1977)

RESUMO

Pensamos na sala de aula como mais um espaço interacional de discursivizações do sujeito (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) e a Educação a Distância (EaD), bem como as tecnologias da informação, em uma perspectiva dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertextualidade, em ambientes de aprendizagem desse sujeito (COSCARELLI, 2002; BRAGA, 2007; PAIVA, 2013; SOARES, 2011; *id.*, 2014; ASSUNÇÃO 2016; ROJO, 2017). Portanto, os escritos, fruto da nossa pesquisa, visam mapear e categorizar comportamentos discursivos de um grupo de alunos do ensino médio do Sesi – Unidade Sudoeste, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na EaD, no sentido de visualizar ações e reações que se vinculem ao trabalho de todo e qualquer aluno e que se materializem especificidades do se aprender a distância (LÉVY, 1993; SANTAELLA, 2017; ROJO, 2017). Especificamente, pretendemos encontrar indícios da (intra)(inter)cultura do aluno no evento de interação didática em sala de aula da EJA EaD e no desenvolvimento das atividades tutoriais (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MORIN, 2002; SIQUEIRA, 2008, LIMA, 2009; CANDAU, 2012; MODL e BIAVATI, 2016). Pretendemos, também, examinar aspetos que concorram para a compreensão de relações interpessoais, tendo em vista a (as)simetria dos papéis aluno, tutor e coordenador pedagógico, através de imagens construídas acerca do estatuto dos interlocutores no eventos pesquisados. Objetivamos, ainda, resenhar os conceitos de relação interacional e interativa (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; *id.*, 2015b), atualizando-as na leitura e análise dos objetivos do Projeto Político Pedagógico do Sesi (FIEB, s.d.), em consonância com diretrizes da EaD no contexto nacional (BRASIL, 1996; *id.* 2001; *id.* 2004; *id.* 2005; *id.* 2013; *id.* 2017). Pautamo-nos no caminhar metodológico da pesquisa qualitativa e no viés etnográfico. Os nossos instrumentos são *i*) questionários discursivos, como instrumento-filtro, *ii*) entrevistas, *iii*) observação e elaboração de notas de campos, *iv*) transcrição dos eventos observados e *v*) entrada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (ERICKSON, 2003; MAGNANI, 2009; FLICK, 2009; *id.*, 2009b; COELHO, 2011; AMARAL, 2017). As análises apresentam: *i*) afastamento no uso, pelo aluno, dos recursos tecnológicos e a necessidade de adaptação (SOUZA, 2011) desse aluno no uso de um dos gêneros digitais discursivos que abordamos no trabalho *ii*) os gêneros, antes descritos, estão presentes no AVA pesquisado (PAIVA, 2010; SOUZA, 2011; SILVA, 2013). *iii*) as características do aluno que o sistema atende que estão em conformidade com a legislação (BRASIL, 1996; FIEB, 2017). *iv*) As representações de/em grupo e as discursivizações dos sujeitos da pesquisa (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MODL e BIAVATI, 2016) *v*) características que elucidam aspectos da intra e da intercultura (cf. SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012; MODL e RIBEIRO, 2015b) nos ambientes presencial e EaD. O nosso movimento de triangulação (FLICK, 2009b; MINAYO, 2012) está pautado, principalmente, nas representações discursivas, nas discursivizações dos sujeitos (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MODL e BIAVATI, 2016) e interações no AVA (PAIVA, 2010; SOARES, 2011; *id.*, 2014), além do estímulo ao aluno para a autonomia (BRAGA, 2007; LEMOS, 2016) a fim de que seja agente ativo e crítico (SOUZA, 2013) no processo de escolarização na modalidade em que propomos focar o nosso olhar.

Palavras-chave: Sujeito Empírico e Discursivo; Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Relações Interacionais e Interativas; Ambiente Virtual de Aprendizagem.

ABSTRACT

We think about the classroom as one more interactional space of productions of social discourse of the subject (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) and Distance Learning (DL), as well as the information technologies, in a perspective of the literacies, multiliteracies, multimodality and hypertextuality, in learning environments of this subject (COSCARELLI, 2002; BRAGA, 2007; PAIVA, 2013; SOARES, 2011; *id.* 2014; ASSUNÇÃO 2016; ROJO, 2017). Therefore, the writings, outcome of our research, aim to map and categorize behaviors of a group of Sesi – Southwest Unity’s high school students, of Youth and Adult Education (YAE) modality, in order to view actions and reactions that bind themselves to any student’s work and that materialize specificities of learning through distance (LÉVY, 1993; SANTAELLA, 2017; ROJO, 2017). Specifically, we intend to find signs of the (intra) (inter) culture of the student in the didactic interactional event in YAE DL classroom and in the development of the tutorial activities (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MORIN, 2002; SIQUEIRA, 2008, LIMA, 2009; CANDAU, 2012; MODL and BIAVATI, 2016). We also intend to examine aspects that contribute to the understanding of interpersonal relationships, bearing in mind the (a) symmetry of the student’s, tutor’s and pedagogical coordinator’s roles, through images built regarding the interlocutor statute in the researched events. We still aim to review the concepts of interactional and interactive relationships (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; *id.*, 2015b), updating them in the reading and analysis of the aims of Sesi’s Political Pedagogical Project (FIEB, s.d.), in accord with DL guidelines in the national context (BRASIL, 1996; *id.* 2001; *id.* 2004; *id.* 2005; *id.* 2013; *id.* 2017). We guided ourselves along the methodological path of the qualitative research and the ethnographic slant. Our tools are *i*) discursive questionnaires, as a filter instrument, *ii*) interview, *iii*) observation and preparation of field notes, *iv*) transcription of the observed events and *v*) access to the Virtual Learning Environment (VLE) (ERICKSON, 2003; MAGNANI, 2009; FLICK, 2009a; *id.*, 2009b; COELHO, 2011; AMARAL, 2017). The analyses present: *i*) distancing in use, by the student, of the technological resources and the need of this student’s adaptation (SOUZA, 2011) in the use of one of the discursive digital genres approached in our work *ii*) the genres, outlined beforehand, are present in the researched VLE (PAIVA, 2010; SOUZA, 2011; SILVA, 2013) *iii*) the student’s characteristics the system meets that are in compliance with the legislation (BRASIL, 1996; FIEB, 2017). *iv*) the representations of the/in group and the productions of social discourse of the subjects of the research (MOSCOVICI, 1978; *id.* 1989; MODL and BIAVATI; 2016) *v*) characteristics that clarify aspects of intra and interculture (cf. SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012; MODL and RIBEIRO, 2015b) in the on-site and DL environments. Our triangulation movement (FLICK, 2009b; MINAYO, 2012) is chiefly guided into the discursive representations, the productions of social discourse of the subjects (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MODL and BIAVATI; 2016) and interactions in the VLE (PAIVA, 2010; SOARES, 2011; *id.*, 2014) in addition to in the stimulus for students’ autonomy (BRAGA, 2007; LEMOS, 2016) in order to be an active and critical agent (SOUZA, 2013) in the schooling process in the modality on which we propose to focus our view.

Keywords: Empiric and Discursive Subject; Distance Learning; Youth and Adult Education; Interactional and Interactive Relationships; Virtual Learning Environment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz curricular do ensino médio a distância do Sesi	69
Quadro 2: Atribuições do tutor	70
Quadro 3: Atribuições do coordenador pedagógico	70
Quadro 4: Informações demográficas dos sujeitos da pesquisa.....	71
Quadro 5: Cronograma da Área de Conhecimento Ciências da Natureza.....	72
Quadro 6: Questionário discursivo aplicado ao coordenador pedagógico.....	78
Quadro 7: Questionário discursivo aplicado ao tutor.....	79
Quadro 8: Questionário discursivo aplicado ao aluno	80
Quadro 9: Normas para transcrição: análise, escolhas e tomadas de posição (adaptado)	84
Quadro 10: Questionário discursivo respondido pelo coordenador pedagógico analisado	97
Quadro 11: Questionário discursivo respondido pelo tutor analisado	100
Quadro 12: Questões discursivas novamente respondidas pelo tutor analisado.....	101
Quadro 13: Questionários discursivos compilados respondidos pelos alunos analisados	110
Quadro 14: Trecho 1 da entrevista realizada com o tutor	112
Quadro 15: Trecho 2 da entrevista realizada com o tutor	114
Quadro 16: Trecho 3 da entrevista realizada com o tutor	115
Quadro 17: Trecho 4 da entrevista realizada com o tutor	115
Quadro 18: Trecho 5 da entrevista realizada com o tutor	117
Quadro 19: Trecho 6 da entrevista realizada com o tutor	118
Quadro 20: Trecho 7 da entrevista realizada com o tutor	118
Quadro 21: Trecho 8 da entrevista realizada com o tutor	119
Quadro 22: Trecho 9 da entrevista realizada com o tutor	119
Quadro 23: Trecho 10 da entrevista realizada com o tutor	120
Quadro 24: Trecho 11 da entrevista realizada com o tutor	121
Quadro 25: Evento 1 de interação.....	122
Quadro 26: Evento 2 de interação.....	122
Quadro 27: Evento 3 de interação.....	123
Quadro 28: Evento 4 de interação.....	124
Quadro 29: Evento 5 de interação.....	124
Quadro 30: Evento 6 de interação.....	125
Quadro 31: Evento 7 de interação.....	125

Quadro 32: Cena 1 da oficina presencial	127
Quadro 33: Cena 2 da oficina presencial	128
Quadro 34: Cena 3 da oficina presencial	128
Quadro 35: Cena 4 da oficina presencial	128
Quadro 36: Triangulação 1	132
Quadro 37: Triangulação 2	134
Quadro 38: Triangulação 3	135
Quadro 39: Triangulação 4	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página inicial do AulaNet	31
Figura 2: Página da disciplina de Leitura Instrumental II – 2009/2/UFMG no Moodle.....	32
Figura 3: Página da disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem PosLin/Fale/UFMG no TelEduc.....	37
Figura 4: Tela de login do LMS	85
Figura 5: Tela inicial do LMS	86
Figura 6: Tela de inicial do LMS com evidências da barra de ferramentas.....	87
Figura 7: Tela do Meu Calendário no LMS	88
Figura 8: Tela de criação de evento no Meu Calendário no LMS	88
Figura 9: Tela que evidencia o bate-papo no LMS	89

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Compilação dos vídeos de plano e contra plano produzidos na oficina 2..... 74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Cieb – Centro das Indústrias do Estado da Bahia.
- DELL – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários
- EaD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Fale – Faculdade de Letras
- Fieb – Federação das Indústria do Estado da Bahia
- GPLED – Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação
- IEL – Instituto Euvaldo Lodi
- LA – Linguística Aplicada
- LMS – *Learning Management System*
- Nied – Núcleo de Informática Aplicada a Educação
- PosLin – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
- PPGCEL – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
- Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
- Sesi – Serviço Social da Indústria
- S.O. – Sistema Operacional
- Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
- Uesb – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

A CORAGEM ENUNCIATIVA DO (RE)COMEÇAR A DIZER	18
CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO(S), EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ESPAÇOS DE DISCURSIVIZAÇÃO	22
1.1. Introdução.....	22
1.2. Letramento(s), Letramento Digital e Multiletramento(s).....	22
1.3. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): Práticas e processos de ensino e aprendizagem no ambiente digital	28
1.3.1. AulaNet e Moodle.....	30
1.3.2. TelEduc.....	32
1.4. Gêneros digitais discursivos contextualizados em AVA como espaços de interação ..	37
1.4.1. E-mail	40
1.4.2. Chat	41
1.4.3. Fórum	42
1.5. Educação a Distância (EaD).....	44
1.6. Conclusão	46
CAPÍTULO 2 – O EVENTO INTERAÇÃO DIDÁTICA E AS (TRANS)FORMA(ÇÕES) DOS SUJEITOS E SUAS RELAÇÕES.....	47
2.1. Introdução.....	47
2.2. Sujeitos Empíricos e Discursivos	47
2.3. Interação didática.....	50
2.4. Relações interacionais e interativas.....	53
2.5. Cultura	55
2.5.1. Cultura Escolar	56
2.5.2. Intra e Intercultura	59
2.6. Conclusão	61
CAPÍTULO 3 – O CAMINHO DAS PEDRAS E DO TOMBO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS	62

3.1. Introdução.....	62
3.2. Tipo de pesquisa	62
3.2.1. A pesquisa qualitativa.....	63
3.2.2. Os traços etnográficos na pesquisa qualitativa	64
3.3. <i>Locus</i> da pesquisa	65
3.4. Sujeitos da pesquisa.....	71
3.5. Instrumentos e procedimentos de pesquisa	72
3.5.1. Gravação audiovisual nos eventos de interação didática presenciais.....	72
3.5.2. Questionários discursivos	75
3.5.3. Entrevistas	81
3.5.3.1. Entrevista etnográfica.....	81
3.5.3.2. Entrevista centrada no problema	82
3.5.4. O método de transcrição da entrevista e dos eventos observados	82
3.5.5. A nossa entrada e observação no/do AVA	84
3.5.6. O modelo de triangulação dos dados	89
3.6. Riscos e benefícios da pesquisa.....	91
3.7. Conclusão	92
CAPÍTULO 4 – O QUE ALETRAMOS: A(S) ANÁLISE(S) DOS DADOS	93
4.1. Introdução.....	93
4.2. Análise dos questionários discursivos	93
4.2.1. Questionário discursivo aplicado ao coordenador pedagógico	93
4.2.2. Questionário discursivo aplicado ao tutor	97
4.2.3. Questionários discursivos aplicados aos alunos	102
4.3. Análise da entrevista.....	111
4.4. Análise dos eventos observados	121
4.4.1. Na plataforma	121
4.4.1.1. Interação no gênero digital discursivo <i>chat</i> :	122
4.4.1.2. Interação no gênero digital discursivo <i>e-mail</i> :	123
4.4.1.3. Interação no gênero digital discursivo fórum:.....	124
4.4.2. Nas oficinas presenciais.....	126
4.5. Conclusão	129

CAPÍTULO 5 – COTEJANDO AQUILO O QUE ALETRAMOS: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	130
5.1. Introdução.....	130
5.2. Triangulação 1: as representações discursivas	131
5.3. Triangulação 2: a preferência pela interação face a face.....	132
5.4. Triangulação 3: as discursivizações e interações nos gêneros digitais discursivos....	134
5.5. Triangulação 4: a autonomia	136
5.6. Conclusão	137
O FÔLEGO ARGUMENTATIVO NA TENTATIVA DE AINDA DIZER	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Aluno	148
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Tutor.....	151
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Coordenador Pedagógico.....	154
APÊNDICE 4 – Termo de Autorização de Uso de Imagem e/ou Depoimentos	157
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP	158

A CORAGEM ENUNCIATIVA DO (RE)COMEÇAR A DIZER

Entendemos a sala de aula como mais um dos espaços interacionais de discursivizações do sujeito e que esses processos acontecem através das interações didáticas e das relações interacionais e interativas (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). A partir desse paradigma, o nosso olhar se direciona para a sala de aula de Ensino Médio, a qual recebe alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade da Educação a Distância (EaD) do Serviço Social da Indústria (Sesi).

Nosso tema vincula-se ao PPGCEL e à Linha de Pesquisa Linguagens e Educação, pois trata-se de uma pesquisa nos moldes da Linguística Aplicada (LA) que direciona-se para o processo de escolarização. Ou seja, a nossa pesquisa está focada na sala de aula com os desdobramentos físico e virtual, tendo ainda um olhar nas interações didáticas e nas relações que acontecem no ambiente escolar, visto que trataremos de cultura escolar nesses escritos.

O campo de pesquisa da LA é complexo e sem muros, uma vez que ela se pauta em conceitos, teorias e procedimento concernentes a outras áreas do conhecimento e, por isso, a chamamos transdisciplinar.

Esse olhar transdisciplinar é necessário ao linguista aplicado, já que ele precisa cruzar teoricamente várias áreas, no sentido de entender as questões de pesquisa relacionadas à complexidade de fatores imbricados na linguagem e parametrizados em práticas sociais (AMARAL, 2017, p. 25).

A motivação para a escolha dessa temática e do se fazer pesquisa se dá no sentido de que a sala de aula do Sesi recebe alunos que são, em sua maioria, trabalhadores da indústria e/ou os seus dependentes (FIEB, s.d.) que retornam à escola para a conclusão dos seus estudos (em nível médio), uma vez que a missão da instituição é “promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com foco em educação, saúde e lazer, além de estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial” (*ibid.*). Em suma, não se trata de um público convencional de uma instituição escolar regular e tradicional, pois entendermos que, com base na missão do Sesi, a instituição tende a atrair esse tipo específico de público, diferente da(s) escola(s) regulares públicas e privadas que têm o seu foco específico. Queremos dizer que a escola regular recebe qualquer aluno, oriundo de qualquer contexto, já o Sesi tem como foco o atendimento ao trabalhador da indústria e os seus dependentes. Por isso, acreditamos que esses sujeitos apresentam estratégias e representações didático-discursivas peculiares, justamente, por estarem inseridos no contexto industrial.

A inquietação para o estudo dessa temática se fundamenta na nossa formação, além em Letras e Administração, algo que nos leva a evidenciar a afinidade com a comunidade empresarial e industrial, além da especialização em Ensino de Línguas Mediado Por Computador (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), que nos posiciona acerca do processo de ensino e aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, sejam esses dispositivos móveis ou não.

Notamos que, na contemporaneidade, inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas consolidaram. Uma delas é a Educação a Distância, que se figura na flexibilização e no estímulo à autonomia dos alunos, além da promoção da proximidade entre sujeitos, através do ensino mediado por ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Em suma, há, de fato, um contato remoto entre sujeitos participantes do processo de escolarização, que podemos entender como territórios de discursivização, através dos gêneros digitais discursivos.

O tema aqui abordado reveste-se de extrema relevância, uma vez que notamos o surgimento de um sujeito discursivo, oriundo de um contexto industrial, que perpassa os muros da empresa para a sua formação intelectual em sala de aula, a qual possibilita os letramentos desse sujeito, através de ferramentas tecnológicas disponíveis e desenvolvidas na contemporaneidade e que estão fortemente presentes nos diversos contextos da sociedade. Ademais, este estudo dará subsídio científico para o Sesi e para todo o Sistema 'S'¹ acerca de uma parcela de um grupo atendido por esse sistema, visto que pretendemos mapear e descobrir os padrões de comportamentos discursivos do público, o qual se fez em sujeitos da nossa pesquisa.

Isto posto, discorreremos que o objetivo geral dessa pesquisa é mapear e categorizar comportamentos discursivos de um grupo de alunos do ensino médio do Sesi Unidade Sudoeste, da modalidade EaD, no sentido de visualizar ações e reações que se vinculam ao trabalho de todo e qualquer aluno, assim como aquelas que materializem especificidades do se aprender a distância. Especificamente, pretendemos encontrar indícios da (intra)(inter)cultura² do aluno no evento de interação didática em sala de aula EaD e no desenvolvimento das atividades tutoriais, Pretendemos, também, examinar aspetos que concorram para a compreensão de relações

¹ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica.

² Assumimos cultura, neste trabalho, como um conjunto de saberes, ações, comportamentos, dizeres de um grupo em um determinado contexto, e que, nesse grupo, há sujeitos com posições distintas, simétricas e assimétricas, cujos projetos de dizer são de acordo com a representação social do grupo (MORIN, 2002; LIMA, 2009; MODL e BIAVATI, 2016; MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989).

interpessoais, tendo em vista a (as)simetria(s) dos papéis aluno, tutor e coordenador pedagógico, através de imagens construídas acerca do estatuto dos interlocutores no evento pesquisado. Objetivamos, ainda, resenhar os conceitos de relação interacional e interativa, atualizando-as na leitura e análise, dos objetivos do Projeto Político Pedagógico do Sesi, em consonância com diretrizes da EaD no contexto nacional.

Nesse contexto, a partir da percepção da diferenciação e distinção do público, questionamos então quais são os padrões de comportamento discursivos dos trabalhadores/alunos do Sesi Unidade Sudoeste e como se dão as relações interacionais e interativas desse sujeito no *microcosmos* sala de aula de Educação a Distância, e ainda, como se constroem as suas representações sociais nos eventos de interação didática de trabalhadores/alunos, tutor e coordenador pedagógico do Ensino Médio da modalidade EaD do Serviço Social da Indústria (Sesi) da Unidade Sudoeste, estabelecida em Vitória da Conquista/BA.

A metodologia adotada na pesquisa é a qualitativa (FLICK, 2009; *id.*, 2009b; ERICKSON, 2003) e de cunho etnográfico (MAGNANI, 2009; FLICK, 2009), visto que as observações são fundamentais nesse processo de entendimento no que diz respeito às interações didáticas nos eventos discursivos pesquisados. Nesse contexto, instrumentos importantes são de grande valia para auxiliar o caminhar até os resultados como questionários discursivos como instrumento filtro (COELHO, 2011; AMARAL, 2017), entrevista (BICUDO, 2005; FLICK, 2009), notas de campo e observações, tanto presenciais, como a entrada do pesquisador na plataforma, uma vez que a EaD se faz como eixo delineador dos estudos dos sujeitos da pesquisa. Em suma, observamos as oficinas presenciais e as interações que acontecem no AVA, especificamente no que nominamos gêneros digitais discursivos *chat*, *e-mail* e fórum. Entendemos, então, que o presencial e o virtual são dois ambientes distintos de aprendizagem que fazem parte do mesmo processo (SOUZA, 2011; SILVA, 2013).

De forma que pudéssemos organizar a nossa dissertação, a dividimos em capítulos, seções e subseções. Introdutoriamente, discorreremos sobre os capítulos que seguirão e os seus escritos, aqui, claro, de forma introdutória para que o leitor seja devidamente ambientado no nosso texto.

Assim, no capítulo 1, trazemos um aporte teórico acerca de temas muito discutidos na contemporaneidade, como letramento(s), letramento digital e multiletramentos. Trazemos também o Ambiente Virtual de Aprendizagem, a leitura hipertextual, além da Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva da EaD, além de uma discussão profunda sobre os gêneros digitais discursivos como território de discursivização (COSCARELLI, 2002;

BRAGA, 2007; PAIVA, 2010; *id.*, 2013; SOARES, 2011; *id.*, 2014; ASSUNÇÃO 2016; ROJO, 2017).

Em “O evento de interação didática e as (trans)forma(ções) dos sujeitos e suas relações (capítulo 2), abordamos uma teorização sobre os sujeitos empíricos e discursivos, sobre a interação didática e ainda acerca das relações interacionais e interativas (BRUNER, 1996, MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Escrevemos sobre cultura (MORIN, 2002; LIMA, 2008), em uma perspectiva da nossa pesquisa, sobre cultura escolar e intra e intercultural (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012; MODL e RIBEIRO, 2015b; MODL e BIAVATI, 2016), além das representações sociais (MOSCOVICI, 1978, *id.*, 1989).

No capítulo 3, apresentamos as nossas escolhas metodológicas pautadas na pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico. Apresentamos também os nossos instrumentos e procedimentos de pesquisa. Apresentemos, por conseguinte, os sujeitos da pesquisa, além da forma de eleição desses sujeitos e o *locus* da pesquisa, como também, os riscos e benefícios (ERICKSON, 2003; MAGNANI, 2009; FLICK, 2009a; *id.*, 2009b; COELHO, 2011; AMARAL, 2017; FIEB, 2017).

Os resultados encontramos, elucidados no capítulo 4, se pautam em: *i*) afastamento no uso, pelo aluno, dos recursos tecnológicos e a necessidade de adaptação (SOUZA, 2011) desse aluno no uso de um dos gêneros digitais discursivos que abordamos no trabalho; *ii*) os gêneros, antes descritos, estão presentes no AVA pesquisado (PAIVA, 2010; SOUZA, 2011; SILVA, 2013); *iii*) as características do aluno que o sistema atende e que estão em conformidade com a legislação (BRASIL, 1996; FIEB, 2017); *iv*) As representações de/em grupo e as discursivizações dos sujeitos da pesquisa (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MODL e BIAVATI, 2016); *v*) características que elucidam aspectos da intra e da intercultural (cf. SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012; MODL e RIBEIRO, 2015b) nos ambientes presencial e EaD.

Foram possíveis de se realizar quatro movimentos de triangulação (FLICK, 2009b; MINAYO, 2012), os quais estão dispostos no capítulo 5 e estão pautados, principalmente: *i*) nas representações discursivas; *ii*) na preferência pela interação face a face; *iii*) nas discursivizações dos sujeitos (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MODL e BIAVATI, 2016) e interações no AVA (PAIVA, 2010; SOARES, 2011; *id.*, 2014); *iv*) no estímulo ao aluno para a autonomia (BRAGA, 2007; LEMOS, 2016) a fim de que seja agente ativo e crítico (SOUZA, 2013) no processo de escolarização EJA EaD do Sesi – Unidade Sudoeste.

Daremos partida nos nossos escritos, no capítulo 1, seguinte, propondo uma discussão e atualização de conceitos sobre letramento(s), letramento digital e multiletramentos, interação em AVA, através dos gêneros digitais discursivos e sobre a EaD.

1. CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO(S), EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ESPAÇOS DE DISCURSIVIZAÇÃO

1.1. Introdução

Práticas de letramentos, letramento digital e multiletramentos estão diretamente envolvidas nos processos de escolarização dos sujeitos, que, por sua vez, se constituem como discursivos quando se posicionam discursiva e socialmente nos diversos territórios, ambientes e contextos em que estão inseridos. Assim, pelo fato de olharmos, na nossa pesquisa, para os sujeitos no ambiente escolar, especificamente, na sala de aula física, bem como digital e *online*, direcionamos este capítulo para tratarmos das práticas que citamos na primeira linha, além de propormos uma discussão sobre Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que se faz no lugar de enunciação *online*, para o qual olhamos.

Ainda explicitarmos acerca dos gêneros digitais discursivos contextualizados em AVA, gêneros esses que perfazem o dia-a-dia do ambiente. Revisitarmos, também, os conceitos e evolução da Educação a Distância no contexto nacional, uma vez que é a modalidade de ensino adotada pelo *locus* na nossa pesquisa para a efetivação do processo de escolarização. Este capítulo, portanto, nos levará aos lugares e às práticas que envolvem a nossa pesquisa. Partimos, então, aos (pluri)letramentos.

1.2. Letramento(s), Letramento Digital e Multiletramento(s)

Quando se trata de ensino em aprendizagem através do uso de tecnologias digitais, seja ele em ambiente da Educação a Distância e na modalidade mediada por computador no ambiente *online* (BRAGA, 2007, p. 71), nos deparamos com o processo de Letramento Digital. Contudo, para que possamos discorrer acerca desse conceito, precisamos perpassar pelo letramento e lembrar das suas várias vertentes disponíveis para a pesquisa. Um olhar, portanto, para a sala de aula EaD requer do pesquisador um percurso pelo que se discute acerca do letramento.

Essa difícil tarefa de perambular pelos conceitos, os quais intitulam esta seção, se pauta no nosso olhar para a sala de aula à distância do curso de ensino médio do *locus* de pesquisa (cf. seção 3.3), no sentido de vivenciarmos essa pesquisa para percebermos o processo de ensinar/aprender nos ambientes presencial e digital, observando as discursivizações dos sujeitos

no evento de interação didática³ (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL⁴, 2015a) no interior desses ambientes.

Como já dissemos, e já imergindo em um dos conceitos, não é uma tarefa simples construir a teorização sobre letramento(s), uma vez que se trata de um processo complexo e interdisciplinar no qual o sujeito se faz foco desse processo e visto que há literatura em diversas matrizes teóricas que se debruçam nessa investigação. Por isso, precisamos assumir o nosso próprio posicionamento teórico acerca do tema.

Em relação ao que explicitamos, Assunção (2016) nos elucida que

A construção de um quadro teórico alicerçado em estudos e compreensões dos letramentos deve ser pautado por um ato contínuo de reflexões e, por isso, de chamamentos para desobviações. Assumimos aqui que os letramentos efetivam-se em práticas e interações intersubjetivas orientadas por trocas linguageiras que figuram lugar genuíno de e para (re)construções identitárias marcadas por encontros e confrontos de negociação de sentidos entre os sujeitos investidos em posições ideológicas (ASSUNÇÃO, 2006, p. 23).

Entendemos, portanto, que o processo de Letramento(s) perpassa(m) o ambiente da sala de aula, para o qual direcionamos o nosso olhar de pesquisador, não se limitando à alfabetização, e que requer do sujeito vários movimentos no sentido de não se balizar apenas pela educação formal, mas, sim, pelas suas vivências nos diversos contextos a que ele foi submetido a fim de se tornar um sujeito discursivo, ao longo dos seus perpasses por diversos contextos.

Um desses ambientes possibilitadores de discursivização do sujeito, portanto, é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o qual discutiremos, nas seções a seguir, por se tratar de território em que coletamos parte dos nossos dados da pesquisa. Tal ambiente requer do sujeito estudante o domínio do que envolve o letramento digital e as suas nuances.

Nessa vertente, e para iniciarmos a discorrência a respeito do letramento digital, lembramos que dentro de um AVA, há a leitura hipertextual, e, portanto, o hipertexto é evidenciado nesse ambiente. O hipertexto é um texto que traz conexões (chamadas *links*) com

³ As autoras teorizam sobre a interação didática da/na sala de aula física, ou seja, aquela que ocorre na interação face a face. A nossa tarefa, com a pesquisa realizada, é justamente apontar aproximações e afastamentos do presencial e do virtual. O nosso apoio nas vozes das autoras é especificamente na/para a interação didática, no âmbito das relações interacionais (cf. seção 2.4), considerando que a relação professor (no caso da nossa pesquisa, tutor) e aluno acontece nos dois ambientes. Portanto, Matencio e Modl não produziram escritos tratando do ambiente *online*.

⁴ Coelho e Modl tratam-se da mesma autora.

outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos. (COSCARRELLI, 2002, p. 71).

No que tange ainda ao hipertexto, lembramos que esse conceito, ao qual trata-se da leitura não linear, foi discutido e definido bem antes do surgimento do advento da informática e da *internet*, visto que é possível utilizar-se desse recurso na leitura dos textos impressos. A Tecnologia da Informação adotou-o, utilizando-o de forma coerente e conveniente no meio digital, visto que este tipo de leitura nesse ambiente passa a ser notoriamente mais ágil e fácil, através dos *hiperlinks*. Outrossim, pensar nos ambientes digitais levanta questões importantes acerca da definição de texto e das novas relações de interlocução presentes na *cibercultura*, já que os ‘textos’ escritos e lidos na *internet* são outros ‘textos’ e possuem suas próprias características, devido aos novos espaços virtuais⁵ (a tela e a rede) em que eles vêm sendo desenvolvidos e apreciados.

Por conseguinte, os conceitos de navegação diretamente ligados à leitura de hipertexto aparecem fundamentados em Lévy (1993, p. 57). O autor trata os hipertextos como dispositivos lógicos, classificatórios e espaciais sustentados uns nos outros no interior de uma estrutura administravelmente sistemática, de acesso não linear e seletivo, e exemplifica usando as páginas de títulos, sumários notas e referências cruzadas.

Quando consideramos os ambientes digitais, assim como o AVA (o qual discorreremos nos capítulos seguintes), todo ‘texto’ continua a ser uma produção linguística dotada de significado em situação de comunicação entre duas partes (quem escreve e quem lê), porém, o espaço de escrita e leitura passa a ser outro bem diferente do papel. Esse novo espaço interfere no modo como o texto é lido, recebido, interpretado e compreendido. Portanto, as relações de interlocução apontam para características mais dinâmicas e complexas, já que esses novos ‘textos’ pedem uma posição mais ativa por parte do leitor em relação aos impressos, visto que o ambiente virtual, por assim dizer, permite ao leitor contemplar infinitas informações por se evidenciar o dinamismo e estar perpetuamente em movimento. (COSTA VAL, 2004, p.3).

Os *hiperlinks* fazem com que o alcance a outros meios de informação seja imensurável e incontrolável. Soares (2002) cita Lévy (1999, p. 56), o qual define o hiperlink como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. Compreendemos, portanto que o hipertexto é escrito e lido de maneira multilinear e multisequencial. A ele crescem-se *links* que direcionam a telas e uma gama de possibilidades,

⁵ O termo está fundamentado em Lévy (1993, p. 48, grifado pelo autor), o qual se trata de “toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”.

sem que haja ordem predefinida. Logo, por se tratar de um objeto linguístico dinâmico sempre em movimento, diferente dos textos da cultura do papel, ele é lido e escrito de formas multilineares e multiautorais (como expomos anteriormente), a sua leitura é feita através de *links* que podem levar o leitor a outros caminhos dentro do mesmo hipertexto e enriquecer ainda mais a experiência de leitura.

Coscarelli e Ribeiro (s.d.), no Glossário Ceale, elucidam que o(s) conceito(s) de letramento(s) está(ão) focado(s) nos textos impressos e, portanto:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras. (grifos nossos)

No ambiente da *internet*, o universo de informações é estratosférico e, portanto, cabe ao leitor digital saber selecionar aquilo que realmente é importante e direcionar a sua pesquisa de forma certa e satisfatória. Ainda assim, é difícil, como nos conceitos de letramentos, estabelecer um único parâmetro para tratamento do Letramento Digital. Assim, as autoras ainda completam que

ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via *e-mail*, *sms*, *WhatsApp*. A busca de informações na *internet* também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (*id.*, grifos nossos)

Logo, assumimos que o letramento digital está diretamente ligado aos conceitos de letramento(s), visto que o sujeito é o alvo do processo e(m) que as tecnologias digitais permitem que vá além do ambiente físico, podendo posicionar-se discursivamente neste ambiente, uma vez que as suas representações e práticas sociais (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989) podem ser publicizadas no ambiente digital. Retomando à leitura hipertextual e com foco na nossa pesquisa, cujo *locus* é a sala de aula, Rojo nos explica que a escola não deve limitar o aluno apenas ao ambiente impresso e tradicional, ao qual a instituição escolar está pautada há centenas de anos. A autora também alerta para a urgência que se faz necessária para a introdução do aluno na vida contemporânea dentro do ambiente escolar (ROJO, 2017, p. 4). Portanto, passemos agora, através do gerenciamento da voz da autora com a nossa voz, a tratar de multiletramento. Explicamos, contudo, que os escritos não descartam as práticas de letramento(s) que envolvem o conceito. Multiletramentos, portanto, serão:

[...] as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2017, p. 4, nota de rodapé)

Adiante, e de acordo com os nossos entendimentos, os multiletramentos não tem foco na tecnologia e, sim, no sujeito. A tecnologia não faz nada sozinha, por isso, é necessário que haja a interferência desse sujeito no seu manuseio e na promoção da interatividade, “isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade” (ROJO, 2017, p. 4, nota de rodapé). Isso significa que há desobivialização de que a tecnologia promove o letramento do sujeito. Trata-se, portanto, de ferramenta, essencial na contemporaneidade, para promoção da autonomia do sujeito e para a construção de práticas colaborativas e transformadoras *online* (BRAGA, 2007, p. 71; LEMOS, 2016).

Sabemos, portanto, que a contemporaneidade, antes citada, não admite mais uma única via de aprendizagem e que a tecnologia se faz como propiciadora dessa diversidade de possibilidades de criação e implementação de métodos de letramentos para o presente e para o futuro, dentro e fora do ambiente escolar.

O que nos interessa aqui, em termos de “cenários futuros” para as escolas, é menos o espetaculoso da tecnologia, já existente mas ainda um tanto cara para nós, mas a metodologia de ensino-aprendizagem e os multiletramentos e gêneros que ela incorpora, típicos dos novos letramentos: um aluno que estudasse assim, certamente estaria mais preparado para a vida investigativa e colaborativa do mundo contemporâneo. (ROJO, 2017, p. 6)

Assumimos, aqui, portanto, o nosso olhar para o futuro no sentido de estimularmos o uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem e, fatalmente, para a promoção de práticas de letramento(s) do sujeito envolvido no processo, visto se tratar de um sujeito pós-moderno, fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades móveis e variáveis (HALL, 1997).

Quanto à cultura digital, a qual entendemos que está se inserindo na cultura escolar através dos multiletramentos, citamos que “a quarta revolução da escrita, como a chama Chartier (1997), a cultura digital, põe por terra todo o edifício de práticas letradas cultuadas e

perpetuadas pela escola” (ROJO, 2017, p. 7). Nesse ambiente, portanto, o sujeito deixará a sua passividade de lado (LEMOS, 2016), assumindo o papel protagonista do processo da sua própria evolução.

O digitalismo⁶, portanto, cria novos sujeitos estudantes, sejam eles oriundos de quaisquer contextos, que imergem no ambiente escolar. Entendemos, assim, que esse é o novo traço do sujeito antes referido, os quais são viventes da contemporaneidade.

Posso dizer que nem as tecnologias digitais e nem os novos multiletramentos da cultura digital, efetivamente, chegaram ainda às práticas escolares, que continuam aferradas ao impresso e a suas práticas. No entanto, essas são as práticas letradas das pessoas, dos trabalhadores e dos cidadãos do século XXI em diante (ROJO, 2017, p. 7-8).

É pertinente lembrarmos que os nossos sujeitos da pesquisa estão inseridos em um ambiente escolar que prioriza o atendimento ao sujeito aluno trabalhador, aquele que é oriundo da indústria e que procura o Sesi para concluir os seus estudos em níveis fundamental e médio (FIEB, 2017). Essa afirmação nos remete novamente à Hall (1997) quando trata das várias identidades dos sujeitos, e a Moscovici (1978; 1989) no momento em que nos elucida sobre as representações sociais dos grupos formados por sujeitos.

Adiante, discutir textualização⁷ no universo digital é compreender que os hipertextos também podem ser interpretados de formas diferentes por sujeitos distintos. Em suma, cada hipertexto pode ser ‘textualizado’ das mais variadas formas, dependendo do nível de textualidade do leitor em relação às produções linguísticas e a sua capacidade de interpretação e inferência de significados, tendo em vista o seu contexto situacional e a vivência desse sujeito, além das suas múltiplas identidades, as quais podem ser contraditórias, variáveis e móveis (HALL, 1997). Por outro lado, os hipertextos contam com os mais diversos recursos para equilibrar e mediar essas informações, auxiliando o leitor na busca de significação do próprio hipertexto de forma ativa e dinâmica.

Por conseguinte, tanto no ambiente impresso, quanto no digital, o interlocutor sempre irá dispor de ferramentas para produzir as suas conclusões. Contudo, evidenciamos que o ambiente digital lhe trará possibilidades mais abrangentes, ágeis e dinâmicas, visto que esse

⁶ Neologismo que criamos, para este propósito, no sentido de inserção do sufixo “ismo” formador de substantivo de crença a partir do radical “digit” que está subsidiado semanticamente no algoritmo, ou seja, à tecnologia, para identificar a cultura digital, que neste contexto, está em inserção no ambiente escolar.

⁷ Assumimos textualização, aqui, na perspectiva da Linguística Textual (COSTA VAL, 2001) que se pauta na compreensão dos textos por indivíduo(s), uma vez que a textualização depende da influência, não apenas dos saberes linguísticos, mas dos aspectos sociais deste(s) indivíduo(s).

ambiente não é estático e permite, portanto, uma maior apreciação da leitura e da pesquisa e assim interpretações e textualizações mais ricas e detalhadas em um menor período temporal. É sobre esse ambiente não estático, dinâmico e tão abrangente que trataremos na próxima seção.

1.3. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): Práticas e processos de ensino e aprendizagem no ambiente digital

Como já discorremos anteriormente, em tempos de busca por formas mais interativas de aprendizagem, podemos evidenciar, nos AVA, maneiras de ensino e aprendizagem que se fazem colaborativas⁸. “Essas novas práticas devem ser propostas de forma articulada, estrutural e funcionalmente enredada com a realidade [...]” (MORAES, 2008 *apud* SILVA, 2013, p.12). Logo, um AVA deve ser estruturado de forma que os partícipes deste ambiente consigam interagir com agilidade e facilidade, trazendo uma resposta à sua realidade. É pensada, por isso, uma plataforma na qual professores e alunos possam realizar as suas tarefas de forma que não comprometa o processo de ensino-aprendizagem, como demonstraremos com a nossa realidade de pesquisa.

Esses indivíduos devem ser capazes de associar o virtual com o físico. Visto que o aluno conhece bem o ambiente físico da escola tradicional⁹, essa nova prática traz consigo o desafio de entrelaçar os dois ambientes para que se tenha o reconhecimento do processo que está ali disposto. Por isso, Silva (2013, p.12) discorre que “elas [as novas práticas] devem ser pensadas como uma teia, uma rede de saberes e práticas, que relacionam indivíduo e seu meio”. E é assim que pensamos a nossa pesquisa: apontamentos da escola tradicional (MODL, 2015a) atrelados a essa nossa nova prática discutida por Silva (2013) e por Soares (2011 e 2014).

Portanto, e de forma elucidativa, sem perder a objetividade do texto, citamos que:

[...] os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são plataformas educacionais que têm sido amplamente utilizados por instituições de ensino superior, em cursos de extensão, graduação e pós-graduação, tanto no que se refere à educação a distância, como também à educação presencial (SOARES, 2014, p. 67).

⁸ Assumimos colaboração como processo colaborativo de aprendizagem, em consonância com Braga (2007, p. 70), a qual explica que “os pares processam trocas significativas com o parceiro tanto no sentido de prover informações, ajuda e correções quanto no sentido de usufruir as idéias (*sic*) do parceiro”.

⁹ Termo adotado por Modl nos seus diversos trabalhos sobre interação didática na/da sala de aula física.

Ainda que Soares, antes citada, aborde um contexto em nível superior, a nossa pesquisa está direcionada para a modalidade do ensino médio, que faz uso do AVA no seu processo de escolarização do sujeito. Um olhar para o desenho de AVA, Rojo (2017, p.4) explica que esses ambientes “apresentam também diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como *e-mails*, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e uma multidão de outras linguagens.”

Assim, por um lado, o que difere um AVA de um ambiente físico é o estímulo ao aluno, em processo de escolarização, a fim de que a passividade seja minimizada ao máximo (LEMOS, 2016), uma vez que esse sujeito, frequentante de um AVA, precisa mostrar-se inteiramente ativo. Logo, o objetivo das relações nesses ambientes é “transformar sujeitos passivos em cidadãos ativos e críticos, por meio de uma postura de mediador [...], procurando, para isso, aliar a realidade virtual à educação” (OLIVEIRA NETTO, 2005, p.22 *apud* SILVA, 2013, p.12).

Por outro lado, o professor precisa estar literalmente conectado com o uso dos novos ambientes pautados em tecnologia, visto que não é requerido apenas do aluno a devida adaptação ao ambiente.

O professor deve estar preparado para atuar nesse novo cenário. Cabe a ele a criação de um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem com uso da tecnologia, uma vez que isso passou a ser habilidade imprescindível no repertório do professor (SILVA, 2013, p.13).

Diante do que expomos e defendemos, os textos impressos, tão somente, não atendem mais aos anseios dos estudantes. Isso quer dizer que as capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea, nem o bastante para compor os currículos nas escolas (ROJO, 2017, p. 4).

