

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Juliana de Carvalho Barros

MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS NO FÓRUM DE DISCUSSÃO NO
ENSINO A DISTÂNCIA: FOCO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO

Juiz de Fora

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Juliana de Carvalho Barros

MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS NO FÓRUM DE DISCUSSÃO NO
ENSINO A DISTÂNCIA: FOCO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística na área de Linguística e Ensino de Língua.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia
Nora de Souza Ribeiro

Juiz de Fora

2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a D^a Patrícia Nora de Souza Ribeiro (Orientadora)
(UFJF)

Prof^a D^a Amitza Torres Vieira (membro interno)
(UFJF)

Prof^o D^o Rogério de Souza Sérgio Ferreira (membro interno)
(UFJF)

Prof^a Dr^a Susana Cristina dos Reis (membro externo)
(UFSM)

Prof^a Dr^a Patrícia Vasconcelos Almeida (membro externo)
(UFLA)

Prof^a D^a Kátia Cristina do Amaral Tavares (Suplente externo)
(UFRJ)

Prof^a Dr^a Marta Cristina da Silva (Suplente interno)
(UFJF)

AGRADECIMENTOS

Para chegar a este momento, muitas vidas se mobilizaram, direta ou indiretamente. Seja por meio de palavras amigas, de atitudes de compreensão, ou até de correções necessárias. Assim, seriam necessárias mais páginas do que todas as que contemplam este trabalho para registrar a minha gratidão a todos que vivenciaram comigo mais essa etapa da minha vida. Aproveito, entretanto, este espaço para agradecer:

A Deus, pelo olhar e cuidado que me acompanham sempre. Igualmente, a Nossa Senhora, que sempre ilumina meus caminhos.

À Profª Dª Patrícia Nora de Souza Ribeiro, orientadora deste trabalho, por todo profissionalismo, dedicação e paciência.

À Profª Drª Cristina Name, por me iniciar no mundo das pesquisas.

À Profª Drª Luciana Teixeira, pela amizade e incentivo.

À Profª Drª Amitza Vieira, pelo apoio e auxílio durante o doutorado.

À Rosângela, Izabel e demais colegas da secretaria do PPGL, por toda atenção dispensada.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos meus amigos que colaboraram para a realização deste trabalho. Em especial, ao amigo Aloísio, pela ajuda na finalização do texto, e a minha distante, mas querida, irmã que a vida acadêmica me deu, Tatiana Barbosa.

Aos meus familiares, tios e tias, primos e primas, pelo apoio e compreensão.

À minha avó, pelo abraço carinhoso cada vez que eu retorno.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram de forma incondicional. Minha mãe, uma costureira de panos e de sonhos, mesmo que esses sejam alheios. Meu pai, uma pessoa com uma capacidade incrível de superação, sempre.

Ao meu esposo e ao meu filho, a família abençoada que Deus me permitiu.

Dedico este trabalho ao meu filho Danilo. A joia mais rara que Deus poderia ter me confiado. Agradeço a todos os momentos de alegria e peço perdão pelas vezes que precisei negar minha presença ao seu lado. Eu te amo, meu filho!