Tratando-se, então, de AVA, ressaltamos que esses ambientes foram idealizados, em um primeiro momento, para atender a cursos à distância. Contudo, as plataformas digitais podem ser usadas, também, segundo experiências feitas e relatadas por Pereira (2007, *apud* SILVA, 2013 p. 59) como instrumento de complementação de aulas presenciais, dado o seu valor como instrumento de ampliação dos saberes. Ainda assim, “faz-se necessário sublinhar o fato de serem novidade, o que geralmente requer um processo de adaptação” (SOUZA, 2011, p. 68). No caso dessa pesquisa, as aulas presenciais são nominadas oficinas, que ocorrem nos espaços de salas de aula e laboratórios (conforme descreveremos mais adiante), e as práticas *online* e presencial se complementam no curso em que estudamos.

É possível, portanto, encontrar no Teleduc¹⁰ um aliado para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas no ambiente virtual. Essa plataforma é definida como um ambiente em desenvolvimento para realização de cursos à distância, através da *internet*. São apresentadas diversas ferramentas nessa plataforma que, se bem exploradas pelo professor e pelo aluno, podem se constituir em excelentes mecanismos de interação *online*. O ensino de línguas, especialmente, pode ser enriquecido, dado a variedade de recursos oferecidos. Outra facilidade apresentada refere-se ao fato de a plataforma ser gratuita. A sua utilização para cursos a distância deve, porém, ser autorizada previamente pelos responsáveis pelo ambiente, ou seja, por seus desenvolvedores e administradores, estabelecidos no Nied.

Enumeramos, a seguir, alguns AVA disponíveis no mercado e que são considerados consagrados, principalmente utilizados nas Universidades do país. Nesse momento, é cabível explorarmos brevemente o AulaNet, o Moodle e, mais a fundo, o TelEduc, visto tratar-se de um ambiente que já utilizamos, na condição de aluno, no nosso curso de especialização na UFMG. Vamos, então aos ambientes nas subseções a seguir. Na primeira, abordaremos o AulaNet e o Moodle, na segunda, o TelEduc.

1.3.1. AulaNet e Moodle

Paiva (2010), em uma perspectiva epistemológica, apresenta os AVA, que nomeiam esta subseção. A autora discorre sobre os benefícios das plataformas e apresenta a sala de aula não apenas como um único ambiente de aprendizagem. Enfatiza ainda que, com o advento da *internet*, a aprendizagem colaborativa (BRAGA, 2007) tornou-se possível. Em breve citação sobre o AulaNet, a autora ressalta que foi o pioneiro no Brasil e que foi desenvolvido na PUC-Rio.

Apresentamos, a seguir, um fragmento do trabalho de Paiva (2010), no qual a pesquisadora apresenta uma descrição do ambiente AulaNet e, por seguinte, uma figura ilustrativa referente à página inicial da plataforma.

[...] o ambiente [AulaNet] é organizado de forma que os aprendizes possam aprender em grupo, compartilhando ideias e cooperando com os colegas. A plataforma oferece agenda, quadro de avisos, serviço de e-mail, lista de discussão, fórum, chat e ferramenta de videoconferência (CU-SeeMe). É

¹⁰ AVA desenvolvido no Núcleo de Informática Aplicada a Educação (Nied) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e adotado pela Faculdade de Letras (Fale) da UFMG nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais e a distância, que descrevemos, como exemplo de AVA, na(s) próxima(s) lauda(s), de acordo com a perspectiva de Paiva (2010), Souza (2011) e Silva (2013), bem como na nossa perspectiva.

possível inserir transparências, apresentações gravadas, textos de aula, livros-texto e bibliografia, e a interface do aluno permite que sejam abertas várias telas ao mesmo tempo, como, por exemplo, um vídeo, uma transparência e um texto de aula. (PAIVA, 2010, p. 358)

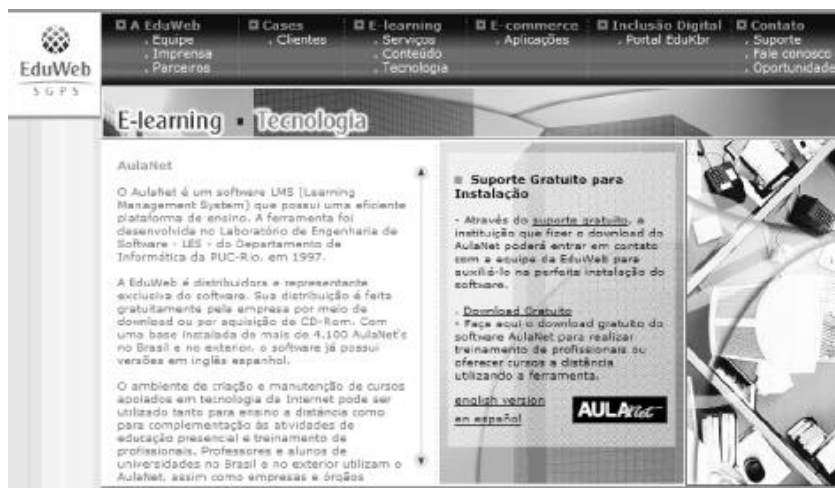


Figura 1: Página inicial do AulaNet

Fonte: PAIVA, 2010, p. 359

A autora também faz uma abordagem sobre o AVA *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, usado na UFMG para auxiliar os estudos, cita que se trata do desenvolvimento de um *software free*, por Martin Dougiamas e que há por todo o globo quem colabore com este programa. Lembra que não se trata apenas de um *software* para oferta de cursos, mas destina-se também para a pesquisa.

Sobre os aspectos técnicos do *Moodle*, citamos Paiva (2010), a qual salienta que:

Esse software funciona em qualquer sistema operacional que suporte a linguagem PHP e é construído em módulos, o que permite adicionar, configurar ou remover funcionalidades. São as seguintes as ferramentas encontradas no Moodle: página para perfil dos alunos, inserção de avatares, fóruns, calendário, gestão de conteúdo, página de perguntas mais frequentes, criação de grupos, questionários e pesquisas, blogs, wikis, bancos de dados, sondagens, chat, glossários, ferramenta para construção de testes, avaliação em par e diários (PAIVA, 2010, p. 359-360).

Percebemos, então, o funcionamento do AVA, antes descrito, em qualquer sistema operacional, visto que o próprio S.O. pode se tornar um fator dificultador de hospedagem, pois, há diretrizes distintas de cada fabricante para a instalação dos softwares em seus sistemas. Por exemplo, o Windows, da Microsoft, por ser um S.O. comercial, apresenta várias restrições à instalação dos *softwares* livres.

Percebemos, também que, conforme a descrição apresentada do *Moodle*, as ferramentas disponíveis na plataforma são úteis para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça no sistema. O *chat* e os fóruns, por exemplo, se fazem em vetores de interação dentro do ambiente, o que chamamos de gêneros digitais discursivos na nossa pesquisa (cf. seção 1.4 e suas subseções).

Assim, como trouxemos a ilustração do AulaNet, trazemos, agora, a figura que elucida o *Moodle* na disciplina de Leitura Instrumental II – 2009/2, ministrada na UFMG nos *campi* da UFMG de Belo Horizonte e Montes Claros.



Figura 2: Página da disciplina de Leitura Instrumental II – 2009/2/UFMG no Moodle
Fonte: PAIVA, 2010, p. 360

Findada a explanação sobre o AulaNet e o *Moodle*, assim como fez Paiva (2010), em seus escritos, nos aprofundaremos no terceiro AVA desta seção, o TelEduc. O motivo do nosso aprofundamento no ambiente está explicitado na subseção a seguir.

1.3.2. TelEduc

Finalmente, em uma abordagem do TelEduc, Paiva (2010) é bem detalhista, pois parece conhecer bem e possuir intimidade com a plataforma. A autora trata de todas as ferramentas do ambiente e, conforme enumera uma a uma, socializa a sua função, se atentando, também, para a apresentação das ferramentas de monitoramento de acesso e de suporte. Em seu trabalho, Paiva (2010) conclui que os ambientes são motivadores para que se alcance os objetivos

pretendidos pelos educandos no sentido da aquisição de conhecimento, e enfatiza que a importância de se proporcionar experiências colaborativas entre professores e alunos. (PAIVA 2010, p. 360-363).

Descrevemos, então, o TelEduc, a partir da nossa perspectiva, a qual se deu através de pesquisas anteriores. Esta descrição é essencial para esta produção, visto que servirá de subsídio para a análise do AVA adotado pelo Sesi em seu curso de EJA EaD, ambiente o qual recebe o nosso olhar de pesquisador. Assim, é a descrição:

No TelEduc, portanto, à esquerda encontram-se as opções oferecidas ao estudante matriculado em um curso. Elementos como “Estrutura do Ambiente” e “Dinâmica do Curso” funcionam como eixos de direcionamento para os alunos, os quais ficarão a par da proposta da disciplina, especificamente, e do professor, que neste ambiente, notoriamente faz uso eficiente do seu papel como mediador.

Na Plataforma, há um conjunto de ferramentas que constituem gêneros¹¹ que emergiram no contexto digital. Souza (2011) adotou os conceitos de Schmid-Isler (2000) para se orientar na descrição dos gêneros textuais, e se faz o mesmo neste trabalho, por se considerar, estes, os mais pertinentes para o ambiente do qual tratamos aqui. Segundo o autor, gêneros digitais se concretizam em forma de documentos digitais e é o que se percebe no ambiente TelEduc. São eles: *i*) estrutura do ambiente; *ii*) dinâmica de curso; *iii*) agenda; *iv*) avaliações; *v*) atividade; *vi*) material de apoio; *vii*) leituras; *viii*) perguntas frequentes; *ix*) exercícios; *x*) enquete; *xi*) parada obrigatória; *xii*) mural; *xiii*) fórum de discussão; *xiv*) bate-papo; *xv*) correio; *xvi*) grupos; *xvii*) perfil; *xviii*) diário de bordo; *xix*) portfólio; *xx*) acessos; *xxi*) *intermap*; *xxii*) configurar.

Como nos propomos a discutir o TelEduc com mais profundidade, isso requer, então, que descrevamos os gêneros digitais (Souza, 2011) contidos nesse AVA. Entendamos essas descrições, principalmente, sob o olhar de Souza (2011), Paiva (2010), bem como, sob o nosso olhar, como já escrevemos:

- i*) estrutura do ambiente: “contém informações sobre o funcionamento do ambiente TelEduc” (SOUZA, 2011, p. 95);
- ii*) dinâmica do curso: é como o curso se organiza dentro do ambiente e relata as metodologias de cada disciplina (*loc. cit.*);
- iii*) agenda: Trata-se da programação em datas de uma disciplina em curso (*loc. cit.*);
- iv*) avaliações: “lista de avaliações de um determinado curso” (*loc. cit.*);

¹¹ Os gêneros que tratamos aqui se constituem nos gêneros digitais discursivos que abordaremos na seção 1.4 deste trabalho. No caso da nossa pesquisa, são: *chat*, *e-mail* e fórum, os quais elegemos como *locus* de interação relevantes para a nossa coleta de dados.

- v) atividades: “apresenta as atividades a serem realizados durante o curso” (*loc. cit.*);
- vi) material de apoio: englobam informações importantes que subsidiam no direcionamento das atividades propostas (*loc. cit.*);
- vii) leituras: traz artigos, endereços da web, revistas, obras e demais produções científicas que o aluno deve ter em mãos para produzir os escritos exigidos por uma determinada disciplina (*loc. cit.*);
- viii) perguntas frequentes: contém a relação de perguntas realizadas com maior frequência, durante o curso, e as suas respostas (*ibid.*, p. 96);
- ix) exercícios: “ferramenta para criação/edição e gerenciamento de exercícios com questões dissertativas, de múltipla-escolha, de associar colunas e de verdadeiro ou falso” (*loc. cit.*);
- x) enquetes: pode funcionar como elemento de pesquisa sobre determinado tópico. Essa ferramenta pode ser muito útil para o professor pelo fato de proporcionar um *feedback* rápido;
- xi) parada obrigatória: contém materiais que visam desencadear reflexões e discussões entre os participantes ao longo do curso (*loc. cit.*);
- xii) mural: local onde todos os participantes, e não apenas o professor, podem discursivizar sobre assuntos relevante do componente curricular (*loc. cit.*);
- xiii) fóruns de discussão¹²: Por meio deles, é possível a realização da troca de ideias propostas, seja pelo professor, seja pelos próprios colegas do grupo. A visualização e a inserção de opiniões acerca de determinado tópico pode propiciar a (re)formulação de conceitos. Por ser uma produção assíncrona¹³ (PRIMO, 2000; SOUZA, 2011; ROCHA e LIMA, 2017), o remetente pode postar composições mais elaboradas (*loc. cit.*);
- xiv) bate-papo¹⁴: uma forma mais ágil e direta de interação entre os participantes que possibilita a conversa em tempo real e a evidência de mais um canal para se interagir. Nesta ferramenta síncrona¹⁵ (PRIMO, 2000; SOUZA, 2011; ROCHA e LIMA, 2017), os professores ou alunos podem agendar previamente os

¹² Tratamos, na nossa coleta de dados, como fórum.

¹³ As ferramentas assíncronas são aquelas que possibilitam a interação em atraso (fórum, blog, lista de discussão) (TORTORELI; GASPARIN, 2012, p. 2, nota de rodapé).

¹⁴ Tratamos, na nossa coleta de dados, como *chat*.

¹⁵ As ferramentas síncronas são aquelas que possibilitam a interação em tempo real, com professor e aluno conectados simultaneamente, como o chat (*loc. cit.*).

encontros. Acredita-se ser esta uma ferramenta muito útil para o esclarecimento de dúvidas ou para abordar um tópico com intervenções mais diretas. Vejamos uma explicação mais detalhada sobre a interação na ferramenta síncrona:

One characteristic of synchronous text chat is that each message is posted as a block. [...] it is suggested that text chat may help increase students' verbal participation due to interaction being less teacher-centered than in face-to-face environments and involving a higher frequency of student-to-student exchanges. [...] [There is] possibility for 'conversation doubling' whereby a variety of micro-conversations coexist during the same discussion because participants can respond differently to the same utterance. (WIGHAM; CHANIER, 2015, p. 261)

Os autores sugerem, então, que uma das marcas no texto síncrono no chat se dá pelas mensagens escritas em blocos e que o bate-papo por texto pode ajudar a aumentar o conhecimento verbal dos alunos. Logo, a participação, devido à interação, é menos centrada no professor se comparado aos ambientes face a face, envolvendo uma maior frequência de intercâmbio de estudantes para estudantes (ROJO, 2017), havendo, também, a possibilidade de "duplicação de conversação" através da qual uma variedade de micro conversas coexiste durante a mesma discussão, uma vez que os participantes podem responder de forma diferente ao mesmo enunciado.

- xv) correio¹⁶: é a designação dada ao *e-mail* nesse ambiente. Tanto os alunos, quanto os professores podem se utilizar dessa ferramenta como instrumento de interação didática (MATENCIO, 2001; MODL, 2015a). É possível, também, anexar arquivos a ele e enviar cópias para um ambiente externo. Não só no ensino de línguas, como em qualquer outro curso oferecido, essa é uma excelente ferramenta de interação, pois favorece a comunicação em tempo real, caso as mensagens passem diretamente para o *e-mail* indicado pelo participante do curso;
- xvi) grupos: permite a criação de grupos de pessoas para facilitar a distribuição e/ou desenvolvimento de tarefas (SOUZA, 2011, p. 96);
- xvii) perfil: é o espaço reservado para a apresentação (in)formal do participante do curso. Lá, o aluno pode se descrever, falar sobre as suas preferências e anseios.

¹⁶ Tratamos, na nossa coleta de dados, como *e-mail*.

É uma excelente ferramenta para que todos se conheçam à distância (cf. SOUZA, 2011, p. 96);

- xviii) diário de bordo se constitui em uma ótima ferramenta de auto avaliação do aprendiz. Torna-se útil para monitorar as dificuldades, anseios e o fato de poderem ser compartilhados, ou não, traz certa confiança nesse mecanismo, já que a privacidade pode ser resguardada. Trata-se, então, do registro de experiências do participante (*loc.cit.*);
- xix) portfólio: neste local, o aluno pode postar as suas atividades prontas (individuais ou em grupo), para que o professor possa acessá-las e, assim, avaliá-las de acordo com as diretrizes daquilo que se pede durante a disciplina, sendo, também, possível que o professor e os colegas de turma comente(m) a(s) atividade(s) (PAIVA, 2010, p. 363);
- xx) acessos: “permite acompanhar a frequência de acesso dos usuários ao curso e às suas ferramentas” (SOUZA, 2011, p. 96);
- xxi) *intermaps*: Permite, aos formadores, visualizar a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo, facilitando o acompanhamento do curso (*loc.cit.*);
- xxii) configurar: permite ajustar as configurações pessoais do participante dentro do ambiente (*loc. cit.*);

Vale observar que essas ferramentas, evidenciadas no TelEduc, podem ser muito úteis no processo de ensino e aprendizagem; porém, deve ser observada a adequação ao público-alvo a fim que os eventos possam ocorrer de forma produtiva e colaborativa. Segundo Clark e Maher (2001), citado por Silva (2013, p.63), o aprendiz deve ocupar o centro do processo de aprendizagem por meio de uma continuidade de construção, interpretação e modificação de suas experiências. Atividades mediadas e contextualizadas, como afirma Silva (2013), podem levar o aprendiz a se tornar elaborador do conhecimento, uma vez que ele se encontra inserido em um contexto interativo de aprendizagem.

A seguir, assim como fizemos com as demais plataformas, descritas na subseção anterior, trazemos a ilustração da página Dinâmica do Curso do TelEduc da disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem do curso de Especialização em Ensino de Línguas Mediado Por Computador, turma de 2015, da Fale/UFMG, da qual fomos aluno.



Figura 3: Página da disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem PosLin/Fale/UFMG no TelEduc

Fonte:

http://teleduc4.lettras.ufmg.br:8000/cursos/aplic/dinamica/dinamica.php?cod_curso=3&cod_usuario=8&cod_ferramenta=16

Por fim, defendemos que as potencialidades pedagógicas dos AVA são diversas. O professor que se propõe a trabalhar nesse ambiente deve estar seguro das dimensões que pretende dar ao seu trabalho, para que ele possa se efetivar de forma consistente. Para que se tornem ambientes produtivos de co-construção, segundo Land e Hannafin (2000), citados por Silva (2013, p. 60), há que se observar as dimensões que alicerçam os ambientes considerados construtivistas, a saber, as dimensões psicológica, pedagógica, tecnológica, cultural e pragmática. Silva (2013) explora essas suposições, reafirmando a necessidade de se estabelecer objetivos e suposições sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem na implementação de um AVA. Trataremos, então, na subseção seguinte, acerca dos locus que elegemos para a coleta parcial dos dados (o *e-mail*, o *chat* e o fórum), os quais se figuram no seguinte título:

1.4. Gêneros digitais discursivos contextualizados em AVA como espaços de interação

Pensarmos em gêneros discursivos em um ambiente virtual nos remete à retomada e revisitação (d)nos conceitos de hipertexto e da multimodalidade, uma vez que são parte do que Souza (2011) defende como gênero digital, seu delineamento e formatação.

De acordo com Bezerra (2009), há dois traços particularmente relevantes na configuração dos gêneros digitais: o hipertexto e a multimodalidade. Os recursos multimidiáticos do meio digital acrescentam ao gênero hipertextualidade e multimodalidade, que passam a fazer parte da própria constituição do gênero, dando a ele formas mais específicas, interativas, dinâmicas e híbridas (SOUZA, 2011, p. 63).

Perpassada por essa discorrência e também por essa revisitação, vamos em frente no estudo do que podemos chamar de gêneros digitais discursivos dentro de um AVA, uma vez que esses espaços se (re)constroem na discursivização do sujeito dentro da plataforma, pois “a natureza fluida desses gêneros os apresenta não apenas como artefatos, mas como meios de participação em um ato comunicativo” (SOUZA, 2011, p. 63). Para que a ideia do título da nossa seção não pareça estranha, a autora nos elucida, fundamentada em Araújo e Biasi-Rodrigues (2005, p. 13), quando cita que os autores defendem que “o estudo das práticas discursivas ambientadas na *Web*; ou seja, dos gêneros discursivos que aí emergem, torna-se imperativo dentro da academia” (*loc. cit.*). Mais interessante e instigante é a abordagem e nomeação do AVA como uma comunidade discursiva de aprendizagem (SOUZA, 2011, p. 63) que, corroborando com a autora, assumimos como definição cara e clara ao ambiente em que propomos o nossos estudos, afinal, se o processo de interação e escolarização do sujeito acontece no interior de um AVA, ela somente se (re)afirma pela discursivização¹⁷⁻¹⁸ do sujeito ali inserido (PAIVA, 2010; MODL, 2015a).

Retomada a adaptabilidade que o(s) sujeito(s) inserido no contexto, especificamente, do AVA, como comunidade discursiva, experimentam, vemos que a essa característica se faz como primordial para a entrada e permanência do partícipe dentro do ambiente. Reforçamos a nossa escolha lexical¹⁹ do item “permanência”, pois o sujeito não deve apenas entrar, mas, sim, continuar inserido no processo, que, na nossa pesquisa, se configura com o ensino médio à distância. Vejamos:

À luz da complexidade, o fato de a comunidade discursiva ter, a princípio, (6) um nível de membros com um grau apropriado de conteúdo e conhecimento relevantes, (1) um conjunto de objetivos amplamente acordados e (2) mecanismos de comunicação entre seus membros está relacionado não apenas às condições iniciais a partir das quais a comunidade é formada, mas, ainda, ao processo de adaptabilidade ao longo do tempo no qual a comunidade perdura (SOUZA, 2011, p. 69).

A autora nos explica que os sujeitos dentro de um AVA têm objetivos em comum e que esses objetivos são fatores primordiais para a criação e (sobre)vivência dessa comunidade discursiva. A adaptação do sujeito ao ambiente e ao processo indica, portanto, a sua

¹⁷ Paiva (2010) trata de interação. Atualizamos o conceito para discursivização, uma vez que a interação é constituída de discursivização (cf. MODL, 2015a).

¹⁸ Modl (2015a) trata da discursivização em ambiente físico. Apoiamo-nos na voz da autora por entendermos que o gênero digital discursivo é espaço de discursivização e interação.

¹⁹ Termo que utilizamos para demonstrar a nossa eleição de item(ns) dentro do vasto léxico da Língua Portuguesa Brasileira, código verbal em que este trabalho é escrito.

continuidade, uma vez que, suponhamos, ela garantirá a comunicação multidirecional dos sujeitos durante os eventos de interação didática (MATENCIO, 2001; MODL, 2015a) no ambiente.

Adiante, é pertinente citarmos Swales (1998, p. 204) citado por (SOUZA, 2011, p. 70), que trata da definição de comunidade discursiva de lugar:

Uma comunidade discursiva de lugar é um grupo de pessoas que trabalham juntas regularmente (se não sempre ou o tempo todo no mesmo lugar). Este grupo tipicamente tem um nome. Membros do grupo (ou a maioria deles) têm uma noção definida (ou em evolução) dos seus papéis e propósitos de agregação, sejam esses de tomada de decisão em grupo, projetos em grupo, negócios rotineiros, ou esforços individuais endossados (tacitamente ou não) pela maioria dos outros membros.

Ressaltamos, ainda, que as interações discursivas, em um AVA, podem ser caracterizadas como comunidades de prática. Segundo a perspectiva de Wenger (1998), “uma comunidade de prática é uma intrínseca condição para a existência de conhecimento, não apenas porque ela providencia um suporte interpretativo necessário para dar sentido à sua herança”. Em seus escritos, o autor advoga que:

[...] a participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento ocorre é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social de sua prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimação definem possibilidades para a aprendizagem” (WENGER, 1998).

Em suma, retomando a ideia de que a sala de aula é mais um espaço de discursivização do sujeito dentro de eventos de interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), essas comunidades de prática também se farão em ambiente da própria discursivização do sujeito, visto que o(s) processo(s) de letramento(s) desse sujeito acontece no inteiro de um AVA, como aqui advogamos.

O primeiro uso conhecido da expressão “comunidade de prática” é atribuído aos pesquisadores sociais Lave e Wenger (1991), que as definem como organizações informais naturalmente formadas entre praticantes de dentro e de fora das fronteiras de organizações formais. Foram eles que cunharam a expressão *community of practice* para descrevê-las (Lave e Wenger, 1991; Yi, 2002:105; Wenger, 2007:161). (MOURA, 2009, p.329, grifo nosso).

É chegado, então, o momento de discorrermos acerca dos gêneros digitais discursivos como espaço de interação dentro de um AVA. Souza (2011, p. 74) adota os conceito de Schmid-

Isler (2000), no que tange aos gêneros digitais, que os definem como “sistemas de classificação para diferentes tipos de produtos digitais.” A autora ressalta que o endereço eletrônico não se constitui em um gênero digital, visto que nele, propriamente dito, não há interação. A partir dessa premissa, assumimos que os gêneros digitais passam a ser discursivos quando são construídos a partir das relações interacionais, visto que tutor e aluno (re)constróem o seu discurso, dentro de um próprio evento de interação.

Assim, podemos, agora, tratar dos gêneros digitais discursivos que fazem como espaço de interação. O nosso olhar será, especificamente, para três gêneros digitais discursivos: *i) e-mail*; *ii) chat*; *iii) fórum*, por serem os mais utilizados como espaços de interação entre os partícipes inscritos dentro de um determinado contexto em um AVA e pelo fato do nosso olhar estar direcionado para esses ambientes dentro do AVA estudado em nossa pesquisa. Trata-se, portanto, de um afinilamento da nossa perspectiva de pesquisa, processo natural e necessário no âmbito da academia.

1.4.1. E-mail

Trabalhar com a conceituação e definição do que chamamos, aqui, de gênero discursivo digital *e-mail* não é tarefa fácil, visto que esse espaço de interação (SOARES, 2011) já foi visto como revolucionário e substituto da tão consagrada carta. Hoje, já não é bem assim, há opiniões empíricas que já nos deparamos que afirmam que o *e-mail* é “coisa de gente velha”. Ao pensarmos no *e-mail* como ferramenta de um AVA, ele se fará em um item essencial para que a interação aconteça.

Paiva (2004, p. 77-78) citada por Souza (2011, p. 75-76) trata o *e-mail* como:

um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores.

Acreditamos que essa seja uma definição bem esclarecedora e essencial do *e-mail*, mesmo se considerarmos as novas ferramentas de interação que surgiram depois do momento em que ela foi escrita, mesmo porque o computador não é mais o único equipamento que abarca as ferramentas de interação no ambiente *online*, visto que os *tablets* e os *smartphones* são exemplos desses equipamentos e estão acessíveis à maioria da população.

Fica claro, então, o aspecto assíncrono no *e-mail* (PRIMO, 2000), ou seja, a interação pode acontecer a qualquer momento sem que haja a interlocução imediata no ambiente e não há como esgotarmos a lista dos assuntos que podem ser discutidos através dele. Vejamos:

Podemos compreender que o *email* faz parte de um grupo de sistemas discursivos complexos que são os gêneros; portanto, não podemos minimizar seu impacto nas diversas comunidades discursivas, especialmente por ser uma ferramenta de in(ex)clusão social; ou seja, por meio de mensagens enviadas via *email*, podemos nos informar sobre oportunidades acadêmicas e mercadológicas, como propostas de bolsas de estudos ou editais para concursos públicos (SOUZA, 2011, p.75).

Um aspecto bem interessante e que chama a atenção para o direcionamento do nosso olhar como pesquisador é o fato de Souza (2011) tratar da inclusão e exclusão social desse espaço de interação. A nossa pesquisa vai mostrar que alguns alunos que procuram a EaD ainda não possuem uma conta de *e-mail* e, portanto, caberá ao tutor tratar de criar essa conta para que os alunos possam ser inseridos nos eventos de interação didática (MODL, 2015a) nesse espaço que chamamos de gênero digital discursivo. Trata-se, portanto, da primeira antinomia de Bruner (1996, p. 98) que trata que “é uma inquestionável função da educação capacitar as pessoas, seres humanos individuais, operar no máximo do seu potencial, equipá-las com instrumentos e sentido de oportunidade para usar o próprio engenho, capacidades e paixões, ao nível máximo.” Terminado, então, o tratamento do primeiro gênero discursivo, eleito por nós, passemos ao segundo, o *chat*.

1.4.2. Chat

Diferente do *e-mail*, o *chat* mostra-se como um gênero digital discursivo síncrono (PRIMO, 2000), uma vez que permite que a interação aconteça de forma simultânea. No caso da nossa pesquisa, analisamos a interação no evento interacional dentro de um AVA. “Partindo da pluralidade das funções sociais dos *chats* e das práticas discursivas síncronas que são mais atraentes na *Internet*, a pesquisa discute a natureza hipertextual do gênero *chat* aberto” (SOUZA, 2011, p.77). Os estudos mostram que a linguagem dentro desse espaço de interação será mais leve, sem tanta formalidade, e que alguns tópicos da gramática normativa não serão obedecidos (*loc. cit.*), o que caracteriza um afastamento em relação ao *e-mail*.

Outro afastamento detectado se faz no sentido de que os interlocutores necessitam estar logados²⁰ no ambiente para que a interação aconteça. De fato, não há como haver interação no *chat* sem que mais de um usuário esteja [dentro] do sistema no momento da interação.

Fugindo, então, da aparente simplicidade do gênero que aqui estamos discutindo, tratamos dos recursos imagéticos e pictóricos²¹, além dos textos curtos, tacitamente acordados entre os usuários, que são inerentes ao *chat*, o que dificilmente acontece no *e-mail*, visto a linguagem formal que o gênero pede.

No exame dos recursos de imagem, [...] o *chat* é um gênero complexo, sendo a imagem uma marca da absorção de outros gêneros. Já no exame dos recursos de escrita, a brevidade nas mensagens parece ter se tornado uma espécie de contrato entre os usuários desse gênero, e os *emoticons* são um recurso distintivo desse evento comunicativo (SOUZA, 2011, p.77).

1.4.3. Fórum

Apreciado movimento de conceituação do *chat*, nesta subseção, passaremos a discutir o último gênero digital discursivo que elegemos para observar em nossa pesquisa, o fórum.

Assim como o *e-mail*, porém, afastado do *chat*, o fórum é um gênero digital assíncrono (PRIMO, 2000), visto que os participantes podem discursivizar a qualquer tempo, sem que haja perda daquilo que está sendo tratado. “Por acontecer de forma assíncrona, alunos e professores têm a possibilidade de administrar sua participação conforme conveniência de seu próprio tempo. Não há a necessidade de que todos estejam conectados ao mesmo tempo para que uma discussão ocorra” (SOARES, 2011, p. 42). Em suma, as discussões *online*, no fórum, podem acontecer a qualquer momento, em um determinado íterim.

Souza (2011, p. 76), além de elucidar que as produções discursivas, ali, acontecem em decorrência da interação dos sujeitos, nos explica:

Os fóruns eletrônicos usualmente têm a função de dar suporte a uma comunidade discursiva. Os fóruns *on-line*, por exemplo, caracterizam-se especialmente pela relação dialógica que acompanha os variados discursos produzidos por seus participantes, e a interação destes difere da interação oral pela possibilidade de se interagir com mensagens produzidas em tempos distintos. (grifo nosso)

²⁰ Lexicalização que ocorre com a junção do radical *log*, da palavra *login*, do inglês, que significa entrar, e o sufixo *ado* que indica participio passado no português. Em suma, o termo logado significa que o usuário deve estar acessando o AVA no momento da interação.

²¹ Neologismo criado a partir do radical *pict*, da palavra *picture*, do inglês, que significa imagem ou figura, e o sufixo *ório*, formador de adjetivo. O vocábulo está flexionado em gênero masculino e número plural.

Os dizeres da autora mostram que o aporte dado por esse gênero digital é importante para as comunidades de práticas (WENGER, 1998) (já discutidas neste trabalho) formadas dentro de um AVA, além de ser efetivamente um espaço de diálogo e de interação. Nesse aspecto, Braga (2007, p. 151) afirma que os fóruns “auxiliam na promoção de uma dinâmica de interação entre as pessoas proporcionando uma maneira mais abrangente de organização social”. Na mesma vertente, é pertinente citarmos que “os fóruns de discussão se constituem no contexto de ambientes virtuais de aprendizagem, como um gênero que pode possibilitar processos de interação e de construção de significados por parte dos que ali interagem” (SOARES, 2011, p. 41).

É interessante enxergarmos que as três autoras corroboram no que diz respeito aos aspectos de discursivização e de interação dos sujeitos, ali inseridos, proporcionados pelo gênero digital que discutimos nessa subseção.

Quando falamos não apenas em sujeito, mas em grupo e da interação desse grupo, tendo em pauta que a teoria de Moscovici (1978), que “pressupõe a impossibilidade de compreender o indivíduo sem considerá-lo como parte de uma sociedade cultural, econômica, política, enfim, historicamente situada” (CRUSOÉ, 2004, p. 105), vejamos o que Soares (2011) nos explica:

As atividades em fóruns de discussão proporcionam o desenvolvimento da consciência coletiva e o sentimento de pertencimento a um grupo. Todos têm o mesmo direito de participação e intervenção. Tudo que se encontra nos fóruns pertence ao grupo e, portanto, é de responsabilidade do grupo. No fórum de discussão, não deve existir a figura do tutor ou do professor como figuras centrais, mas sim como participantes que tem o objetivo explícito de construção coletiva de ideias e conceitos (SOARES, 2011, p.42-43).

No que tangem os aspectos de organização do fórum, ressaltamos que este gênero possui as suas características próprias, que o fazem como um gênero digital distinto dos demais, os quais discutimos neste trabalho, bem como, de tantos outros que estão disponíveis nos mais diversos AVAs.

Como um gênero discursivo²², o fórum de discussão comporta algumas características que são inerentes a qualquer gênero do discurso: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Tais características fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e são marcados pela especificidade de uma esfera digital de comunicação (SOARES, 2011, p. 42).

²² Entendemos o termo como gênero do discurso, em uma perspectiva bakhtiniana, que compreende os textos que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social, os quais são reconhecidos pela forma de composição, pelo contexto, pelo tema e, ainda, pelo estilo de linguagem que são socializados (cf. ROJO, s.d).

Acerca das características linguísticas desse gênero digital, entendemos que o fórum se aproxima do *chat* e se afasta do *e-mail*, tendo em vista que a linguagem coloquial é a que mais se apresenta nos escritos dentro desse gênero. Vejamos a leitura que Souza (2011, p. 76) faz de Xavier e Santos (2005), que subsidia o nosso projeto de dizer: os autores, então, elucidam que os fóruns “apontam alguns traços linguísticos [...] observando nesse gênero uma forte tendência à utilização do nível informal de linguagem”.

Entendemos, portanto, que o fórum é um importante gênero digital discursivo, pois permite aos sujeitos publicizarem e interagirem de forma livre, espontânea e organizada. Não se trata de uma ferramenta tão rígida quanto o *e-mail* e nem tão livre e maleável, quanto o *chat*, uma vez que a sua estrutura é organizada e a linguagem, em sua maioria, informal. Souza (2011, p. 76) publiciza essa importância do fórum nos ambientes *Moodle* e *TelEduc*, conforme a seguir:

Segundo Cole e Foster (2008), o fórum é uma importante ferramenta de comunicação no *Moodle*, pois após ser disponibilizada pelo professor, ele e os aprendizes podem criar diferentes linhas de discussão e postar mensagens uns para os outros. [...] O link “Fóruns de discussão”, no *TelEduc*, permite acesso a uma página que contém tópicos que estão em discussão naquele momento do curso. Vários tópicos de discussão podem ser iniciados por professores ou aprendizes, durante o curso (SOUZA, 2011, p. 76 - grifos nossos e do autor).

Os gêneros digitais discursivos não se limitam aos que descrevemos aqui, contudo, e conforme já discutimos, o nosso olhar está para os três gêneros discutidos nessas subseções para que haja o subsídio necessário no sentido de atender aquilo que a nossa pesquisa propõe. Isso significa que olharemos para o *e-mail*, para o *chat* e para o fórum dentro do ambiente *online* pesquisado.

Em uma tentativa de abarcamento de proporções maiores e pelo fato da nossa pesquisa estar voltada para o aprender e ensinar à distância, é necessário que busquemos o histórico e os fundamentos da educação nessa modalidade e é exatamente o que vamos fazer na próxima seção.

1.5. Educação a Distância (EaD)

Inúmeros estudos tratam da EaD, visto não ser mais nenhuma novidade ensinar e aprender sem que o tempo e o espaço²³ sejam impedidores para que o processo aconteça. “Educação à distância representa uma modalidade de ensino que permite que o aprendiz não esteja fisicamente presente em um ambiente formal de ensino-aprendizagem, possibilitando também uma separação temporal” (SOARES, 2011, p. 31).

Na perspectiva de exigências do Ministério da Educação e no que tange o ensino através de tecnologias que abrange a sala de aula EaD, Paiva (2013, p.211) esclarece que “nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), as novas tecnologias são abordadas na perspectiva dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertextualidade”.

A modalidade de EaD, *a priori*, oferece em seu escopo a flexibilidade de horário e a situação em que o professor e o aluno estão situados de acordo com o princípio da universalização da *cibercultura*, a qual “se propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional” (LÉVY, 1993, p.48). Na história recente, observa-se que a popularização da EaD se deu com a institucionalização da Universidade Aberta no mundo anglo-saxão. Logo, “as teorias e conceitos [...] foram desenvolvidos a partir da segunda metade do século passado e possuem estreita relação com a comunicação de massa” (FRANCO, 2014, p.24). Ocorre que, nos anos de 1990, a EaD entra em grande evidência no país, tanto do poder público, quanto da iniciativa privada, algo que somente foi possível devido à democratização do acesso à internet.

Sobre a legislação específica para a EaD, cita-se a Lei N° 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. O artigo 80 desta lei trata do ensino na modalidade à distância. Já o decreto N° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 regulamenta o artigo 80 da LDB, visto que define a EaD como forma de ensino de autoaprendizagem, o que não corroboramos, uma vez que professor e aluno têm papéis bem distintos e importantes em um AVA (cf. seção 1.3), por exemplo. Tratamos, nesta pesquisa, de autonomia e não de autoaprendizagem. A letra da lei ainda discorre, neste momento, acerca dos recursos que mediam esta forma de aprendizagem.

Dentre outras portarias citadas, nota-se de grande relevância a de N° 2.253, de 18 de outubro de 2001, que reconhece que as instituições federais poderão oferecer em suas grades, cursos superiores e disciplinas na modalidade aqui estudada. A portaria antes citada foi revogada pela de N° 4.059 de 10 de dezembro de 2004, que permite que 20% da carga horária dos cursos presenciais sejam na modalidade a distância. Esta também foi revogada pelo Decreto

²³ Assumimos espaço como sujeitos no mesmo espaço físico e em momento temporal idêntico, ou seja, o encontro físico-temporal de sujeitos, como ocorre na sala de aula tradicional.

Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que dá um novo conceito à EaD como modalidade que utiliza recursos tecnológicos para o processo de escolarização formal.

Já o decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, reformula o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e trata da EaD nos níveis básico e superior. A lei desenha o formato da EaD, através do ensino a distância e com atividades tutoriais e presenciais. Ela determina a necessidade da instalação e preparação dos polos presenciais, com a devida estrutura física e tecnologia para que todo o processo aconteça.

Devemos citar que os cursos nessa modalidade precisam ser credenciados, autorizados e avaliados, através de supervisão nos moldes desse decreto. A partir daqui, fica revogado o decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, anteriormente citado nestes escritos.

Isto posto, nota-se que a sala de aula EaD figura-se no ambiente de (trans)formação do sujeito, visto que o discente relaciona-se interacionalmente com professores e tutores, e interativamente com a tecnologia no sentido de assumir a sua posição sujeito.

Cabe aqui, ressaltarmos o que Santaella (2014) chama de Educação Ubíqua, a qual se figura na aprendizagem disponível a qualquer tempo. A autora nos remete à reflexão no sentido de explicar que as tecnologias proporcionam informações e aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar, desde que se tenha um dispositivo conectado à internet.

É cabido dizer, portanto, que os AVAs se configuram como ambientes em que ocorre a aprendizagem ubíqua, contudo, neste contexto da pesquisa, lembramos que há, de fato, a educação formal que se faz sistematizada, característica típica desse processo.

1.6. Conclusão

Os lugares, contextos, a letra da lei, os espaços de discursivização dos sujeitos dentro das plataformas *online*, bem como o aporte para a nossa pesquisa no sentido de nos posicionarmos como pesquisador que tem o seu olhar para o ensinar e aprender à distância, foram discutidos neste capítulo.

É chegado o momento, em uma perspectiva de continuidade da caminhada enunciativa, de olharmos para os sujeitos. Até agora, tudo esteve muito estático e objetivo, e, por isso, no próximo capítulo, abordaremos o aspecto subjetivo da nossa pesquisa, os sujeitos, as suas relações nos eventos de interação didática.

Abordaremos, também, os conceitos cultura, dentro da perspectiva que a nossa pesquisa requer, bem como, a cultura que envolve o *locus* da pesquisa: a escola.

2. CAPÍTULO 2 – O EVENTO INTERAÇÃO DIDÁTICA E AS (TRANS)FORMA(ÇÕES) DOS SUJEITOS E SUAS RELAÇÕES

2.1. Introdução

De forma preambular, neste capítulo, definimos que a sala de aula é um *microcosmos* da sociedade como importante ambiente de discursivização do sujeito, visto que, para Modl (2015a, p.117), é o “contexto interacional e institucional de formação de sujeitos de linguagem”. Matencio (2001, p. 78) explica que, nesse *microcosmos*, há a interação social, que consiste em “um evento de interação é o ponto de articulação entre o sujeito e o social, [...] o lugar da (re)construção da realidade subjetiva o social”.

No capítulo anterior, como já dissemos, o nosso olhar era para o(s) lugar(es), territórios e contextos. Neste capítulo, vamos falar de gente, dos seus comportamentos e das suas formas de discursivização. Caminharemos no empirismo, no discursivismo e nas posições tomadas por essa gente que chamamos, no nosso trabalho, de sujeitos.

Trataremos das relações dentro de sala de aula presencial e online, por ser o foco da nossa pesquisa, e, em um movimento de audácia enunciativa, caminharemos por cultura e alguns de seus subtópicos. Vamos iniciar, abordando os sujeitos.

2.2. Sujeitos Empíricos e Discursivos

Esclarecemos que são notados no sujeito empírico (aquele de carne e osso) traços da cultura que carrega, ou seja, ele é imbuído daquilo que o ambiente ao seu entorno o evidenciou e que se manifesta em suas habilidades biofísicopsicológicas. O sujeito empírico pode ser fruto de uma Pedagogia Cultural, na perspectiva de Bruner (1996, p. 72-73), que “reflete determinadas tendências humanas reforçadas (tal como considerar que as pessoas agem normalmente sob o seu próprio controle), mas refletem também certas crenças culturais, profundamente arraigadas, acerca da ‘mente’”.

Ainda a respeito da pedagogia cultural, evidenciamos a seguinte explicação do autor antes citado:

Reflete uma variedade de convicções acerca das crianças: Estas podem ser vistas como teimosas e carecendo de correção; como inocentes e precisando de ser protegidas da sociedade vulgar; como carentes, de capacidades passíveis de desenvolvimento apenas através da prática; como recipientes

vazios, destinados a ser preenchidos com conhecimento que só os adultos podem fornecer; como egocêntricas, com necessidade de socialização” (BRUNER, 1996, p. 76-77).

O autor trata do sujeito empírico, especificamente, como criança, por entender que é a fase da vida que mais apresenta traços da pedagogia cultural, visto que ainda não ocorreu a socialização no ambiente da sala de aula e, por isso, é desconhecadora da vivência dos eventos de interação didática. Logo, “as crianças aprendem a partir de uma exposição didática. A aquisição do conhecimento proposicional.” (BRUNER, 1996, p.83).

Em uma visão de modelo da pedagogia, continuamos a seguir a linha de pensamento do mesmo autor que tratará de uma modelo dominante que “pressupõe que a mente do aluno é um tábula rasa, um quadro preto apagado. O conhecimento depositado na mente diz-se cumulativo, sendo o conhecimento ulterior edificado sobre o conhecimento anteriormente existente.” (BRUNER, 1996, p. 84)

Tratando da complexidade dos objetivos educacionais fundamentada nos estudos de Bruner (1996, p. 97), o autor nos alerta acerca das antinomias, das quais, nesses escritos, focaremos em duas para, assim, elucidar acerca das contradições nos sistemas pedagógicos que merecem, de fato, reflexão e um olhar aguçado dos pesquisadores no intuito de promover um melhoramento nos sistemas estudados, o que, por conseguinte, é um dos pilares da LA.

Portanto, a seguir, abordaremos a primeira antinomia:

Primeira antinomia: *desempenho individual x preservação da cultura*: “É uma inquestionável função da educação capacitar as pessoas, seres humanos individuais, operar no máximo do seu potencial, equipá-las com instrumentos e sentido de oportunidade para usar o próprio engenho, capacidades e paixões, ao nível máximo. A sua contrapartida antinômica é que a função da educação é reproduzir a cultura que a suporta – não apenas reproduzi-la, mas também ainda os seus fins econômicos, políticos e culturais” (BRUNER, 1996, p. 98, grifos do autor).

Reparemos que se trata do impacto de reprodução e preservação da cultura para fins específicos. Notamos, então, que há o engajamento de se educar²⁴ e de se capacitar, contudo não há a evidência de oportunizar a discursivização desse sujeito. Adiante, tratemos, então da segunda antinomia:

Segunda antinomia: *centra no talento x centra nas ferramentas*: “Reflete duas concepções contraditórias sobre a natureza e os usos da mente, de novo, ambas

²⁴ Assumimos, aqui, educação como escolarização.

meritórias quando tomadas individualmente. Um dos lados proclama que a aprendizagem é [...] dentro da cabeça, intrapsíquica. [...] A visão contrastante desta é que toda a atividade mental se situa em, e é sustentada por um aparelho cultural mais ou menos habilitador” (BRUNER, 1996, p. 98-99, grifos do autor).

Notamos que, nessa antinomia, a mente é o principal foco tratado pelo autor, ou seja, a aprendizagem acontecerá no âmbito intrapsíquico. Contudo, a cultura do entorno se torna menos influente no sujeito, o que, aqui, entendemos ser o propósito do sujeito discursivo. Tratado, então, do sujeito empírico (aquele de carne e osso), falaremos do conceito de sujeito discursivo, o qual é o mesmo empírico que, no entanto, discursiviza em várias esferas da vida, assumindo diversas posições. Na nossa pesquisa, as posições discursivas assumidas pelo sujeito são a de tutor e a de aluno. O coordenador pedagógico se figura também em sujeito discursivo, contudo, não olhamos para ele no evento de interação didática.

Assim, Matencio (2001), Coelho (2011) e Modl (2015a) concordam que o sujeito discursivo é uma posição assumida social e discursivamente. As autoras ressaltam também que é uma posição sujeito para a Análise do Discurso francesa que requer verbalização ou silêncio, se trata do lugar assumido interacionalmente e interativamente.

No âmbito da interação didática presencial, aquela que ocorre nas oficinas (cf. seção 2.3), foco da nossa pesquisa, Modl (2015a) nos explica que:

O lugar de falante, quando assumido pelo aluno, figura uma participação verbalizada, quando pelo professor, para a gerência da palavra, exercício do poder enunciativo/discursivo a ele conferido institucionalmente na sala de aula. O que os sujeitos fazem, ou são capazes de fazer, em sala de aula, fazem, sobretudo, por meio da palavra falada ou com vistas a ela, o que, certamente, ocorre com o auxílio de outros sistemas semióticos (MOLD, 2015a, p.128).

Logo, percebemos que a discursivização do sujeito em sala de aula presencial, ou seja, dentro de um evento de interação didática nas oficinas, no caso da nossa pesquisa, o torna discursivo. É a capacidade de enunciação o que o torna assumidor desse *status quo*, portanto, a sala de aula é o ambiente propício e ideal para que esse processo se materialize. A categoria de falante nos ajuda, nesta pesquisa, partindo do entendimento de que o discurso do sujeito se materializa através da palavra, visto que a palavra está

vinculada à estrutura da interação, ou seja, ao uso da palavra (manutenção, tomada e distribuição) ou à sua tentativa (pedido e cassação), por meio da obtenção ou retenção do turno de fala, esse modo de usar a palavra ou de tentar obtê-la se articula sempre a um espectro de participação (*ibid.* p. 127).

Como já afirmamos, a posição de falante nos interessa quando a discursivização do sujeito é materializada nas oficinas presenciais, pois é através dela que o discurso acontece nesse ambiente. Já na interação didática *online*, a posição de falante não nos é útil, visto que a interação ocorrerá nos gêneros digitais discursivos (cf. subseção 1.4), ou seja, no *chat*, no *e-mail* e no fórum. Soares (2011, p. 27) elucida bem esse aspecto, utilizando-se de um dos gêneros, ao afirmar que “os fóruns de discussão se constituem no contexto de ambientes virtuais de aprendizagem, como um gênero que pode possibilitar processos de interação e de construção de significados por parte dos que ali interagem”.

No ambiente digital, portanto, não é a troca de turno de fala que vai indicar a interação, como no evento de interação didática presencial. Essa interação será realizada através de comando, geralmente, através do ícone responder. “Ao clicar na palavra responder, é aberta uma caixa de texto para que o enunciador construa seu enunciado e possa, assim, participar de uma cadeia de enunciados que constituem o fórum de discussão” (*ibid.*, p. 43).

Em suma, o sujeito discursivo publicizará, não em uma perspectiva de palavra, mas, sim, de construção de um enunciado que reforçará a sua posição de sujeito discursivo, seja ele o aluno ou o tutor. Ambos assumirão uma posição discursiva no ambiente digital, assim como na sala de aula presencial e em outras esferas da vida.

É pertinente lembrar, nesse sentido, que o sujeito aluno atendido pelo Sesi, locus da nossa pesquisa, na modalidade em que estudamos assume-se como sujeito discursivo também na indústria e no comércio, visto que esse processo está desenhado, principalmente, para este tipo de sujeito.

Podemos reparar que a tratativa a respeito do sujeito discursivo no âmbito da sala de aula e no ambiente online está bem próxima da interação didática, os quais são o(s) espaço(s) de discursivização desse sujeito e, por isso, trataremos dessa temática na próxima seção.

2.3. Interação didática

Discutidos os aspectos do sujeito empírico e do sujeito discursivo, trataremos, agora, de interação didática. Iniciemos com o conceito de interação:

Para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles *se* falem, ou seja, que estejam ambos ‘engajados’ na troca e dêem (*sic*) sinais de engajamento mútuo, recorrendo a

diversos procedimentos de **validação interlocutória** (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8, grifos da autora).

O nosso olhar para a sala de aula permite que tratemos das interações como didáticas, ou seja, aquelas que ocorrem no interior de uma sala de aula. Na nossa pesquisa, como já esclarecemos, se afigura como um ambiente presencial e digital. Na verdade, a sala de aula presencial abarcará as interações dos sujeitos na condição de falantes, já no ambiente *online*, não temos a figuração da sala de aula tradicional, desse modo, o nosso olhar é para as interações que ocorrem nos gêneros digitais discursivos (cf. seção. 1.4), os quais acabam por ser didáticas, visto o mantimento do contexto escolar.

O nosso anseio da investigação, portanto, se pauta na identificação de traços culturais nesses ambientes distintos que são frequentados pelos mesmos alunos e tutores no intuito de se conseguir a devida formação do sujeito. Essa pauta se baseia, portanto, no excerto que diz:

[...] o uso da palavra em sala de aula revela traços culturais do modo como sociedades representam a própria instituição escola e projetam os papéis comunicativos e sociais de aluno e professor, o que, certamente, alimenta a compreensão da sala de aula como um espaço discursivo de formação do sujeito (MODL, 2015a, p. 118).

Logo, acreditamos que esse processo de construção se dará através do desenvolvimento do sujeito, o qual pode ser acentuado através das relações interacionais no ambiente presencial que estudamos. Dessa forma, as relações interacionais são aquelas evidenciadas entre sujeitos interlocutores que figuram em um dado evento interacional. As relações são da ordem do sujeito discursivo, embora possam esbarrar na empiria (MATENCIO, 2001; MODL, 2015a).

Em um evento de interação didática, notamos que há a troca do turno de fala entre professores e alunos. No caso da nossa pesquisa, a figura do professor será assumida discursivamente pela do tutor, sujeito que coordena a interação didática no evento que aqui nominamos como oficina. MODL (2015a, p. 118), em seus escritos, alerta sobre “as ponderações aqui [na fonte pesquisada] realizadas se prestarem a demonstrar que professor e alunos têm suas identidades construídas também em função do modo como coatuam nas posições de falantes e ouvintes, haja vista certas restrições à palavra convencionais a um grupo”.

Há, assim, outros fatores que permeiam a interação didática que não seja a verbalização, como notaremos nas nossas análises, quando o sujeito, no evento interação didática oficina 2, que acontece no laboratório de informática, indicará a sua atuação através de gestos que foram observados pelo pesquisador. Vejamos o que nos diz Modl e que corroboramos:

O que estou dizendo é que para o funcionamento da aula e, portanto, da interação didática, não poderíamos jamais reduzir a participação dos alunos à linguagem verbalizada e materializada em turnos de fala. Se assim o fizéssemos, alunos que não falam não existiriam discursivamente na aula e, portanto, não seriam considerados parte da turma (MODL, 2015a, p. 125).

Devemos, neste instante, fazer algumas colocações e referências acerca da interação didática no sentido de entendermos que ela não se faz apenas em relações interacionais puras. Por se tratar de um sistema complexo de relações, precisamos levar em consideração a dispersão²⁵, o que, em nossa pesquisa, identificamos e que trataremos nas transcrições das cenas de sala de aula, as quais serão, decerto, cenas de oficina, tendo em vista o desenho de nossa pesquisa. Acerca da dispersão, observamos as anotações da autora:

Levada a rever a hipótese de dispersão, cotejando as notas de campo ao trabalho de transcrição, percebi que três aspectos da rotina do grupo conduziram-me a essa interpretação, sendo eles:

- a) a constatação de que alunos dirigiam a palavra a outros espacialmente distantes e falavam alto, o que explica, inclusive, a nitidez com que as câmeras capturaram o que se dizia;
- b) um tipo de demanda da professora brasileira parecia sinalizar que não bastava que os alunos estivessem em silêncio, outros sinais de engajamento eram por ela requeridos;
- c) o uso recorrente de certos vocativos pelas professoras brasileiras (MODL, 2015a, p. 131).

Assim, percebemos que a dispersão deve ser observada nas cenas e que, a depender das posições discursivas dos alunos e do tutor, ela pode se evidenciar como item da própria interação didática em sala de aula presencial.

Vejam os a nossa discussão, agora, sobre a interação didática no ambiente *online*. Ressaltamos que ela não vai se figurar no sentido do sujeito discursivo se colocar como falante, visto que esse tipo de interação no ambiente que propomos será no âmbito dos gêneros digitais discursivos no interior de um AVA, conforme já discutimos. O que discutimos nesta seção está muito próximo do que abordamos na seção anterior, uma vez que a interação didática só pode acontecer com o sujeito discursivo em ação no ambiente escolar.

Para explanarmos melhor sobre a interação didática no ambiente *online*, apoiamo-nos na voz de Soares (2011) que traz um dos gêneros que discutimos nessa pesquisa (cf. subseção 1.4.3), o fórum, como espaço de interação didática.

²⁵ Assumimos aqui dispersão em um movimento de equiparação à desatenção na perspectiva de Kastrup (2004, p.8) que a define como: “tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção fica alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit”

O espaço do fórum representa um registro de todas as discussões, possibilitando, dessa forma, leitura, releitura e possivelmente reflexão dos enunciados, que constituem um texto produzido de forma coletiva pelos participantes do processo. Esse processo de leitura, releitura e reflexão poderá ser expresso, pelo leitor, em decorrência de sua atividade responsiva ativa, por uma nova construção que, possivelmente, refletirá na forma como os sentidos são construídos nesse espaço (SOARES, 2011, p. 49).

Para ficar claro aquilo que queremos dizer, o fato do registro das discussões dentro do fórum se figura na discursivização dos sujeitos, visto que ocorrem as construções de sentidos decorrentes da enunciação desses sujeitos, há a posição de sujeito discursivo. Há também o registro das interações didáticas que se trata de um ambiente *online* para fins educacionais, fim este que unicamente discutimos neste trabalho. A autora ainda fala sobre as abordagens temáticas e sobre a continuidade, o que seriam os turnos de fala no ambiente presencial, que se figuram na cadeia de enunciados no ambiente *online*.

Nesse contexto, o diálogo se torna o centro do processo de constituição dessa cadeia de enunciados. Mesmo que os enunciadores não discutam o conteúdo temático entre si, eles sempre se referem a um enunciado anterior. E quando há uma quebra no conteúdo do enunciado, logo um enunciador retoma o conteúdo proposto no início do fórum (*loc. cit.*).

Passemos, na próxima seção, para a discussão dos tipos de relação, não necessariamente entre sujeitos (interacional), ou seja, incluiremos a tecnologia, como banco de material didático, nesse aspecto (interativa).

2.4. Relações interacionais e interativas

Tendo em vista que o agenciamento da palavra e a ocupação do lugar de falante pelo aluno, pautado no processo de escolarização no âmbito formal de escolarização, especificamente, no evento de interação didática, o possibilita se posicionar como sujeito discursivo dentro do evento da interação didática (cf. subseção anterior), entendemos que as relações interacionais ocorrerão na interação de professor²⁶ e aluno, podendo ocorrer nas trocas de turno de fala (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a).

²⁶ A atualização do conceito na nossa pesquisa se constitui no professor assumir a posição discursiva de tutor nos eventos de interação pesquisados.

As relações interacionais ocorrem, portanto, no ambiente formal da sala de aula, *locus* da nossa pesquisa, as quais são pautadas no discurso que ocorre no interior desse ambiente, ou seja, o didático-escolar, sem querer sermos redundantes.

Vejamos o que Coelho (2011, p. 62) advoga a respeito. A autora diz que as relações interacionais são pautadas nas “condições [...], do discurso didático ao processo de execução e formulação do texto oral dialogado produzido em uma aula, de maneira a articular a dimensão didática às dimensões discursiva da interação”.

É pertinente citarmos que as relações interacionais estão diretamente ligadas à cultura escolar (cf. subseção 2.5.1) e que a intra e intercultura são fatores determinantes para o agenciamento da palavra em sala de aula.

Essas mesmas perguntas – que permitiram que eu agisse sobre o *corpus* e nele reconhecesse a complexidade do (inter e intra)cultural na interação professor/aluno em salas de aula – guardam em suas estruturas o desejo de observar o agenciamento da palavra na (estruturalmente) e para (função) a interação em sala de aula, tendo em vista os propósitos interacionais de ensinar e aprender (*ibid.* p. 63).

A nossa escolha lexical de formalidade, quando citamos o ambiente escolar, “é justificada [...] em função do gerenciamento local dos turnos de fala e da conseqüente (*sic*) permutabilidade maior dos turnos da conversa cotidiana em oposição à ‘formalidade’ da fala da sala de aula, em que é feita uma pré-alocação dos turnos pelo professor” (ROSA, 2008, p. 16).

Já as relações interativas são “relações estabelecidas entre segmentos de um texto, seja ele oral ou escrito, por um interlocutor. Vincula-se, necessariamente, à referenciação” (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Olhando para o nosso contexto de estudo, frisamos que, por se tratar de uma sala de aula EaD, o sujeito discursivo aluno se relaciona interativamente com o computador e com outras ferramentas de tecnologia. Essa interação, por ser evidenciada no ambiente *online*, ou seja, no interior do AVA, se apresentará de cunho hipertextual, multimodal, em uma perspectiva do letramento digital e dos multiletramentos (COSCARELLI, 2002; RIBEIRO, 2005; BRAGA, 2007; SOARES, 2011, *id.*, 2014).

Por fim, no que tange à cultura e à cultura escolar, bem como aos aspectos de intra e intercultura que citamos nesta subseção, iniciaremos, a partir do próximo tópico, os movimentos de (re)visitação desses conceitos.

2.5. Cultura

Nas subseções anteriores e nas seguintes, percebemos que há uma discussão acerca das temáticas sugeridas nos subtítulos, as quais estão diretamente ligadas à cultura. Por isso, entendemos que é necessário, nesse momento, discorrermos a respeito desse tópico. Assim, como nos estudos sobre Letramento(s), sabemos que os mesmos movimentos conceituais sobre cultura são vastos e imensuráveis na academia e que eles emergem de diversas perspectivas e contextos. Por isso, é necessário que deixemos claro, no nosso trabalho, a nossa posição assumida acerca da temática. Esclarecemos que não pretendemos, nesses escritos, nos aprofundar ou cotejar esses conceitos, mas sim, assumimos, no nosso projeto de dizer, o que valida as nossas escolhas ao tratarmos de cultura. Iniciaremos, portanto, com Morin (2002), o qual diz que:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2002, p. 56).

Podemos perceber, então, que a cultura é fator de identificação e reconhecimento de um determinado grupo social, no sentido de criar e manter a identidade desse grupo. As ações, as crenças, os valores, o como agir são fatores que identificam determinado conjunto de sujeitos em um contexto social, uma vez que o indivíduo, isoladamente e por si só, não caracteriza os padrões de uma determinada cultura, pois ele faz parte, e uma peça de agir de um coletivo (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989). Na mesma direção do que acabamos de explicitar, Lima (2009) explica o seu pensamento que aqui trazemos, porque corroboramos:

Portanto, de um modo geral, **entende-se cultura como um conjunto de padrões compartilhados de comportamentos e interações**, construtos cognitivos, e compreensão afetiva que são adquiridos por meio de um processo de socialização. **Esses padrões compartilhados identificam os membros de determinado grupo social** enquanto que, ao mesmo tempo, os distinguem de outros (LIMA, 2009, p. 6, grifos nossos).

Esses conceitos nos autorizam a realizar as análises das interações que propomos com as nossas pesquisas para identificarmos traços da intra e da intercultura de um determinado grupo, o qual está inserido em um ambiente escolar que transita pelo presencial e pelo virtual.

Desse modo, o que entendemos fará com que cada ambiente faça com que o sujeito da pesquisa tenha, naturalmente, estilos de dizer(es)²⁷, no mínimo, diferentes.

O nosso olhar para uma instituição de ensino com o afunilamento para a sala de aula e tendo em vista as posições de tutor, coordenador pedagógico e aluno, como os nossos sujeitos da pesquisa, nos permite enxergar o *locus* da pesquisa como um ambiente que tenha a sua própria cultura e, por isso, o termo que intitula esta subseção pode ser assumido no seu sentido amplo, conforme Modl e Biavati (2016, p.103) nos autoriza. As autoras tomam, em seus escritos, “cultura, em sentido *lato*, como pensam McDermont e Varenne (2005, p. 12), ‘uma configuração particular de instituições, [...] pessoas distribuídas em várias posições, estilos de discurso e assim por diante’” (grifo das autoras).

Reiterando que o nosso olhar é para a escola e realizando as amarras necessárias da nossa escolha a respeito de cultura, o que propomos, agora, será estabelecer a escola como espaço cultural, ou seja, fazer a introdução acerca do(s) conceito(s) sobre cultura escolar, que discorreremos na próxima subseção. Nos atentemos para o fato de o pensamento nos escritos de Modl e Biavati (2016, p.103), pautadas em Young (1996), completa e o que queremos dizer: “pensando, agora, na escola como espaço cultural, o que difere uma cultura de outra é a estrutura institucional de aprendizagem, [...] como ela se organiza, o que se soma à maneira como circunstâncias ambientais são percebidas e performatizadas em cada cultura”.

Pautados naquilo que as autoras nos elucidam, podemos identificar que a sala de aula presencial e o AVA (onde a aprendizagem virtual acontece) são duas estruturas institucionais de aprendizagem distintas, por isso, mesmo fazendo parte do mesmo processo de escolarização, ou seja, de um mesmo curso, os entendemos como dois ambientes culturais diferentes, pois não apresentam o princípio da equidade em sua estrutura de aprendizagem (CANDAUI, 2012), o que nos autoriza a tratar de intercultura, não antes de tratarmos de cultura escolar.

2.5.1. Cultura Escolar

Efetivadas as considerações e movimentações intelectuais publicizadas na subseção anterior, consideramos, então, em um movimento de ousadia enunciativa, cultura como um conjunto de saberes, de ações, de comportamentos, de dizeres de um grupo em um determinado contexto, e que nesse grupo há sujeitos com posições distintas, simétricas e assimétricas, e com seus projetos de dizer de acordo com a representação social do grupo (MORIN, 2002; LIMA,

²⁷ Termo inspirado em Modl, com os nossos ajustes sinonímicos e de flexão, em seu próprio projeto de dizer, no Parecer de Qualificação, de 15 de dezembro de 2017, o qual diz respeito ao nosso exame.

2009; MODL e BIAVATI, 2016; MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989). Discutiremos, agora, o(s) conceito(s) de cultura escolar, por entendermos ser aspecto basilar da nossa pesquisa, tendo em vista que a nossa pesquisa se fez em sala de aula (presencial e a distância), dentro de uma escola.

Portanto, assumimos cultura escolar como:

Princípios de um mesmo código cultural escolar (tudo aquilo que historicamente se cristalizou como característica da instituição escola) aparecem sob diferentes roupagens no cotidiano dos grupos, instituindo diferentes procedimentos para se cumprir certas restrições com vistas ao comportamento em sala de aula (MODL e BIAVATI, 2016, p.109).

Podemos perceber que as autoras falam nitidamente em código para conceituar a cultura escolar, o que nos remete à Lima (2009), que trata de cultura como padrões de comportamento de um determinado grupo. Logo, um código nos remete à padronização de determinados comportamentos de indivíduos no interior de um contexto. Afunilando o nosso foco com mais delicadeza para a sala de aula e, por conseguinte, para os sujeitos que ali estão inseridos, citamos:

Redesenhamos o olhar para a sala de aula como um lugar para se exercitar comportamentos frente a tensões e soluções promovidas pela convivência intersubjetiva. Tomamos, como novidade, alguns aspectos da Geografia Figuracional, considerando a escola, bem como a sala de aula, como um importante território de vivências, lugar de ação e reação de sujeitos que desempenham cotidianamente seus papéis sociais (MODL e BIAVATI, 2016, p.107).

Percebemos, assim, que os responsáveis pela determinação dos códigos de comportamento e da criação e (sobre)vivência da cultura escolar são os próprios sujeitos frequentantes da sala de aula. Os papéis sociais que podemos identificar são os de aluno, professor, coordenador pedagógico, diretor escolar etc. Na nossa pesquisa não é diferente, uma vez que um dos nossos objetivos é analisar o comportamento desses sujeitos discursivos no espaço de interação sala de aula no(s) eventos de interação didática (MATÊNCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Ressaltamos, no entanto, que os nossos sujeitos de pesquisa são alunos, tutor e coordenador pedagógico no espaço de discursificação sala de aula presencial e a distância.

É percebido, portanto, que o nosso viés de pesquisa está para o mesmo grupo de sujeitos, contudo, em dois eventos interacionais distintos: o presencial e o virtual e, por isso, entendemos que, por mais que seja o mesmo grupo, os espaços de discursivização são distintos, o que nos autoriza a mencionar que se trata de duas interculturas (CANDAU, 2012). Logo, a diferenciação

dessas intraculturas nos permite analisar aspectos desses códigos culturais e, assim, tempos o que chamamos de intercultura.

Para que se visualizem aspectos pelos quais esse código cultural escolar se reveste nos dois grupos, o convite que fazemos é o de adentrar num dia típico de cada grupo procurando entender um pouco do modo como esses espaços são significados e usados no interior de cada grupo representantes das culturas escolares alemã e brasileira (MODL e BIAVATI, 2016, p.109).

Modl e Biavati tratam dessa análise intercultural de dois grupos de nacionalidades distintas, o brasileiro e o alemão. Nesta publicização, a qual é fruto da nossa pesquisa, atualizamos o tratamento para um grupo, contudo, em contextos que apresentam estrutura institucional de aprendizagem (MODL e BIAVATI, 2016, p.103) e, por isso, assumimos que o código cultural será igualmente distinto, uma vez que o sujeito, sendo o mesmo sujeito, publiciza de maneiras distintas, de acordo com o contexto e espaço que lhe é permitido publicar e, por isso, é um sujeito discursivo.

Assumimos, portanto, o contexto como território de discursivização²⁸ no momento em que fazemos um esforço enunciativo de atualização do que entendemos que o item lexical território não se limita aos aspectos político-geográficos, mas, sim, aos espaços de interação e de discursivização que, na nossa pesquisa, são as oficinas presenciais e os gêneros digitais contextualizados em AVA como espaço de interação (cf. subseção 1.4). Vejamos a base da nossa atualização enunciativa:

Haesbaert (2009) menciona, em seus estudos territoriais advindos da compreensão da espacialidade humana, uma **compreensão interdisciplinar** de território. Atentando para uma proposta de compreensão de relações a partir da noção de território vivido, compreendemos que as interações professor/aluno se dão também a partir do modo como compreendem a escola, o modo como interagem com os sujeitos em suas posições, o modo como cada um(a) é interpelado por ideologia e carrega uma memória discursiva sobre o seu fazer e como proceder nos lugares, no caso, na sala de aula e na instituição escolar (*ibid.*, p.108, grifos nossos).

As escolhas lexicais das autoras destacadas no nosso grifo reforçam a nossa enunciação a respeito do(s) território(s) de discursivização, tendo em vista que a compreensão interdisciplinar não limita o termo a uma determinada área do conhecimento, uma vez que “a

²⁸ Termo que adotamos em um processo de atualização conceitual e que tem relação de sinonímia com espaços onde ocorrem a interação didática.

ideia é compreender a escola como um lugar de agir humano, em que práticas e discursos se tornam experiência íntima dos sujeitos em convivência no espaço” (*loc.cit.*).

Tão importante quanto os espaços que acontecem as interações didáticas, são os sujeitos que as materializam, ou seja, o professor e o aluno em suas relações, cada um no seu lugar e desenvolvendo o seu papel social é que, como já dissemos, são os responsáveis pelo desenho da cultura escolar. Esse desenho, portanto, só é possível quando os sujeitos assumem, discursivamente, essas posições.

Nessa projeção de dizeres e considerando relações sobre o lugar, professores disseminam o modo como acreditam que culturalmente os alunos devem se relacionar no espaço em que se instrui, projetam e assimilam valores, crenças e práticas sobre como apreender, compartilhar e compreender (ou não) o outro. Entram nessa rede de relações práticas disseminadas, naturalizadas, tanto em relação com o outro, quanto em relação com o lugar (MODL; BIAVATI, 2016, p.108).

Findada, então, esta subseção, trataremos, a seguir, os conceitos de intra e intercultura, que, de forma introdutória, acabamos de tratar.

2.5.2. Intra e Intercultura

Conforme já discorremos, a nossa pesquisa tem a intenção de encontrar indícios da intra e da intercultura do aluno no evento de interação didática em sala de aula presencial e à distância, e no desenvolvimento das atividades tutoriais. Vejamos a leitura que Modl e Ribeiro (2015b, p. 65) fazem de Moscovici (1989, p. 66), no que diz respeito às representações coletivas: “refletem a experiência da realidade [...] e uma vez formadas, elas adquirem uma certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas”. No nosso entendimento, a intracultura emerge da equidade de representação social de um determinado grupo, através das aproximações que os membros desse grupo se posicionarão discursivamente. As autoras ainda completam que:

Essa plasticidade das representações garante ao sujeito social assumir lugares e papéis diferentes dadas as condições de produção na interação, mantendo-se coerente à organização social. Nesse contexto, o processo de referenciação possibilita a identificação dos objetos do discurso, dos fenômenos relacionados à apreensão do conhecimento partilhado, enfim, da construção social da realidade (MODL e RIBEIRO, 2015b, p. 65).

Reforçando as aproximações e a equidade do conceito de intracultura, observamos que “a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso” (CANDAUI, 2012, p.238).

Em um outro viés, contudo não muito distante, tratamos de intercultura, algo que nos remete aos aspectos de representações sociais (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989) distintas com algo que está fora do contexto. Os traços interculturais de nossa pesquisa se dão da EJA EaD e a educação regular, visto que os alunos ali matriculados e que se figuram nos nossos sujeitos de pesquisa, são oriundos da modalidade que citamos.

Vejamos o que pensa Siqueira (2008, p. 254) a respeito da interculturalidade: “é aquele indivíduo capaz de, no processo de interação com pessoas e com elementos de culturas estrangeiras, seja *in loco* ou à distância, capturar e entender os conceitos específicos que envolvem percepção, pensamento, sentimento e ação” (grifo nosso). O autor trata do termo em uma perspectiva de ensino de língua estrangeira, mas podemos observar em seu pensamento o que o nosso contexto requer para ser explicado, visto que pode ser um conceito eclético, conforme ele mesmo afirma.

‘competência intercultural’, na contemporaneidade, tornou-se um conceito bastante popular e eclético na sua natureza. Segundo Risager (2000), por estar diretamente influenciado pelo contexto e demarcado por discursos mais recentes sobre competência, cultura, comunicação, linguagem, entre outros, chegar a uma definição precisa do que seria competência intercultural é uma tarefa quase impossível. Assim, diante de tal dificuldade, para melhor compreendermos o termo, talvez seja mais adequado começarmos antes pelo conceito de ‘interculturalidade’ (SIQUEIRA, 2008, p.115).

É interessante citarmos, nesse momento, para que o nosso pensamento seja devidamente costurado e direcionado para a clareza que “o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais” (CANDAUI, 2012, p.242). Em suma, a intracultura está pautada no que se observa em um determinado contexto nos princípios da equidade de um grupo, já a intercultura, por sua vez, está no olhar de fora para dentro e o caminho inervo também é válido. Repare que não há julgamento de valores, visto que “igualdade e diferença constituem, assim, em geral, nas narrativas analisadas, universos semânticos polissêmicos, que se contrapõem, explícita ou implicitamente” (CANDAUI, 2012, p.239); e que “a interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição” (*ibid.*, p.245).

2.6. Conclusão

Nesses termos, finalizamos este capítulo, no qual falamos de gente, bem como das suas relações. Discutimos as posições-sujeito, principalmente, no âmbito da sala de aula. Em suma, somos todos sujeitos discursivos, capazes de discursivizar e de assumirmos uma posição social, através daquilo que enunciamos, inclusive você, leitor, se me é permitida essa tentativa de interlocução, na posição de sujeito discursivo. Tratamos também de cultura, visto ser uma temática que margeia todo o nosso movimento de pensar e de tentativa de dizer. Assumimos uma posição daquilo que entendemos ser pertinente para a nossa pesquisa e realizamos os afunilamentos necessários.

A partir daqui, trataremos dos aspectos técnicos da pesquisa, dos movimentos físicos e intelectuais necessários para a constituição do nosso *corpus*. Abordaremos os nossos instrumentos e procedimentos da pesquisa, bem como as nossas justificativas de escolhas.

3. CAPÍTULO 3 – O CAMINHO DAS PEDRAS E DO TOMBO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

3.1. Introdução

Era uma noite fria de terça-feira e um dos movimentos mais importantes da nossa pesquisa estava para começar: a entrada em campo, que se figurava na sala de aula presencial, as oficinas. Era o momento, embasado pela etnografia, de observarmos os nossos sujeitos da pesquisa e fazermos parte daquele contexto, na condição de observador.

Equipamentos calibrados, caderno, caneta e olhos atentos para tudo o que iria acontecer. Poucos alunos em sala, mas faltava uma coisa a ser feita: posicionar a câmera para que ela pudesse focalizar tudo o que queríamos registrar. Era empolgante. Eu precisava causar boa impressão para ter sucesso e ser aceito naquele contexto que não era meu, porém, havia um problema, percebi que a câmera estava mal posicionada.

Peguei uma cadeira qualquer e ajustei a posição da câmera, quando o inesperado aconteceu: o pesquisador foi ao chão em um movimento súbito de 90 graus de cima da cadeira em direção ao solo. Era uma cadeira giratória e isso me fez perder o equilíbrio. Infringi todas as regras de segurança. Já no chão, pensei: a minha pesquisa está comprometida, vou ter que ir ao hospital. Ouvia de longe alguns sujeitos da pesquisa dizendo: tudo bem professor? O senhor se machucou? Foi triste, insano e desesperador.

Felizmente, foi apenas um tombo leve e nada sério aconteceu, nenhum membro quebrado, nenhuma luxação, pois a roupa de frio ajudou a amenizar o impacto, creio eu.

Essa história foi contada para justificar a nossa escolha lexical do título desse capítulo e para ilustrar as nossas escolhas no fazer pesquisa. Discutiremos, neste capítulo, todas essas escolhas acerca do caminhar metodológico e dos instrumentos da pesquisa. Diremos quem são e onde estão os nossos sujeitos da pesquisa, e as formas de abordagens que elegemos para a coleta de dados.

3.2. Tipo de pesquisa

A pesquisa aqui descrita é qualitativa, haja vista tratar-se da análise das relações dos sujeitos dentro de um determinado contexto. Nesse caso, o nosso olhar é para os eventos ocorridos na sala de aula e nas interações dentro de um AVA.

A ideia central da pesquisa qualitativa está fundamentada na seguinte perspectiva:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

É também de cunho etnográfico, visto que houve a observação dos sujeitos e das suas relações. Sobre esse viés etnográfico da pesquisa, corroboramos com Magnani (2009, p.133): “o ponto de partida é que não se pode separar etnografia nem das escolhas teóricas no interior da disciplina, nem da particularidade dos objetos de estudo que impõem estratégias de aproximação com a população estudada e no trato com os interlocutores”.

3.2.1. A pesquisa qualitativa

Como já esboçado nesses escritos, nos orientamos pela pesquisa qualitativa na condução dos nossos achados e no olhar para a devida análise dos nossos resultados. A pesquisa qualitativa não se mostra estática, ela requer do pesquisador responsabilidades nas análises e ética para a sua aplicação. Flick (2009, p.29) nos elucida que “a pesquisa qualitativa, em seus avanços teóricos e metodológicos e em sua prática de pesquisa, encontra-se definida por uma estrutura explícita de escolas que influenciam de maneira diversa o debate geral”. Em suma, esse tipo de pesquisa permite o levantamento de dados suficientes para o estímulo de um debate rico e proveitoso.

Mais especificamente, o nosso olhar é para a sala de aula, aliás, permita-me dizer que olhamos para a mesma turma, contudo em dois ambientes distintos: o presencial e o virtual, o que nos possibilita um olhar múltiplo e plural para identificarmos os comportamentos dos sujeitos em suas relações e transformações, o que difere dos demais contextos, da educação regular, por exemplo. Mais além, mesmo as salas de aula da educação regular não figuram contextos similares, logo, (ERICKSON, 2003, p.10) desobivializa essa falsa impressão de serem iguais todas as salas de aula quando diz que “[..] esse argumento que a aparente similaridade observada entre as salas de aula é enganadora. O conhecimento que temos delas é um referencial inadequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aulas particulares.”

Assim, esse nosso olhar está fundamentado em teorias, uma vez que o rigor científico exige que assim seja, visto que “o ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico

extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas” (FLICK, 2009, p. 96). O autor ainda completa que “as teorias e métodos antecedem o objeto da pesquisa” (loc.cit.).

As análises dos nossos achados serão fundamentais na triangulação dos dados, visto os instrumentos que temos à nossa disposição para que esses achados sejam concretizados e se figurem em dados a fim de que possamos transformá-los em resultados. A triangulação é feita através da análise conjunta de observação das aulas presenciais, entrada no AVA e aplicação de questionários discursivos.

Na medida em que a análise vai sendo realizada, e as intuições acerca dos padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação aos dados das entrevistas ou documentos locais, tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação. O termo para isso é “triangulação” (ERICKSON, 2003, p.14).

A observação dos eventos interacionais ocorrida durante a pesquisa de campo está pautada nos princípios da etnografia sobre os quais discorreremos na próxima seção.

3.2.2. Os traços etnográficos na pesquisa qualitativa

A Etnografia, estudo que acontece dentro da Antropologia Cultural, nos orienta na pesquisa, a qual aqui dissertamos, uma vez que há a observação, *in loco*, dos sujeitos de pesquisa em seu(s) ambiente(s). Portanto, ela “é vista, no âmbito da antropologia social e cultural, como o cerne do pensamento antropológico, dada a sua autoridade nas diretrizes do *modus faciendi* do antropólogo, antes, durante e após seu trabalho de campo” (RODRIGUES JÚNIOR, 2007, p. 528, grifo nosso).

No caso da nossa pesquisa, a etnografia é emprestada da área do conhecimento, antes descrita, para a construção do nosso *corpus*, por ser muito importante nos estudos interdisciplinares em LA, “o rei sem reino” (MOITA LOPES, 2014, p. 19), uma vez que o nosso olhar é para a escola e, mais especificamente, para a sala de aula presencial e EaD. Coelho (2011, p.70), portanto, nos explica: “daí a força da etnografia como lógica de investigação, que oferece preciosos parâmetros para construções, descrições e explicitações dos *corpora*, para estudos da Linguística Aplicada e Educação e sua expansão no escopo dos estudos linguísticos” (grifos da autora). Essa observação, então, se faz em instrumento de pesquisa, visto que gera notas de campo que são essenciais para a análise dos dados coletados.

Erickson (2003), por sua vez, traça um diagrama de como a etnografia é importante nesse processo da pesquisa de campo. Procuramos, portanto, responder as nossas perguntas

através das observações realizadas *in loco* por meio das reações e das respostas que os sujeitos destinam ao pesquisador, que depois de algum, não muito tempo, passa a fazer parte do contexto pesquisado e é reconhecido pelos sujeitos como próprio do ambiente.

[...] a responsabilidade do etnógrafo é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutores. Os relatos da pesquisa etnográfica compreendem respostas às perguntas que alguém elaborou. [...] As questões são respondidas [...] por meio da observação e participação de longa duração dos pesquisadores e, na maioria deles, através de gravação, seja em áudio seja em vídeo. O etnógrafo usa dois meios primários de coleta de dados: observar e perguntar. [...] O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos (ERICKSON, 2003, p.13).

Logo, é o que fizemos nesse contexto, elegendo a sala de aula, essa tão peculiar, uma vez que recebe sujeitos da EJA e oriundos da indústria. A pesquisa embasou-se, portanto, em observação, gravação de áudio e vídeo, elaboração de perguntas e coleta de respostas a essas perguntas. Assim, o nosso olhar se direciona especificamente para as aulas presenciais do curso aqui descrito e para as interações ocorridas no AVA, no intuito de descrever essas interações para que possamos chegar ao objetivo proposto.

Uma vez que os ambientes de aprendizagem são constituídos recursivamente pelas práticas discursivas do cotidiano da sala de aula, a combinação da etnografia e da microetnografia é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento (ERICKSON, 2003, p.16).

Portanto, a nossa pesquisa define-se como qualitativa e de cunho etnográfico pelo que propomos nessas duas seções anteriores.

3.3. *Locus* da pesquisa

Nesse contexto, explicamos que o Sesi é uma organização de direito privado sem fins lucrativos e, juntamente com a Cieb²⁹, o Senai³⁰, o IEL³¹ e outras instituições, integra o Sistema ‘S’. No estado da Bahia, está diretamente subordinada à Fieb³².

A organização visa oferecer serviços nas áreas de Educação, Saúde, Lazer e Responsabilidade Social Empresarial no sentido de promover a qualidade de vida dos colaboradores da indústria e dos seus dependentes. A missão do Sesi, portanto, se pauta em “promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com foco em educação, saúde e lazer, e estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial” (FIEB, s.d.). É uma organização que passa por constantes avaliações e por processos de reengenharia no intuito de se manter a alta qualidade dos serviços prestados. O foco desse sistema, portanto, se baseia “no êxito dos clientes do Sistema FIEB e sua fidelização aos seus produtos e serviços estarão assegurados pela constante prospecção das suas necessidades” (FIEB, s.d.).

O sujeito que atinge a maioria e que não teve a oportunidade de concluir os seus estudos em idade escolar, quando o quer fazer, é recebido pela EJA. Na nossa pesquisa, que aqui publicizamos, focamos o nosso olhar para os padrões de comportamento desse aluno que retoma os seus estudos por um desejo ou necessidade de concluí-los em nível da educação básica³³.

Mais especificamente, o nosso sujeito de pesquisa é oriundo da indústria, ou seja, é um trabalhador que cumpre a sua jornada de trabalho diária e que, em suas horas de folga, dedica-se aos estudos.

O documento Guia-SESI.001 - Educação de Jovens e Adultos (FIEB, 2017) trata do Sistema Nacional de Educação, sob a luz da Lei de Diretrizes e Bases, das Modalidades de Ensino, a qual desperta o nosso interesse, visto ser o foco da nossa pesquisa. Ela descreve acerca da Educação de Jovens e da Educação a Distância.

Educação de Jovens e Adultos Proporciona àqueles que não tiveram acesso à escola regular, fundamental ou médio, na idade própria. Essa modalidade de ensino prevê cursos e exames. Para o ingresso na educação de jovens e adultos no estado da Bahia, o estudante obrigatoriamente deve ter 18 anos. Para conhecer mais sobre educação de jovens e adultos consulte os Arts. 37 e 38 da LDB, Parecer 11/2000, Resolução 01/2000, do CNE, Resolução CEE nº 79/2008 e Resolução CEE Nº 239/2011. 2.2

²⁹ Centro das Indústrias do Estado da Bahia.

³⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

³¹ Instituto Eivaldo Lodi.