RESUMO

A presente pesquisa se insere no cenário dos estudos linguísticos que consideram a linguagem em contextos empíricos de realização, mais especificamente, no contexto do ensino a distância (EAD). Dentre as potencialidades do EAD, destaca-se a ferramenta Fórum de Discussão, considerada a sala de aula por excelência no ambiente virtual (Souza, 2009), por oportunizar a interação entre seus participantes contribuindo para a construção do conhecimento a partir de uma linguagem argumentativa (OKADA, 2006; LOPES, 2007; LIBERALLI, 2009). A presente pesquisa é um estudo de caso que busca investigar o processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão por meio dos Movimentos Argumentativos (MAs) propostos por Gille (2001) e VIEIRA (2003;2007). Mais detalhadamente, busca-se identificar tais MAs nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão e investigar em que medida eles contribuem para o processo de construção do conhecimento nesse ambiente. Além disso, busca-se analisar a atuação da mediadora do Fórum de Discussão no contexto de realização desses MAs. Para cumprir os objetivos propostos, o estudo se ampara, principalmente, nos pressupostos teóricos da Argumentação (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA ([1958] 2005), SCHIFFRIN, 1990; OKADA, 2006; BICALHO, 2010; DAMIANOVIC, 2009; LIBERALLI, 2009; 2013), em estudos sobre a construção do conhecimento (LIBERALLI, 2011; 2013; LEITÃO, 2011) e em modelos linguísticos potenciais de análise do discurso argumentativo (VIEIRA, 2003; 2007). O corpus da presente pesquisa constitui-se das interações dos alunos no Fórum de Discussão de um disciplinado curso de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), modalidade semipresencial, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os resultados da pesquisa revelam a relevância do uso dos modelos linguísticos potenciais de análise do discurso argumentativo de VIEIRA (2003; 2007), inicialmente pensado para a interação face a face, para a compreensão do processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão no contexto de ensino a distância. Por meio deles foram identificadas sequências argumentativas que podem orientar e fomentar o processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão. Dentre elas, destacam-se sequências argumentativas que se constituem exclusivamente de MAs de Posição (VIEIRA, 2003; 2007), revelando a construção do conhecimento por meio da criação e manutenção dos acordos. Além de sequências argumentativas demarcadas pela presença da Disputa (VIEIRA, 2003), caracterizada pelo MA de refutação, nas quais observa-se a construção do conhecimento por meio dos ataques e defesas às opiniões expressas. Em ambas as sequências observou-se a presença de MAs de Sustentação às opiniões expressas, com destaque para o Compartilhamento de Experiências. Esse MA de Sustentação, não observado em análises anteriores dos modelos potenciais utilizados, pode ser considerado um MA típico das interações em Fóruns de Discussão.

Palavras-chave: Argumentação. Construção do Conhecimento. Fórum de Discussão. Ensino a distância

ABSTRACT

The present research applies to language studies that consider language in empirical contexts of realization, more specifically, in the context of Distance Education (E-learning). Among the potentialities of e-learning, the Discussion Forum tool is considered the classroom for excellence in the virtual environment (Souza, 2009) since it allows the interaction among its participants contributing to knowledge construction through the use of an argumentative language (OKADA, 2006; LOPES, 2007; LIBERALLI, 2009). The present research is a case study that aims at investigating the process of knowledge construction in the Discussion Forum through Argumentative Moves (AMs) proposed by Gille (2001) and VIEIRA (2003; 2007). In detail, it aims at identifying such Argumentative Moves in the interactions carried out in the Discussion Forums, and investigating to what extent they contribute to the process of knowledge construction in this environment. In addition, the actions of the mediator in the Discussion Forum will be analyzed considering these Argumentative Moves. In order to achieve the proposed objectives, the study is mainly based on Argumentation Theory (PERELMAN & TYTECA, 2005, SCHIFFRIN, 1990, OKADA, 2006, BICALHO, 2010, DAMIANOVIC, 2009, LIBERALLI, 2009; on knowledge construction (LIBERALLI, 2011; 2013; LEITÃO, 2011) and on potential linguistic models of argumentative discourse analysis (VIEIRA, 2003; 2007). The corpus of the present research is based on the students' interactions in the Discussion Forum of a Postgraduate Professional course in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), semi-presential modality, at Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The results of the research reveal the relevance of the use of the potential linguistic models proposed by VIEIRA (2003; 2007) in the analysis of the argumentative discourse. This model was initially designed for face-to-face interaction to understand the process of knowledge construction in the Discussion Forum, in the context of distance education. The results point out argumentative sequences that can guide and foster the process of knowledge construction in the Discussion Forum. Among them Argumentative sequences that are exclusively composed of Argumentative Moves of Position are highlighted (VIEIRA, 2003; 2007), revealing knowledge construction through the creation and maintenance of agreements. Besides that, Argumentative sequences are surrounded by the presence of Dispute (VIEIRA, 2003). It is characterized by the Argumentative Moves of refutation in which knowledge construction is observed through the attacks and defenses present in the expressed opinions. In both sequences Argumentative Moves of Support was observed in the expressed opinions, with emphasis on the Sharing of Experiences. This Argumentative Move of Sustainability, not observed in previous analyzes of the potential models used, can be considered a typical Argumentative Move for Discussion Forums.