³² Federação das Indústrias do Estado da Bahia

³³ Educação básica engloba os ensinamentos fundamentais e médio. A conclusão do ensino médio habilita o aluno a ter acesso ao ensino superior.

Corroborando com o que já expressamos nesse trabalho, o mesmo documento aborda a Educação a Distância que se faz em um dos pilares do ensino de EJA, discorremos:

Educação a Distância Consiste em uma forma de ensino que possibilita a aprendizagem mediada por tecnologias e recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (FIEB, 2017).

O documento ainda discorre acerca das funções de cada participante do processo de formação do sujeito. Trata-se de uma equipe técnico-pedagógica que faz com que o sistema funcione, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela instituição.

A matriz curricular se faz em um eixo direcionador, principalmente no que diz respeito à carga horária mínima a ser cumprida pelo aluno, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação.

Antes de tratarmos, portanto, da matriz curricular do curso que estamos inseridos para realizarmos a nossa pesquisa, cabem alguns esclarecimentos importantes acerca do contexto. A Rede Sesi de Educação é assim chamada justamente por ser uma estrutura complexa de instituições distribuídas em diversos contextos. No que tange ao estado da Bahia, há Escolas Sesi em Salvador (duas unidades), Feira de Santana, Ilhéus, Luís Eduardo Magalhães, Barreira e Vitória da Conquista. Portanto, todas as diretrizes educacionais do Sesi Bahia se aplicam à rede. Cada Escola Sesi é chamada de Unidade, o que justifica a nossa escolha lexical para o título do nosso trabalho.

Assim, são atendimentos em educação que ocorrem nos municípios que antes citamos e uma delas é a EJA EaD, foco do direcionamento do nosso olhar como pesquisador. Estamos, portanto, falando da Escola Sesi Anísio Teixeira, inaugurada em fevereiro de 2016. Contudo, a EJA EaD já acontecia na Unidade Sudoeste antes mesmo da inauguração da escola, sendo que os seus documentos legais eram oriundos da Escola Sesi Reitor Miguel Calmon, estabelecida na capital baiana, o que explica a unidade escolar descrita no quadro 1, logo a seguir. É conveniente lembrar que a matriz curricular é única para todas as unidades escolares.

Olhando, agora, para o documento que norteia a modalidade EJA EaD do Sesi, cujo segmento que está em nossa direção e foco de olhar é o ensino médio, diremos que ele é organizado em Áreas de Conhecimento que, por sua vez, englobam Componentes Curriculares divididos em fases/anos, os quais têm uma carga horária mínima de cumprimento pelo educando ali matriculado. Detalhemos, então:

- i)* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: essa área de conhecimento abarca o componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com carga horária mínima de 60 horas por fase/ano, durante três anos. Engloba também os componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), ambas com carga horária mínima de 20 horas por fase/ano. Artes também está inclusa nesse contexto, com carga horária idêntica à das Línguas Estrangeiras Modernas.
- ii)* Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: aqui se trata de Matemática, como componente curricular, com 60 horas por fase/ano, bem como, da Física, da Química e da Biologia. Essas últimas três com carga horária mínima de 40 horas por fase/ano.
- iii)* Ciências Humanas e suas Tecnologias, Cultura Afro-brasileira e Indígena: Os componentes curriculares que estão nessa área de conhecimento são História e Geografia, com carga horária mínima de 40 horas por fase/ano e a Sociologia e a Filosofia, ambas com 20 horas nas mesmas diretrizes (FIEB, 2017).

Cada fase/ano, portanto, tem uma carga horária mínima de 420 horas e a carga horária geral do que é denominado de ensino médio EJA na modalidade EaD é de 1.260 horas. Esse, então, é o trajeto realizado pelo nosso sujeito de pesquisa aluno. De forma ilustrativa, o quadro 1, a seguir, elucida aquilo sobre o que acabamos de discorrer.

Matriz Curricular Ensino Médio a Distância/Ano 2013 - 2017				
Unidade Escolar: Reitor Miguel Calmon				
Endereço: Praça Visconde Monte Alegre, S/N - Largo do Retiro, CEP. 40.360-580				
Telefone: 71 3234-8240				
Cidade: Salvador – Bahia			DIREC I/A	
Dep. Adm. : Particular				
Modalidade: Educação a Distância				
Segmento de ensino: Ensino Médio				
Dias Letivos: 300	Dias Semanais: 05	Jornada diária Nº de horas/aula dia: 05	Horas/aula dia: 50 min.	
Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga horária por fase		
		1ª Fase/ano	2ª Fase/ano	3ª Fase/ano
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	60	60	60
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	20	20	20
	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	20	20	20
	Artes	20	20	20
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	60	60	60
	Física	40	40	40
	Química	40	40	40
	Biologia	40	40	40
Ciências Humanas e suas Tecnologias, Cultura Afro-brasileira e Indígena.	História	40	40	40
	Geografia	40	40	40
	Sociologia	20	20	20
	Filosofia	20	20	20
Carga horária:		420	420	420
*Total geral da carga horária:		1.260		

Quadro 1: Matriz curricular do ensino médio a distância do Sesi

Fonte: Fieb, 2017

Um ponto que merece atenção na pesquisa é a descrição das atribuições de dois sujeitos específicos envolvidos no processo: o coordenador pedagógico e o tutor, visto que se fazem em sujeitos de pesquisa. Essa descrição servirá de base para a nossa análise dos questionários respondidos por esses sujeitos.

O sujeito tutor, então:

Tutoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza o acolhimento do alunado, prepara os alunos para o processo de Reconhecimento de Saberes/Diagnóstico; 2. Realiza o atendimento e suporte para os alunos na realização das etapas do Reconhecimento de Saberes/Diagnóstico de escolaridade; 3. Participa da banca de avaliação do Reconhecimento de Saberes; 4. Aplica e corrige os diagnósticos de escolaridade; 5. É o responsável pela tutoria on-line e presencial nos polos; 6. Motiva os alunos no processo de aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem, através de uma comunicação constante; 7. Orienta, acompanha e avalia continuamente o desenvolvimento dos alunos; 8. Aplica, corrige e registra a nota dos diagnósticos e avaliações presenciais dos alunos nos sistemas de gestão escolar;
---------	--

	<p>9. Participa de conselhos de classe;</p> <p>10. Levanta registro de incidências do curso e uso da plataforma e direciona-o ao coordenador Pedagógico.</p> <p>11. Mantém uma comunicação constante com o coordenador pedagógico para seguimento do curso;</p> <p>12. Valida, sugere e elabora materiais didáticos para as oficinas;</p> <p>13. Aplica as oficinas temáticas;</p> <p>14. Contribui e incentiva a permanência dos alunos no Programa;</p>
--	---

Quadro 2: Atribuições do tutor

Fonte: Fieb, 2017

Outro sujeito que se faz como foco de análise da nossa pesquisa é o coordenador pedagógico, que dentro do sistema analisado, tem as seguintes atribuições:

Coordenação Pedagógica do Polo	<p>1. Analisa a documentação do aluno e histórico escolar, verificando o processo formativo que possibilita a inserção do aluno na EJA a Distância;</p> <p>2. Orienta a aplicação do diagnóstico de escolaridades, segundo as necessidades específicas do alunado;</p> <p>3. Realiza a entrevista individual ou em grupo a fim de conhecer o educando, suas possibilidades e limitações;</p> <p>4. Orienta os educandos sobre o processo de aprendizagem a distância;</p> <p>5. Organiza junto à equipe de Educação Continuada, quando necessário, a oferta do curso de Inclusão Digital para os alunos antes do início do período letivo;</p> <p>6. Acompanha e monitora o cadastro dos alunos nos sistemas de gestão escolar;</p> <p>7. Constrói o calendário letivo e coordena o desenvolvimento do mesmo;</p> <p>8. Elaborar e realiza a ambientação junto aos tutores;</p> <p>9. Acompanha, pedagogicamente, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos;</p> <p>10. Orienta continuamente o trabalho dos tutores para garantir o cumprimento do calendário letivo;</p> <p>11. Acompanha a aplicação e correção das avaliações presenciais;</p> <p>12. Coordena os conselhos de classe;</p> <p>13. Analisa o desempenho escolar das turmas, o controle de acesso, progressão escolar, dúvidas enviadas e demais ocorrências;</p> <p>14. Monitora os trabalhos desenvolvidos pelos tutores, por meio de acompanhamento do cumprimento dos prazos e atividades programadas;</p> <p>15. Realiza o acolhimento do alunado, esclarece e apresenta a proposta pedagógica;</p> <p>16. Encaminha os alunos para o processo de Reconhecimento de Saberes/Diagnóstico;</p> <p>17. Coordena o fluxo de Reconhecimento de Saberes/Diagnóstico, lançamentos nos sistemas temáticos e processo de avaliação inicial do alunado;</p> <p>18. Analisa os resultados do Reconhecimento de Saberes/Diagnóstico. Encaminha os resultados para a confecção da ata de resultados. Constrói o plano individual de intervenção do alunado;</p> <p>19. Acompanha, orienta e exige apresentação periódica dos relatórios de estágio não obrigatório;</p> <p>20. Zela pelo cumprimento do termo de compromisso de estágio;</p> <p>21. Elaborar normas e instrumentos de avaliação dos estudantes e comunica à parte concedente do estágio as datas de realização das avaliações acadêmicas;</p> <p>22. Confere e assina as atas de resultados, analisa os históricos escolares confeccionados e encaminha para a Gestão educacional para a validação final;</p>
--------------------------------	--

Quadro 3: Atribuições do coordenador pedagógico

Fonte: Fieb, 2017

Essas breves informações mapeadas no documento que antes citamos, comprovam, portanto, a formalização e sistematização (SANTAELLA, 2014) do processo educacional o qual estamos estudando e que, portanto, acontecem as interações para as quais direcionamos o nosso olhar de pesquisador.

3.4. Sujeitos da pesquisa

O nosso universo de pesquisa se pauta no 3º Ano do ensino médio da EJA, na modalidade EaD do Sesi, da Unidade Sudoeste, estabelecida em Vitória da Conquista/BA. No ensino médio são 187 alunos matriculados, especificamente no 3º ano identificamos 77 sujeitos, divididos em duas turmas, as quais, e de acordo com a cultura escolar, as denominamos de A e B.

Assim, elegemos, por uma questão de dias e horários mais propícios para o pesquisador, a turma B para ser observada. Dentro do cronograma, organização da turma e da matriz curricular apresentada na seção 3.3, optamos pela Ciências da Natureza, logo, o nosso *corpus* de pesquisa se compõe de alunos da turma B, enquanto cursavam os componentes curriculares Física, Química e Biologia, da área de conhecimento das Ciências da Natureza, no 3º ano do ensino médio do EJA EaD do Sesi.

Além dos alunos, o tutor da disciplina figura-se também como sujeito de pesquisa, uma vez que conduz a disciplina nas aulas presenciais nos diferentes ambientes que ela acontece e no AVA. O coordenador pedagógico também é um sujeito de pesquisa, pois é peça importante no processo, uma vez que é dele a visão holística do certame de ensino-aprendizagem dentro da Unidade Sudoeste.

A tabela demonstrativa de sujeitos de pesquisa configura-se conforme a seguir:

Sujeito	Quantidade	Intervenções
Aluno	32	Observação. Aplicação de questionário para os 5 (cinco) ³⁴ sujeitos eleitos.
Tutor	01	Observação, aplicação e questionário e realização de entrevista semiestruturada.
Coordenador	01	Aplicação e questionário.

Quadro 4: Informações demográficas dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

É importante explicar aqui que do total de alunos apresentados no Quadro 3, foram eleitos 5 (cinco) sujeitos para observação detalhada em plano e contra plano na aula em que

³⁴ A forma de eleição dos sujeitos está descrita na subseção 3.5.2.

usavam o AVA durante a oficina 2 e para aplicação do questionário e realização de entrevista semiestruturada. Esse último número de sujeitos se faz, então, na nossa amostragem, que foi eleita de forma aleatória, para a coleta e análise dos dados necessários para se obter as respostas para os questionamentos expostos durante a pesquisa.

O cronograma da disciplina no qual se baseou o nosso universo de pesquisa ocorreu nas seguintes diretrizes:

Área de Conhecimento: Ciências da Natureza			
Disciplinas: Física, Química e Biologia			
Evento interacional	Data	Ambiente	Ocorrências
Oficina 1	06/06/2017	Laboratório de Biologia	Aula expositiva com a temática central célula. Experimentos realizados, principalmente com o manuseio do microscópio.
Oficina 2	13/06/2017	Laboratório de Informática	Vídeo elucidativo projetado no telão e realização de tarefa no AVA, com a temática central: Aquecimento Global
Oficina 3	04/07/2017	Sala de Aula	Cine Polo com a projeção de documentário com a temática central: Viagem ao Corpo Humano
Oficina 4	11/07/2017	Sala de Aula	Aplicação de prova para verificação do conhecimento.

Quadro 5: Cronograma da Área de Conhecimento Ciências da Natureza

Fonte: Dados da pesquisa

As nossas observações presenciais aconteceram nesses ambientes, conforme as ocorrências descritas no quadro 5, com a realização de registros em fotos e vídeos e as anotações para a composição das notas de campo.

3.5. Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Para que a nossa pesquisa se materializasse, foram necessárias a escolha e utilização de alguns instrumentos, os quais devem ser aceitos pelo rigor acadêmico. Abordaremos, então, nesta seção, as nossas escolhas e as suas devidas justificativas. Cada instrumento tem a sua razão de estar aqui, bem como a sua utilização foi necessária para a obtenção da coleta de dados, parte muito importante do processo metodológico que nos propomos.

3.5.1. Gravação audiovisual nos eventos de interação didática presenciais

Entramos em campo com o intuito de encontrarmos e desenharmos as relações que acontecem no ambiente presencial, ou seja, aqueles que acontecem fora do AVA. Cabe aqui

lembrarmos que o nosso olhar é tanto para ambiente virtual, quanto para o presencial, em busca de indícios das relações interacionais e interativas dos sujeitos de pesquisa.

Por isso, fez-se necessários os registros videogravados dos eventos interacionais que observamos e que usamos na composição das notas de campo. Vejamos o porquê:

Diferentemente da fotografia, que é uma imagem estática, o vídeo, assim como o filme de cinema, é essencialmente imagem em movimento [...] tanto a imagem fílmica quanto o vídeo são imagens em movimento e, diferentemente da fotografia, apresentam ainda mais uma diferença significativa: permitem o registro simultâneo da imagem e do som, ou melhor, das palavras. Enquanto a fotografia é uma imagem silenciosa, o vídeo e o filme são imagens falantes (KOATSU, 2007, p. 67).

Esse tipo de coleta de dados se fundamenta na finalidade de conseguirmos observar fielmente, principalmente, nas relações interativas dos sujeitos da pesquisa com os recursos tecnológicos disponibilizados tanto pela EaD, quanto pelo ensino mediado por tecnologia, visto que as expressões desses sujeitos e/ou a mudança delas durante as leituras hipertextuais ou não implicam em dados cruciais para serem analisados.

A principal vantagem deste método é que outros pesquisadores ou colaboradores (juízes) também podem fazer uso do material coletado. Torna-se possível analisar todo o material de pesquisa e manter a neutralidade dos dados. Sendo assim, o uso do vídeo permite um certo grau de exatidão na coleta de informações, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa (KENSKI, 2003 *apud* BELEI, et al., 2008).

Evidenciamos ainda a necessidade de se solicitar dos sujeitos da pesquisa a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 1, 2 e 3) para que ele se figure como sujeito de pesquisa, e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e/ou Depoimento (Apêndice 4) para a gravação das relações interativas (alunos-computador) e interacionais (alunos-tutor) para que assim possam ocorrer as suas devidas transcrições.

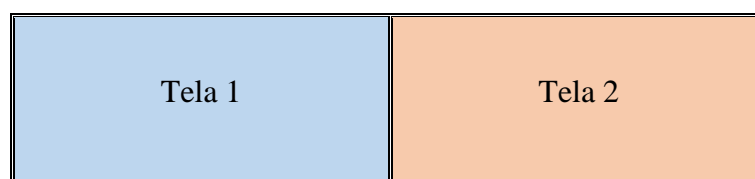
Quanto ao caminhar das observações, discorreremos acerca das disposições dos equipamentos para que os registros pudessem ser realizados de forma a contemplar os nossos anseios enquanto pesquisador e para que pudesse também haver o deslumbre no momento em que o pesquisador é plateia quando assiste aquilo que foi registrado em filme. O uso das câmeras permite “gravações detalhadas de fatos, além de proporcionar uma apresentação mais abrangente de estilo e condições” (FLICK, 2009, p. 219-220). O autor ainda nos elucida que há veracidade no fenômeno filmografado, uma vez que a análise se pauta na verdade produzida

pelas imagens (FLICK, 2009, p. 224). Assim, discorreremos sobre os aspectos técnicos de coleta de imagem que ocorreram durante os eventos interacionais denominados oficinas, as quais descreveremos:

Na oficina 1, a câmera foi posicionada de forma que focasse tanto o tutor, quanto os alunos, para que se registrassem as interações que aconteciam naquele momento de interação didática.

Na oficina 2, utilizamos três câmeras. A primeira foi posicionada ao fundo do laboratório, sobre um tripé, para que pudesse ter uma visão panorâmica da sala. A câmera dois foi utilizada para registrar o plano do aluno ao se utilizar do computador, no momento em que realizava a sua entrada no ambiente e executava as tarefas já dispostas e que estavam sendo orientada pelo tutor. Já, a terceira câmera registrava o que chamamos de contraplano, pois focava a tela do computador e os demais materiais e/ou equipamentos que estavam sendo utilizados no momento da relação interacional com a tecnologia.

As imagens foram compiladas e editadas de forma que formatamos um vídeo em tela dupla, sendo que a tela 1 registra o plano e a tela 2, o contra plano, conforme o esquema a seguir:



Esquema 1: Compilação dos vídeos de plano e contra plano produzidos na oficina 2

Fonte: Dados da pesquisa

Na oficina 3, utilizamos duas câmeras. A câmera 1 foi posicionada com o foco panorâmico de frente para os alunos e de costas para o telão. A câmera 2 foi posicionada no fundo da sala com o foco para o telão para focar aquilo que estava sendo apresentado aos alunos.

Na oficina 4, utilizamos uma câmera com focos direcionados aos sujeitos eleitos em momentos distintos para registrarmos as suas reações diante do evento que acontecia naquele momento. Em suma, houve a realização da prova e entrega ao tutor.

Para análise das imagens coletadas, portanto, optamos pelo modelo de Denzin (2004a, p.241-242) que é citado por Flick (2009, p. 224), que descreve as quatro etapas:

1. 'Assistir e sentir': Os filmes são considerados como um todo, anotando-se as impressões, as questões e os padrões de significado que forem visíveis.
2. Qual é a impressão de pesquisa que se impõe? Formulam-se as perguntas que devem ser buscadas no material. Para isso, anotam-se as cenas-chave.

3. Produzem-se ‘microanálises estruturadas’ de cenas e de sequencias individuais, que devem levar a descrições e a padrões detalhados na exposição (de conflitos, etc (*sic*) nesses fragmentos.
4. Ao responder à questão de pesquisa, buscam-se padrões em todo o filme. Ou melhor, a busca de padrões estende-se ao filme inteiro para responder à questão de pesquisa. Leituras realistas e subversivas do filme são contrastadas e uma interpretação final é rígida.

Com alegria, entendemos que a beleza da pesquisa com o uso desse instrumento se fundamenta no assistir e sentir, como fundamentamos anteriormente. É dada ao pesquisador a oportunidade de revisitar o seu universo de pesquisa e, novamente, estar com os sujeitos da pesquisa, mesmo que eles não o possam sentir nesse momento. As interações se fazem como tesouro reluzentes aos olhos do pesquisador que acaba por ser capaz de identificar novos aspectos a cada ação de (re)assistir as imagens coletadas.

Nos cabe, contudo, nesse momento, atentarmos para as dificuldades na análise dos filmes, visto que há problemas que surgem nessa análise, uma vez que nos questionamos, como pesquisador, quais detalhes devem ser analisados. Ainda nos questionamos: quais cenas utilizar? Há percalços também na codificação, a categorização e interpretação para elaboração dos dados a serem feitos a partir dos diálogos produzidos nas imagens (FLICK, 2009, p.224).

3.5.2. Questionários discursivos

Para a coleta de dados, também foram aplicados questionários discursivos, cujas respostas foram transcritas *ipsis litteris* (cf. seção 4.2 e suas subseções). A nossa escolha está fundamenta na tentativa de acesso às informações importantes para a nossa pesquisa e na oportunidade que se dá ao sujeito de discursivisar espontânea e individualmente, de forma livre e muito tranquila, visto que:

a possibilidade de acesso, em um mesmo espaço de tempo, a posições de inúmeros sujeitos que, mesmo juntos em um dado espaço físico, se posicionam individualmente, o que garante ainda a regularidade de condições relativas ao momento de demanda de posição (contexto de aplicação do questionário), dificilmente alcançável com entrevistas (COELHO, 2011, p.96).

Optamos, na nossa pesquisa, pelo seguinte caminho: primeiro, aplicamos os questionários aos sujeitos da pesquisa; e de posse das respostas, decidimos para qual sujeitos

direcionamos a aplicação da entrevista (cf. seção 4.3), no sentido de aparar arestas deixadas no discurso no sujeito, materializadas nas repostas dos questionários.

Esse nosso movimento de pesquisa, assim, caracteriza o questionário como “um instrumento de trabalho-filtro” (*loc. cit.*), uma vez que catalogadas “[...] as respostas nele registradas, pode-se passar, caso seja necessário, a uma etapa de entrevista, tendo-se já estabelecido uma amostragem de sujeitos a serem entrevistados (*loc. cit.*).

Os questionários discursivos nos direcionam no sentido de encontrarmos os indícios que buscamos, uma vez que podemos coletar respostas, mesmo que de forma parciais. Amaral (2017, p. 81-82) nos elucida acerca dos aspectos positivos e negativos da aplicação dos questionários discursivos, os quais discorreremos, de forma adaptada para a nossa pesquisa e realidade. A autora explica que podemos obter respostas mais precisas, contudo, as perguntas podem gerar interpretações ambíguas, tendo em vista subjetividade dos sujeitos respondentes (*loc. cit.*). Vejamos, então, a explicação da autora, que, por sua vez, se fundamenta em Marconi e Lakatos (2003) e Gil (1999) para alinhar o seu desenho intelectual:

i) Das vantagens:

- i.1) atinge grande número de pessoas simultaneamente;
- i.2) economiza tempo e dinheiro;
- i.3) não exige o treinamento de aplicadores;
- i.4) garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas;
- i.5) permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente;
- i.6) obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- i.7) possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- i.8) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (AMARAL, 2017, p.80-81).

ii) Das desvantagens:

- ii.1) perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas;
- ii.2) impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão;
- ii.3) dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente;
- iii.4) durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra;
- iii.5) **em nosso enquadre, utilizamos perguntas abertas, o que pode ocasionar superficialidade nas repostas.** (*loc. cit.*, grifo nosso).

Isto posto, explicamos, agora, o nosso desenho intelectual e de movimentação física para a coleta de dados, através dos questionários. Idealizamos e elaboramos, portanto, três questionários discursivos: um para o coordenador pedagógico e outro para o tutor. Ainda há um

terceiro questionário que foi aplicado aos cinco alunos que foram eleitos, de forma aleatória³⁵, sendo que a eleição foi de um sujeito a cada grupo de seis alunos, tendo em vista que:

- i) Todos os indivíduos da população têm a mesma probabilidade de ser escolhidos para a amostra;
- ii) cada subconjunto possível de indivíduos (amostra) tem a mesma probabilidade de ser escolhido que qualquer outro subconjunto de indivíduos. (ANTUNES, 2011).

Logo, para uma população N de 32 alunos (cf. quadro 3), a amostra n foi de 5 sujeitos de pesquisa. Apresentamos, portanto, os questionários a seguir, com os nossos objetivos em cada pergunta.

Questionário discursivo aplicado ao coordenador pedagógico	
Questão	Objetivo delineado
1. Como você se intitula no processo de Educação de Jovens e Adultos EaD do Sesi?	Identificar o sujeito pesquisado, respondente deste questionário.
2. Descreva as suas atividades no processo referido na questão 1:	Haver um confronto com o que está descrito no Guia Sesi, de acordo com o que descrevemos na seção 1.5.
3. Há atividades fora do escopo inicial para o qual foi contratado? Caso afirmativo, descreva-as.	Acessar informações valiosas que podem ir além daquilo que está descrito no Guia, conforme na seção 1.5.
4. Em sua perspectiva, quais as principais aproximações e afastamentos da EJA EaD com a Educação Regular? Seja o mais detalhista possível.	Rastrear indícios da intercultura, quando se comparado o(s) evento(s) interacional(is) pesquisado(s) e a educação regular.
5. Como você enxerga a qualidade das interações na plataforma? Seja o mais detalhista possível, considerando: <ul style="list-style-type: none"> a. tutor – aluno b. coordenador – aluno c. coordenador – tutor 	Identificar, através do olhar do coordenador pedagógicos, as (in)suficiências das interações ocorridas dentro do AVA.
6. Como se dá a sua interação com o aluno? Se ela é episódica, recorrente etc. Quais são os tipos de demandas dos alunos ao te procurar?	Compreender a periodicidade e a principais demandas na(s) relação(ões) do aluno com o coordenador pedagógico, visto que esse último trata-se de um sujeito que está fora do ambiente da sala de aula.
7. Há interações fora da plataforma? Como elas acontecem e quais são as ferramentas utilizadas? Seja o mais detalhista possível, considerando: <ul style="list-style-type: none"> a) tutor – aluno b) coordenador – aluno c) coordenador – tutor. 	Identificar e compreender as interações que acontecem fora do AVA e que não estiveram evidenciadas nos momentos de observação do pesquisador, visto que o nosso olhar não é limitado ao ambiente virtual.

³⁵ A forma de escolha de sujeitos da nossa pesquisa se justifica no fundamento da amostra aleatória simples: “é uma amostra de tamanho n desenhada a partir de uma população de tamanho N de tal maneira que cada amostra possível de tamanho n tem a mesma probabilidade de ser selecionada (*sic*)” (ANTUNES, 2011).

8. Descreva as características de um aluno padrão da EJA EaD do Sesi. Considere aspectos objetivos como desempenho em sala e subjetivos como personalidade e relações. Considere e descreva também o seu nível de contato com ele.	Mapear e categorizar o padrão de comportamento do aluno (sujeito da pesquisa) em uma perspectiva do coordenador pedagógico, outro sujeito de pesquisa, que está holisticamente posicionado no processo.
9. Os alunos da EJA EaD do Sesi são oriundos unicamente da indústria? Há dependentes matriculados? Há alunos da comunidade? Como se dá o acesso desses três tipos de sujeito ao processo?	Desenhar as características do sujeito entrante no sistema, uma vez que a proposta do Sesi é de atender à indústria e quem está nela inserido.
10. Como você enxerga o lidar do aluno e do tutor com a plataforma e os demais recursos tecnológicos disponíveis?	Perceber, através da perspectiva do coordenador, os principais facilidades e dificuldades dos alunos e do tutor no manuseio do AVA e das demais ferramentas tecnológicas disponíveis no processo.
11. Como você se enxerga dentro do processo da EaD?	Estimular a autoanálise e posicionamento desse sujeito questionado dentro do processo.
12. Descreva as principais facilidades e dificuldades da plataforma.	Estimular o olhar do coordenador para a plataforma e que ele discorra as facilidades e dificuldades nela contidas.

Quadro 6: Questionário discursivo aplicado ao coordenador pedagógico

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme já discorrido, o segundo questionário elaborado e aplicado é ao tutor, sujeito que está diretamente em interação com o aluno. Assim, segue:

Questionário discursivo aplicado ao tutor	
Questão	Objetivo delineado
1. Como você se intitula no processo de Educação de Jovens e Adultos EaD do Sesi?	Identificar o sujeito pesquisado, respondente deste questionário.
2. Descreva as suas atividades no processo referido na questão 1:	Haver um confrontamento com o que está descrito no Guia Sesi, de acordo com o que descrevemos na seção 3.3
3. Há atividades fora do escopo inicial para o qual foi contratado? Caso afirmativo, descreva-as.	Acessar informações valiosas que podem ir além daquilo que está descrito no Guia.
4. Você é professor da Educação Regular?	Atestar a vivência do respondente na educação regular para assegurarmos que as comparações interculturais aconteçam com base na vivência do sujeito.
5. Em sua perspectiva, quais as principais aproximações e afastamentos da EJA EaD com a Educação Regular? Seja o mais detalhista possível.	Rastrear indícios da intercultura, quando se comparado o(s) evento(s) interacional(is) pesquisado(s) e a educação regular.
6. Qual é a frequência de interação tutor – aluno na plataforma?	Identificar a periodicidade das interações ocorridas no AVA.

7. Quais são os principais assuntos tratados nas interações na plataforma?	Compreender as principais demandas na(s) relação(ões) do aluno com o tutor dentro do AVA.
8. Descreva como ocorrem as interações tutor – aluno na plataforma. Seja o mais detalhista possível.	Detalhar como ocorrem as interações do tutor com o aluno e o caminho inverso no sentido de compreender, em uma perspectiva do tutor, o realizar dessas interações.
9. Há interações fora da plataforma? Como elas acontecem e quais são as ferramentas utilizadas? Seja o mais detalhista possível.	Identificar e compreender as interações que acontecem fora do AVA e que não estiveram evidenciadas nos momentos de observação do pesquisador, visto que o nosso olhar não se limita ao ambiente virtual.
10. Descreva as características de um aluno padrão da EJA EaD do Sesi. Considere aspectos objetivos como desempenho em sala e subjetivos como personalidade e relações. Considere e descreva também o seu nível de contato com ele.	Mapear e categorizar o padrão de comportamento do aluno (sujeito da pesquisa) em uma perspectiva do tutor, outro sujeito de pesquisa, que está em eventos interacionais com o aluno.
11. Descreva os principais afastamentos e aproximações das interações em sala de aula e na plataforma. Considere esses dois ambientes e caso haja outro, considere-o também. Descreva-o aqui e seja o mais detalhista possível.	Comparar as interações ocorridas presencialmente e no AVA, uma vez que o nosso olhar de pesquisador está nos dois contextos: presencial e virtual.
12. Como você enxerga o lidar do aluno com a plataforma e os demais recursos tecnológicos disponíveis?	Perceber, através da perspectiva do tutor, os principais facilidades e dificuldades dos alunos no manuseio do AVA e das demais ferramentas tecnológicas disponíveis no processo.
13. Descreva as principais facilidades e dificuldades do seu manuseio da plataforma.	Estimular a autoanálise do sujeito questionado diante do manuseio do AVA e que ele discorra as facilidades e dificuldades nele contidas
14. Descreva as principais facilidades e dificuldades do manuseio do aluno da plataforma.	Estimular o olhar do tutor para o manuseio do aluno no AVA e que ele discorra as facilidades e dificuldades nela contidas, sob uma perspectiva de transcendência.

Quadro 7: Questionário discursivo aplicado ao tutor

Fonte: Dados da pesquisa

Ambos os questionários foram elaborados pelo autor dessa pesquisa e aplicador por *e-mail*. A aplicação por este canal de comunicação proporciona ao sujeito respondente liberdade nas questões espaciotemporais para respondê-lo. Outrossim, o pesquisador se colocou à disposição a qualquer tempo para dirimir qualquer dúvida que por ventura surgisse.

O terceiro questionário é destinado ao aluno, que se faz no sujeito que está relacionando-se interativamente com a tecnologia, no sentido e internacionalmente com o tutor no evento de interação didática. Assim, é o questionário:

Questionário discursivo aplicado ao aluno

Questão	Objetivo delineado
1. Como você se intitula no processo de Educação de Jovens e Adultos EaD do Sesi?	Identificar o sujeito pesquisado, respondente deste questionário.
2. Qual é a sua idade?	Identificar informações quanto à etariedade.
3. Você é do gênero masculino ou feminino?	Acessar informações acerca do gênero.
4. Você trabalha no comércio ou na indústria? Se sim, me diga o que você faz e se é no comércio ou na indústria. Se não, qual é a sua atividade profissional?	Atestar a vivência do respondente em atuação profissional no comércio ou na indústria, visto que o Sesi destina, principalmente, o seu atendimento para esse tipo de público.
5. Antes de se matricular no ensino médio do Sesi, você passou quanto tempo fora da escola? Me conte um pouco sobre a sua última experiência na escola, coisa do tipo, onde foi, quando foi e como foi.	Rastrear indícios da intercultura, quando se comparado o(s) evento(s) interacional(is) pesquisado(s) e a educação regular.
6. Quais são as principais semelhanças do Sesi com a sua antiga escola?	
7. Quais são as principais diferenças do Sesi com a sua antiga escola?	
8. Por que você procurou o Sesi, nos moldes da EJA EaD, para concluir o ensino médio? Cite os principais motivos.	Detalhar, na perspectiva do aluno, os eventos motivacionais para a sua inserção na EJA EaD.
9. Você costuma acessar o computador e a internet que não seja para o estudo que faz no Sesi? Com que frequência e para que é esse acesso?	Compreender o nível de intimidade do sujeito com os recursos computacionais e da internet.
10. Descreva as principais facilidades que você encontrou no uso da plataforma de estudos do Sesi.	Perceber, através da perspectiva do aluno, as principais facilidades no manuseio do AVA e das demais ferramentas tecnológicas disponíveis no processo.
11. Descreva as principais dificuldades que você encontrou no uso da plataforma de estudos do Sesi.	Perceber, através da perspectiva do aluno, as principais dificuldades no manuseio do AVA e das demais ferramentas tecnológicas disponíveis no processo.
12. Fale um pouco como acontece a sua relação com o tutor dentro da plataforma. Fique à vontade em dizer o que quiser.	Mapear, na perspectiva do aluno, os eventos interacionais dentro do AVA.
13. Fale um pouco como acontece a sua relação com o tutor quando ela é presencial. Fique à vontade em dizer o que quiser.	Mapear, na perspectiva do aluno, os eventos interacionais fora do AVA.
14. Descreva as características de um aluno padrão da EJA EaD do Sesi. Olhe para você e para os seus colegas e descreva o que vocês têm em comum.	Mapear e categorizar o padrão de comportamento do aluno (sujeito da pesquisa) em uma perspectiva do próprio aluno para confronto com as respostas do coordenador pedagógico e do tutor (sujeitos da pesquisa).
15. Você se expressa livre e espontaneamente nas suas interações com os colegas, com o tutor e com o coordenador pedagógico na plataforma utilizando a sua própria linguagem e a sua própria opinião sobre as coisas? Fale um pouco sobre isso e seja o mais detalhista possível.	Encontrar aspectos de como o discurso é construído pelo aluno e de que forma ele é publicizado.

Quadro 8: Questionário discursivo aplicado ao aluno

Fonte: Dados da pesquisa

O questionário descrito no quadro 7, acima, diferentemente daqueles destinados ao tutor e ao coordenador pedagógico, foi aplicado em papel impresso e presencialmente. O pesquisador se colocou à disposição para dirimir todas as dúvidas que, por ventura, pudessem surgir enquanto os respondentes estavam de posse do instrumento. É importante registrarmos que tomamos o devido cuidado para que as respostas não fossem tendenciosas e deixamos os sujeitos da pesquisa bem à vontade para expressarem aquilo que tivessem vontade, pois as respostas precisam ser mais naturais possível para que os dados da pesquisa não sejam mascarados.

3.5.3. Entrevistas

Para aparmos possíveis arestas que ficaram com as respostas aos questionários, elegemos a entrevista para tal movimento, após analisarmos as respostas dos questionários, visto que foram aplicados como instrumento-filtro (COELHO, 2011). Desse modo, optamos pela aplicação da entrevista ao sujeito tutor, pelos motivos antes expostos. Para o uso de tal instrumento, nos embasamos em Bicudo (2005) que nos esclarece que

Uma boa entrevista é capaz de dar vida e salvar qualquer matéria; com ela, pode-se chegar à compreensão mais profunda dos fatos e de seus personagens, desvendando mistérios que nos pareciam indecifráveis e colhendo relatos que nos ajudam a formar visões e concepções plurais da realidade que nos cerca.

3.5.3.1. Entrevista etnográfica

Para essa pesquisa, assumimos parcialmente entrevista etnográfica (SPRADLEY, 1979), visto que os princípios da etnografia subsidiam essa pesquisa. Esse instrumento, contudo, não é aplicado no momento da observação e na gravação das interações dos sujeitos. Por isso “a estrutura local e temporal apresenta-se menos claramente delimitada do que em outras situações de entrevista nas quais tempo e lugar são organizados exclusivamente para a entrevista” (FLICK, 2009, p.159).

A nossa posição de assumirmos esse tipo de instrumento de forma parcial é justamente por conta da sua estrutura aberta (FLICK, 2009, p.159). O nosso instrumento deve ser semiestruturado, uma vez que a nossa intenção primeira é de superar aquilo que não ficou claro nas respostas aos questionários aplicados.

Há, portanto um alerta:

O melhor é pensar nas entrevistas etnográficas como uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador lentamente introduz novos elementos para auxiliar informantes a responderem como informantes. O uso exclusivo desses novos elementos etnográficos ou sua introdução de forma muito rápida transformará as entrevistas em um interrogatório formal. A harmonia será dissipada, e os informantes podem acabar suspendendo a sua cooperação (SPRADLEY, 1979, p. 58-59 *apud* FLICK, 2009, p.159).

Como a nossa intenção não é de suspender a cooperação do informante e muito menos introduzir levemente esse instrumento, a solução que encontramos para a complementação desse instrumento para a sua devida aplicação na pesquisa é associá-lo a entrevista focada no problema (WITZEL, 2000), que discorreremos na próxima seção.

3.5.3.2. Entrevista centrada no problema

Outro aspecto que completa a nossa direção para aplicação da entrevista é aquele focado no problema³⁶, oriundo da psicologia alemã, indica como o pesquisador pode se aprofundar na coleta dos dados no decorrer da própria realização da pesquisa, com a utilização de um guia próprio para ela (FLICK, 2009, p.154). Lembramos, então, da forma semiestruturada desse instrumento para aplicarmos aos nossos sujeitos de pesquisa a fim de que possamos alcançar os dados que almejamos. Os três critérios centrais desse tipo de entrevista se fundamentam em:

Centralização no problema (ou seja, a orientação do pesquisador para um problema social relevante); *orientação ao objeto* (isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa); *orientação ao processo* (no processo de pesquisa e no entendimento do objeto de pesquisa. (FLICK, 2009, p.154, grifos do autor).

Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador, portanto, coletar dados importantes com um menor número de questões, no sentido de que os tópicos sejam essenciais e relevantes para o alcance das repostas necessárias para subsidiar o pesquisador naquilo que é proposto.

3.5.4. O método de transcrição da entrevista e dos eventos observados

A interação didática nos eventos observados, bem como a entrevista realizada com o sujeito de pesquisa tutor, obedece, neste trabalho, aspectos técnicos que precisam ser

³⁶ Assumimos problema, aqui, não como item lexical pejorativo, mas sim, aquilo que pretendemos descobrir com a nossa pesquisa.

respeitados e seguidos para que haja, assim, a devida compreensão do leitor acerca do que realmente aconteceu.

Compreendemos que transcrever vai além de pautar na “ação de transformar o que se ouve (palavras, músicas, sons, etc.) em textos escritos (LIMA, 2015), visto que Coelho (2006) nos explica que “é mais do que uma preparação de dados, figura-se como movimento genuíno do processo analítico em si”. O processo de transcrição tem pauta no movimento alegre e entusiástico de assistir e/ou ouvir e o sentir³⁷, uma vez que são contempladas, anotadas e transcritas as impressões que (re)significam o(s) projeto(s) de dizer do(s) sujeitos observados e/ou entrevistados.

Para que a transcrição ocorra de forma a atender à exigência acadêmica, adotamos o que se é convencional – apesar de a convenção ainda não ser uniforme, mesmo com esforços dos pesquisadores – através de critérios disponibilizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguagens e Educação (GPLED), do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), da Uesb.

Portanto, definidos os critérios, os escreveremos, agora, elucidando as siglas utilizadas de acordo com as suas respectivas ocorrências e utilizaremos os exemplos com trechos transcritos da nossa própria pesquisa de campo.

Ocorrências	Siglas	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	T: ai que palavra bonita... desidratando ((<i>todos riem</i>)) () e o QUE que acontece com ela?
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	Não evidenciado na pesquisa
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	Pesquisador: (...) ne/nesse curso chama-se {Lms
Entoação enfática	maiúscula	Alunos(as) em coro: TAIS
Prolongamento de vogal e consoante (como r, s)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Pesquisador: Hu:::m... lembrete então
Silabação	-	T: ve-GE-tais
Interrogação	?	Jorge: ela vai desidratando <i>né?</i>
Qualquer pausa	...	Tutor: que você observou... era::: não era constante então e... esse contato era pouco (...)
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((foi necessário esclarecer para o sujeito entrevistado que os gêneros digitais discursivos, os quais são foco da pesquisa na plataforma são: <u>chat e-mail</u> e fórum.))
Descrições de ações não verbais de um mesmo sujeito, enquanto fala, sem	((<i>minúsculas</i> <i>itálico</i>))	Tutor: sim... ((<i>ênfatisou uma expressão de não compreensão da pergunta</i>)) desculpa

³⁷ Termos fundamentados em Flick (2009), descritos e explicados na subseção 3.5.1.

interrupção no fluxo conversacional		
Comentários que quebram a seqüência (<i>sic</i>) temática da exposição; desvio temático	-- --	Não evidenciado na pesquisa
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	Pesquisador: você sabe o que { significa (...) Tutor: { em inglês significa
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no eu início, por exemplo	(...)	Pesquisador: você respondeu “constante”(…) Tutor: sim
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pesquisador: no questionário na questão número sete ela dizia... o seguinte... “quais são os principais assuntos tratados nas interações na plataforma”... essa pergunta não havia sido respondida... por isso eu te pergunto... “quais são os principais assuntos tratados nas interações na plataforma?”

Quadro 9: Normas para transcrição: análise, escolhas e tomadas de posição (adaptado³⁸)

Fonte: GPLED/DELL/UESB

Cabem ainda algumas considerações acerca das regras que usamos para as transcrições dos eventos observados, bem como da entrevista que realizamos no percurso da nossa pesquisa de campo, visto que os símbolos e siglas que aparecem no quadro 8 não são os únicos evidenciados nas nossas transcrições. Vejamos as observações, a seguir, que também foram retiradas das Normas para transcrição, do GPLED: *i*) As palavras que se iniciam em letras maiúsculas evidenciam siglas, por exemplo: Ead, Eja etc.; *ii*) sinais fáticos, típicos da oralidade estão em itálico, como em *ah, é::;* *iii*) palavras em língua estrangeira estão sublinhadas: chat, e-mail. *iv*) não há sinais de pausa, como na língua escrita e tampouco ponto de exclamação, indicando frases exclamativas *v*) a sigla (...) pode ser entendida como retomada do turno de fala.