Keywords: Argumentation. Knowledge Building. Discussion Forum. Distance learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO (TDCIS)	16
1.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): a ferramenta Fórum de Discussão	19
1.2 Interação e Mediação no Fórum de Discussão: o processo de construção do conhecimento	24
2. ARGUMENTAÇÃO	34
2.1 Ferramentas analíticas da argumentação	36
2.2 Argumentação no contexto educacional	48
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	57
3.1 Objetivo e caracterização da pesquisa	57
3.2 Contexto da pesquisa	58
3.3 Participantes da pesquisa	60
3.4 Procedimentos para análise dos dados	62
4. ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1 A Introdução do Fórum de discussão	69
4.2 O Desenvolvimento do Fórum de Discussão	71
4.3 O Encerramento do Fórum de Discussão	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	137

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
EAD	Ensino a Distância
ECI	Estudo de Caso I
MAs	Movimentos Argumentativos
PPGP	Programa de Pós Graduação Profissional
REAS	Recursos Educacionais Abertos
TDCIS	Tecnologias da Comunicação e da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Comparação entre o Fórum de Discussão e a sala de aula Presencial _____	22
Quadro 2 Estratégias pedagógicas identificadas nos Fóruns de Discussão _____	30
Quadro 3 Movimentos Argumentativos (MAs) a partir de Gille _____	38
Quadro 4 Modelo potencial de análise do discurso argumentativo segundo Vieira____	42
Quadro 5 Associação entre as marcas linguísticas da argumentação e os mecanismos argumentativos do discurso _____	54
Quadro 6 Cargo ocupado pelos participantes da pesquisa no momento da realização da disciplina_____	61
Quadro 7 Informações sobre o desenvolvimento das sequências argumentativas selecionadas para a pesquisa _____	66/67
Quadro 8 Frequência dos participantes nas sequências argumentativas selecionadas _	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo de análise do discurso argumentativo segundo Vieira_____	46
Figura 2 Exemplo de <i>thread</i> formado no Fórum de Discussão _____	63
Figura 3 MAs presentes na sequência argumentativa A e seus desdobramentos_____	77
Figura 4 MAs presentes na sequência argumentativa A e seus desdobramentos_____	85
Figura 5 MAs presentes na sequência argumentativa A e seus desdobramentos_____	92
Figura 6 MAs presentes na sequência argumentativa A e seus desdobramentos_____	101
Figura 7 MAs presentes na sequência argumentativa A e seus desdobramentos_____	108
Figura 8 MAs presentes na sequência argumentativa A e seus desdobramentos_____	119

INTRODUÇÃO

O crescente número de cursos oferecidos na modalidade de ensino a distância (EAD) ou semipresencial aumentou o interesse de pesquisadores da área de ensino no processo de construção do conhecimento nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). As Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDCIs) passaram a integrar o cenário das análises sobre o ensino e a aprendizagem na EAD, considerando a necessidade do acesso às informações e o grau de interação propiciado.

Pesquisas realizadas a partir da modalidade EAD de ensino, com ênfase no processo interacional, têm privilegiado a análise de ferramentas como o *e-mail*, o *chat* e o Fórum de Discussão como espaços apropriados para a construção do conhecimento nos AVAs (CABEDA, 2005; LIMA E HAGUENAUER, 2014; HOFFMANN, 2014). Entre essas ferramentas, destaca-se o Fórum de Discussão por sua natureza assíncrona e pela possibilidade de interação “*todos-todos*” de forma registrada e sistematizada (SILVA, 2010; LOBATO, 2013; CUNHA, 2015; RIBEIRO, 2015). Para estudiosos da linguagem o Fórum de Discussão é um espaço propício para a construção do conhecimento baseada na linguagem argumentativa (LOPES, 2007; DAMIANOVIC, 2009; LIBERALLI, 2009; OLIVEIRA & BARBOSA, 2010; SILVA, 2010; BARROS, 2010; SANTOS, 2011; SANTIAGO e LIBERALLI, 2014).

A construção do conhecimento por meio da argumentação envolve um processo de negociação que contempla a inclusão e a exclusão de diferentes pontos de vista (LIBERALI, 2009; 2013; OLIVEIRA e BARBOSA, 2010) que, no ambiente do Fórum de Discussão, são constantemente expostos a críticas e avaliações pelos interlocutores (OLIVEIRA e BARBOSA, 2010). Tal exposição torna os pontos de vista passíveis de revisões e (re) afirmações que caracterizam o processo de construção do conhecimento (LEITÃO, 2011).

A argumentação e a construção do conhecimento nos AVAs também têm sido foco de pesquisas linguísticas. Pesquisas apontam que, apesar da ferramenta Fórum de Discussão se constituir um ambiente relevante para o processo de construção do conhecimento, observa-se a existência de discursos repetitivos, isolados, não produtivos, tendo, como únicos interlocutores das mensagens, o professor ou o tutor (OLIVEIRA e BARBOSA, 2010; BEZERRA, 2010; LIMA e AMARAL, 2013; MARINHO e SILVA, 2014; CUNHA, 2015). Desse modo, torna-se relevante a

realização de estudos que examinem a linguagem em uso no ambiente do Fórum de Discussão de modo a relacioná-la ao processo de construção do conhecimento e à argumentação, tal como a presente pesquisa se propõe.