3.5.5. A nossa entrada e observação no/do AVA

No sentido de atingirmos um dos objetivos da nossa pesquisa, o qual se pauta nas ações e reações que se vinculem ao trabalho de todo e qualquer aluno e que se materializem especificidades do se aprender à distância (LÉVY, 1993; SANTAELLA, 2017; ROJO, 2017), fundamentado nos letramentos, nos multiletramentos, na multimodalidade e na hipertextualidade (COSCARELLI, 2002; BRAGA, 2007; PAIVA 2013; SOARES, 2011; *id.* 2014; ASSUNÇÃO 2016), foi necessária a nossa entrada e observação no/do AVA, utilizado

³⁸ A adaptação se dá pelo fato da exemplificação ser da nossa própria pesquisa de campo.

pelo Sesi, o qual nominamos como LMS³⁹, em respeito à própria nomenclatura do ambiente, assim como fizemos com o AulaNet, com o *Moodle* e com o TelEduc, na seção 1.3, momento em que apresentamos os AVAs para fundamentarmos parte da nossa pesquisa.

A respeito do LMS, primeiramente, explicamos que trata-se da sigla em inglês *Learning Management System*, que, em tradução para o português, significa Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem. Nesta subseção, o descreveremos com o propósito de seguirmos a mesma orientação teórica que adotamos na seção antes mencionada.

Para que pudéssemos efetivar o nosso olhar para o LMS, recebemos, da coordenação pedagógica, um *login* e uma senha de acesso ao sistema. Como todo e qualquer AVA, o LMS pode ser acessado de qualquer computador com acesso à *internet*. O ambiente também pode ser acessado de um *smartphone*⁴⁰ ou de um *tablet*, desde que, assim como no computador, tenha disponível uma rede de *internet*.

Quando acessamos o endereço eletrônico do LMS, ele nos leva para a tela de *login*, momento em que digitamos as informações passadas a nós, conforme demonstramos na figura 4, a seguir. Essa ação deve ser feita pelos alunos e pelo tutor para acesso ao ambiente. Também o mesmo procedimento deve ser adotado pelo coordenador pedagógico para o acesso.

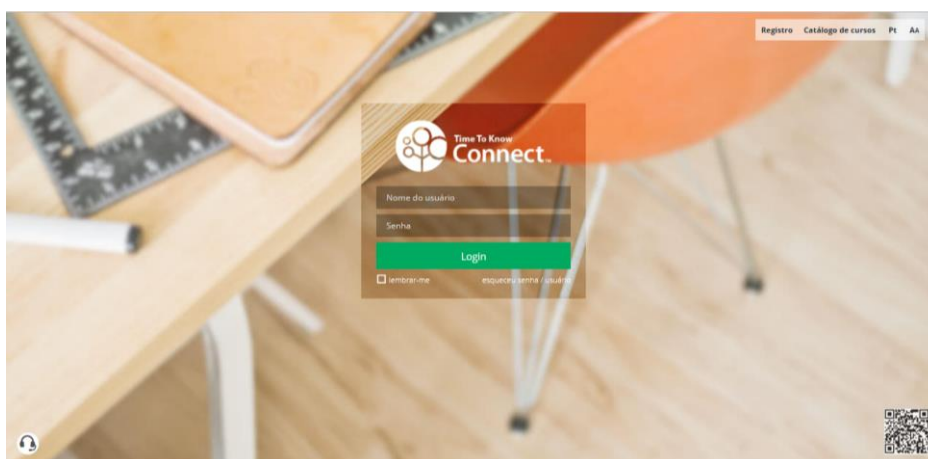


Figura 4: Tela de login do LMS
Fonte: Dados da Pesquisa

³⁹ O tutor, bem como os outros sujeitos da pesquisa, nomeia o AVA como LMS, por se tratar de uma cláusula tácita entre os interlocutores, usuários do sistema. Contudo, as nossas pesquisas mostram que o nome do AVA é *Time To Know*, AVA amplamente utilizado pelo Sesi em todo território nacional para diversos cursos e que se vincula ao Departamento Nacional da instituição.

⁴⁰ O sujeito de pesquisa coordenador pedagógico relata, em uma das suas respostas, que o LMS não pode ser acessado de *smartphones* ou *tablets*. O sujeito referia-se a uma versão mais antiga do sistema. A nossa pesquisa se deu no AVA já devidamente atualizado.

Efetuada o *login*, o acesso ao LMS é concedido e a tela inicial do sistema é a Área de Trabalho. Nela, estão contidas todas as disciplinas do curso em que o aluno está matriculado. No nosso caso, como pesquisador, se disponibilizou apenas a área de conhecimento Ciências da Natureza, disciplina eleita para a realização da nossa pesquisa. Ela fica disponível dentro do espaço Cursos, em um ícone⁴¹ relativamente grande e de fácil acesso. À esquerda da tela, podemos observar a barra de ferramentas e, no canto inferior direito, o acesso ao bate-papo, que se trata de um dos gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4), o qual é objeto da nossa pesquisa. Para a materialização daquilo que tratamos, a figura 5 está disposta a seguir.



Figura 5: Tela inicial do LMS
Fonte: Dados da Pesquisa

Dando continuidade à nossa descrição, falaremos, agora, sobre a barra de ferramentas que está disponível no canto esquerdo da tela Área de Trabalho. Para ter acesso à barra, basta arrastar o *mouse* sobre ela para que, além dos ícones, possam aparecer os nomes das ferramentas.

Na barra de ferramentas, então, estão disponíveis os seguintes elementos: *i*) área de trabalho; *ii*) gestão do conhecimento; *iii*) calendário; *iv*) mensagens; *v*) catálogo. No canto inferior direito, ainda é evidenciado o nome do usuário que está *logado* e, por isso, podemos perceber o nosso nome. A figura 6, então, ilustra a tela Área de Trabalho, com a Barra de Ferramentas à disposição do usuário.

⁴¹ Adotamos esse item lexical, na perspectiva da Semiologia, como signo visual que apresenta relação de semelhança com o objeto, mesmo o ícone, o qual fazemos referência, se tratar de verbo-visual, conforme podemos observar na figura 5.



Figura 6: Tela de inicial do LMS com evidências da barra de ferramentas

Fonte: Dados da Pesquisa

Com o propósito de detalharmos a barra, antes descrita, descreveremos item a item, ou seja, ferramenta a ferramenta disponíveis no LMS, assim como fizemos com os AVAs que já abordamos neste trabalho.

- i) área de trabalho: trata-se do ícone que dá acesso à tela inicial do AVA, quando o usuário estiver navegando pelas outras funções do sistema. É uma espécie de botão *home*.
- ii) gestão do conhecimento: nesta área estão contidos os conteúdos compartilhados com todos os usuários. Há o acesso Relato de Práticas, como atividade complementar que trata-se do compartilhamento de boas práticas desenvolvidas e premiadas da Rede Sesi. Evidenciamos também o tutorial de acesso à Plataforma *Geekie*⁴². Há também o ícone que leva ao Questionário 1 – Etapa de Construção, o qual é destinado a trabalhar itens do projeto de ensino aplicado à EJA EAD em seus momentos presenciais.
- iii) calendário: esta ferramenta possibilita ao aluno se organizar, de acordo com as datas e horários dos encontros presenciais, os quais nominamos oficinas. É possível cadastrar, editar e excluir eventos. A figura 7 mostra esse movimento que realizamos dentro do AVA. Ele possibilitou cadastrar os momentos em que precisamos estar em campo para realizarmos a nossa pesquisa. Notemos que o mês é junho de 2017, quando estivemos coletando parte dos dados da nossa pesquisa no *locus* que elegemos.

⁴² Plataforma também utilizada por toda Rede Sesi, que contém conteúdos das diversas áreas do conhecimento e atividades para serem realizadas pelos alunos da rede (presencial e EaD). Não nos aprofundaremos na Plataforma *Geekie* por não se tratar do AVA, objeto da nossa pesquisa.

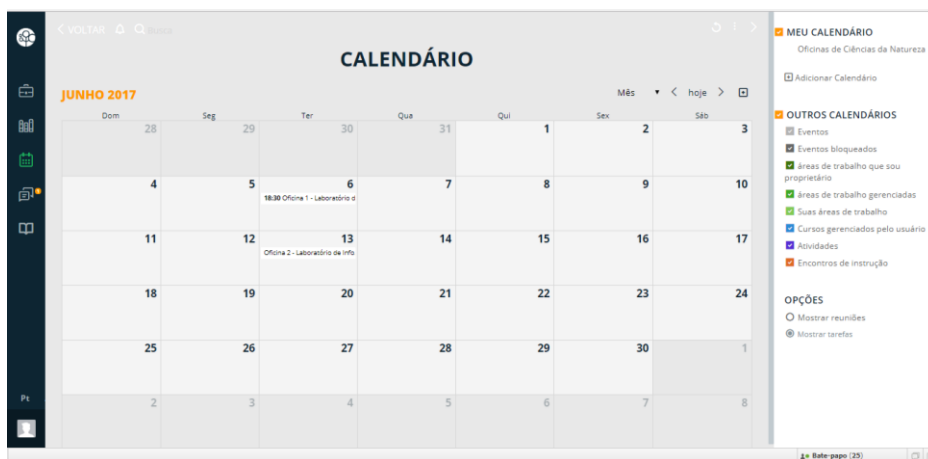


Figura 7: Tela do Meu Calendário no LMS

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme já discurremos, na ferramenta Meu Calendário, é possível criar, editar e excluir eventos. A figura 8 mostra, detalhadamente, a tela de criação de eventos, aquela que navegamos para a criação dos momentos em que estivemos em campo, ou seja, datas e horários em que as oficinas presenciais seriam e foram realizadas. Na tela, está evidenciada a criação da primeira oficina, em 06 de junho de 2017, que aconteceu no Laboratório de Biologia e o tema central foi Célula, conforme descrita no quadro 5, na seção 3.3, deste capítulo.

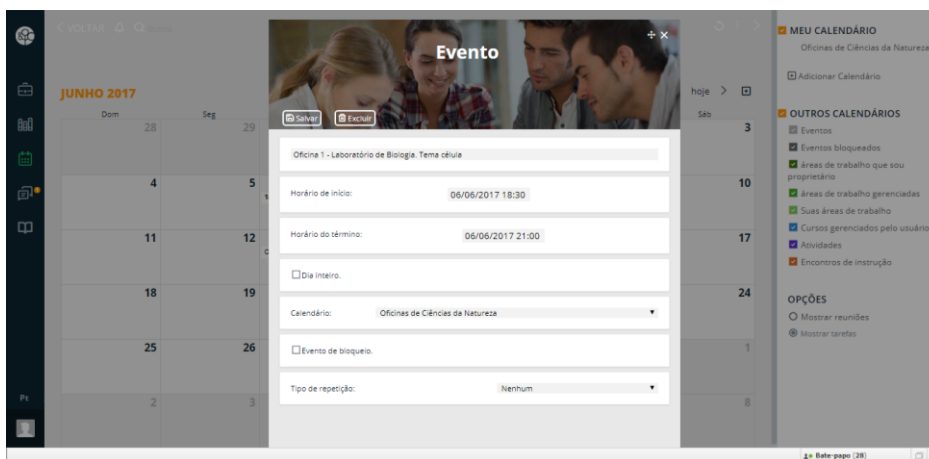


Figura 8: Tela de criação de evento no Meu Calendário no LMS

Fonte: Dados da Pesquisa

iv) mensagens: esta ferramenta é o que chamamos de *e-mail*, durante toda a pesquisa e o que entendemos ser um dos gêneros digitais discursivos (cf. subseção 1.4.1) dentro de um AVA. Aqui, ficam registradas todas as mensagens recebidas e enviadas pelo *e-mail*, por isso, como em toda e qualquer ferramenta desse gênero contém caixa de entrada, que armazena as mensagens recebidas; caixa de saída, que arquiva as mensagens enviadas; e arquivo que mantém salvo aquelas mensagens que o usuário

deseja guardar para ter acesso, em outros momentos, como mais facilidade e agilidade.

- v) catálogo: Pelo fato do LMS ser um AVA para todo o Departamento Nacional do Sesi, há outros cursos disponíveis na plataforma. Nesta aba, evidenciamos cursos, em sua maioria, de curta duração, não necessariamente destinados aos alunos do ensino médio na modalidade EJA EaD, como Libras EaD, Prevenção de Incapacidades, destinados a médicos, Prevenção de Incapacidades, para profissionais de Recursos Humanos e Prevenção de Incapacidades, para supervisores de área.

Diferente das ferramentas que acabamos de descrever, o bate-papo não se encontra na barra de ferramentas. Lembramos que essa ferramenta, que tratamos em toda pesquisa por *chat*, se caracteriza como um dos gêneros digitais discursivos. Ele está disponível no canto inferior direito da tela Área de Trabalho, conforme já demonstramos. Quando clicamos no ícone que leva o mesmo nome, a tela é emergida como uma lista de usuários que estão *online*, ou seja, aptos para iniciar um momento de interação, conforme ilustra a figura 9, a seguir.



Figura 9: Tela que evidencia o bate-papo no LMS

Fonte: Dados da Pesquisa

O fórum (outro gênero digital discursivo) também não está na barra de ferramentas. Ele fica disponível no canto direito da tela. Nas figuras 5 e 6 há o aviso que não há itens recentes, visto que, no momento da nossa entrada no ambiente, ainda não havia nenhum fórum em curso e, quando isso acontece, a mensagem é exibida no local onde o fórum acontece.

3.5.6. O modelo de triangulação dos dados

Para um dos movimentos de análise dos dados coletados durante todo o percurso da pesquisa, optamos pela triangulação dos dados, visto que a nossa perspectiva baseia-se na observação e captura de imagens das oficinas presenciais, da aplicação de questionários discursivos e realização das entrevistas com os sujeitos de pesquisa e ainda com a entrada no AVA. Temos, a seguir, o conceito de triangulação:

A triangulação é método de localização de um ponto a partir de dois outros cuja distância entre si é conhecida, dados os ângulos do triângulo formado por três pontos. Por meio de repetida aplicação do princípio, se uma série de pontos forma os ápices de uma cadeia de triângulo em redes ou conectados, cujos ângulos são medidos, os comprimentos de todos os lados desconhecidos e as posições relativas dos pontos podem ser calculados quando o comprimento de um dos lados for conhecido (CLARK, 1951, p. 145 *apud* FLICK, 2009b, p. 61).

Mesmo evidenciada a definição de um triângulo, a partir da perspectiva da Geometria, assumimos, aqui, esse conceito, para definirmos um dos nossos movimentos de análise, uma vez que, se pensarmos no triângulo, o qual tem três pontas, em cada ponta se encontra um instrumento de pesquisa. Vejamos a nossa explicação: na ponta um encontra-se o questionário discursivo, instrumento-filtro da nossa pesquisa (cf. COELHO, 2011; AMARAL, 2017); na ponta 2: a entrevista semi-estruturada, a qual após o trabalho fino de filtragem, a realizamos com o sujeito tutor (SPRADLEY, 1979; WITZEL, 2000; BICUDO, 2005; FLICK, 2009) e, por fim, a observação dos eventos de interação didática presencial e no AVA, os quais foram base para a elaboração das nossas notas de campo, bem como das transcrições dos eventos (COELHO, 2006; KOATSU, 2007; BELEI, 2008; FLICK, 2009, LIMA, 2015). Por fim, e como preenchimento do interior do triângulo, está o nosso movimento de análise.

Ainda assim, podemos realizar o movimento de triangulação dos dados não necessariamente com três instrumentos, ele pode ser com dois deles, assim como nos explica MINAYO (2012, p.625). A autora elucida que o objeto de análise de ser observado por ótica múltipla: “a triangulação interna à própria abordagem, que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação, por exemplo”.

Logo, a depender dos nossos movimentos dois ou três instrumentos poderão ser eleitos para realizar os nossos movimentos de triangulação, conforme será demonstrado no Capítulo 5, desta dissertação, que virá logo depois das nossas análises.

3.6. Riscos e benefícios da pesquisa

De acordo com o item V da Resolução CSN 466/2012, toda pesquisa com seres humanos incide em risco de tipos e gradações variados. Por isso, e em corroborância com a resolução antes citada, o pesquisador deve atentar que quanto mais latentes os riscos evidenciados, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos sujeitos da pesquisa. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo.

Os riscos decorrentes da participação do sujeito na pesquisa pautam-se principalmente no desconforto ou receio ao responder às perguntas dos questionários e das entrevistas, ou ainda, na timidez em ter as suas imagens capturadas, conforme demanda da pesquisa. No entanto, foi assegurado o sigilo da identidade do participante da pesquisa que, em hipótese alguma, será revelada. Desse modo, e por não se tratar de uma pesquisa em saúde, visto não ser invasiva, não comprometerá a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do sujeito de pesquisa. Esses riscos foram clara e devidamente descrito(s) no(s) TCLE(s) (Apêndices 1, 2 e 3).

Outrossim, justificamos a pesquisa à aposta de que a escola, presencial ou a distância, enquanto instituição social, parece possuir lentes homogêneas em relação às identidades e aos padrões de comportamento. Isso por conta das forças globalizantes e capitalistas que tentam estruturar de forma única esse novo mundo plural que se vislumbra. Contudo, a contemporaneidade e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação têm (re)direcionado esse modo de olhar por uma visão pautada por lentes heterogêneas, em que a emancipação identitária do sujeito está ao seu alcance. Desse modo, a escola, como espaço de escolarização do sujeito, se apresenta como um ambiente interacional, interativo e discursivo, e acreditamos que esse espaço propicia diversos vozeamentos, os quais são atravessados por discursos que impactam sobre a vida social dos sujeitos que (com)partilham esse espaço. As práticas discursivas e comportamentais ali experienciadas desempenham papel crucial na construção de quem somos ou de quem pretendemos ser.

Frisamos também que a devolutiva ao contexto pesquisado se baseia na explanação ao Sistema 'S' e aos seus usuários (sujeitos da pesquisa), especificamente, à Unidade Sudoeste do Sesi, quem são e como se comportam esses sujeitos da pesquisa que se constituem em clientes da EaD desse sistema. Essa devolutiva permitirá que o sistema aprimore esse processo de escolarização, no sentido de atender melhor os alunos que, aqui, se configuram como sujeito da pesquisa.

3.7. Conclusão

Abordadas todas as nossas escolhas metodológicas, exatamente como o rigor acadêmico requer, é chegado o momento de discutirmos aquilo que descobrimos depois desse andar pelas observações, anotações e abordagens.

Portanto, o próximo capítulo apresentará a nossa análise de dados, pautadas, principalmente, na coleta de dados, através dos instrumentos de pesquisa. Os escritos nos remeterão àquilo que já foi lido nos primeiros capítulos desta dissertação, pois os aspectos teóricos fundamentarão as nossas discussões.

4. CAPÍTULO 4 – O QUE ALETRAMOS: A(S) ANÁLISE(S) DOS DADOS

4.1. Introdução

Procuramos, agora, realizar o movimento intelectual de análise de dados, ou seja, tudo aquilo que foi coletado é organizado e devidamente analisado, neste capítulo, de acordo com o nosso aporte teórico e as autorizações que nos são concedidas. Analisaremos, primeiramente, os questionários discursivos, os quais utilizamos como instrumento-filtro (cf. COELHO, 2011). Em seguida, a entrevista que realizamos com o sujeito tutor (BICUDO, 2005; FLICK, 2009).

Em um terceiro movimento de análise, focaremos o nosso olhar para os eventos observados: *i*) as interações na plataforma AVA (BRAGA, 2007; SOUZA, 2011; SOARES, 2011, *id.*, 2014) e *ii*) a interação didática nas oficinas presenciais (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a).

Antes de iniciarmos, contudo, é preciso esclarecer que os movimentos enunciativos realizados neste capítulo, nos devem ser autorizadas por uma categoria de análise: a pressuposição, visto que é o que conseguimos entrever e enxergar no dizer do sujeito. Vejamos o conceito e a contextualização:

Com efeito, estes acontecimentos e essas acções (*sic*), mesmo se determinadas pelo discurso, são diferentes desse discurso. Mesmo que a palavra do mágico produza a cura, ela não é essa cura, ela não é essa cura; a cura está no doente curado e não no discurso que cura. Ainda neste ponto, a palavra embora declarando-se senhora da realidade, reconhece a realidade como algo que lhe é exterior (DUCROT, 1984, p. 148).

Estando-nos autorizados, passemos para as análises.

4.2. Análise dos questionários discursivos

4.2.1. Questionário discursivo aplicado ao coordenador pedagógico

Iniciaremos esta subseção com o questionário discursivo respondido pelo coordenador pedagógico. Este questionário foi aplicado via *e-mail* e respondido pela mesma via. Consideramos a intimidade do sujeito com a ferramenta para que a aplicação do instrumento tivesse sucesso. Trataremos este instrumento, para fins de triangulação, como Q1.

Q1 - Questionário discursivo respondido pelo coordenador pedagógico	
Questão	Resposta <i>ipsis litteris</i>
1. Como você se intitula no processo de Educação de Jovens e Adultos EaD do Sesi?	Coordenadora Pedagógica
Análise: Sujeito devidamente identificado. Conseguimos, portanto, analisar o processo, a partir do olhar de um dos sujeitos de pesquisa. Há a posição-sujeito devidamente colocada. (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; MODL e BIAVATI, 2016)	
2. Descreva as suas atividades no processo referido na questão 1:	Acompanhamento de turmas nos diversos momentos do processo como, elaboração de oficinas pedagógicas, lançamento de notas sistemas, elaboração dos relatórios finais por área de conhecimento, reuniões de conselho de classe, processo de formação continuada de tutores.
Análise: Identificamos a resposta como corroborantes no que diz respeito os documentos que direcionam essa modalidade no Sesi (cf. FIEB, 2017.) Notamos a ausência da preparação dos alunos para lidar com o ambiente digital, como advoga Souza (2011, p. 68).	
3. Há atividades fora do escopo inicial para o qual foi contratado? Caso afirmativo, descreva-as.	Não.
Análise: A objetividade na resposta nos leva ao que afirma Amaral (2017) sobre a possibilidade dessas respostas serem vagas. Contudo, há o posicionamento do sujeito, apesar da nossa análise na questão anterior.	
4. Em sua perspectiva, quais as principais aproximações e afastamentos da EJA EaD com a Educação Regular? Seja o mais detalhista possível.	Os processos em geral são diferentes. Na EJA os alunos realizam os estudos dos conteúdos e realizam as atividades on-line por área de conhecimento em horário não preestabelecido, participam de oficinas pedagógicas semanais (o que não caracteriza aulas), e tem uma certa autonomia do fluxo/horários/dias de estudos. Os tutores são apoiadores do processo, eles não “dão aulas”, aplicam oficinas pedagógicas para discussão geral de competências e habilidades das áreas de conhecimento, e estão sempre à disposição dos alunos no Polo, para os momentos tira dúvidas presencial ou online.
Análise: Atestada, portanto, as características que nos levam a mapear traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012). Em ambas as modalidades, a cultura escolar está presente (cf. subseção 2.5.1), contudo a Educação Regular e a EJA EaD se figuram em duas intraculturas (CANDAU, 2012; MODL e RIBEIRO, 2015b), o que podemos atestar na nossa pesquisa quando cotejamos as oficinas presenciais e as atividades desenvolvidas na plataforma. Evidenciamos o olhar do coordenador pedagógico para a autonomia requerida do aluno no processo de escolarização nessa modalidade e a sua representação, como grupo, no contexto (MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i> 1989; BRAGA, 2007; LEMOS, 2016). A flexibilidade de horário está em consonância com os aspectos da <i>cibercultura</i> , conforme advoga Lévy (1993).	
5. Como você enxerga a qualidade das interações na plataforma? Seja o mais detalhista possível, considerando: <ol style="list-style-type: none"> tutor – aluno coordenador – aluno coordenador – tutor 	<ol style="list-style-type: none"> Professor – aluno: Acontece com maior frequência, orientações/retorno de atividades, tira dúvidas, orientações/indicações de leitura, avisos, comunicações de ausência, lembretes, etc. Coordenador – aluno: Acontece esporadicamente, em casos de comunicações, alterações de senha, calendários de estudos, pesquisa de satisfação. Coordenador – professor: Pouca interação pelo LMS, pois temos mais contato presencial diariamente.
Análise: Identificamos que propomos em nossos estudos, ou seja, a interação didática acontecendo no ambiente <i>online</i> . Essa análise é possível de ser realizada quando cotejamos e contrapomos os	

estudos de Matencio (2001); Coelho (2011) e Modl (2015a), que tratam da interação didática face a face e de Braga (2007), Paiva (2010), Souza (2011), Soares (2011); <i>id.</i> (2014), que tratam das interações ocorridas dentro de um AVA. O fato do coordenador pedagógico pouco interagir com o aluno e com o tutor; e esse papel ser mais do professor com o aluno reforça a ideia de interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL 2015a), as quais tratam esse tipo de interação entre professor e aluno, o qual atualizamos para a o ambiente <i>online</i> e o professor de figura no papel de tutor (cf. seção 3.4).	
6. Como se dá a sua interação com o aluno? Se ela é episódica, recorrente etc. Quais são os tipos de demandas dos alunos ao te procurar?	A interação aluno/coordenador acontece de forma esporádica, quando eles precisam vir ao polo realizar avaliação no horário que as tutoras ainda não estão, buscar algum documento (atestado/ avaliações).
Análise: Não há, portanto, interação didática entre coordenador e aluno. Ela acontece no âmbito administrativo (FIEB, 2017.).	
7. Há interações fora da plataforma? Como elas acontecem e quais são as ferramentas utilizadas? Seja o mais detalhista possível, considerando: a) tutor – aluno b) coordenador – aluno c) coordenador – tutor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. professor – aluno: Semanalmente para a aplicação das oficinas pedagógicas interdisciplinares, e no final de cada área de conhecimento para realização de avaliações presenciais ou recuperação. 2. coordenador – aluno: Acontece esporadicamente, em casos de comunicações, alterações de senha, calendários de estudos, pesquisa de satisfação, atendimento fora do horário do tutor. 3. coordenador – professor: Diariamente, para organização de oficinas, controle de alunos ausentes/desistentes para controle de mobilidades, planejamento de estratégias para retenção de alunos faltosos, análise de avaliações, acompanhamento e controle de lançamento de notas no sistema, etc.
Análise: No item 1, o coordenador pedagógico explicita a interação didática, bem nos termos em que Matencio (2001), Coelho (2011) e Modl (2015a) tratam, aquela presencial, que acontece face a face. Esse tipo de interação didática, nomeamos oficinas (cf. seção 1.3). 2 - Conforme analisamos anteriormente, não há ocorrência da interação didática entre coordenador e aluno. 3 – Igualmente ao item anterior, a teoria não nos permite denominar interação didática entre coordenador e professor, no nosso caso, tutor. Tampouco, há a interação dentro do AVA (BRAGA, 2007; PAIVA, 2010; SOUZA, 2011; SOARES, 2011, <i>id.</i> ; 2014)	
8. Descreva as características de um aluno padrão da EJA EaD do Sesi. Considere aspectos objetivos como desempenho em sala e subjetivos como personalidade e relações. Considere e descreva também o seu nível de contato com ele.	<p>Maioria das vezes, trabalhador cansado da labuta diária, porém carregado de um desejo grande de aprender e conquistar “algo melhor” como eles mesmos dizem. A maioria deles não tem nenhum acesso a computadores nem à internet o que dificulta e atrasa um pouco o processo. Mas, superada essa fase, seguem de acordo a sua realidade/possibilidade, alguns mais ativos e outros mais passivos. As dificuldades de comparecimento semanalmente (por diversos motivos), também atrasa bastante o processo. Mas, como o nosso público, é na maioria das vezes o aluno/trabalhador, favorecemos sempre os ajustes de dias/horários para atendê-los da melhor forma possível.</p>
Análise: Notamos, com o discurso do sujeito entrevistado, as representações sociais dos sujeitos discursivos trabalhador e aluno (MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i> ; 1989; MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Vimos, também, que há um afastamento no uso, pelo aluno, dos recursos tecnológicos e a necessidade de adaptação (SOUZA, 2011, p. 68) desse aluno no uso das ferramentas <i>online</i> e do AVA, o qual abordamos na seção 1.3.	

<p>9. Os alunos da EJA EaD do Sesi são oriundos unicamente da indústria? Há dependentes matriculados? Há alunos da comunidade? Como se dá o acesso desses três tipos de sujeito ao processo?</p>	<p>Falando de SESI (Serviço Social da Indústria), que possui como Missão “Prover e operacionalizar soluções em educação e qualidade de vida visando à sustentabilidade da indústria na Bahia”. A nossa principal demanda é atendimento à indústria, portanto sempre que existe uma demanda de vagas para formação de turmas, os trabalhadores industriários são os primeiros a serem convocados. A partir daí, de acordo com a nossa meta, o número restante de vagas são destinadas para os alunos da comunidade. Porém o processo de matrícula é o mesmo para todos os públicos (apresentação de documentos solicitados / realização de avaliação diagnóstica, matrícula, ambientação, início das aulas).</p>
<p>Análise: O respondente pressupõe que o atendimento é para os sujeitos que estão inseridos na indústria, o que corrobora com o documento normativo do Sesi para as matrículas na modalidade EJA EAD (cf. FIEB, 2017.). No cotejamento com os questionários respondidos pelos alunos, poderemos atestar essas informações.</p>	
<p>10. Como você enxerga o lidar do aluno e do tutor com a plataforma e os demais recursos tecnológicos disponíveis?</p>	<p>Sempre no início, eles apresentam resistência e medo (por conta da falta de habilidade com o computador), depois que o tempo vai passando e ele vai se habituando e se enxergando capaz, passa a ser um processo mais tranquilo e proveitoso. Ele começa a compreender de fato que a ferramenta possibilita o seu desenvolvimento nas atividades e isso vai lhe dando mais segurança.</p>
<p>Análise: Identificamos o afastamento no uso, pelo aluno, dos recursos tecnológicos e a necessidade de adaptação (SOUZA, 2011, p. 68). A mesma autora (p. 69) nos elucida da permanência e sobrevivência de uma comunidade discursiva dentro de um AVA após a devida adaptação do usuário.</p>	
<p>11. Como você se enxerga dentro do processo da EaD?</p>	<p>Mediadora do processo de adaptação/crescimento do aluno com a plataforma e com todo o processo, através do suporte aos tutores.</p>
<p>Análise: Essa resposta corrobora a posição-sujeito do respondente fora do evento de interação didática (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), contudo se posiciona discursivamente e se coloca no interior de um grupo, de acordo com a sua representação social (MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i> 1989).</p>	
<p>12. Descreva as principais facilidades e dificuldades da plataforma.</p>	<p>FACILIDADES – Flexibilidade de horário, apoio tutor online, material didático adequado a realidade dos alunos trabalhadores, diversas possibilidade de interação. DIFICULDADES – A versão 3.0 do LMS ainda não permite o acesso em <i>smartphones</i>, compatível com o <i>google chrome</i> (alguns alunos sentem dificuldade por não ter o navegador baixado no seu computador pessoal e as vezes não consegue acessar).</p>
<p>Análise: Evidenciamos, aqui, o que Lévy (1993) advoga sobre flexibilidade e o estímulo à autonomia no contexto (MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i> 1989; BRAGA, 2007; LEMOS, 2016). Encontramos os indícios do que tratamos sobre referenciação nas relações interativas (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) e provamos que essa relação é com a tecnologia e não com o material didático impresso, portanto elas se apresentam de cunho hipertextual, multimodal, em uma perspectiva do letramento digital e dos multiletramentos (COSCARRELLI, 2002; RIBEIRO, 2005; BRAGA, 2007; SOARES, 2011, <i>id.</i> 2014; ROJO, 2017). Há também a posições-sujeito e (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; COELHO e BIAVATI, 2015b) socialmente representado de aluno e de trabalhador (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; MODL e BIAVATI, 2016; MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i> 1989), bem como as possibilidades de interação (cf subseção 1.3). O que contrapomos é o acesso por outras vias como <i>smartphones</i> e <i>tablets</i>, visto o que a atestamos na subseção 3.5.5.</p>	

Quadro 10: Questionário discursivo respondido pelo coordenador pedagógico analisado**Fonte:** Dados da pesquisa

Realizadas as análises, notamos que o coordenador pedagógico está fora do evento de interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) e das interações nos gêneros digitais discursivos, os quais discutimos na seção 1.4, nas perspectivas hipertextual, multimodal, e do letramento digital e dos multiletramentos (COSCARRELLI, 2002 e RIBEIRO, 2005; BRAGA, 2007; SOARES, 2011, *id.*, 2014; ROJO, 2017), e possui uma visão administrativa e holística do processo, a qual não é foco da nossa pesquisa. Assim, por utilizarmos o questionário discursivo como instrumento-filtro (COELHO, 2011), decidimos não realizar a entrevista com este sujeito de pesquisa (BICUDO, 2005; FLICK, 2009). Contudo, notamos a importância dos dados coletados através do instrumento demonstrado no quadro 10, para certos delineamentos deste trabalho, uma vez que o sujeito respondente se posiciona discursivamente (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) e faz parte de um grupo de representação social (MOSCOVICI, 1978; *id.* 1989; MODL e BIAVATI, 2016).

4.2.2. Questionário discursivo aplicado ao tutor

Partiremos, agora, para a análise do questionário discursivo respondido pelo tutor. Este questionário foi aplicado via *e-mail* e respondido pela mesma via, assim como o instrumento aplicado ao coordenador pedagógico, consideramos, igualmente, a intimidade do sujeito com a ferramenta. Trataremos este instrumento, para fins de triangulação, como Q2.

Q2 – Questionário discursivo respondido pelo tutor	
Questão	Resposta <i>ipsis litteris</i>
1. Como você se intitula no processo de Educação de Jovens e Adultos EaD do Sesi?	Professora tutora da área de conhecimento ciências da natureza.
Análise: Sujeito devidamente identificado. Conseguimos, portanto, analisar o processo, a partir do olhar de um dos sujeitos de pesquisa. Reparamos que há a colocação em duas posições identitárias discursivamente assumidas (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; MODL e Ribeiro, 2015b): tutora e professora.	
2. Descreva as suas atividades no processo referido na questão 1:	Preparo as oficinas que são aplicadas nos encontros presenciais, lanço notas no LMS e TOTVS, programas do SESI que registram todas as notas de todas as avaliações dos alunos. Quando há novas matrículas, também faço cadastros no LMS, crio e-mails para os alunos que ainda não têm. Também aplico as provas presenciais.
Análise: Notamos aqui, uma objetividade na resposta, a qual consta as tarefas rotineiras do tutor. Não há registro na resposta acerca da abordagem motivacional do aluno, descritas no Quadro 6 (FIEB,	

2017) e os aspectos de dentro de sala de aula e das interações (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) dentro e fora do ambiente AVA. Há evidenciada a denominação nominal dos softwares utilizados no processo, portanto questionamos na entrevista sobre os softwares para que haja clareza nas nossas análises.	
3. Há atividades fora do escopo inicial para o qual foi contratado? Caso afirmativo, descreva-as.	Sim. A criação de e-mail e cadastros no LMS para novas matrículas.
Análise: A informação aqui cita apenas uma ação além daquilo que o tutor considera da sua atribuição (cf. FIEB, 2017). Vimos, portanto, que há alunos que não possuem conta de <i>e-mail</i> , o que denota um afastamento no uso, pelo aluno, dos recursos tecnológicos e a necessidade de adaptação (SOUZA, 2011, p. 68) desse aluno no uso de um dos gêneros digitais discursivos que abordamos na seção 1.4. Lembramos que <i>e-mail</i> é uma ferramenta elementar no contexto dos recursos computacionais disponíveis, pois é local de interação didática <i>online</i> (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; SOARES, 2011; <i>id.</i> , 2014; MODL, 2015a) assíncrono (PRIMO, 2000; SOUZA, 2011; ROCHA e LIMA, 2017).	
4. Você é professor da Educação Regular?	Sim.
Análise: Atestada, portanto, a vivência do tutor como professor da educação regular, o que nos possibilita mapear traços da intercultura (cf. SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012).	
5. Em sua perspectiva, quais as principais aproximações e afastamentos da EJA EaD com a Educação Regular? Seja o mais detalhista possível.	A EJA exige que o professor esteja bem próximo ao aluno, ligando para que ele possa vir as oficinas e cobrando as atividades online. Também é necessário muita tolerância, paciência e compreensão, por ser um grupo que trabalha o dia todo e vem para cá cansado. Assim, é preciso que as aulas sejam bem dinâmicas. Como o curso é EAD também é preciso ensinar um pouco sobre informática para eles poderem estudar. Já na educação regular o professor deve manter certa distância, para que não haja desrespeito, também pode-se cobrar mais, exigir que venham num turno oposto para realização de atividades. A metodologia também é diferente, pois é possível passar filmes, atividades em livros e cadernos.
Análise: Identificamos a discorrência de alguns traços comportamentais dos alunos atendidos pelo sistema, na perspectiva do tutor, contudo, conforme nos esclarece Amaral (2017), como um risco do questionário discursivo, não houve o devido entendimento da questão pelo respondente. Entendemos que a questão fora parcialmente respondida. Houve então, a necessidade de solicitar ao respondente que repensasse a sua resposta após os devidos esclarecimentos do pesquisador, principalmente no que se refere aos termos afastamento e aproximações, visto não ser tratar de proximidade ou distanciamento físico, mas sim de semelhanças e diferenças (cf. MODL, 2015a). O ensino da informática, que não se trata de componente curricular da área de conhecimento de Ciências da Natureza (FIEB, 2017), citado pelo tutor, sugere a ambientação de aluno no AVA (cf. SOUZA, 2011, p. 68).	
6. Qual é a frequência de interação tutor – aluno na plataforma?	Constante.
Análise: A resposta foi objetiva e pela escolha lexical, percebemos que não atende ao que propomos. Na entrevista, será necessário solicitar ao respondente o seu entendimento sobre o item lexical utilizado para que possamos entender essa frequência. Ainda assim, os gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4) se fazem presentes dentro do AVA. (PAIVA, 2010; SOUZA, 2011; SILVA, 2013)	
7. Quais são os principais assuntos tratados nas interações na plataforma?	Pergunta não respondida
Análise: Acreditamos que o sujeito respondente se confundiu no momento de responder o questionário, contudo, essa pergunta está parcialmente respondida na questão seguinte. Precisamos	

entender, nesse momento, o que o tutor entende por qualquer coisa. Certamente, na entrevista, perguntaremos acerca do pleito para que possamos realizar a nossa análise. Amaral (2017) já nos alertava sobre a possibilidade de não atingirmos todas as respostas.	
8. Descreva como ocorrem as interações tutor – aluno na plataforma. Seja o mais detalhista possível.	Enquanto o aluno estiver online ele pode perguntar qualquer coisa a qualquer hora pelo chat, caso o professor esteja online também. Do contrário, pode mandar e-mail no LMS.
Análise: Aqui obtivemos o relato de uma relação interacional ocorrida no AVA. Fica clara, a interação síncrona via gênero digital discursivo <i>chat</i> e assíncrona, via gênero digital discursivo <i>e-mail</i> . (PRIMO, 2000; SOUZA, 2011; ROCHA e LIMA, 2017)	
9. Há interações fora da plataforma? Como elas acontecem e quais são as ferramentas utilizadas? Seja o mais detalhista possível.	Sim, há. Por telefone, os alunos ligam para o SESI. Não há contato por telefone particular do professor, salvo raras exceções. Outro modo de interação é por meio das oficinas, encontros presenciais duas vezes por semana.
Análise: Notamos que o encontro fora da plataforma se dá nos momentos dos eventos de interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), o que se englobam as relações interacionais (MATENCIO, 2001; MODL, 2015a) que observamos, aqui denominadas oficinas pelo tutor e que assumimos essa nomenclatura por uma questão de fidelidade no momento em que nos referimos e descrevemos o processo (cf. quadro 5)	
10. Descreva as características de um aluno padrão da EJA EaD do Sesi. Considere aspectos objetivos como desempenho em sala e subjetivos como personalidade e relações. Considere e descreva também o seu nível de contato com ele.	Os alunos da EJA EAD, em sua maioria, vêm de escolas públicas e pararam de estudar há mais de 10 anos. A idade varia muito, desde 18, 19 anos até 56, mais ou menos. Os alunos do fundamental II tendem a ser mais velhos e terem parado de estudar há bem mais tempo que os do ensino médio. Eles trabalham durante todo dia, grande parte no comércio. Eles tem certa dificuldade em usar o computador e demoram um pouco para aprender a usar o LMS. Eles são bem comunicativos e amigáveis, tem força de vontade, são questionadores e animados. Compartilham o dia a dia fora do SESI com os tutores e nos vem como amigos.
Análise: São notadas as características do aluno que o sistema atende que estão em conformidade com os arts. 37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), com o Parecer 11/2000, com a Resolução 01/2000, do CNE, também com a Resolução CEE nº 79/2008, bem como com a Resolução CEE Nº 239/2011. 2.2. (FIEB, 2017). O respondente conseguiu detalhar, a partir de sua perspectiva, essas características que são de grande valia que elucidam aspectos da intracultura (cf. MODL e RIBEIRO, 2015b, p. 65; CANDAU, 2012, p.238) e da intercultura (cf. SIQUEIRA, 2008, p. 115; <i>ibid.</i> , p. 254; CANDAU, 2008, pg. 239; <i>ibid.</i> p. 242; <i>ibid.</i> , p. 254). Cotejaremos esse achado com a perspectiva do coordenador pedagógico (cf. quadro 10) e do próprio aluno (cf. quadro 13) para entendermos também como ele se enxerga.	
11. Descreva os principais afastamentos e aproximações das interações em sala de aula e na plataforma. Considere esses dois ambientes e caso haja outro, considere-o também. Descreva-o aqui e seja o mais detalhista possível.	Difícil falar de afastamentos, pois em todo processo somos muito próximos. Não acredito que haja afastamentos. Tanto na sala de aula quanto no portal há bastante contato.
Análise: Assim como ocorreu na questão 5 deste instrumento, notamos um equívoco no entendimento daquilo que foi questionado, conforme nos alerta Amaral (2017). Entendemos, então que a questão não fora respondida. Houve então, a necessidade de solicitar ao respondente que repensasse a sua resposta após os devidos esclarecimentos do pesquisador, principalmente no que se refere aos termos afastamento e aproximações, visto não ser tratar de proximidade ou distanciamento físico, mas sim de semelhanças e diferenças (MODL, 2015a). Ainda assim, a resposta nos dá caminhos para o	

entendimento das relações interacionais (MATENCIO, COELHO, 2011; 2001; MODL, 2015a) no processo.	
12. Como você enxerga o lidar do aluno com a plataforma e os demais recursos tecnológicos disponíveis?	Os recursos são extremamente uteis. A EJA EAD é uma revolução na educação, pois possibilita que alunos com pouco tempo consigam estudar, concluir os estudos e realizar sonhos. A plataforma é um instrumento completo, com conteúdos regulares e extras, além de contar com biblioteca virtual para pesquisas. No primeiro contato do aluno com ele há muitas dúvidas, mas com pouco tempo de uso eles aprendem a usar todas as ferramentas. O primeiro contato é sempre com a apresentação do LMS, ensinando como utilizá-lo.
Análise: Notamos que o AVA e os recursos tecnológicos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem são fatores facilitadores para proporcionar o aprendizado do aluno (PAIVA, 2010; SILVA, 2013; <i>ibid.</i> , p. 13; <i>ibid.</i> , p. 59; SOARES, 2014, p. 67; LEMOS, 2016). Há também a preocupação pela ambientação do sujeito para que ele possa lidar com a plataforma de forma facilitada. (SOUZA, 2011, p. 68). A nossa entrada no ambiente permitirá análises mais concretas a respeito do pleito.	
13. Descreva as principais facilidades e dificuldades do seu manuseio da plataforma.	A plataforma é bem organizada, o que facilita o acesso. Além disso, ela fornece um contato contínuo com o aluno e seu desempenho. Assim, pode-se acompanhar o desenvolvimento de cada aluno e suas notas. Para mim, não há dificuldades.
Análise: O respondente, portanto, vê a plataforma como ferramenta que agrega valor ao processo (PAIVA, 2010; SILVA, 2013; <i>ibid.</i> , p. 13; <i>ibid.</i> , p. 59; SOARES, 2014, p. 67; LEMOS, 2016) e pelas escolhas lexicais, notamos que não encontra dificuldades no manuseio, inclusive a coloca como instrumento de contato direto com o aluno, o que, para nós, representa a relação interacional (MATENCIO, 2001; MODL, 2015a) dentro do AVA, através dos seus gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.3) que um olhar mais aprofundado com a nossa entrada nesse ambiente, nos permite descrevê-las com propriedade e fundamentação científica.	
14. Descreva as principais facilidades e dificuldades do manuseio do aluno da plataforma.	Creio que para os alunos a dificuldade é manusear todas as ferramentas do portal. Por exemplo, eles podem criar sala temáticas para discutir sobre um assunto, mas a maioria não usa. Acredito que seja porque o LMS tem muitas ferramentas e eles só usam o básico: conteúdo regular e avaliações. As outras que são de suporte e reforço quase não são acessadas. A principal facilidade é a possibilidade de acessar o portal em qualquer lugar no celular, tablete ou computador. Também há vídeo aulas que ajudam no entendimento do conteúdo.
Análise: É percebido que os alunos usam a plataforma de forma elementar. A falta de conhecimento panorâmico, pelos alunos, da plataforma se torna fator limitador para que ele tenha um aproveitamento total dos recursos tecnológicos disponíveis. Aqui, registramos o tratamento de Souza (2011, p. 75), que elucida sobre a inclusão e exclusão do social do sujeito por determinado recurso tecnológico.	