À constatação de pesquisas da área sobre dificuldades no processo de construção do conhecimento nesse ambiente soma-se a vivência da pesquisadora em Fóruns de EAD.

A pesquisadora desta tese atua como tutora em Fóruns de Discussão no curso de graduação em Pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) desde 2007¹. Ela também trabalhou em cursos de especialização *latosensu* e *stricto sensu* (mestrado profissional) oferecidos pela mesma instituição. A vivência nos ambientes virtuais do EAD, mais especificamente nos Fóruns de Discussão, permitiu à pesquisadora verificar, na prática, a existência de interações pobres e diálogos restritos entre professor e/ou tutor e aluno, já apontados nas pesquisas linguísticas.

Nessa trajetória profissional, cabe ressaltar ainda a experiênciada pesquisadora como tutora no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) na modalidade semipresencial da UFJF. A atuação nesse curso levou à percepção de que as interações nos Fóruns de Discussão apresentavam diferenças significativas em relação a experiências anteriores, principalmente na disciplina Estudo de Caso I (ECI). Os Fóruns de Discussão dessa disciplina contavam com a participação ativa de muitos dos inscritos no curso, que questionavam, debatiam entre si os assuntos do cotidiano relacionados à temática proposta, buscavam sistematizar e expor seus posicionamentos, contrariando o cenário pobre de interações, apontado pela literatura.

Destaca-se também, a dissertação de mestrado da pesquisadora defendida no ano de 2010, que, mais uma vez, objetivou a compreensão do processo de construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão. Na oportunidade, os dados do trabalho foram coletados em Fóruns de Discussão de um curso de graduação a distância ofertado pelo sistema UAB de ensino². Investigou-se, por meio das práticas discursivas de uma tutora, a sua atuação no espaço do Fórum de discussão no contexto do ensino a distância.

¹ O referido curso é oferecido pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema de ensino UAB é uma ação do Governo Federal que propõe a articulação das instituições federais de ensino superior (IFES) de modo a oferecer o ensino superior público na modalidade a distância. Os cursos, realizados através de AVAs geridos pelas instituições públicas, contam também com polos de apoio presencial.

² O sistema de ensino UAB é uma ação do Governo Federal que propõe a articulação das instituições federais de ensino superior (IFES) de modo a oferecer o ensino superior público na modalidade a distância. Os cursos, realizados através de AVAs geridos pelas instituições públicas, contam também com polos de apoio presencial.

Como resultados da pesquisa, foram apresentadas nove estratégias discursivas consideradas promotoras da aprendizagem colaborativa nos Fóruns de Discussão a partir da argumentação³.

Nesse contexto, delimitou-se, assim, o foco desta pesquisa: a construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão por meio da argumentação. Diferentemente do que ocorrera na realização da dissertação, a presente tese considera também as interações dos alunos e suas reflexões realizadas no Fórum de Discussão que podem, ou não, contar com a intervenção da tutora. Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os modelos potenciais de análise do discurso argumentativo de VIEIRA (2003; 2007), aplicados em outros contextos de interação. Compreende-se um MA como o ato de assumir uma postura frente a uma opinião expressa, sendo seu efeito na interação determinado por dois outros MAs: o anterior e o posterior.

Acredita-se que o uso de modelos linguísticos potenciais, como os de Vieira (2003; 2007), emergidos de dados reais de fala em interação, e que investiguem o desenvolvimento da argumentação em contextos específicos de realização, possam trazer contribuições significativas para o processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão, uma vez que lançam luz sobre o desenvolvimento do processo argumentativo e não apenas sobre um produto final. Consequentemente, conjectura-se ser possível propiciar, a partir deste tipo de estudo, caminhos possíveis para orientar e fomentar a construção do conhecimento de forma mais significativa.

Assim, tomando como objeto de análise um Fórum de Discussão da disciplina ECI do PPGP/UFJF, a presente tese apresenta como objetivo geral investigar o processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão por meio dos Movimentos Argumentativos (MAs) propostos nos modelos de Vieira (2003; 2007). De forma mais específica, busca-se:

- (I) Identificar os MAs presentes nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão.
- (II) Investigar em que medida os MAs encontrados contribuem para o processo de construção do conhecimento nesse ambiente.
- (III) Identificar marcas argumentativas presentes nas interações analisadas, destacando sua contribuição para o processo de construção do conhecimento.

³ A dissertação encontra-se disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3043>

(IV) Analisar como se dá a atuação da mediadora do Fórum de Discussão no contexto de realização desses MAs.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, é um estudo de caso, que se fundamenta em pressupostos teóricos da argumentação (PERELMAN e TYTECA, 2005; SCHIFFRIN, 1990; LIBERALLI, 2009, 2013; LEITÃO, 2011; RIBEIRO, 2009). As categorias de análise foram extraídas dos MAs oriundos do estudo de Gille (2001) e dos modelos potenciais de análise do discurso argumentativo de Vieira (2003,2007), além das marcas argumentativas presentes no discurso de Koch (1984,2007) e Liberalli (2013). O recorte para a análise dos dados será composto das interações realizadas no Fórum de Discussão da quinzena 1, da disciplina Estudo de Caso I (ECI) do PPGP/UFJF, oferecida no 2º semestre do ano de 2014.

Além desta introdução, o trabalho contém quatro capítulos. O capítulo 1 aborda o ensino a distância, pontuando as mudanças ocasionadas pela inserção das TDCIS, com ênfase na ferramenta Fórum de Discussão e no processo de construção do conhecimento. O capítulo 2 considera a argumentação com destaque para a subjetividade, para as ferramentas de análise do discurso argumentativo e da argumentação no contexto educacional. O capítulo 3, por sua vez, descreve a metodologia de pesquisa adotada, caracterizando o caso em questão. O capítulo 4 traz os resultados da análise dos dados e, por fim, o capítulo 5 traz as considerações finais do trabalho, buscando apontar as contribuições pedagógicas, os limites desta investigação, bem como as possibilidades futuras de pesquisa.

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO (TDCIS)

A EAD, cujos primeiros registros no Brasil datam de meados do século XIX, retoma diferentes formas de mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se, entre essas formas, os serviços postais, seguidos das rádios e TVs educativas, os telecursos, que associavam materiais impressos a programas televisivos, e as atuais TDCIs.

Nos serviços postais, os conteúdos eram apenas impressos e enviados. Já na versão de rádios e TVs educativas, assim como nos telecursos, havia algumas formas de interação⁴, como a transmissão de aulas, por exemplo, em que era possível contar com informações advindas dos participantes dos cursos por meio de telefonemas e/ou correspondência. No entanto, essas formas de interação eram restritas de acordo com moldes propiciados pelos meios de comunicação em massa (GOMES, 2008). A partir do avanço tecnológico e, por consequência, da inserção das TDCIs na EAD, a interação não apenas passa a ocorrer com grande frequência e maior qualidade, mas torna-se central no processo de ensino e aprendizagem.

A centralidade da interação na educação não é uma novidade trazida pela EAD, ou ainda pelas TDCIs. Ao contrário, os estudos de Vygotsky, que, no Brasil, datam da década de 1980, já postulavam a aprendizagem como o resultado de um processo interativo baseado no diálogo, na colaboração, na experiência compartilhada e na construção do conhecimento que parte do social para o individual. O que podemos conjecturar é que as TDCIs hoje proporcionam formas variadas de interação, permitindo um processo amplo de socialização, de modo a promover a aprendizagem a partir da colaboração com o outro e de um processo ativo de construção de conhecimentos.

O uso produtivo das TDCIs na EAD apresenta desafios aos professores e aos alunos, assim como aos demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, nesse contexto, a promoção de uma interação capaz de fazer com que o conhecimento seja construído de maneira significativa e conjunta, o que demanda novas posturas de professores e alunos, se considerado o cenário tradicional do ensino presencial, visando ao uso eficiente das possibilidades interacionais propiciadas.

⁴ Compreende-se, neste estudo, como interação, uma ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, tal como em Belloni (1999).

Com efeito, o professor, no cenário virtual, tem um o papel de “formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento (SILVA, 2006, p. 12)⁵”. Deve partir de propostas que façam sentido para o aluno, que sejam contextualizadas, tendo, assim, o papel de “sinalizador de possibilidades” (MOURAN, 2016, p. 74). Pode-se dizer que o professor na EAD tem a função de motivar os alunos para a busca do conhecimento, criando possibilidades de interação e envolvimento por meio das potencialidades das TDCIs. Logo, ele necessitará de uma formação específica, o que envolve investimento financeiro e disponibilidade.