Quadro 11: Questionário discursivo respondido pelo tutor analisado

Fonte: Dados da pesquisa

Após aplicarmos o questionário ao tutor, notamos que algumas perguntas não foram respondidas e/ou não tiveram esclarecimentos necessários ao que propúnhamos. Por isso, retornamos o questionário, apenas nas questões que se encaixavam nesses aspectos e

solicitamos ao respondente que retornasse ao instrumento. Obtivemos, então, no questionário Q2.1, os seguintes dizeres, conforme o quadro 12, a seguir.

Q2.1 – Questionário discursivo respondido pelo tutor	
Questão	Resposta <i>ipsis litteris</i>
5. Em sua perspectiva, quais as principais aproximações e afastamentos da EJA EaD com a Educação Regular? Seja o mais detalhista possível.	<p>a) Semelhanças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo avaliativo. • Burocracia pedagógica • Utilização do TOTVS <p>b) Diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proximidade maior do professor. • Maior dependência do tutor • Maior flexibilidade. • Ensinos que perpassam outras áreas de conhecimento, a exemplo de informática. • Metodologia diferenciada.
Análise: Os traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012) estão finalmente evidenciados na resposta acima, visto o nosso cotejamento da educação regular e da EJA EaD. Esses movimentos estão relacionados às representações sociais (cf. MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i> 1989)	
7. Quais são os principais assuntos tratados nas interações na plataforma?	Pergunta não respondida
Análise: Mesmo com a reaplicação do questionário, a pergunta continua não respondida, o que nos remete ao que Amaral (2017) nos alertara. Partiremos para a entrevista no sentido de preenchermos essa lacuna.	
11. Descreva os principais afastamentos e aproximações das interações em sala de aula e na plataforma. Considere esses dois ambientes e caso haja outro, considere-o também. Descreva-o aqui e seja o mais detalhista possível.	<p>a) Semelhanças sala de aula x plataforma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação no que tange avisos e lembretes. • Informações educacionais (Conteúdos, atividades avaliativas e cronogramas de estudo). <p>b) Diferenças sala de aula x plataforma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A comunicação na plataforma não é tão eficaz quanto a presencial. • Os alunos se expressam melhor pessoalmente. • Na plataforma o contato é mais individual e impessoal. • Pessoalmente a interação é desenvolvida de forma pessoal com maior aproximação professor-tutor x aluno.
Análise: Evidenciamos, aqui, o primeiro indício de fragilidade da plataforma, não nas questões técnicas (cf. subseção 3.5.5), mas na discursivização dos sujeitos (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; 2001; MODL, 2015a) no ambiente <i>online</i> , no sentido da efetivação da interação (BRAGA, 2007; PAIVA, 2010; SOUZA, 2011; SOARES, 2011, <i>id.</i> , 2014; ROJO, 2017). É evidenciado aqui também traços da intracultura (MODL e RIBEIRO, 2015b; CANDAU, 2012) no que se refere à educação regular e a preferencialização à interação didática face a face, conforme advogam Matencio (2001), Coelho (2011) e Modl (2015a), em seus trabalhos.	

Quadro 12: Questões discursivas novamente respondidas pelo tutor analisado

Fonte: Dados da pesquisa

Com os achados, a partir deste instrumento, percebemos que o tutor está assimetricamente posicionado em relação ao aluno e que ele é participante ativo e importante da interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; 2001; MODL, 2015a) e se posiciona representa e discursivamente no grupo ao qual está inserido (cf. MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989). Outrossim, é um sujeito discursivo que (re)afirma os traços intraculturais (MODL e RIBEIRO, 2015b; CANDAU, 2012) da modalidade que pesquisamos e que permeia o intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), uma vez que transita entre o ensino médio regular da escola tradicional e está inserido na modalidade EJA EaD, no sentido de comandar a interação didática, bem como as interações na plataforma, uma vez que a vê como ferramenta importante e que agrega valor ao processo (PAIVA, 2010; SILVA, 2013; *ibid.*, p. 13; *ibid.*, p. 59; SOARES, 2014, p. 67; LEMOS, 2016).

Essas análises, portanto, elucidam o posicionamento frente à pesquisa do tutor e do coordenador pedagógico, posições importantes para a nossa pesquisa. Como utilizamos o questionário como elemento-filtro (cf. COELHO, 2011), decidimos, então, aplicar o instrumento entrevista (BICUDO, 2005; FLICK, 2009) ao sujeito tutor, visto que ele participa diretamente do evento de interação didática nas oficinas presenciais, bem como nas interações no AVA.

A seguir, explicaremos os movimentos de aplicação de questionário discursivo com os alunos.

4.2.3. Questionários discursivos aplicados aos alunos

Conforme já discorremos, elegemos cinco alunos para a aplicação dos instrumentos. Essa eleição foi aleatória, obedecendo ao método de amostragem simples e considerando que todos os sujeitos eram passíveis de serem eleitos.

Reunimos esses cinco sujeitos de pesquisa em uma sala do Sesi, onde mesmo eles participaram de uma das oficinas (evento de interação didática presencial), distribuimos os questionários e nos mantivemos ali para dirimir quaisquer dúvidas acerca do instrumento e dos seus dizeres.

Notaremos que, mesmo com a nossa presença e disponibilidade, um dos sujeitos deixou de responder a algumas questões, o que, em um posicionamento de não imposição, deixamos que assim estivesse para não causar desconforto no sujeito da pesquisa, como nos comprometemos.

Para as análises, realizamos um compilado das quinze questões e das respostas dos cinco sujeitos. Dispomos as colunas de forma que cada uma corresponde a um sujeito de pesquisa. As respostas estão abaixo de cada questão que transversam as colunas de respostas. Por uma questão de preservação da identidade, nomeamos os sujeitos respondentes como alunos A1, A2, A3, A4 e A5 e esse compilado como Q3.

Q3 – Questionários discursivos (compilado) respondidos pelos alunos – Respostas <i>ipsis litteris</i>				
Aluno A1	Aluno A2	Aluno A3	Aluno A4	Aluno A5
1. Como você se intitula no processo de Educação de Jovens e Adultos EaD do Sesi?				
Aluno	Um aluno bom e participativo	Aluno	Aluno	Aluna
Análise: Sujeitos devidamente identificados. Conseguimos, portanto, analisar o processo, a partir do olhar de um dos sujeitos de pesquisa. Há a posição-sujeito devidamente colocada. (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; MODL e BAIVATI, 2016).				
2. Qual é a sua idade?				
36 anos	40 anos	29 anos	36 anos	26 anos
Análise: Acessamos às informações no quesito etariedade, o que corrobora com as características do aluno que o sistema atende, na modalidade EJA Ead, que estão em conformidade com os arts. 37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), com o Parecer 11/2000, com a Resolução 01/2000, do CNE, também com a Resolução CEE nº 79/2008, bem como com a Resolução CEE Nº 239/2011. 2.2. (FIEB, 2017). Há um afastamento, portanto, da escola regular quando analisamos essa questão, o que evidencia a interculturalidade (cf. SIQUEIRA, 20008; CANDAU, 2012)				
3. Você é do gênero masculino ou feminino?				
Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Análise: Informações de gênero acessadas. Lembramos que a nossa escolha dos sujeitos da pesquisa foi de forma aleatória (cf. subseção 3.5.2), com base na amostragem simples, considerando que todos os sujeitos inseridos no <i>locus</i> da pesquisa eram elegíveis (ANTUNES, 2011).				
4. Você trabalha no comércio ou na indústria? Se sim, me diga o que você faz e se é no comércio ou na indústria. Se não, qual é a sua atividade profissional?				
Eu trabalho com meu esposo, ele tem um comercio de bebidas. E a pouco tempo montei um pequeno negocio pra eu trabalhar, trabalho com pipoca e algodão doce em eventos	Não. Sou autonomo trabalho com sistema de segurança eletrônica	Sim Trabalho na fábrica de calçados Dass	Eu trabalho em uma fabrica de moda intima que e registrada como industria	Pergunta não respondida.
Análise: Notamos aqui as representações sociais de um grupo (MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i> , 1989), visto que a maioria trabalha na indústria e/ou no comércio, ou ainda possuem um negócio próprio. Portanto, são sujeitos discursivos trabalhadores (FIEB, 2017) e alunos (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011, MODL, 2015a). A pergunta não respondida nos remete ao que Amaral (2017) nos alerta sobre a possibilidade de coleta de repostas parciais na aplicação do instrumento. Nesse momento, não decidimos pela entrevista (BICUDO, 2005; FLICK, 2009) com o aluno por conta de termos acessado a maioria das respostas, uma vez que todos os outros sujeitos responderam à questão.				
5. Antes de se matricular no ensino médio do Sesi, você passou quanto tempo fora da escola? Me conte um pouco sobre a sua última experiência na escola, coisa do tipo, onde foi, quando foi e como foi.				
Eu estudei em uma escola Estadual na cidade de	Fiquei 12 anos Última matrícula foi no Colegio	Sim estudei no colégio Instituto de Educação	Desisti da escola as 21 anos retornei depois de 13 anos	Eu parei de estudar com 16 anos, quando fiquei grávida

Encruzilhada no ano de 2005 foi a última vez que estudei, tentei estudar no Cleber Pacheco fazendo o supletivo mais uma vez sem sucesso. Quando foi no final de 2016 uma amiga me falou do Sesi e no outro dia liguei me informei e graças a Deus eu consegui.	Abdias Menezes e também tentei fazer as provas do supletivo no Kleber Pacheco Tive uma certa dificuldade por conta do meu antigo trabalho.	Euclides Dantas, sair da escola por que engravidei.	afastada das salas de aulas. Tentei volta, foi novamente estuda no Colegio Nilton Gonsalves, estudei por sete meses e novamente dicisti, ai mim falaram do sesi e revouvir volta e graças a sesi e a todos la eu concluir foi uma experiência maravilhosa	de minha primeira filha, tentei voltar mais sem resposta, as dificuldades só aumentava. O segundo filho chegou e ai ficou ainda mais difícil. Voltei quando a mais velha estava com 7 anos. estudei no turno vespertino no Colegio Centro Integrado. foi tão difícil pra mim, era muito corrido por conta dos meus filhos. No no seguinte ainda no começo do ano conseguir e parei novamente não conseguir min adaptar era tudo muito novo pra min e mais vez parei
Análise: Comprovada, então, que todos os sujeitos passaram pela sala de aula tradicional (MODL, 2015a) e que assim, conseguimos perceber os aspectos da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012). É percebido que cada sujeito tem uma história diferente e uma trajetória singular dentro da escola, como podemos perceber nas respostas à essa pergunta, o que nos remete aos traços da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016) e padrões de comportamento (cf. LIMA, 2008).				
6. Quais são as principais semelhanças do Sesi com a sua antiga escola?				
Não tem semelhanças, pois o Sesi tem um grande diferencial. O Sesi é sensacional.	Na verdade não semelhança pois o Sesi tem um método de ensino diferente das escolas normais	Os ensinamentos e os conteúdos um pouco difíceis	A semelhança é que a escola que eu estudei era o eja também	Pergunta não respondida.
Análise: Tentamos, com essa questão, apontar as aproximações do evento pesquisado com a educação regular, na perspectiva do aluno o que nos remete aos traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012). Percebemos que há um distanciamento do <i>locus</i> da nossa pesquisa com a educação regular. A única semelhança é apontada pelo aluno A4, o qual já passou pela EJA, modalidade a qual estudamos.				
7. Quais são as principais diferenças do Sesi com a sua antiga escola?				
O Sesi tem salas lindas, limpas grandes profissionais, biblioteca maravilhosa, refeitório maravilhoso,	A principal diferença é a estrutura pois é moderna e muito aconchegante Realmente muito boa e de primeiro mundo	Só o estudo mesmo e a participação das aulas que não eram diariamente	A diferença é que a escola que eu estudei era pequena e não tinha a estrutura do sesi	Pergunta não respondida.

cantina bacana. O Sesi é perfeito.				
<p>Análise: Em um caminho inverso, procuramos identificar os afastamentos do evento pesquisado com a educação regular, na perspectiva do aluno o que nos remete, novamente, aos traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012). Percebemos que, mesmo com os apontamentos acerca da estrutura, a qual é comum à todas as escolas, os sujeitos respondentes apontam como afastamentos, tendo em vista a percepção do aluno sobre o que é escola (MODL e BIAVATI, 2016). A pergunta não respondida nos remete ao que Amaral (2017) nos alerta sobre a possibilidade de coleta de repostas parciais na aplicação do instrumento. Permanecemos com a decisão de não realizar a entrevista (BICUDO, 2005; FLICK, 2009) com o aluno por conta de termos acessado a maioria das repostas, uma vez que todos os outros sujeitos responderam à questão.</p>				
<p>8. Por que você procurou o Sesi, nos moldes da EJA EaD, para concluir o ensino médio? Cite os principais motivos.</p>				
Eu procurei porque tinha muita vontade de concluir meus estudos, eu tinha maior vergonha quando alguém me perguntava qual o grau de escolaridade. Então pra mim terminar o ensino médio foi uma questão de honra.	Primeiro pela rapidez e também por ser um curso bem elaborado muito bem executado e as referências!	Porque não tinha tempo para frequentar diariamente uma sala de aula e o EJA ajudou muito	Eu procurei o sesi porqu a forma de estuda pra mim erra mas facio la	Os motivos foram muitos voltar, estudar era algo que eu sonhava, queria ser um bom exemplo para os meus filhos cobrar deles algo que eu não avia feito era difícil.
<p>Análise: Todos os sujeitos se posicionam na vontade em voltar a estudar ou concluir os estudos, visto que, para eles trata-se de uma satisfação pessoal e de um novo se posicionar como sujeito discursivo no contexto social (MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i>, 1989; MATENCIO, 2001; COELHO, 2011, MODL, 2015a). Identificamos que um dos principais motivos de o aluno procurar o Sesi, na modalidade em que estudamos, se pauta justamente no tempo destinados aos estudos e na flexibilidade do curso, aos quais são marcas da EaD (cf. LÉVY, 1993; BRAGA 2007; PAIVA, 2010; SOUZA, 2011, SOARES, 2011; <i>id.</i>, 2014).</p>				
<p>9. Você costuma acessar o computador e a internet que não seja para o estudo que faz no Sesi? Com que frequência e para que é esse acesso?</p>				
Eu acesso sim, para trabalho e pesquisa. Uso sempre a internet, até mesmo quando tenho alguma duvida.	Sim Sempre Compras vídeos redes sociais O uso rotineiro!	Não	Eu não costumo entra na internet no meu dia dia eu so comecei a entra quando eu comecei a estuda no sesi	Em casa eu tinha sin acesso a internet e uso com frequência em hoje em dia para estudar assuntos relacionado a aulas
<p>Análise: A demonstração aqui é que parte do público pesquisado possui acesso à <i>internet</i> fora do ambiente da escola, contudo, parte deles, não. Esse movimento nos remete à necessidade de ambientação desses alunos no que diz respeito ao uso dos recursos computacionais, típicos da EaD (SOUZA, 2011, p. 68).</p>				
<p>10. Descreva as principais facilidades que você encontrou no uso da plataforma de estudos do Sesi.</p>				
Eu achei ótima pois me ajudou muito. Os assuntos pra estudos era bem explicados então, eu aprendi muito.	Auto explicativo bem projetado Muito simples	Depois que aprender a lhe dar com a plataforma não achei dificuldades não se tornou tudo mais fácil.	Estuda pela plataforma foi muito bom eu gostei muito aprendi varias coisas no computador atraves das plataforma	As principais facilidades são poder tirar duvidas com tutor, ter acesso a sua nota ter muitos assuntos vídeos aulas para poder estudar e muitos outros.

Análise: As respostas nos remetem às observações dos alunos para a plataforma. Pressupomos que, após a ambientação desses sujeitos no AVA (cf. SOUZA, 2011, p. 68), os alunos conseguiam manuseá-la, ou seja, é justamente sobre permanência do sujeito participante do ambiente virtual que trata Souza, 2011, p. 69). Comprovamos, ademais, a relação interativa (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) sob uma perspectiva hipertextual, multimodal, em uma perspectiva do letramento digital e dos multiletramentos (COSCARRELLI, 2002; RIBEIRO, 2005; BRAGA, 2007; SOARES, 2011, *id.*, 2014), a qual ocorre no interior de um AVA.

11. Descreva as principais dificuldades que você encontrou no uso da plataforma de estudos do Sesi.

Não tive dificuldade em usar a plataforma.	A única coisa que ouve foi fora do ar ou sem sistema Mais só aconteceu uma vez	No inicio tava bem complicado porque não tinha habilidade com o computador mas no decorrer dos ensinios fui me adaptando	No inicio erra muito dificio pra mim porque eu quase não sabia muito manuzear o computador mas depois eu foi aprendendo e tirei de letra	Eu particularmente não encontrei dificuldades sou leiga em uso de computador mais conseguir e aprender com facilidade usar a plataforma.
--	--	--	--	--

Análise: Notamos aqui, que se seguirmos uma linha de pensamento, pautada nas respostas anteriores, o sujeito percebe que a ferramenta é interativa (SILVA, 2013) e que ele pode manuseá-la, sem muitas dificuldades, após a sua devida ambientação (cf. SOUZA, 2011, p. 68). Essa situação nos leva o que Lemos (2016) chama de sujeito ativo dentro de um ambiente online de interação.

12. Fale um pouco como acontece a sua relação com o tutor dentro da plataforma. Fique à vontade em dizer o que quiser.

Nunca precisei chamar o tutor na plataforma. Foi tranquilo pra mim	Eu particularmente não tive nem um contato pois as duvidas eu tirava em sala!	Pelo fato de não ter muita experiência com o computador eu não participava de todos os programas que haviam lá só fazia o básico que era responder as questões.	Os tutores erram todos maravilhosos muito educados atenciosos e muito copetentes	A relação entre eu e o tutor e perfeito costume dizer pessoas enviadas por Deus que sempre atenden quando precisamos
--	---	---	--	--

Análise: As interações tutor-aluno acontecem dentro do AVA através daquilo que chamamos que gêneros digitais discursivos: *e-mail*, *chat* e fórum (cf. seção 1.4). Notamos, aqui, novamente, a fragilidade desse gênero dentro dos eventos de interação pesquisados, visto que o aluno acaba por não criar o hábito de interagir com o tutor na plataforma (SOUZA, 2011; SOARES; 2011). Essa interação no AVA é um traço da intracultura (cf. subseção 2.5.2), quando falamos em EaD.

13. Fale um pouco como acontece a sua relação com o tutor quando ela é presencial. Fique à vontade em dizer o que quiser.

Eu amava quando tinha as aulas presencial pois adorava interagir, todos os professores eram muito capacitados a nos ensinar e	Sempre foi boa pois sou uma pessoa de fácil relacionamento	Uma relação muito boa os tutores são excelentes	Não tenho muito a dizer porque todos errão maravilhosos e copetentes so deichou saudades	Pessoas maravilhosas que nunca mim tratam com indiferença uma paciencia fora do normal uma atenção que so eles sabe
---	--	---	--	---

tirar nossas dúvidas. Eu não tenho o que reclamar só agradecer a cada um que esteve a minha disposição para o que eu precisasse.				dar verdadeiros amigos des sempre aquelas palavras vai em frente para não e sempre preocupados quando falta um aluno isso nos faz cada vez mais forte e a esperança só cresce
<p>Análise: Direcionamos aqui para o quis respeito à interação didática face a face (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Percebemos que esse tipo de interação é preferenciado, pelos alunos, quando comparamos esse tipo de eventos com as interações no AVA (SOUZA, 2011; SOARES; 2011). Notamos que essa prática remete aos traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), baseada na cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016) e nos traços que esses sujeitos carregam por já terem sido frequentantes da educação regular na escola tradicional (MODL, 2015a).</p>				
<p>14. Descreva as características de um aluno padrão da EJA EaD do Sesi. Olhe para você e para os seus colegas e descreva o que vocês têm em comum.</p>				
Nossa turma era de adultos a maioria casados e tínhamos uma participação entre colegas em todas as aulas.	Vontade de aprender e sair da situação de encomoda de não poder fazer cursos ou mesmos concursos por falta do segundo grau	Muita vontade de aprender mais e buscar o conhecimento que isso é muito importante.	Eu não achei que tenha ninguém parecido com migo nem uma característica com migo	A maioria casados com filhos trabalhando muito que enfrentaram o mesmo problema que o meu. os que não era casados trocou os estudos pelo trabalho e acabou parando no meio do caminho por falta de oportunidade como essa do sesi
<p>Análise: Percebemos, na maioria das repostas que o posicionamento como sujeito discursivo está claro (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Os sujeitos de pesquisa se enxergam dentro daquele ambiente, de forma a firmarem uma representação social de grupo e que se tratam de uma peça do agir coletivo, imergidos em um microcosmos social complexo. (MOSCOVICI, 1978; <i>id.</i>, 1989). Reconhecem, ainda os seus saberes, dizeres e costumes dentro de fora desse grupo (MORIN, 2002; LIMA, 2008).</p>				
<p>15. Você se expressa livre e espontaneamente nas suas interações com os colegas, com o tutor e com o coordenador pedagógico na plataforma utilizando a sua própria linguagem e a sua própria opinião sobre as coisas? Fale um pouco sobre isso e seja o mais detalhista possível.</p>				

Eu era bem espontânea em todas as aulas e não tinha receio de falar e nem de fazer perguntas e ainda dava opiniões sobre os assuntos da aula.	Sim tenho personalidade forte e gosto de expor minhas opiniões	Sim além de aprendermos muito sempre tinha discontração nas aulas nunca era aquela coisa chata sempre divertidíssima as aulas eu particularmente amava.	Eu sou uma pessoa que expressa o que sou com os tutores e com os colegas. sou um pouco vergonhosa mas estou conseguindo mim espresar mas	Pergunta não respondida.
<p>Análise: Notamos que os discursos conseguem ser construídos e socializados dentro dos eventos de interação pesquisados, o que é típico do sujeito discursivo aluno inserido na escola (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), o que nos remete aos traços da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016).</p>				

Quadro 13: Questionários discursivos compilados respondidos pelos alunos analisados

Fonte: Dados da pesquisa

Com essas análises, conseguimos perceber o (re)posicionamento dos sujeitos, oriundo do ato de frequentar o ambiente escolar (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), bem como as suas novas representações sociais dentro do grupo (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989), como sujeito discursivo. Identificamos traços da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016), bem como aparições latentes da intra (CANDAU, 2012; MODL e RIBEIRO, 2015b) e da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), uma vez que os sujeitos da pesquisa conseguem identificar e discursivizam os afastamentos e aproximações do evento pesquisado com a escolar regular tradicional.

Ao tratamos das ferramentas da EaD, disponibilizadas em AVA, notamos que os sujeitos se posicionam em preferência à interação didática face a face (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) e pouco discursivizam através dos gêneros digitais discursivos (cf. subseção 1.4), o que nos alerta acerca da fragilidade dessas ferramentas no processo de escolarização da EJA EaD no *locus* da pesquisa e, por isso, nos remetemos ao que elucida Souza (2011), acerca da necessidade de ambientação dos alunos não apenas para o uso da ferramenta AVA, como diz a autora, mas para que os discursos se construam dentro dos eventos de interação e assim a discursivização do sujeito esteja em relação simétrica no que tange o presencial e o virtual, uma vez que os aspectos dos letramentos, letramento digital e multiletramentos (COSCARRELLI, 2002; BRAGA, 2007; PAIVA, 2013; SOARES, 2011; *id.*, 2014; ASSUNÇÃO 2016; ROJO, 2017) estão presentes no processo.

Findadas essas análises, passaremos, na próxima subseção, para a entrevista aplicada ao sujeito de pesquisa tutor.

4.3. Análise da entrevista

Utilizamos dos questionários aplicados a todos os sujeitos de pesquisa como instrumento-filtro (COELHO, 2011) e, após as análises, decidimos realizar a entrevista (BICUDO, 2005; FLICK, 2009) com o sujeito tutor. Essa decisão pauta-se, principalmente, em: *i*) o sujeito comanda a interação didática e está no meio do processo entre o coordenador pedagógico e o aluno; *ii*) Há respostas que ficaram vagas, quando esse sujeito respondeu ao questionário discursivo destinado a ele. Decidimos pela transcrição completa da entrevista, contudo, esta está disposta em onze trechos, os quais analisaremos um a um, pois, assim, nos permitem análises mais detalhadas sobre os dizeres do sujeito entrevistado. Nos turnos de fala, o pesquisador está identificado como pesquisador e o tutor, como tutor.

Trecho 1:

1. **Pesquisador:** no questionário na questão número sete ela dizia... o seguinte... “quais são os principais assuntos tratados nas interações na plataforma”... essa pergunta não havia sido respondida... por isso eu te pergunto... “quais são os principais assuntos tratados nas interações na plataforma?”
(foi necessário esclarecer para o sujeito entrevistado que os gêneros digitais discursivos, os quais são foco da pesquisa na plataforma são: chat e-mail e fórum.)
2. **Tutor:** pronto... perfeito... o fórum a gente nã/não tava utilizando ain::da eficientemente porque? porque muitos alunos tinham dificuldade... então mesmo que a gente indica::sse é:::... a gente sentia que prejudicava esses quando a gente cobrava quando era um/um meio é:::... avaliativo vamos supor então ele ficava lá mais pra dúvidas então o fórum ele existia como por exemplo ã::: sentiu uma dúvida em alguma questão aí o aluno ia postava e tinha essa possibilidade... o chat ele era mais o contato instantâneo então... o aluno ele viu que o tutor estava online e ele precisava tirar uma dúvida ou horário de prova o::u ou pra sabe::r alguma coisa da plataforma que não estava conseguindo acessar que o::... que não estava cadastrando então era uma coisa assim.. SE a gente tivesse onli::ne teria essa possibilidade porque ele só funcionava a partir do momento em que a gente estava conectado... então era uma ferramenta que também deixava um pouco a desejar nessa pa::rte de... contato porque era um contato imediato... então se eu tivesse online (e) o aluno entrasse no mesmo horário que eu estivesse online aí ele conseguia conversar comigo... senã:::o aí não conseguia... AÍ O E-MAIL que era ferramenta mais assim pra o contato... apesar do telefone ainda ser o principal porque eles tem muita dificuldade de acesso e alguns não tem internet em casa... a única vez que frequenta é no polo... que mexe na internet...então apesar da gente tentA::R soltar do telefone ain::da o telefone o... o... meio muito... muito usado... e o... o... e-mail na plataforma... ele servia mais *pra* informações então não se esqueçam que hoje é dia de avaliação
3. **Pesquisador:** Hu:::m... lembrete então
4. **Tutor:** si:::m lembretes... então essa semana o polo não irá funcionar e também alguns feedbacks de alguns alunos então professora a questão oito não tinha respo:::sta essa semana não pude ir porque o meu filho *tava* doente... então funcionava mais pra essa troca de contato... mas assim... relacionado a conteúdo MES:::mo... é não tinha essa troca de:::... por exemplo dúvida::: direta era mais caso acontecesse de você tá online ele perguntava se não tivesse ou ele vinha o polo... ou acabava mandando por e-mail

Quadro 14: Trecho 1 da entrevista realizada com o tutor

Fonte: Dados da pesquisa

Ao solicitarmos que o entrevistado respondesse a algumas das perguntas que ficaram vagas ou sem resposta (AMARAL, 2017), percebemos que ele, claramente, nos remete à fragilidade dos gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4) nos eventos pesquisados. Remetem, também, à necessidade de reforço à ambientação do aluno no sentido do uso da tecnologia para que ele possa usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis no curso (SOUZA, 2011, p. 68).

Percebemos, na fala do tutor, que os assuntos relacionados aos conteúdos não são tratados nos gêneros digitais discursivos, como indicam os turnos de fala 2 e 4, o que nos revela a necessidade de um melhoramento no uso deles e no estímulo à discursivização dos sujeitos dentro do AVA, uma vez que se trata de um curso EaD.

Trecho 2:

5. **Pesquisador:** entendi... agora considero a pergunta respondida... mais do que respondida... em relação a pergunta seis do questionário... eu perguntei assim pra você “qual é a frequência de interação de tutor-aluno na plataforma?”
6. **Tutor:** certo
7. **Pesquisador:** você respondeu “constante”(...)
8. **Tutor:** sim
9. **Pesquisador:** eu queria saber o que você entende por constante...como é essa constância na sua realidade?
10. **Tutor:** certo...
11. **Pesquisador:** você percebe que *pra* mim pesquisador essa resposta ela está bem...
12. **Tutor:** a::mpla
13. **Pesquisador:** { ampla
14. **Tutor:** { sim sim
15. **Pesquisador:** e aí eu preciso saber qual é essa frequência de constância
16. **Tutor:** entendi... assim... porque como a gente tem um número muito grande de alunos de turmas diferentes e a gente que dá conta por exemplo do quinto ao terceiro ano... {né?
17. **Pesquisador:** { a::::::
18. **Tutor:** então... todos os dias eu tinha contato com aluno na plataforma mas não necessariamente esse contato era com o mesmo aluno
19. **Pesquisador:** a:::....entendi... agora pronto agora eu quero que você pense apenas na disciplina ciências da natureza (...)
20. **Tutor:** certo
21. **Pesquisador:** da turma de ensino médio que eu observei (...)
22. **Tutor:** que você observou... era::: não era constante então e... esse contato era pouco (...)
23. **Pesquisador:** { pouco
24. **Tutor:** { devido à grande dificuldade do::s alunos::... é:::.... de acesso mesmo... dificuldade deles tanto de manusear a platafo::rma quanto do tempo que é muito escasso então ou as vezes eles estão estudando mesmo por conta própria... ou eles vinham aqui ((no polo)) pra estudar alguns justificavam isso professora eu posso vim mesmo que não seja meu dia de aula? essa turma tinha muito isso porque em casa meu filho não deixa eu estudAR... eu não consigo
25. **Pesquisador:** aí eles vinham aqui e usavam o {laboratório pra fazer
26. **Tutor:** { aí eles iam... i::sso pra fazer o estudo que era *pra* ser feito em casa
27. **Pesquisador:** que é a parte Ead{ ... que é a parte a distância...
28. **Tutor:** { que é a parte Ead... isso
29. **Pesquisador:** ele vinha no polo *pra* poder fazer
30. **Tutor:** *pra* poder fazer
31. **Pesquisador:** e aí se ele tivesse uma dúvida e você tivesse online no chat o que que ele preferia? Te chamar na sala onde você estava{ ... ou perguntar pelo chat?
32. **Tutor:** { chamar na sala
33. **Pesquisador:** quer dizer que ele ainda preferenciava {o presencial (...)
34. **Tutor:** {o presencial (...)
35. **Pesquisador:** {ao Ead
36. **Tutor:** sim sim : o contato ele sempre o presencial sempre tem maior preferência inclusive as aulas... eles sempre questiona::vam e participa::vam coisa que a gente não via essa frequência tão grande no... nos chats
37. **Pesquisador:** no chat né?
38. **Tutor:** no chat, no e-mail... então... você percebia que... o contAto apesar de... ter a plataforma ao lado o contato presencial era muito importante

Quadro 15: Trecho 2 da entrevista realizada com o tutor
Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos, no trecho 2 da entrevista, um reforço naquilo que dissemos no trecho 1 acerca da fragilidade no uso dos gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4) e o distanciamento do aluno no uso desses gêneros, quando é preferenciada a interação face a face (MANTECIO, 2001; COLEHO, 2011; MODL, 2015a), se comparada a interação dentro do AVA (PAIVA, 2010; SOARES, 2011; *id.*, 2014). Em suma, não ocorre o que Lemos (2016) chama de sujeito ativo dentro de um ambiente *online* de interação, quando socializado pelo tutor a sua percepção acerca da preferência pela interação presencial, conforme turno de fala 34.

Notamos, também, traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), uma vez que o sujeito discursivo aluno é oriundo da escola tradicional, desse modo, o contato presencial, como elucidada o tutor, é tratado como importante (turno 38) para ambos os sujeitos: aluno e tutor.

Trecho 3:

39. **Pesquisador:** entendi... na/nas suas respostas... ((do questionário aplicado ao tutor)) eu perguntei sobre plataforma e você me deu dois nomes de plataforma Lms e (...)
40. **Tutor:** isso
41. **Pesquisador:** (...) totvs... eu queria que você me explicasse o que é Lms e o que é totvs
42. **Tutor:** pronto... o Lms ele é a plataforma... de estudo propriamente dita é onde eu tenho os conteúdos digita::is onde eu tenho as atividades online... onde eu tenho::... os fóruns os::... comunicação do curso então tudo do curso... ele é o Lms então { todos os estudos (...)
43. **Pesquisador:** {então o Ava {usado na (...)
44. **Tutor:** {i:::sso
45. **Pesquisador:** (...) ne/nesse curso chama-se {Lms
46. **Tutor:** {Lms
47. **Pesquisador:** você sabe o que {significa (...)
48. **Tutor:** em inglês significa learning... *ai* não consegui ((sussurrou))
49. **Pesquisador:** managment sytem {talvez?
50. **Tutor:** {i::sso i::sso é::: que é difícil ((em tom engraçado))
51. **Pesquisador:** ok learning managment sytem ((riu))
52. **Tutor:** i::sso
53. **Pesquisador:** sistema de gerenciamento de aprendizagem
54. **Tutor:** i:::sso que bonito isso ((sorriu))
55. **Pesquisador:** totvs agora (...)
56. **Tutor:** e o totvs ele é como se fosse a caderneta digital então como nós estamos inseridos no meio é::: onde estamos tentando *se* libertar um pouco do documento apesar de ainda {existir (...)
57. **Pesquisador:** {do documento físico você fala *né*?
58. **Tutor:** (...) i::sso apesar de existir muito papel... o papel apesar de ele ainda existir muito PROva ainda ser... a prova presencial ser online questão de documentação (...)

59. **Pesquisador:** *perai... a prova presencial ser online?*
 60. **Tutor:** (...) *ô desculpa... a prova presencial ser {impressa (...}*
 61. **Pesquisador:** {i::sso perfeito
 62. **Tutor:** (...) *é... aí é o totvs ele é toda essa questão de registro avaliativo do aluno*
 63. **Pesquisador:** *então o aluno não tem contato com o totvs?*
 64. **Tutor:** *não... o totvs ele é exclusivo do professor tutor*
 65. **Pesquisador:** *perfeito... é::: (...)*
 66. **Tutor:** *e da coordenação e secretaria... ((falando rapidamente))*

Quadro 16: Trecho 3 da entrevista realizada com o tutor

Fonte: Dados da pesquisa

A nossa análise no trecho transcrito acima se pauta na identificação do AVA utilizado no curso da nossa pesquisa. Em suma, o que tratamos na subseção 3.5.6, foi devidamente identificado pelo tutor (turno 42). Logo, o nosso olhar se pautou no LMS e não no TOTVS, uma vez que, esse último, não se trata de um AVA (cf. seção 1.3).

Trecho 4:

67. **Pesquisador:** (...) *eu vou aproveitar e fazer outra pergunta pra você que eu achei muito interessante... você se nomeia como “professora tutora da área de conhecimento de ciências da natureza” eu queria que você falasse mais dessa nomenclatura (...)*
 68. **Tutor:** certo
 69. **Pesquisador:** (...) *porque pelo que eu pesquisei... o cargo é tutor né?*
 70. **Tutor:** sim
 71. **Pesquisador:** *a função é tutor... porque que você é/é se nomeia professora tutora e o que que você quer dizer com isso?*
 72. **Tutor:** *sim... porque eu acho que a tutoria ela é um pouco mais impessoal e o/a parte de ser professor... ela tem uma pegada mais pessoal um pegada que você tem o contato maior com o aluno é::: que você está em sala de aula então eu não me enxergo SÓ como professora ô só como tutora ((corrigindo a fala)) ou só como professora porque eu tenho a parte toda burocrática do tutor de lançamento de... de::/de:: contato interpessoal né? vamos dizer {assim... (...}*
 73. **Pesquisador:** {sim... *uh hum*
 74. **Tutor:** *mais online mas eu tenho aquele contato mais pessoal do professor... de acompANHAR... de chegar junto de falar de tirar as dú::vidas de querer o contato por telefone para mandar as dúvidas ((rindo)) então é mais nesse sentido eu creio*

Quadro 17: Trecho 4 da entrevista realizada com o tutor

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse trecho da entrevista, o sujeito se coloca, no turno 72, em duas posições-sujeito (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a; MODL e RIBEIRO, 2015b): a de tutora e a de professora. Notamos que o sujeito da pesquisa entrevistado faz uma distinção das duas posições discursivamente assumidas, o que entendemos impactar nas representações sociais desse sujeito dentro do grupo que analisamos (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989).

Pressupomos, também, no dizer do sujeito, um dos motivos da fragilidade dos gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4), pois o professor está mais próximo do aluno e que a função de tutor o afasta. Entendemos, portanto, que essa representação discursiva está pautada nos moldes da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), uma vez que o cargo de professor é latente na educação regular e um elemento forte da educação regular, bem como no evento de interação didática face a face (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), o que acaba por enfraquecer as interações no ambiente *online* (cf. LÉVY, 1993; BRAGA 2007; PAIVA, 2010; SOUZA, 2011, SOARES, 2011; *id.*, 2014).

Trecho 5:

75. **Pesquisador:** eu vou aproveitar essa sua resposta e:: vo::u fazer outra pergunta que tem tudo a ver... nas minhas análises eu notei que você chama os alunos de mãe ((pesquisador e tutor riram)) “oi mã::e” eu queria que você dissesse também o que isso significa e se tem a ver com o que você acabou de me dizer
76. **Tutor:** si::m exatamente além de ser uma estratégia minha por não gravar nomes... que eu tenho uma dificuldade séria (...)
77. **Pesquisador:** *ã hã*
78. **Tutor:** (...) ainda deixa uma coisa mais pessoal então assim eu falar *pro* aluno que eu não lembro o nome dele gera uma frustração porque ele acha que... o professor tem a obrigação porque É O PROFESSOR (...)
79. **Pesquisador:** entendi
80. **Tutor:** (...) não lembrar nome pra eles é meio que poxa “a professora esqueceu de mim” e aí o mã::e gera uma/quebra esse clima de eu não lembrei seu nome e traz pra próximo de um... carinho um/uma coisa mais próxima
81. **Pesquisador:** entendi... nesse tratamento mãe você se coloca como filha ou como mãe?
82. **Tutor:** como mãe ((sorrindo)) mais como mãe do que como filha
83. **Pesquisador:** você consegue explicar?
84. **Tutor:** é:: porque:: é aquela dependência eu vejo eles as vezes um pouco dependentes do::... até da atenção::o... muitos deles são muito carentes assim na questão de tratamento pessoal de como tratar com a famí::lia e *aí* quando eles veem esse contato mais próximo/ e as vezes eles chegam também com um pé atrás porque são pessoas que passaram boa parte/ como são jovens e adultos alguns deles viveram ainda naquela ideia do professor ditadOR do professor ser aquele CENtro lá da frente e o controle e *aí* quando eles chegam que a gente tenta essa aproximação... eles se sentem mais à vontade eu/ eu acho que é nesse sentido mesmo (...)
85. **Pesquisador:** então quer dizer que esse/ essa característica cultural que eles trazem é da escola regular que eles frequentavam antes de {conhecer aqui
86. **Tutor:** {si::m si::m e eu falo afirmo isso com certeza porque alguns chegaram *pra* mim e me {falaram (...)
87. **Pesquisador:** {são relatos
88. **Tutor:** (...) “professora professora eu tinha muito medo de vim porque eu tinha uma outra ideia mas *aí* na sua primeira aula você falou que a gente ia trocar conhecimentos e *aí* eu me ache::i... eu acho que eu posso... ((sorriu))
89. **Pesquisador:** muito bem... você trata assim... eu vou fazer essa pergunta porque você me disse no questionário que você também é professora do ensino médio/do ensino médio regular (...)
90. **Tutor:** sim

- 91. Pesquisador:** você TRata os seus alunos do ensino médio ((regular)) da mesma forma?
- 92. Tutor:** não... os alunos do ensino médio eles têm outra pegada porque eles têm essa dependência eles gostam de carinho mas ele não podem receber a autonomia que os alunos da Eja recebem... os alunos do ensino médio a gente tem que segurar mais em rédea curta... já os alunos da Eja a gente tem que empuRRAR para eles *ir* sozinhos e avante (...)

Quadro 18: Trecho 5 da entrevista realizada com o tutor

Fonte: Dados da pesquisa

No trecho 5, estão pressupostas as estratégias discursivas do tutor para a efetivação das relações interacionais com o aluno no momento da interação didática face a face (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), ou seja, o tutor se apropria de tratamento específico para se aproximar do aluno, conforme dito nos turnos 76 e 78. Reconhecemos, aqui, novamente, traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), no sentido de o aluno entender que o professor se veste da figura de ditador, o que, acaba por ser desmistificado pelo próprio tutor no momento da interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a), mesmo que as posições sejam assimétricas. Essa, portanto, é uma característica da intracultura (CANDAU, 2012; MODL e RIBEIRO, 2015b) do evento pesquisado em nossos estudos, bem como da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016) do curso em que mantivemos o nosso foco de pesquisa.

Notamos uma fala ensaiosa acerca da autonomia do aluno da EJA, a qual trataremos na próxima análise.

Trecho 6:

- 93. Pesquisador:** queria que você falasse um pouquinho mais sobre essa autonomia do sujeito aluno {da Eja
- 94. Tutor:** {da Eja
- 95. Pesquisador:** da Eja Ead
- 96. Tutor:** o aluno do ensino médio regular vamos dizer ((baixou o tom de voz)) ele tem um pensamento de o pai quer que ele venha para a escola eu tenho que ir para a escola porque... a mãe quer o pai quer o::u é por causa que eu vo::u precisar na frente no futuro eles não enxergam o agora... o aluno que chega na E::JA ele enxerga o presente dele então ele quer mudar O:: PRESEnte... ele quer fazer a diferença NO:: presente dele então ele TEM aquela SEDe de buscar... então quando eu DOu/quando eu falo de dar essa autonomia é porque eles mesmos já têm uma certa autonomia eles mesmo já conquistam... então se eu peço por exemplo nas aulas práticas para eles fazerem uma atividade eu não preciso ficar em cima porque eu sei que eles vão fazer exatamente do jeito que eu pedi... já o aluno ((do ensino médio regular)) quer puxar uma mangueira que não era *pra* puxar o aluno do regular ((retomada para explicação de qual aluno o tutor se referia nesse momento)) *aí* quer derrubar u::m ao outro *aí* quer brincar com o aluno e eles ((aluno da Eja Ead)) não eles têm um foco... eles querem o que? aprender... então para eu ((referindo-se ao aluno da Eja Ead)) aprender eu preciso QUE... *é:::...* fazer a prática de tal forma então eles vão e fazem de tal forma

Quadro 19: Trecho 6 da entrevista realizada com o tutor**Fonte:** Dados da pesquisa

No trecho 6 da entrevista, evidenciamos o olhar do tutor para a autonomia requerida do aluno no processo de escolarização na modalidade EaD e a sua representação, como grupo, no contexto (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; BRAGA, 2007; LEMOS, 2016).

Trecho 7:

- 97. Pesquisador:** entendi... você enxerga o aluno da Ead... da Eja Ead... de uma forma no ambiente presencial e de outra forma é:: no ambiente virtuAL?
- 98. Tutor:** sim... ((*ênfatisou uma expressão de não compreensão da pergunta*)) desculpa
- 99. Pesquisador:** *deixa eu só* explicar melhor... eles se comportam de forma diferente? no presencial e no virtual?
- 100. Tutor:** acho que sim... porque no virtuAL eles... eles te::ntam ã::... como eu poderia falar? é::... eles tentam rebuscar uma linguagem que não é deles as vezes então eles têm uma cautela de:: digitação as vezes muitos não se manifestam no ambiente virtual JÁ no presencial já fala participa por medo da escri::ta por medo do:::/ do::: da própria ferramenta mesmo de não manusear enTÃO no presencial eles são muito ativos então eles participam... eles vêm.. já no online eles ficam meio acanhados... eu vejo assim

Quadro 20: Trecho 7 da entrevista realizada com o tutor**Fonte:** Dados da pesquisa

No trecho 7, o entrevistado elucida as dificuldades do aluno em discursivizar no ambiente virtual e, por isso, a preferência pela discursivização na interação face a face (turno 100). Essa nossa análise se pauta no cotejamento que realizamos no capítulo 2, quando dissertamos sobre os escritos de Matencio (2001) Coelho (2011), Modl (2015a) acerca da interação didática presencial, e de Paiva (2010) e Soares (2011; 2014) sobre a interação do ambiente *online*.

Trecho 8:

- 101. Pesquisador:** *vamos lá...*teve uma pergu::nta... que eu queria que você explicasse melhor a sua escolha lexical ((*pesquisador e tutor riram*)) uma que responde qualquer coisa... *ah...*eu perguntei “como ocorrem as interações tutor-aluno na plataforma”... *ai* você disse assim... enquanto o aluno estiver online ele pode perguntar QUALQUER COISA... a qualquer hora pelo {chat (...)}
ce::rto
- 102. Tutor:**
- 103. Pesquisador:** (...) caso o professor esteja online... esse qualquer coisa... é::... eu acho que você respondeu quando você me disse o que é tratado no fórum o que é tratado no chat e o que é tratado {no e-mail}
- 104. Tutor:** {no e-mail... sim
- 105. Pesquisador:** você concorda? acho que você não precisa responder *de novo*
- 106. Tutor:** é::... eu concordo... certo

Quadro 21: Trecho 8 da entrevista realizada com o tutor
Fonte: Dados da pesquisa

Esse trecho nos remete às análises que já realizamos no fragmento 2 e no que explicitaremos na subseção 4.4.1, quando trataremos das observações das interações nos gêneros digitais discursivos.

Trecho 9:

107.Pesquisador: agora uma pergunta mais sobre o discurso dos alunos (...)

108.Tutor: ok

109.Pesquisador: você acha que os alunos discursivizam falam publicizam colocam suas ideias independente do nome que você queira usar... livremente em sala de aula?

110.Tutor: ai:::nda nem todos... alguns conseguem SIM discuti::r outros pela questão da timidez... acaba ficando um pouco aquém dos demais...mas assim quando a gente TRAz *pro* debate... a gente percebe mesmo que ele não verbaliz::ze a gente percebe uma inquietação ali... ele já fica assim já olha com cara de::... acho que não é muito bem isso que o aluno quer e se a gente for puxando aos pouquinhos *né?* deixan/ mostrando *pra* ele essa liberdade que ninguém *tá pra* julgar *ele aí* eles vão... (então) no princípio por medo do julgamento... de achar ou *tá certo* ou *tá errado*... eles acabam não indo mas quando eles percebem que é mais um bate-papo por exemplo... entre os alunos *aí* eles acaba se soltando mesmo

111.Pesquisador: entendi

112.Tutor: mas sempre tem aqueles mais discursivos *né?* ((*sorriu*))

Quadro 22: Trecho 9 da entrevista realizada com o tutor
Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos, sob uma ótica do tutor, que o posicionamento do sujeito discursivo aluno está claro (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Os sujeitos de pesquisa se enxergam dentro daquele ambiente, de forma a firmarem uma representação social de grupo e que se tratam de uma peça do agir coletivo, imergidos em um *microcosmos* social complexo (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989). Reconhecem, ainda, os seus saberes, dizeres e costumes dentro de fora desse grupo (MORIN, 2002; LIMA, 2009). Reconhecemos, ainda, que os discursos são fruto da interação (turno 100), assim como advoga (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Trecho 10:

113.Pesquisador: perfeito... agora em relação a você... voCÊ em sala de aula Ead... você discursiviza livremente? há algum fator que impeça o seu discurso?

114.Tutor: n:::ã:::o... eu creio que livremente... ((em tom mais baixo de voz)) livremente o sentido assim pela questão de você não ter tantos tratos por questão de ser jovens e adultos e já ter uma famili/ fa-mi-li-a-ri-za-ção *né?* de eles já virem de uma história de vida... eu acho que a gente fica

mais livre do que quando se trata de/ de um ensino regular onde você tem um pAI por trás uma mçae que você não sabe se aquele menino ele pensa aquele jeito ou se é uma instrução família::r... então quando você lida com um jovem um adulto você ((referindo-se ao aluno)) já tem um pensamento formado então você já sabe mais ou menos o caminho do pensamento dele...então voCÊ já consegue ter um emBAte de maneira saudável... sem ter es/ essa insegurança da imaturidade... porque... já é um sujeito maduro né? vamos dizer assim ((em tom mais baixo de voz))

Quadro 23: Trecho 10 da entrevista realizada com o tutor

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos, aqui, que o não, no turno de fala 114, do tutor foi claramente em relação à segunda interrogativa direta no turno 113, o que nos remete ao pressuposto de que a resposta é sim para a primeira interrogativa direta do mesmo turno. A nossa análise se dá no sentido daquilo que advogamos na análise do trecho 22, contudo, trata-se da discursivização do tutor acerca do próprio sujeito discursivo tutor.

Em suma, há posicionamento como sujeito discursivo dentro do evento de interação didática, bem como a representação de um agir, o qual traz marcas dos saberes e dizeres de um grupo engajado em um movimento de interação (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MATENCIO, 2001; MORIN, 2002; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; LIMA, 2009; COELHO, 2011; MODL, 2015a.).

Trecho 11:

115.Pesquisador: discorra *pra* mim com muita brevidade... com muita objetividade... professora do ensino médio... ((regular)) tutor da Ead

116.Tutor: ó professor do ensino médio eu acho que ele é aquele:: (...)

117.Pesquisador: em relação a você... tomando você como {base

118.Tutor: {ce::rto

119.Pesquisador: como você se {descreve? (...)

120.Tutor: {perfeito

121.Pesquisador: (...) como professora do ensino médio e como tuTOR da Eja {Ead

122.Tutor: {ok... professor do

ensino médio eu me descrevo mais a mãe... mas a mãe no sentido de que você tem que *tá* cobrando que você tem que *tá braba* que você tem que ser aque/ aquela parte chata e aquela parte boa... já como tutora eu acho que eu seria mais a Tia...aquela que permite as coisas (o) fazer aquela que dá incentivo de que não vai lá ((enfazizando o incentivo)) que você consegue... então assim... quando eu digo mã::e... não no sentido *só* no sentido bom porque quando a gente associa a palavra mãe a gente vê no sentido bom mas a mãe ela também tem uma cobrança maior a mãe é aquela que precisa *tá* reclamando... se o aluno comeu/ se o filho *né?* comeu ((corrigindo a escolha lexical por conta do parentesco))... então eu acho que no ensino médio ((regular)) você tem muito isso o aluno ele é muito dependente do professor... então você acaba sendo o::/ o:: sujeito que tem que cobrar *eles se fez* a atividade::de...que ele sabe que se você não der visto ele não vai fazer porque *pra* ele não tem significADO... já o aluno não... o/o aluno da Eja você inDica... “ô gente tem um filme muito interessante se vocês quiserem assistir... eles vão pra Casa ele VÃO ASSIStir o filme... não porque vale nada ((no sentido de ter pontuação na disciplina por tarefa cumprida))

mas porque você despertou esse interesse nele e eles vão a frente... então eu acho que é mais nesse perfil mesmo... apesar de amar os dois ((*sorriu*))

123. Pesquisador: não quero que você faça julgamentos ((*sorrindo*)) sobre qual você prefere (...)

124. Tutor: seria muito difícil... são dois perfis *né*?

125. Pesquisador: mas era isso MESMO que eu queria saber de você como você vê isso... *é*::... quer dizer mais alguma coisa?

126. Tutor: não... acho que é só isso mesmo

127. Pesquisador: ficou à vontade?

128. Tutor: muito à vontade ((*sorrindo*))

Pesquisador: então pronto... aqui eu dou por encerrada a entrevista com o sujeito de pesquisa TUTOR da pesquisa de mestrado acadêmicas representações didáticas discursivas dos sujeitos inseridos no processo de escolarização na modalidade Eja Ead um olhar para o sesi como locus da pesquisa

Quadro 24: Trecho 11 da entrevista realizada com o tutor

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse último trecho da entrevista, o tutor se coloca em duas posições-sujeito, assim como fez na resposta do questionário discursivo, ou seja, evidenciamos o sujeito discursivo professor e o sujeito discursivo tutor (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). Nos dizeres do tutor, há uma comparação das posições-sujeito, os quais são típicos da cultura escolar, com aqueles compõem o ambiente familiar (mãe e tia). Entendemos, portanto, tratar-se de uma estratégia discursiva para publicizar.

É interessante notarmos que, nesses cotejamentos, há distinção dos sujeitos discursivos, mesmo que ele seja o mesmo sujeito empírico (BRUNER, 1996), tendo em vista a maneira de discursivização, o que nos leva aos conceitos da interculturalidade (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), mesmo que os traços apresentados são da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016).

Cessadas as análises da entrevista realizadas com o tutor, passaremos, na próxima subseção, para os eventos que observamos com o cotejamento das nossas notas de campo.

4.4. Análise dos eventos observados

4.4.1. Na plataforma

Para a análise dos eventos de interação dentro da plataforma AVA, elegemos três do que chamamos gêneros digitais discursivos: *chat*, *e-mail* e fórum (cf. seção 1.4), lugares onde acontecem essas interações no ambiente *online*. Com a nossa entrada no ambiente, identificamos sete eventos, ou tentativas, de interação. Os analisaremos na ordem que preambulamos esta subseção. Lembramos que os nomes são fictícios para preservarmos a identidade dos sujeitos de pesquisa.

4.4.1.1. Interação no gênero digital discursivo *chat*:

Evento 1:

Aluno:

Oi boa noite eu fiz uma prova hoje a tarde queria saber se já tenho a pontuação meu nome é Gustavo Torres

Tutor:

Boa noite!

Qual o seu polo?

Quadro 25: Evento 1 de interação

Fonte: Dados da pesquisa

Evento 2:

Tutor:

Olá Guilhermino, tudo bom?

Como estão os estudos da plataforma?

Alguma dificuldade?

Aluno:

Boa tarde maria

estou com uma certa dificuldade em entender tem uma mensagem quando verifico o relatório de desempenho que diz "O usuário ainda não passou nesta tarefa com sucesso."

o que quer dizer e o que devo fazer para concluir uma vez que já estudei todo o material deste modulo?

Tutor:

Certo, creio que entendi a sua dúvida.

Algumas "Partes" da plataforma, gera uma porcentagem em cima de um acesso. Porém nem sempre o mesmo é registrado, devido conexão ou alguns erros familiares.

Mas pode ficar tranquilo, que acompanhamos o seu desempenho especificamente, nas abas de conclusão de tarefas. E a mesma, nos dá um relatório mais específico.

Aluno:

pois é inclusive a nossa internet aqui no interior da Bahia dificultou bastante

Tutor:

Algo mais que possa ajudar?

Aluno:

não obrigado

no mais esta tudo certo excelente material

Tutor:

Que bom! Fico feliz em poder ajudar!

Quadro 26: Evento 2 de interação

Fonte: Dados da pesquisa

Evento 3:

Tutor:

Olá Francisco, tudo bom?
 Como estão os estudos da plataforma?
 Alguma dificuldade?

Aluno:

Olá, está tudo bem obrigado

Quadro 27: Evento 3 de interação

Fonte: Dados da pesquisa

No evento 1, observamos que a interação se inicia, porém, não é continuada. Há uma interrupção por conta de o aluno não interagir mais com o tutor. Ele faz uma pergunta e o tutor responde com outra questão e, logo, a interação é cessada. Notamos que não há o questionamento sobre o conteúdo da disciplina, mas, sim, a respeito de questões técnicas do curso.

No evento 2, a interação é iniciada pelo tutor e não pelo aluno, ou se o sujeito que parece ter mais intimidade com a ferramenta é quem estimula a interação. Novamente, a dúvida não é em relação ao que se estuda, mas às questões técnicas da plataforma, o que mostra o distanciamento do aluno no uso da ferramenta. O aluno elogia o material, o que nos mostra a relação interativa com a tecnologia, que está além dos gêneros digitais discursivos.

No evento 3, a interação é novamente iniciada pelo tutor e ele demonstra se interessar pelo desempenho do aluno dentro da plataforma. A interação acontece apenas uma única vez quando o aluno responde positivamente sobre o seu caminhar no AVA. Temos, então, o cessamento da interação e nada mais é tratado.

Nos três eventos observados, identificamos a sincronia do gênero digital discursivo *chat* (cf. PRIMO, 2000; ROCHA e LIMA, 2017). Identificamos, também, que os recursos imagéticos e pictóricos não foram utilizados por nenhuma dos interlocutores no evento de interação (SOUZA, 2011, p. 77). A linguagem é leve e sem formalidades (SOUZA, 2011).

Dos três eventos pesquisados, notamos que apenas o evento 2 se estende e acontece de forma a ocorrer a interação com mais solidez, visto o engajamento dos sujeitos no momento da interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Contudo, nos demais eventos, a interação é tímida ou não é materializada, visto o não engajamento dos sujeitos.

4.4.1.2. Interação no gênero digital discursivo *e-mail*:

Evento 4:

Aluno:

Boa noite professora!

sou a aluna Vitória que havia marcado de ir ao polo na quarta feira, não conseguir chegar aí, pois os ônibus tinham entrado em greve.

Quadro 28: Evento 4 de interação

Fonte: Dados da pesquisa

Evento 5:

Aluno:

prof. Maria vc não me ligou pra falar se eu passei na sua matéria. Estou aflita pra saber. bjos. (77) 11111 1111. obrigada.

Quadro 29: Evento 5 de interação

Fonte: Dados da pesquisa

No evento 4, o aluno inicia uma tentativa de interação no sentido de posicionar a professora sobre a sua ausência em algum evento marcado presencialmente no polo, contudo, não há a interação, visto que a professora não responde à mensagem do aluno.

No evento 5, a tentativa de interação também é iniciada pelo aluno. Ele quer saber sobre a sua aprovação no componente curricular e usa o gênero para realizar o questionário, mas solicita que a resposta seja oralizada, ignorando a possibilidade de se realizar a interação ali mesmo no gênero, que por sua vez está no interior do AVA. O tutor atende ao anseio do aluno e telefona para ele.

Notamos, portanto, que os sujeitos discursivos aluno e tutor se distanciam do uso do gênero digital discursivo *e-mail* e, praticamente, desprezam este tipo de interação (PAIVA, 2010; SOUZA, 2011; MODL, 2015a). Entendemos que a possibilidade de assincronia oferecida pelo gênero (PRIMO, 2000; ROCHA e LIMA, 2017) e, logo, a flexibilização da interação, o que facilitaria o processo é tido como fator de distanciamento dos sujeitos.

Os aspectos de formalidade na linguagem, comum ao *e-mail*, não foram levados em consideração no momento da escrita e, por isso, percebemos mais um elemento de distanciamento do discursivizar do sujeito com o gênero, o que nos alerta para os fatores de in(ex)clusão social, conforme advoga Souza (2011).

Igualmente ao que notamos nas análises do gênero digital discursivo *chat*, o engajamento dos sujeitos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) não acontece para que haja interação.

4.4.1.3. Interação no gênero digital discursivo fórum:

Evento 6:

Fórum livre - Este espaço é de uso livre. Aqui você poderá conversar com seus companheiros do curso, trocar informações, disseminar referências e indicações de leitura.

Aluno 1:

ola profesoura bom dia eu sou rodrigo de vitoria da conquista bahia tenho

Aluno 2:

oi turma to doidinho pra começar logo os estudos

Quadro 30: Evento 6 de interação

Fonte: Dados da pesquisa

Evento 7:

Fórum de dúvidas - Este espaço é destinado para que enviem as suas dúvidas sobre os objetos de aprendizagem, uso do LMS e o que necessitarem.

Aluno 3:

Ola, Bom dia pessoal !!

Quadro 31: Evento 7 de interação

Fonte: Dados da pesquisa

No evento 6, percebemos se tratar de um fórum livre, ou seja, os alunos podem comentar o que quiser dentro desse gênero digital discursivo. Já o evento 7, mostra que trata-se de um fórum específico para dúvidas, ou seja, é uma ferramenta importante para auxílio da disciplina, em curso, um espaço que os sujeitos discursivos alunos podem discursivizar as suas inquietações sobre os assuntos estudados.

Ambos os eventos, dentro do ambiente fórum, são fortes motivadores para o estabelecimento de uma comunidade de prática, como defende (WENGER, 1998), por se tratar de espaço importante de interação, e, ainda, se constitui em lugar de interação (SOARES, 2011), contudo, a nossa coleta de dados mostra que o gênero é inutilizado para esses propósitos e que, novamente, não há o devido engajamento dos sujeitos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) para que a interação aconteça, uma vez que o gênero digital discursivo fórum é dinâmico e auxilia no posicionar e no discursivizar do sujeito e no seu se entender como representação de um grupo (BRAGA, 2007; MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989).

Após analisarmos todos os eventos que aqui descrevemos, percebemos que há o uso da palavra como revelador de traços culturais e de projeção dos sujeitos discursivos, aluno e tutor (MODL, 2015a), dentro de uma prática discursiva no ambiente *web* (SOUZA, 2011). As relações interacionais ocorridas entre professor, no nosso caso tutor, e aluno (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011, MODL, 2015a) são evidentes nos eventos pesquisados, contudo, não

em uma perspectiva da oralidade, como advogam as autoras, mas na interação ocorrida nos gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4) dentro do AVA.

Ademais, observamos a fragilidade dos gêneros digitais discursivos no AVA pesquisado, uma vez que os seus usos são tímidos e há pouca ou nenhuma interação. Diante disso, entendemos que essas ferramentas poderiam ser melhor exploradas pelos sujeitos ali inseridos, tendo em vista a riqueza de possibilidades que apontamos em toda a nossa pesquisa.

Finalizamos essas análises com a voz de Bruner (1996, p. 98) quando diz que as pessoas precisam ser capacitadas para a utilização e operação daquilo que lhe é potencial e no uso dos instrumentos que a permeiam. Portanto, entendemos que é esse engajamento que os sujeitos tutor e coordenadora pedagógica precisam se apoiar para que os sujeitos alunos, inseridos nesse processo de escolarização, possam ser estimulados a discursivizar não apenas na interação face a face, mas, também, utilizando-se do gênero digital discursivo, os quais são lugares importantes de discursivização e que são aportados pela tecnologia.

4.4.2. Nas oficinas presenciais

Para que pudéssemos visualizar as interações didáticas face a face, entramos em campo e observamos as oficinas presenciais, as quais são comandadas pelo mesmo tutor que está no AVA. Como já dissermos no nosso capítulo de metodologia, elegemos a área de conhecimento Ciências da Natureza.

As cenas dispostas, a seguir, foram eleitas por nós no sentido de nos trazer respostas para os propósitos da pesquisa. As cenas eleitas, por sua vez, estão transcritas, de acordo com o método de transcrição que aporta esse movimento. Assim, algumas considerações são necessárias acerca das cenas e das transcrições. Observamos as quatro oficinas que indicamos, contudo, somente a oficina 1 nos foi suficiente para transcrições e para que fizéssemos as nossas análises, já que não estamos analisando o discurso de forma profunda, mas as interações dos sujeitos e as formas de discursivizações no sentido do cotejamento da interação face a face e aquela que acontece nos gêneros digitais discursivos (cf. subseção 4.4.1).

A oficina 2, a qual foi realizada no laboratório de informática, tem as mesmas características de interação, o que podemos atestar nas nossas videograções e nas notas de campo que produzimos durante a observação. Ela elucidada acerca da relação interativa, ou seja, o manusear do aluno com o material didático *online*, o que já referenciamos e analisamos em outros momentos do texto.

A oficina 3, por sua vez, trata-se de cine polo, ou seja, após a recepção dos alunos, o tutor exibiu um filme com a temática central Viagem ao Corpo Humano e, por isso, os turnos de fala são espaçados, tendo em vista o comportamento que a atividade requer.

Já na oficina 4, percebemos fortes traços da intercultura, visto que os alunos fizeram uma prova, em sala de aula, durante todo o encontro. Os traços da intercultura, que dissemos há pouco, estão bem latentes nos outros instrumentos de pesquisa, os quais já foram devidamente analisados.

Retomando as nossas considerações sobre as transcrições da oficina 1, esclarecemos que o tutor está identificado por T e que os nomes dos alunos são fictícios no sentido de preservar as identidades desses sujeitos, conforme tratamos na seção 3.6. A identificação aluno em coro significa que todos os alunos que faziam parte da interação didática responderam simultaneamente às provocações do tutor e quando falamos em algum aluno significa que não conseguimos identificar qual aluno participou naquele momento da interação.

Os títulos das cenas estão de acordo com as abordagens discursivas transcritas.

Cena 1: início da discursivização sobre células.

((o tutor se posiciona a frente de todos e inicia a aula e os alunos distribuídos pelo laboratório prestam atenção na professora sem interrompê-la))

1. **T:** meninos BOa NOI::te é::...hoje é o nosso primeiro encontro *né?* de ciências da natureza já que estão finalizando o ensino médio de vocês já que já o terCEiro, *né?* alguÉM aqui não está no terceiro? todo MU::ndo, *né?* já estão encerran:::do é::...(espero que a vivência tenha sido boa) todas as pessoas maravilhosa poRÉM eu tenho que dizer que a melhor área ficou para o final... não a melhor professora ((há um burburinho na sala e todos riem))
2. **T:** é uma coisa LINDa ciências da natureza... é tudo natural
3. **Beatriz:** física {quí (...)
4. **T:** {oi?
5. **Lana:** {física química e biologia?
6. **T:** biologia física e química
7. **Márcia:** eu prefiro muito mais que mateMÁTica

Quadro 32: Cena 1 da oficina presencial

Fonte: Dados da pesquisa

Cena 2: o uso do microscópio

((o tutor explica sobre o uso do microscópio))

8. **T:** alguma reGRInhas BA::sicas é::: de cuidado mesmo com o microscópio ATÉ porque:: ele NÃ::O é um aparelho muito barato e que precisa de cuidados para que não estrague {facilmente
9. **Jorge:** {é sensível
igual mulher GRÁvida ((tutor e alguns alunos riem))
10. **T:** então sempre sempre que a aula acabAR... o que é que a gente vai fazer? existem esses parausozinhos atrás do microscópio aqui... obSERvem... gostariam de ver todo MUNdo? ((os

alunos se levantam e se aproximam do tutor enquanto ele levanta o microscópio e mostra para a turma))

Quadro 33: Cena 2 da oficina presencial

Fonte: Dados da pesquisa

Cena 3: células vegetais

11. **T:** então na aula de hoje além de aprender:: a mexer no microscópio nós vamos aprender um pouquinho sobre {CÉ-lu-las
12. Virgínia: {células
13. **T:** ve-GE-tais
14. **Alunos(as) em coro:** TAIS
15. **T:** ou vegetal porque eu coloque célula...então o que seria uma célula vegetal? ((*batendo com as pontas dos dedos no quadro*))
16. Jéssica: uma célula de uma planta
17. **T:** uma célula de uma planta... OK certo perfeito...se eu *ã*::... se pegar uma célula:... *ã*::... de uma minhoca e colocar no {microscópio
18. **Jorge:** {AÍ não TIA
19. **T:** {é uma célula vegetal? muito bem é uma célula animal

Quadro 34: Cena 3 da oficina presencial

Fonte: Dados da pesquisa

Cena 4: sal na alface

20. **T:** quando a gente joga SAL na alface... o que que acontece com a alface?
21. **Algun aluno:** desist (...)
22. **Jorge:** ela vai desidratando né?
23. **T:** ai que palavra bonita... desidratando ((*todos riem*)) () e o QUE que acontece com ela?
24. **Jorge:** {MU::RCHA
25. **T:** {MU::RCHA
26. **Jorge:** eu sou SABIDO né?
27. **T:** DEMA::IS ((*todos riem*))

Quadro 35: Cena 4 da oficina presencial

Fonte: Dados da pesquisa

Nas cenas transcritas, notamos os traços típicos de um ambiente escolar e aquilo que é abarcado pela cultura desse *microcosmos* (MORIN, 2002; LIMA, 2009; MODL e BIAVATI, 2016). Podemos identificar no turno 1, da cena 1, que o tutor comanda a interação didática e, por isso, fica clara a assimetria das relações tutor e aluno, como sujeitos discursivos (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011, MODL, 2015a). Percebemos, também, durante as cenas, que há o uso da palavra como revelador de traços culturais e de projeção dos sujeitos discursivos aluno e tutor (MODL, 2015a), dentro de uma prática discursiva no evento de interação didática na sala de aula física, ou seja, na interação face a face (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011, MODL, 2015a).

Na cena 2, especificamente, no turno 7 é evidenciado os traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), visto que há a referência à outra disciplina, o que leva ao nosso entendimento que são traços típicos da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016), uma vez que o sujeito se coloca de forma a comparar a sua preferência por determinada disciplina. Nas cenas 3, dos turnos 11 ao 19, assim como nas outras cenas, fica clara a interação didática e o engajamento dos sujeitos na interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), que cotejaremos em um dos movimentos de triangulação para atestarmos a preferência pela interação face a face.

Já no turno 27, da cena 4, percebemos um engajamento ainda maior no sentido do sujeito discursivo aluno se posicionar discursivamente, através do uso da palavra, o que nos evidencia uma aproximação do evento pesquisado com a educação regular, na perspectiva do aluno. Logo, remetemos aos traços da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012).

Em suma, há posicionamento como sujeito discursivo dentro do evento de interação didática, bem como a representação de um agir, o qual traz marcas dos saberes e dizeres de um grupo engajados em um movimento de interação (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MATENCIO, 2001; MORIN, 2002; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; LIMA, 2009; COELHO, 2011; MODL, 2015a.).

4.5. Conclusão

Este capítulo, portanto, foi inteiramente dedicado às análises dos dados que coletamos durante toda a pesquisa. Todos os instrumentos foram transcritos, descritos e analisados. Realizamos um movimento de retomada do nosso aporte teórico no sentido de visualizar e subsidiar cientificamente o que descobrimos em nosso percurso. Foi um caminho longo, porém, está posto.

No capítulo seguinte, faremos o movimento de triangulação dos dados coletados, ou seja, trata-se do cotejamento desses instrumentos para verificarmos as aproximações e afastamentos a partir das diferentes perspectivas de cada sujeito da pesquisa e daquilo que foi materializado nos instrumentos da pesquisa.

5. CAPÍTULO 5 – COTEJANDO AQUILO O QUE ALETRAMOS: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

5.1. Introdução

Findadas as análises dos dados, obtendo, assim, os nossos resultados, percebemos que esses nos trouxeram respostas importantes para as nossas inquietações relacionadas à pesquisa. De fato, foi um movimento crucial para entendermos aquilo que questionamos no início da pesquisa.

Feito isso, chegou a hora de cotejarmos esses resultados em um movimento de triangulação, no sentido de realizarmos análises não isoladas, mas de forma holística, a partir das respostas encontradas nos instrumentos de pesquisa.

Portanto, realizamos quatro apostas de movimentos de triangulação, as quais explicamos, agora, bem como a sua temática e perspectivas.

- i)* A **triangulação 1** trata-se das representações discursivas dos sujeitos discursivos alunos, a qual procura justificar as nossas escolhas, as quais intitulam esta dissertação.
- ii)* A **triangulação 2** procura ilustrar que apesar de ser um curso EaD, há a preferência pela interação face a face, ou seja, aquela que ocorre na interação didática nas oficinas.
- iii)* A **triangulação 3** mostra a fragilidade do uso dos gêneros digitais discursivos como espaço de interação e discursivização.
- iv)* A **triangulação 4** ilustra o estímulo à autonomia ao aluno, o que é típico de um curso EaD, no sentido de ele se tornar protagonista e agente ativo no processo de escolarização.

Para melhor entendimento dos movimentos de triangulação, os questionários, assim como no capítulo 4, foram identificados da seguinte forma:

Q1: questionário discursivo aplicado ao coordenador pedagógico.

Q2: questionário discursivo aplicado ao tutor.

Q3: questionários discursivos aplicados aos alunos.

Os números das questões estão dispostos logo após a sigla do questionário discursivo, isolada por ponto. Então, onde se lê Q2.10, trata-se da pergunta número 10 do questionário Q2. Nas respostas, trazidas dos questionários dos alunos, além da identificação do próprio questionário e da pergunta, há ainda, uma terceira informação iniciada pela letra A e uma

sequência numérica de 1 a 5. Ou seja, onde se lê A1, entendemos que trata-se da resposta do aluno 1, tudo em conformidade com o subseção 4.2.3. Logo, a sigla Q3.14.A2 significa que trata-se da resposta do aluno A2 à pergunta 14 do questionário Q3.

5.2. Triangulação 1: as representações discursivas

Esse primeiro movimento de triangulação está pautado em dados trazidos de cinco questionários discursivos (Q1, Q2 e 5 questionários Q3), do trecho 10 da entrevista com o tutor e da cena 1 da oficina 1. Esses dois últimos foram transcritos no corpo do capítulo 4.

Q1.8		Q2.10		
<p>Maioria das vezes, trabalhador cansado da labuta diária, porém carregado de um desejo grande de aprender e conquistar “algo melhor” como eles mesmos dizem. A maioria deles não tem nenhum acesso a computadores nem à internet o que dificulta e atrasa um pouco o processo. Mas, superada essa fase, seguem de acordo a sua realidade/possibilidade, alguns mais ativos e outros mais passivos. As dificuldades de comparecimento semanalmente (por diversos motivos), também atrasa bastante o processo. Mas, como o nosso público, é na maioria das vezes o aluno/trabalhador, favorecemos sempre os ajustes de dias/horários para atendê-los da melhor forma possível.</p>		<p>Os alunos da EJA EAD, em sua maioria, vêm de escolas públicas e pararam de estudar há mais de 10 anos. A idade varia muito, desde 18, 19 anos até 56, mais ou menos. Os alunos do fundamental II tendem a ser mais velhos e terem parado de estudar há bem mais tempo que os do ensino médio. Eles trabalham durante todo dia, grande parte no comércio. Eles tem certa dificuldade em usar o computador e demoram um pouco para aprender a usar o LMS. Eles são bem comunicativos e amigáveis, tem força de vontade, são questionadores e animados. Compartilham o dia a dia fora do SESI com os tutores e nos vem como amigos.</p>		
Q3.14.A1	Q3.14.A2	Q3.14.A3	Q3.14.A4	Q3.14.A5
<p>Nossa turma era de adultos a maioria casados e tínhamos uma participação entre colegas em todas as aulas.</p>	<p>Vontade de aprender e sair da situação de incomoda de não poder fazer cursos ou mesmos concursos por falta do segundo grau</p>	<p>Muita vontade de aprender mais e buscar o conhecimento que isso é muito importante.</p>	<p>Eu não achei que tenho ninguém parecido com migo nem uma característica com migo</p>	<p>A maioria casados com filhos trabalhando muito que enfrentaram o mesmo problema que o meu. os que não era casados trocou os estudos pelo trabalho e acabou parando no meio do caminho por falta de oportunidade como essa do sesi</p>
Entrevista – Trecho 10				
<p>114. Tutor: n...ã::o... eu creio que livremente... ((em tom mais baixo de voz)) livremente o sentido assim pela questão de você não ter tantos tratos por questão de ser jovens e adultos e já ter uma família/ fa-mi-li-a-ri-za-ção né? de eles já virem de uma história de vida... eu acho que a gente fica mais livre do que quando se trata de/ de um ensino regular onde você tem um pAI por trás uma mãe que você não sabe se aquele menino ele pensa aquele jeito ou se é uma instrução família::r...</p>				

então quando você lida com um jovem um adulto você ((referindo-se ao aluno)) já tem um pensamento formado então você já sabe mais ou menos o caminho do pensamento dele...então voCÊ já consegue ter um emBAte de maneira saudável... sem ter es/ essa insegurança da imaturidade... porque... já é um sujeito maduro né? vamos dizer assim ((em tom mais baixo de voz))

Oficina 1 – Cena 1

1. **T:** meninos BOa NOI::te é::...hoje é o nosso primeiro encontro né? de ciências da natureza já que estão finalizando o ensino médio de vocês já que já o terCEiro, né? alguÉM aqui não está no terceiro? todo MU::ndo, né? já estão encerran::do é::...espero que a vivência tenha sido boa todas as pessoas maravilhosa poRÉM eu tenho que dizer que a melhor área ficou para o final... não a melhor professora ((há um burburinho na sala e todos riem))

Quadro 36: Triangulação 1

Fonte: Dados da pesquisa

Esse cotejamento nos permite identificar os sujeitos discursivos aluno e trabalhador (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) figurados em um sujeito empírico (BRUNER, 1996). Há, portanto, a comprovação de que os alunos do Sesi, na modalidade em que estudamos, são trabalhadores da indústria e que procuram a instituição para se tornarem alunos e completarem os seus estudos em nível médio.

É perceptível, tanto nas respostas do coordenador pedagógico e do tutor, que os sujeitos de pesquisa enxergam o aluno no ambiente, de forma a firmarem uma representação social de grupo e que se tratam de uma peça do agir coletivo, imergidos em um microcosmos social complexo (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989, MODL e BIAVATI, 2016). A fala do tutor no turno 114 reforça a ideia de representação social e da forma de discursivização do aluno, uma vez que se trata de um sujeito mais autônomo (cf. seção 5.5). Todos os sujeitos reconhecem, ainda, os seus saberes, dizeres e costumes dentro e fora desse grupo (MORIN, 2002; LIMA, 2008).

A cena 1 da oficina 1, aqui cotejada, nos direciona a posição de sujeito discursivo tutor, o qual está à frente da interação didática, que por sua vez, faz parte deste contexto social completo, o qual tem suas características culturais.

Com esse movimento de triangulação, justificamos, então, a nossa escolha lexical do título do nosso trabalho, uma vez que os sujeitos discursivos inseridos no processo de escolarização EJA EaD representam-se discursivamente nos eventos de interação didática.

5.3. Triangulação 2: a preferência pela interação face a face

Nosso segundo movimento de triangulação, os dados cotejados são oriundos da resposta à pergunta número 11, do questionário Q2, aplicado ao tutor, da cena 3 da oficina 1, das

respostas à questão 14 dos cinco sujeitos alunos respondentes e, ainda, do trecho 2 da entrevista com o tutor.

Q2.11		Oficina 1 - Cena 3		
Semelhanças sala de aula x plataforma: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação no que tange avisos e lembretes. • Informações educacionais (Conteúdos, atividades avaliativas e cronogramas de estudo). Diferenças sala de aula x plataforma: <ul style="list-style-type: none"> • A comunicação na plataforma não é tão eficaz quanto a presencial. • Os alunos se expressam melhor pessoalmente. • Na plataforma o contato é mais individual e impessoal. • Pessoalmente a interação é desenvolvida de forma pessoal com maior aproximação professor-tutor x aluno. 		11. T: então na aula de hoje além de aprender:: a mexer no microscópio nós vamos aprender um pouquinho sobre {CÉ-lu-las 12. Virgínia: {células 13. T: ve-GE-tais 14. Alunos(as) em coro: TAIS 15. T: ou vegetal porque eu coloque célula...então o que seria uma célula vegetal? ((batendo com as pontas dos dedos no quadro)) 16. Jéssica: uma célula de uma planta 17. T: uma célula de uma planta... OK certo perfeito...se eu ã:... se pegar uma célula:... ã:... de uma minhoca e colocar no {microscópio 18. Jorge: {AÍ não TIA 19. T: {é uma célula vegetal? muito bem é uma célula animal		
Q3.14.A1	Q3.14.A2	Q3.14.A3	Q3.14.A4	Q3.14.A5
Eu amava quando tinha as aulas presenciais pois adorava interagir, todos os professores eram muito capacitados a nos ensinar e tirar nossas dúvidas. Eu não tenho o que reclamar só agradecer a cada um que esteve a minha disposição para o que eu precisasse.	Sempre foi boa pois sou uma pessoa de fácil relacionamento	Uma relação muito boa os tutores são excelentes	Não tenho muito a dizer porque todos erram maravilhosos e competentes só deichou saudades	Pessoas maravilhosas que nunca mim tratam com indiferença uma paciência fora do normal uma atenção que so eles sabe dar verdadeiros amigos des sempre aquelas palavras vai em frente para não e sempre preocupados quando falta um aluno isso nos faz cada vez mais forte e a esperança só cresce
Entrevista – Trecho 2				
31. Pesquisador: e aí se ele tivesse uma dúvida e você tivesse <u>online</u> no <u>chat</u> o que que ele preferia? Te chamar na sala onde você estava{... ou perguntar pelo chat? 32. Tutor: {chamar na sala 33. Pesquisador: quer dizer que ele ainda preferenciava {o presencial (...) 34. Tutor: {o presencial (...) 35. Pesquisador: {ao EAD				

- 36. Tutor:** sim sim : o contato ele sempre o presencial sempre tem maior preferência inclusive as aulas... eles sempre questiona::vam e participa::vam coisa que a gente não via essa frequência tão grande no... nos chats
- 37. Pesquisador:** no chat né?
- 38. Tutor:** no chat, no e-mail... então... você percebia que... o contAto apesar de... ter a plataforma ao lado o contato presencial era muito importante

Quadro 37: Triangulação 2

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos ver que na resposta do tutor (Q2.11) há um distanciamento das interações na plataforma (BRAGA, 2007; SOUZA, 2011; PAIVA, 2013; SOARES, 2011; *id.*, 2014), quando comparadas às interações em sala de aula presencial (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a). É notada impessoalidade discursivizada pelo tutor, o que reforça esse distanciamento. Na cena 3 da oficina, notamos que há, sim, a interação e a discursivização dos sujeitos discursivos tutor e aluno, que nessa interação didática, esse último são numerosos. Pressupomos, nas respostas dos alunos à questão número 14 do questionário Q3, uma leveza discursiva ao se discursivizar acerca da interação didática face a face, inclusive com elogios ao tutor, o que reforça esse gosto e leveza do aluno. No trecho 2 da entrevista com o tutor, principalmente, nos turnos 32 e 36, há claro relato do tutor pela preferência do aluno para a interação didática face a face, mesmo que os gêneros digitais discursivos estivessem à disposição do aluno para o seu devido uso no sentido do engajamento da interação.

Assim, esse movimento de triangulação nos permite perceber que a preferencialização, principalmente, do sujeito discursivo aluno, é pela interação face a face e não pela interação no AVA, através dos gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4), o que reforça a nossa percepção pela fragilidade no uso dessas ferramentas, conforme seção 5.4, a seguir, que podem se figurar em territórios de discursivização (cf. subseção 2.5.1). Logo, o presencial e o virtual distanciam-se, na perspectiva dos sujeitos, mesmo considerando que a interação no interior do AVA abarca os aspectos dos letramentos, letramento digital e multiletramentos (COSCARRELLI, 2002; BRAGA, 2007; PAIVA, 2013; SOARES, 2011; *id.*, 2014; ASSUNÇÃO 2016; ROJO, 2017).

5.4. Triangulação 3: as discursivizações e interações nos gêneros digitais discursivos

Nessa triangulação, coletamos os dados do questionário Q2, em específico, a resposta da questão 14. Trouxemos, também, as repostas à pergunta 12 dos questionários aplicados aos alunos (Q3), os eventos 2 e 7 das interações nos gêneros digitais discursivos *chat* e fórum, além do trecho 7 da entrevista com o tutor.

Q2.14				
Creio que para os alunos a dificuldade é manusear todas a ferramentas do portal. Por exemplo, eles podem criar sala temáticas para discutir sobre um assunto, mas a maioria não usa. Acredito que seja porque o LMS tem muitas ferramentas e eles só usam o básico: conteúdo regular e avaliações. As outras que são de suporte e reforço quase não são acessadas. A principal facilidade é a possibilidade de acessar o portal em qualquer lugar no celular, tablete ou computador. Também há vídeo aulas que ajudam no entendimento do conteúdo.				
Q3.12.A1	Q3.12.A2	Q3.12.A3	Q3.12.A4	Q3.12.A5
Nunca precisei chamar o tutor na plataforma. Foi tranquilo pra mim	Eu particularmente não tive nem um contato pois as duvidas eu tirava em sala!	Pelo fato de não ter muita experiência com o computador eu não participava de todos os programas que haviam lá só fazia o básico que era responder as questões.	Os tutores erram todos maravilhosos muito educados atenciosos e muito copetentes	A relação entre eu e o tutor e perfeito costume dizer pessoas enviadas por Deus que sempre atenden quando precisamos
Chat – evento 2		Fórum – evento 7		
Aluno: Oi boa noite eu fiz uma prova hoje a tarde queria saber se já tenho a pontuação meu nome é Gustavo Torres Tutor: Boa noite! Qual o seu polo?		Fórum de dúvidas - Este espaço é destinado para que enviem as suas dúvidas sobre os objetos de aprendizagem, uso do LMS e o que necessitarem. Aluno 3: Ola, Bom dia pessoal !!		
Entrevista – Trecho 1				
4. Tutor: si::m lembretes... então essa semana o polo não irá funcionar e também alguns <u>feedbacks</u> de alguns alunos então professora a questão oito não tinha respo::sta essa semana não pude ir porque o meu filho <i>tava</i> doente... então funcionava mais pra essa troca de contato... mas assim... relacionado a conteúdo MES::mo... é não tinha essa troca de::... por exemplo dúvida:: direta era mais caso acontecesse de você <u>tá online</u> ele perguntava se não tivesse ou ele vinha o polo... ou acabava mandando por e-mail				

Quadro 38: Triangulação 3

Fonte: Dados da pesquisa

Atestamos no que está dito pelo tutor, em sua resposta (Q2.14), bem como pelo que é dito pelos alunos A1, A2, A3 e A4, que as dúvidas que os alunos, por ventura, viessem a ter eram sanadas no momento da interação didática face a face, ou seja, nos encontros presenciais e que havia um uso tímido dos gêneros digitais discursivos, por conta da dificuldade que os alunos encontravam na plataforma.

Cotejando essas respostas com os eventos 2 e 7 de interação nos gêneros digitais discursivos, os quais observamos dentro do AVA, notamos que a interação quase não acontece, justamente por conta do distanciamento dos alunos no manuseio da ferramenta.

A nossa reflexão para esse movimento de triangulação se pauta, portanto, na fragilidade dos gêneros que estudamos, uma vez que as comunidades de práticas (WENGER, 1998) e a

permanência do sujeito aluno dentro do ambiente são deficientes. A nossa devolutiva, nesse aspecto, ao *locus* da pesquisa, é no sentido daquilo que advoga Souza (2011) sobre a necessidade de ambientação, do partícipe, à plataforma *online* e a permanência dele no AVA, no sentido de que possa discursivizar livremente, sem que haja empecilho para essa discursivização, uma vez que o curso que estudamos é na modalidade EaD.

Acreditamos, portanto, que não é o bastante, o aluno ter o acesso aos conteúdos e realizar as tarefas propostas no AVA, mas, sim, ser capaz de entender que os gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4) são territórios de discursivização (cf. subseção 2.5.1) e que podem fazer parte do seu dia a dia escolar, uma vez que esse processo de escolarização, na modalidade que estudamos corrobora com os conceitos de letramentos, letramento digital e multiletramentos (COSCARRELLI, 2002; BRAGA, 2007; PAIVA, 2013; SOARES, 2011; *id.*, 2014; ASSUNÇÃO 2016; ROJO, 2017) e é parte integrante da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016) desse local.

5.5. Triangulação 4: a autonomia

O nosso último movimento de triangulação está subsidiado pela resposta do coordenador pedagógico à questão 4, do questionário discursivo Q.1, bem como pelo trecho 6 da entrevista realizada com o tutor. Em suma, falaremos do aluno, na perspectiva dos outros dois sujeitos da pesquisa.

Q1.4
Os processos em geral são diferentes. Na EJA os alunos realizam os estudos dos conteúdos e realizam as atividades <i>on-line</i> por área de conhecimento em horário não preestabelecido, participam de oficinas pedagógicas semanais (o que não caracteriza aulas), e tem uma certa autonomia do fluxo/horários/dias de estudos. Os tutores são apoiadores do processo, eles não “dão aulas”, aplicam oficinas pedagógicas para discussão geral de competências e habilidades das áreas de conhecimento, e estão sempre à disposição dos alunos no Polo, para os momentos tira dúvidas presencial ou <i>online</i> .
Entrevista – trecho 6
<p>96. Pesquisador: queria que você falasse um pouquinho mais sobre essa autonomia do sujeito aluno {da Eja</p> <p>97. Tutor: {da Eja</p> <p>98. Pesquisador: da Eja Ead</p> <p>99. Tutor: o aluno do ensino médio regular vamos dizer ((baixou o tom de voz)) ele tem um pensamento de o pai quer que ele venha para a escola eu tenho que ir para a escola porque... a mãe quer o pai quer o::u é por causa que eu vo::u precisar na frente no futuro eles não enxergam o agora... o aluno que chega na E::JA ele enxerga o presente dele então ele quer mudar O::PRESEnte... ele quer fazer a diferença NO:: presente dele então ele TEM aquela SEDe de buscar... então quando eu DOu/quando eu falo de dar essa autonomia é porque eles mesmos já têm uma certa autonomia eles mesmo já conquistam... então se eu peço por exemplo nas aulas práticas para eles fazerem uma atividade eu não preciso ficar em cima porque eu sei que eles vão fazer exatamente do jeito que eu pedi... já o aluno ((do ensino médio regular)) quer puxar uma</p>

mangueira que não era *pra* puxar o aluno do regular ((retomada para explicação de qual aluno o tutor se referia nesse momento)) *ai* quer derrubar u::m ao outro *ai* quer brincar com o aluno e eles ((aluno da Eja Ead)) não eles têm um foco... eles querem o que? aprender... então para eu ((referindo-se ao aluno da Eja Ead)) aprender eu preciso QUE... *é*:::.... fazer a prática de tal forma então eles vão e fazem de tal forma

Quadro 39: Triangulação 4

Fonte: Dados da pesquisa

O cotejamento desses dois instrumentos de pesquisa, especificamente, na resposta à pergunta que trazemos, bem como o turno 99 do trecho 6 da entrevista com o tutor, nos elucidam um aspecto importante que permeia a cultura escolar de um curso EaD: a autonomia do aluno (BRAGA, 2007; LEMOS, 2016). Essa autonomia se pauta nos aspectos da cibercultura das especificidades do se aprender a distância (LÉVY, 1993; SANTAELLA, 2017; ROJO, 2017).

Entendemos, portanto, que esse estímulo à autonomia do sujeito discursivo aluno pelos demais sujeitos da pesquisa e que estão envolvidos no processo de escolarização desse sujeito se figura em um ponto forte do curso em que pesquisamos, visto que na educação a distância, o aluno deve ser um agente ativo e crítico (Souza, 2013) do seu caminhar escolar aliando o presencial com o virtual.

5.6. Conclusão

Encerramos, então, os nossos movimentos de triangulação, os quais materializam o cotejamento dos dados coletados, ou seja, diferente do nosso movimento de análise, esses dados, neste capítulo, não foram analisados isoladamente, mas, sim, a partir de uma perspectiva não linear (quase que hipertextual!) sob a ótica dos diversos sujeitos da pesquisa, através daquilo que vozearam e do gerenciamento das suas vozes.

Então, a pesquisa e os escritos sobre ela se encerram, mas ainda temos fôlego argumentativo para dizer e, por isso, as laudas finais se aproximam e é nelas que nos debruçaremos, no próximo, na tentativa enunciativa de ainda dizer.

O FÔLEGO ARGUMENTATIVO NA TENTATIVA DE AINDA DIZER

O caminhar do pesquisador durante todo o decorrer da pesquisa é encantador. A(s) descoberta(s) remete(m) aquele que escreve às diversas reflexões acerca daquilo que se é observado. É pertinente lembramos que o pesquisador, muitas vezes, não conduz a pesquisa de forma autônoma, pois o próprio objeto de pesquisa e os sujeitos do contexto direcionam o

pesquisador para diversas estradas com (bi)(tri)(poli)furcações. É preciso ter, portanto, maturidade para escolhermos os caminhos que chegarão até os resultados que farão realmente diferença para os sujeitos que se beneficiarão dos resultados da pesquisa.

A leitura desse texto perpassa caminhos dos letramentos, do letramento digital e dos multiletramentos, em uma perspectiva de olhar para a interação didática e para os sujeitos que a fazem viva. Os ambientes virtuais de aprendizagem foram propostos como espaço de ensino e aprendizagem e espaços de discursivização que se materializam nos gêneros digitais discursivos. Podemos lembrar do que tratamos como territórios de discursivização, em um esforço de atualização de conceito, distanciando o item lexical território do contexto geopolítico e o aproximando da nossa pesquisa em LA.

A EaD, como tantos autores respeitados a tratam, se faz em uma modalidade que permite flexibilidade e autonomia ao sujeito discursivo aluno, no que tange o seu percurso no processo de escolarização. Falando em sujeito discursivo aluno, assim o é, pela capacidade de assumir-se discursivamente nos mais diversos espaços de interação, inclusive, dentro da sala de aula (mais um espaço de discursivização do sujeito), a qual é cenário para as cenas da sala de aula (sem querer ser redundante). É um teatro mágico onde as interações acontecem porque sujeitos discursivos ali estão para dar vida a ela.

A empiria nos faz sujeitos capazes de sermos vistos, sentidos e ouvidos; a capacidade de discursivizar e de nos posicionar socialmente nos espaços de interação, nos faz discursivos. Somos, neste tempo, pós-modernos, fragmentados, compostos não de uma única, mas de várias identidades móveis e variáveis (HALL, 1997).

No espaço da sala de aula, podemos nos relacionar internacionalmente, quando assumimos a posição sujeito de professor ou de aluno, sendo ainda, sujeitos discursivos. Podemos, também, ser sujeitos da relação interativa, seja ela com o livro didático ou com os recursos tecnológicos, como mostramos nos resultados da nossa pesquisa.

A cultura nos envolve, além de sujeitos pós-modernos, a nossa cultura nos ajuda a criar as nossas identidades e a identificá-las e (re)conhecê-las, e a sala de aula se faz um microcosmos de cultura própria, com seus sujeitos discursivos socialmente posicionados e representados. Essas culturas, qual agora pluralizamos, se entrelaçam e se são passíveis de cotejamento, a depender do contexto específico em que a sala de aula esteja (re)construída. Abarcamos, aqui, sala e aula da EaD, que conforme provamos na nossa pesquisa, tem cultura viva e singular e está, cada vez mais, se propagando nas diversas salas de aula do globo.

O nosso caminhar de eleger ferramentas, instrumentos e procedimentos, apesar de ter sido quase interrompido pelo tombo, foi pautado na pesquisa qualitativa, que nos proporcionou

analisar os instrumentos discursivos, os quais foram: questionários discursivos como instrumento-filtro, entrevista e observação nas oficinas presenciais, além da nossa entrada no AVA. O viés etnográfico da pesquisa, por sua vez, nos deu subsídio para observarmos os eventos de interação didática e escrever sobre eles. Os nossos resultados, por sua vez, mostram que:

- i)* o coordenador pedagógico está fora do evento de interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) e das interações nos gêneros digitais discursivos, os quais discutimos na seção 1.4, nas linhas hipertextual, multimodal, e do letramento digital e dos multiletramentos (COSCARELLI, 2002 e RIBEIRO, 2005; BRAGA, 2007; SOARES, 2011, *id.*, 2014; ROJO, 2017), além de possuir uma visão administrativa e holística do processo, a qual não é foco da nossa pesquisa.
- ii)* o tutor está assimetricamente posicionado em relação ao aluno e é participante ativo e importante da interação didática (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; 2001; MODL, 2015a), se posiciona representa e discursivamente no grupo ao qual está inserido (cf. MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989). Outrossim, é um sujeito discursivo que (re)afirma os traços intraculturais (MODL e RIBEIRO, 2015b; CANDAU, 2012) da modalidade que pesquisamos e que permeia a intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), uma vez que transita entre o ensino médio regular da escola tradicional e está inserido na modalidade EJA EaD, no sentido de comandar a interação didática, bem como as interações na plataforma, uma vez que a vê como ferramenta importante e que agrega valor ao processo (PAIVA, 2010; SILVA, 2013; *ibid.*, p. 13; *ibid.*, p. 59; SOARES, 2014, p. 67; LEMOS, 2016).
- iii)* o aluno frequentante do ambiente escolar (cf. MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) (re)posiciona-se de acordo com as suas novas representações sociais dentro do grupo (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989), como sujeito discursivo. Identificamos traços da cultura escolar (MODL e BIAVATI, 2016), bem como aparições latentes da intra (CANDAU, 2012; MODL e RIBEIRO, 2015b) e da intercultura (SIQUEIRA, 2008; CANDAU, 2012), uma vez que os sujeitos da pesquisa conseguem identificar e discursivizam os afastamentos e aproximações dos eventos abordados em nossa pesquisa com a escola regular tradicional.
- iv)* não há o engajamento dos sujeitos no momento da interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) no ambiente *online* (PAIVA, 2010; BRAGA, 2007; SOARES, 2011, *id.*, 2014), resultando assim em uma interação tímida ou não é materializada.

- v) há posicionamento como sujeito discursivo com o uso da palavra dentro do evento de interação didática, bem como a representação de um agir, o qual traz marcas dos saberes e dizeres de um grupo engajado em um movimento de interação (MOSCOVICI, 1978; *id.*, 1989; MATENCIO, 2001; MORIN, 2002; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; LIMA, 2009; COELHO, 2011; MODL, 2015a.).

Já os nossos movimentos de triangulação dos dados, baseados em cotejar dois ou mais instrumentos, apontam:

- i) que os sujeitos discursivos aluno e trabalhador (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) estão figurados em um sujeito empírico (BRUNER, 1996). Há, portanto, a comprovação de que os alunos do Sesi, na modalidade em que estudamos, são trabalhadores da indústria e que procuram a instituição para se tornarem alunos e completarem os seus estudos em nível médio.
- ii) a preferencialização, principalmente do sujeito discursivo aluno, é pela interação face a face e não pela interação no AVA, através dos gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4), o que reforça a nossa percepção pela fragilidade no uso dessas ferramentas, conforme seção 5.4, a seguir, que podem se figurar em territórios de discursivização (cf. subseção 2.5.1).
- iii) a fragilidade dos gêneros digitais discursivos que estudamos, uma vez que as comunidades de práticas (WENGER, 1998) e a permanência do sujeito aluno dentro do ambiente são deficientes. Acreditamos, portanto, que não é o bastante, o aluno ter o acesso aos conteúdos e realizar as tarefas propostas no AVA, mas, sim, ser capaz de entender que os gêneros digitais discursivos (cf. seção 1.4) são territórios de discursivização (cf. subseção 2.5.1) e que podem fazer parte do seu dia a dia escolar.
- iv) há o devido estímulo à autonomia do sujeito discursivo aluno pelos demais sujeitos da pesquisa, os quais estão envolvidos no processo de escolarização desse sujeito, que se figura em um ponto forte do curso em que pesquisamos, visto que na educação a distância, o aluno deve ser um agente ativo e crítico (Souza, 2013) do seu caminhar escolar aliando o presencial com o virtual.

Entendemos, por fim, que os estudos que deram origem a essa dissertação podem servir de subsídios para outras pesquisas e que os pesquisadores ainda podem (e devem!) olhar para o nosso *locus* da pesquisa e para a EJA EaD com o intuito de desenvolver soluções para este contexto que beneficiem os sujeitos ali inseridos, afinal, são sujeitos que se posicionam discursivamente (MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; MODL, 2015a) e fazem parte de um

grupo de representação social (MOSCOVICI, 1978; id. 1989; MODL; BIAVATI, 2016), visto que a nossa missão de pesquisador é olhar para um determinado contexto e enxergar o que ninguém vê.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Márcia Silva. **Identidade de Gênero e(m) representações sociais de uma cultura escolar local**: apontamentos discursivos e provocações para a agenda do professor. Orientadora: Fernanda de Castro Modl. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura Educação e Linguagens) – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

ANTUNES, R. Amostragem aleatória simples. In: **Sondagens e Estudos de Opinião**, 2011: Disponível em: <https://sondagenseestudosdeopiniao.wordpress.com/amostragem/amostras-probabilisticas-e-nao-probabilisticas/amostragem-aleatoria-simples/>. Acesso em: 21.fev.2018.

ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim. **Os letramentos acadêmico e do professor e(m) gestos formativos**: a disciplina Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) como *locus* de investigação. Orientadora: Fernanda de Castro Modl. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura Educação e Linguagens) – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

BELEI, Renata Aparecida. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Janeiro/junho 2008. Pelotas [30]: 187 – 199. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>. Acesso em 26.jul.2016.

BICUDO, Francisco. A entrevista-testemunho: quando o diálogo é possível. In: **Revista Caros Amigos**. Ano 19 - nº 913. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-entrevistatestemunho-quando-o-dialogo-e-possivel/>> Acesso em 26.jul.2016.

BRAGA, J. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade**. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841

_____. Decreto-Lei Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1

_____. Decreto-Lei Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 mai. 2017. P. 3 Retificado em 30 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior – SESu. Portaria Nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 201, 19 out 2001. Seção 1. p. 18/19.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior – SESu. Portaria Nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez 2004. Seção 1. p. 34.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun 2013. Seção 1. p. 59

BRUNER, J. Pedagogia Cultural. In: BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996, p.71-95.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: file:///D:/Users/Vilmar%20Rocha/Documents/Mestrado%20em%20Letras/Qualifica%C3%A7%C3%A3o/CANDAU%202012%20intercultural.pdf. Acesso em: 26.11.2017

CERVO, A. L. E. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Graw Hill;2002.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, SP: Editora da UNESP/Imprensa Oficial, 1997(1977).

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas**. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. 226f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

COSCARELLI, C.V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI C.V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002. p. 65-84.

_____; RIBEIRO, Ana Elisa. **Glossário Ceale**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG/Departamento de Linguagem e Tecnologia, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG/Faculdade de Letras, s.d. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em 12.set.2017

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, José Carlos (org.). **Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 34-51. Disponível no Teleduc.

_____ Texto, textualidade e textualização. In: Ceccantini, J.L. Tápias; Pereira, Rony F.; Zanchetta Jr., Juvenal. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. Disponível no Teleduc.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e a Sua Importância para a Pesquisa em Educação. In: **Aprender – Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Vitória da Conquista. 2004, ano II, n. 2, p. 105-114.

DUCROT, Oswald. Referente. In: **Enciclopédia Einaudi**: Linguagem e Enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 418-438.

FIEB – Federação das Indústrias do Estado da Bahia. **Guia de Educação do Sesi Bahia**. 2017. Disponível em: http://sis.fieb.org.br/fieb/sgm/uploads/Arquivos/A_ce484f31-12f5-4ba2-aba8-f4ecc56a7674.pdf. Acesso em 06.jun.2017

_____ **Serviço Social da Indústria**. Disponível em: <http://www.fieb.org.br/sesi/#sistemaFIEB>. Acesso em 20.out. 2015.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Cenas da Sala de Aula**. 1ª Reimpressão – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 9-17.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artimed, 2009.

_____ **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artimed. 2009b.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. **Complexidade e controvérsias na educação a distância**: A implantação da modalidade na USP. 2014. 205 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LEMOS, A. Coisas. In: **Correio do Povo**, Caderno de Sábado, Porto Alegre, 26 de março de 2016.

LIMA, Diógenes. C. de O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, Fernando Henrique de. **Um Método de transcrições e análises de vídeos**: a evolução de uma estratégia. UFJS, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/UM-M%3%89TODO-DE-TRANSCRI%3%87%3%95ES-E-AN%3%81LISE-DE-V%3%8DDEOS-A-EVOLU%3%87%3%83O-DE-UMA-ESTRAT%3%89GIA.pdf>. Acesso em: 28.02.2018

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A Etnografia como prática e experiência. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul/dez. 2009, p.129-156.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Por uma tipologia da interação em sala de aula. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudos da língua e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. P 99-136.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In: **Ciênc. Saúde coletiva [online]**. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. ISSN 1413-8123. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 04.mar.2018

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, 1º semestre de 2015a, vol. 19, nº 36, p.117-149.

_____ ; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. In: **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8 n. 2, p. 99-125, jul/dez. 2016

_____ ; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. (Re)Construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. In: **Nonada**, Porto Alegre, n. 24, p. 61-82, 1. sem. 2015b

MOURA, Guilherme Lima. Somos uma comunidade de prática? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 43(2):323-46, mar/abr. 2009

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

_____ Ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 30 p. 353-370, dez, 2010

PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. Os hipertextos que Cristo leu. In: Araújo, Júlio César, Biasi-Rodrigues, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCHA, Vilmar do Nascimento; LIMA, Osvaldo Mota Idiomas para a indústria: inglês básico e conversação. In: **Seminário de Boas Práticas da Rede Sesi de Educação: projetos premiados em 2015/2016**. Salvador. Biblioteca Sesi –Rede Fieb. p.12-21, 2017.

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. In: **Linguagem & Ensino**, v.10, n.2, 527-552, jul./dez, 2007

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, Odas e Protótipos: Novos Multiletramentos em Tempo de Web 2. In: **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38 No. 1 jan-jul 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>>. Acesso em 16.set.2017.

_____. **Glossário Ceale**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG/Departamento de Linguagem e Tecnologia, Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM/Faculdade de Letras, s.d. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso em 12.fev.2018

ROSA, Aline Paulino da. **É o professor quem diz o que fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes de uma turma de 1ª série em educação bilíngue**. Orientador: Pedro de Moraes Garcez. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto das Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. In: **Revista Tempo e Espaços em Educação**. Sergipe, vol. 7, n. 14, set/dez 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em 17.10.2017

SILVA, L. O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAS. In: SILVA, L. O. **Estágio supervisionado com uso de ambientes virtuais: possibilidades colaborativas**. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua interacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Orientador: Denise Chaves de Menezes Scheyerl. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. **Construção de sentidos em ambientes virtuais de aprendizagem: os fóruns de discussão do Curso Letras Libras – Polo Bahia**. Orientadora: Elizabeth Reis Teixeira. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____. O ambiente virtual de aprendizagem como prática pedagógica no contexto da educação de surdos. In: **Fólio – Revista das Letras**. Vitória da Conquista, jan-jun/2014, vol. 6, nº 1, p.65-79,

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. 15.10.2017

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem**: uma textografia à luz do paradigma da complexidade. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TORTORELI; GASPARIN, A interação do professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem: a ferramenta síncrona chat. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012, p. 1-18.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

WIGHAM, Ciara R.; CHANIER, Thierry. Interactions between text chat and audio modalities for L2 communication and feedback in the synthetic world Second Life. In: **Computer Assisted Language Learning**. Jun/ 2015. Vol. 28, No. 3, 260–283, DOI: 10.1080/09588221.2013.851702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2013.851702>. Acesso.11.nov.2017

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Aluno

Prezado (a) Senhor (a), sou o **Vilmar do Nascimento Rocha** e estou realizando juntamente com **Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima**, o estudo sobre **Padrões de Comportamento dos Alunos do Sesi – Unidade Sudoeste – em Sala de Aula EaD**.

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta Pesquisa serão esclarecidas e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelos pesquisadores, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

Este **Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE**, encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis, e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A Pesquisa tem por objetivo dizer quem são e como se comportam os alunos do Ensino Médio do Sesi, em Sala de aula da Educação a Distância, para que o sistema conheça melhor os seus alunos e possa assim, melhorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem para os próprios alunos.

Esta pesquisa é importante, pois o cliente do Sesi é diferente e único, uma vez que é um aluno que vem exclusivamente da indústria e usa a tecnologia para aprender, o que torna esse espaço ímpar no contexto educacional.

A pesquisa será realizada em um período curto, de aproximadamente um mês e meio, durante os estudos do Sr. (a) e mais à frente, neste documento, explicaremos como ela acontecerá.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador, ou seja, por mim e/ou pelo meu orientador, o prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima. Os resultados gerais

obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congressos da Área das Letras, da Linguística, da Linguística Aplicada e afins, e em revistas científicas especializadas das mesmas áreas. Haverá também uma cópia da pesquisa disponível na biblioteca do Sesi para a consulta do Sr. (a) a qualquer tempo.

Considerando que toda pesquisa oferecer RISCOS e BENEFÍCIOS, nesta pesquisa os mesmos podem ser avaliados como:

RISCOS: Os riscos nessa pesquisa pautam-se principalmente no desconforto ou no receio do (a) Sr. (a) ao responder as perguntas dos questionários e das entrevistas, ou ainda, na timidez do (a) Sr. (a) em ter as suas imagens capturadas, conforme demanda da pesquisa. No entanto, lhe é assegurado o sigilo da identidade do (a) Sr. (a), e em hipótese alguma, ela será revelada. Ainda assim, garantimos que esse processo não comprometerá a integridade física ou psicológica do (a) Sr. (a).

BENEFÍCIOS: Frisamos que o principal benefício dessa pesquisa é a devolutiva ao Sistema 'S' e aos seus alunos (sujeitos da pesquisa, ou seja, o Sr. (a)), especificamente à Unidade Sudoeste do Sesi, as respostas de quem são e como se comportam os alunos matriculados no Ensino Médio da Educação a Distância desse sistema, dentro da sala de aula e nas atividades que necessitem do uso da tecnologia. Essa devolutiva permitirá que o sistema aprimore esse processo, no sentido de atender melhor o Sr. (a), que aqui que se figura(m) em sujeito(s) da pesquisa.

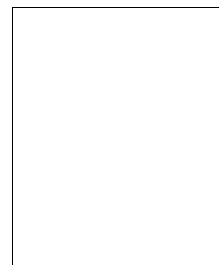
Lembramos que o Sr (a) terá direito a assistência integral gratuita, caso haja danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário e a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme itens IV.3.h, II. 3.1 e II. 3.2 da Resolução CNS no 466 de 2012.

Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de **observação, por mim, do Sr. (a), dos seus colegas e do (a) tutor (a), em sala de aula, durante as tutorias e no momento de realização das atividades usando o computador ou outro recurso tecnológico disponível. Aqui, serão captadas imagens das aulas e dos momentos em que o Sr. (a) estiver fazendo as atividades.**

Depois desse momento, o Sr. (a) possivelmente responderá um questionário e participará de uma entrevista comigo para contribuir com outros dados da pesquisa. É importante frisar que os objetivos dessa pesquisa são estritamente acadêmicos.

Por este meio, _____, AUTORIZO o uso dos meus dados neste Projeto de Pesquisa, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com

os (as) pesquisadores (as) envolvidos (as), concordo em participar deste estudo como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Compreendo que não irei receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus em troca, e participarei com a finalidade exclusiva de colaborar para as conclusões acadêmicas e científicas da mesma. Foi garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento até a publicação dos dados, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento) e que se houver necessidade, as despesas para a minha participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.



Impressão Datiloscópica

Assinatura do Participante

VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA
 TEL: (77) 98113-7427
 E-MAIL: vilmar_rocha@yahoo.com.br

**ENDEREÇO INSTITUCIONAL DOS
 PESQUISADORES:**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura,
 Educação e Linguagens – PPGCEL
 Estrada do Bem Querer, km 4 - Lot. Itamarati, Vitória
 da Conquista - BA,
 CEP: 45083-900

Telefone: (77) 3424-8695
Site: <http://www.uesb.br/ppgcel>
E-mail: ppgcel@gmail.com

Prof. Dr. DIÓGENES CÂNDIDO DE
 LIMA
 TEL: (77) 99194-4459
 E-MAIL: dlima@gmail.com

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA:

Av. São Luiz, nº 31 – Núcleo de Pós-
 Graduação, Pesquisa Extensão 2º Andar.
 Vitória da Conquista - BA
 CEP: 45055-080

Telefone: (77) 3161-1071

E-mail: cep@fainor.com.br

Horário de Funcionamento: Segunda a
 sexta, em horário comercial.

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Tutor

Prezado (a) Senhor (a), sou o **Vilmar do Nascimento Rocha** e estou realizando juntamente com **Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima**, o estudo sobre **Padrões de Comportamento dos Alunos do Sesi – Unidade Sudoeste – em Sala de Aula EaD**.

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta Pesquisa serão esclarecidas e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelos pesquisadores, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

Este **Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE**, encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis, e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A Pesquisa tem por objetivo dizer quem são e como se comportam os alunos do Ensino Médio do Sesi, em Sala de aula da Educação a Distância, para que o sistema conheça melhor os seus alunos e possa assim, melhorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem para os próprios alunos.

Esta pesquisa é importante, pois o cliente do Sesi é diferente e único, uma vez que é um aluno que vem exclusivamente da indústria e usa a tecnologia para aprender, o que torna esse espaço ímpar no contexto educacional.

A pesquisa será realizada em um período curto, de aproximadamente um mês e meio, durante as aulas ministradas do Sr. (a), em uma turma específica do Ensino Médio, e mais à frente neste documento, explicaremos como ela acontecerá.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador, ou seja, por mim e/ou pelo meu orientador, o prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída

sua publicação em congressos da Área das Letras, da Linguística, da Linguística Aplicada e afins, e em revistas científicas especializadas das mesmas áreas. Haverá também uma cópia da pesquisa disponível na biblioteca do Sesi para a consulta do Sr. (a) a qualquer tempo.

Considerando que toda pesquisa oferecer RISCOS e BENEFÍCIOS, nesta pesquisa os mesmos podem ser avaliados como:

RISCOS: Os riscos nessa pesquisa pautam-se principalmente no desconforto ou no receio do (a) Sr. (a) ao responder as perguntas dos questionários e das entrevistas, ou ainda, na timidez do (a) Sr (a) em ter as suas imagens capturadas, durante as aulas ministradas pelo Sr. (a), conforme demanda da pesquisa. No entanto, lhe é assegurado o sigilo da identidade do (a) Sr. (a), e em hipótese alguma, ela será revelada. Ainda assim, garantimos que esse processo não comprometerá a integridade física ou psicológica do (a) Sr. (a).

BENEFÍCIOS: Frisamos que o principal benefício dessa pesquisa é a devolutiva ao Sistema 'S' e aos seus alunos (sujeitos da pesquisa), especificamente à Unidade Sudoeste do Sesi, as respostas de quem são e como se comportam os alunos matriculados no Ensino Médio da Educação a Distância desse sistema, dentro da sala de aula e nas atividades que eles necessitem do uso da tecnologia. Essa devolutiva permitirá que o sistema aprimore esse processo, no sentido de atender melhor o aluno, que aqui que se figura(m) em sujeito(s) da pesquisa.

Lembramos que o Sr (a) terá direito a assistência integral gratuita, caso haja danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário e a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme itens IV.3.h, II. 3.1 e II. 3.2 da Resolução CNS no 466 de 2012.

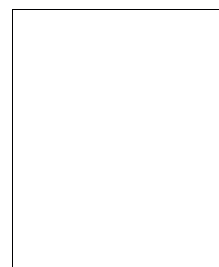
Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de **observação, pelo mim, do Sr. (a), dos alunos, em sala de aula, durante as tutorias ministradas pelo Sr.(a) e no momento de realização das atividades usando o computador ou outro recurso tecnológico disponível. Aqui, serão captadas imagens das aulas ministradas pelo Sr. (a) e dos momentos em que os alunos estiverem realizando as atividades.**

Depois desse momento, o Sr. (a) responderá um questionário e participará de uma entrevista comigo para contribuir com outros dados da pesquisa. É importante frisar que os objetivos dessa pesquisa são estritamente acadêmicos.

Por este meio, _____, AUTORIZO o uso dos meus dados neste Projeto de Pesquisa, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com

os (as) pesquisadores (as) envolvidos (as), concordo em participar deste estudo como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Compreendo que não irei receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus em troca, e participarei com a finalidade exclusiva de colaborar para as conclusões acadêmicas e científicas da mesma.

Foi garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento até a publicação dos dados, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento) e que se houver necessidade, as despesas para a minha participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.



Impressão Datiloscópica

Assinatura do Participante

VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA
TEL: (77) 98113-7427
E-MAIL: vilmar_rocha@yahoo.com.br

ENDEREÇO INSTITUCIONAL DOS PESQUISADORES:

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL
Estrada do Bem Querer, km 4 - Lot. Itamarati, Vitória da Conquista - BA,
CEP: 45083-900

Telefone: (77) 3424-8695
Site: <http://www.uesb.br/ppgcel>
E-mail: ppgcel@gmail.com

Prof. Dr. DIÓGENES CÂNDIDO DE LIMA
TEL: (77) 99194-4459
E-MAIL: dlima@gmail.com

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA:

Av. São Luiz, nº 31 – Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa Extensão 2º Andar.
Vitória da Conquista - BA
CEP: 45055-080

Telefone: (77) 3161-1071

E-mail: cep@fainor.com.br

Horário de Funcionamento: Segunda a sexta, em horário comercial.

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Coordenador Pedagógico

Prezado (a) Senhor (a), sou o **Vilmar do Nascimento Rocha** e estou realizando juntamente com **Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima**, o estudo sobre **Padrões de Comportamento dos Alunos do Sesi – Unidade Sudoeste – em Sala de Aula EaD**.

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta Pesquisa serão esclarecidas e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelos pesquisadores, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

Este **Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE**, encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis, e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A Pesquisa tem por objetivo dizer quem são e como se comportam os alunos do Ensino Médio do Sesi, em Sala de aula da Educação a Distância, para que o sistema conheça melhor os seus alunos e possa assim, melhorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem para os próprios alunos.

Esta pesquisa é importante, pois o cliente do Sesi é diferente e único, uma vez que é um aluno que vem exclusivamente da indústria e usa a tecnologia para aprender, o que torna esse espaço ímpar no contexto educacional.

A pesquisa será realizada em um período curto, de aproximadamente um mês e meio, em uma turma específica do Ensino Médio, em disciplina específica, ministrada pelo (a) tutor (a), durante os estudos dos alunos e mais à frente, neste documento, explicaremos como ela acontecerá.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador, ou seja, por mim e/ou pelo meu orientador, o prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congressos da Área das Letras, da Linguística, da Linguística Aplicada e afins, e em revistas científicas especializadas das mesmas áreas. Haverá também uma cópia da pesquisa disponível na biblioteca do Sesi para a consulta do Sr. (a) a qualquer tempo.

Considerando que toda pesquisa oferecer RISCOS e BENEFÍCIOS, nesta pesquisa os mesmos podem ser avaliados como:

RISCOS: Os riscos nessa pesquisa pautam-se principalmente no desconforto ou no receio do (a) Sr. (a) ao responder as perguntas dos questionários e das entrevistas. No entanto, lhe é assegurado o sigilo da identidade do (a) Sr. (a), e em hipótese alguma, ela será revelada. Ainda assim, garantimos que esse processo não comprometerá a integridade física ou psicológica do (a) Sr. (a).

BENEFÍCIOS: Frisamos que o principal benefício dessa pesquisa é a devolutiva ao Sistema 'S' e aos seus alunos (sujeitos da pesquisa), especificamente à Unidade Sudoeste do Sesi, as respostas de quem são e como se comportam os alunos matriculados no Ensino Médio da Educação a Distância desse sistema, dentro da sala de aula e nas atividades que necessitem do uso da tecnologia. Essa devolutiva permitirá que o sistema aprimore esse processo, no sentido de atender melhor o aluno, que aqui que se figura(m) em sujeito(s) da pesquisa.

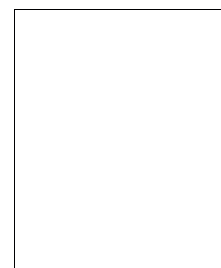
Lembramos que o Sr (a) terá direito a assistência integral gratuita, caso haja danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário e a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme itens IV.3.h, II. 3.1 e II. 3.2 da Resolução CNS no 466 de 2012.

Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de **fornecer respostas no instrumento de pesquisa denominado questionário e, em seguida, o Sr. (a) participará de uma entrevista comigo para contribuir com outros dados da pesquisa.**

É cabível dizer aqui que ocorrerá a observação, por mim, dos alunos e do (a) tutor (a), que está sob sua coordenação, em sala de aula, durante as tutorias ministradas por ele (a) e no momento de realização das atividades, pelos alunos, usando o computador ou outro recurso tecnológico disponível. Aqui, serão captadas imagens das aulas e dos momentos em que os alunos estiverem fazendo as atividades.

É importante frisar que os objetivos dessa pesquisa são estritamente acadêmicos.

Por este meio, _____, AUTORIZO o uso dos meus dados neste Projeto de Pesquisa, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com os (as) pesquisadores (as) envolvidos (as), concordo em participar deste estudo como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Compreendo que não irei receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus em troca, e participarei com a finalidade exclusiva de colaborar para as conclusões acadêmicas e científicas da mesma. Foi garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento até a publicação dos dados, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento) e que se houver necessidade, as despesas para a minha participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.



Impressão Datiloscópica

Assinatura do Participante

VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA
TEL: (77) 98113-7427
E-MAIL: vilmar_rocha@yahoo.com.br

Prof. Dr. DIÓGENES CÂNDIDO DE
LIMA
TEL: (77) 99194-4459
E-MAIL: dlima@gmail.com

**ENDEREÇO INSTITUCIONAL DOS
PESQUISADORES:**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura,
Educação e Linguagens – PPGCEL
Estrada do Bem Querer, km 4 - Lot. Itamarati, Vitória
da Conquista - BA,
CEP: 45083-900

Telefone: (77) 3424-8695
Site: <http://www.uesb.br/ppgcel>
E-mail: ppgcel@gmail.com

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA:

Av. São Luiz, nº 31 – Núcleo de Pós-
Graduação, Pesquisa Extensão 2º Andar.
Vitória da Conquista - BA
CEP: 45055-080

Telefone: (77) 3161-1071

E-mail: cep@fainor.com.br

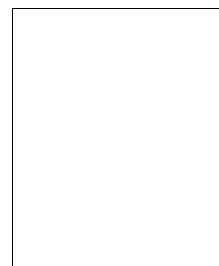
Horário de Funcionamento: Segunda a
sexta, em horário comercial.

APÊNDICE 4 – Termo de Autorização de Uso de Imagem e/ou Depoimentos

Eu _____,
 CPF _____ e RG _____, depois de conhecer e
 entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e/ou desconfortos e benefícios da
 pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento,
 especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através
 do presente termo, os pesquisadores **Vilmar do Nascimento Rocha** e o **Prof. Dr. Diógenes
 Cândido de Lima** do projeto de pesquisa intitulado **Padrões de Comportamento dos Alunos
 do Sesi – Unidade Sudoeste – em Sala de Aula EaD** a realizar as fotos e imagens
 videografadas que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus
 financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) vídeos
 e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em
 favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas
 Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do
 Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003),
 das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004), e
 à regulamentação da pesquisa com seres humanos (Resolução CNS 466/12).

Vitória da Conquista - Bahia, ____ de _____ de _____.



Impressão Datiloscópica

 Assinatura do Participante

 VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA
 TEL: (77) 98113-7427
 E-MAIL: vilmar_rocha@yahoo.com.br

 Prof. Dr. DIÓGENES CÂNDIDO DE
 LIMA
 TEL: (77) 99194-4459
 E-MAIL: dlima@gmail.com

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PADRÕES DE COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DO SESI - UNIDADE SUDOESTE - EM SALA DE AULA EAD

Pesquisador: VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68386117.0.0000.5578

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.132.311

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como objetivo principal mapear e categorizar os padrões de comportamento discursivos de alunos do ensino médio do Sesi Unidade Sudoeste, no microcosmos sala de aula de ensino EaD, no sentido de visualizar como os sujeitos empíricos se constroem em discursivos, no interior desse sistema. Especificamente, pretende-se encontrar indícios da (intra)(inter)cultura do aluno no evento de interação didática sala de aula EaD e no desenvolvimento das atividades tutoriais, além de examinar a (as)simetria das relações interpessoais, através de imagens construídas acerca do estatuto dos interlocutores no evento pesquisado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Mapear e categorizar os padrões de comportamento discursivos de alunos do ensino médio do Sesi Unidade Sudoeste, no microcosmos sala de aula de ensino EaD, no sentido de visualizar como os sujeitos empíricos se constroem em discursivos, no interior desse sistema.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São coerentes com a resolução 466/12.

Endereço: Av. São Luiz, nº 31 Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa Extensão 2º andar
Bairro: Bairro Candeias **CEP:** 45.055-080
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3161-1071 **E-mail:** cep@fainor.com.br



FACULDADE INDEPENDENTE
DO NORDESTE - FAINOR



Continuação do Parecer: 2.132.311

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado por estar em conformidade com a resolução 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_816049.pdf	08/06/2017 16:52:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_EAD_Sesi_Vilmar.pdf	08/06/2017 16:52:19	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_de_Uso_de_Imagem.pdf	15/05/2017 16:00:05	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Outros	Oficio_de_Encaminhamento_CEP_Fainor.pdf	15/05/2017 15:58:58	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Tutor.pdf	15/05/2017 15:58:22	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Coordenador.pdf	15/05/2017 15:58:06	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Aluno.pdf	15/05/2017 15:57:47	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados_Sesi_Fainor.pdf	08/05/2017 21:29:39	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Outros	Declaracao_de_comprometimento_Vil	02/05/2017	VILMAR DO	Aceito

Endereço: Av. São Luiz, nº 31 Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa Extensão 2º andar
Bairro: Bairro Candeias **CEP:** 45.055-080
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3161-1071 **E-mail:** cep@fainor.com.br



Continuação do Parecer: 2.132.311

Outros	mar.pdf	20:10:38	NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Outros	Declaracao_do_orientador_Diogenes.pdf	02/05/2017 20:10:00	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisa_nao_iniciada_Diogenes.pdf	02/05/2017 20:09:20	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisa_nao_iniciada_Vilmar.pdf	02/05/2017 20:08:46	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	02/05/2017 20:06:30	VILMAR DO NASCIMENTO ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA DA CONQUISTA, 22 de Junho de 2017

Assinado por:
ANA PAULA DOS SANTOS LIMA
(Coordenador)

Endereço: Av. São Luiz, nº 31 Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa Extensão 2º andar
Bairro: Bairro Candeias **CEP:** 45.055-080
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3161-1071 **E-mail:** cep@fainor.com.br