Em consonância ao papel do professor na EAD, encontra-se a figura do tutor que pode atuar de forma presencial ou a distância. Para o Ministério da Educação (MEC), o tutor é aquele que, participando ativamente da prática pedagógica, deve ter domínio do conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Deve auxiliar, de forma dinâmica, no processo de ensino e aprendizagem, ter “visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 2007, p. 22). No entanto, o papel do tutor na EAD está em construção, o que se verifica por trabalhos que discutem a nomenclatura professor-tutor (IVASHITA, COELHO, 2009; BRUNO e LENG RUBER, 2007; MATTAR, 2011) considerando as atividades desenvolvidas pelo tutor que são, em muitos casos, atividades de um professor. Ressalta-se que discutir a função do tutor na EAD envolve questões que ultrapassam as nomenclaturas utilizadas, uma vez que envolve questões de direitos e legislação.

O aluno, por sua vez, precisará adaptar-se à nova forma de aprendizagem, o que requer participação ativa na produção do conhecimento, além de organização e gestão do seu tempo. Ele deve desenvolver, ainda, certo grau de autonomia que lhe permita a coautoria em sua aprendizagem, o que poderá ser possibilitado pelo uso das TDCIs (SERAFINI, 2013). Essa autonomia não deve ser compreendida como uma ação solitária, mas conjunta, envolvendo professores e alunos (COSTA e VALLIN, 2013). Ser autônomo na EAD, portanto, envolve interação e engajamento no processo de coconstrução do conhecimento.

Entre os atores envolvidos na EAD, salienta-se ainda o *designer* instrucional, que é o responsável técnico pelas plataformas de ensino a distância. O *designer*

⁵ Importante destacar que Silva (2006) trabalha com o conceito de Educação *on-line* para referir-se a EAD a partir das TDCIs, considerando também as possibilidades educacionais nos contextos presenciais. Esse conceito será abordado mais adiante.

instrucional é definido por Filatro (2008) como o responsável por um conjunto de atividades, tais como o desenho, a implementação e a avaliação de soluções para possíveis problemas ou necessidades de aprendizagem. Como a formação do *designer* contempla conhecimentos educacionais e pedagógicos, conseqüentemente, espera-se um diálogo produtivo entre *designers* e professores. Assim, a partir de um processo de parceria, são possíveis a concepção e a realização de propostas eficientes para a EAD.

A EAD, por meio da internet, utiliza-se da *web*, um sistema hipertextual⁶ que conecta computadores de todo o mundo através do ciberespaço⁷. Atualmente, na EAD, vivenciamos a chamada *web 2.0*, que, diferentemente de sua antecessora, a *web 1.0*, que disponibilizava *links* e *hiperlinks* com páginas e imagens estáticas, promove a autoria, a criação, a cocriação e disponibiliza conhecimentos. Os usuários da *web 2.0* podem ser ao mesmo tempo, consumidores, apreciadores, construtores e coconstrutores de informações e conhecimentos, compartilhando conteúdos e interferindo no que é oferecido pela própria *web* através de diversos recursos. A Wikipédia, por exemplo, é um *site* de construção coletiva que disponibiliza definições de termos que podem ser alteradas pelos seus usuários. As redes sociais, por sua vez, permitem que seus usuários, conectados entre si, proponham temas para debate, compartilhem dados, informações e opiniões, e que também se organizem em grupos e em comunidades de interesse.

Entre os recursos da *web 2.0* utilizados com fins educacionais, destacam-se os Blogs, os Fóruns de Discussão, os Sites Pessoais, os Canais de Vídeos, os programas de produção coletiva *on-line*, como o Google Docs⁸, o Prezi⁹ e as Redes Sociais. Além desses, há outros recursos específicos da área educacional, quais sejam: os Recursos Educacionais Abertos (REAs); os Moocs⁹, além dos Ambientes Virtuais de

⁶ O termo hipertextual foi inicialmente cunhado pelo filósofo Theodore Nelson para referenciar a forma de escrita e leitura não linear na informática (<http://ted.hyperland.com>). Já nos estudos da Linguística, Braga (2004) considera um hipertexto como um texto com formato primordialmente não linear e composto por *links* e *hiperlinks*, que permitem conexões entre palavras, seções de um mesmo hipertexto, ou, ainda, relações inter-hipertextuais. O hipertexto, dessa forma, muda a relação do leitor com o texto, pois este constrói sua leitura à medida que estabelece o seu percurso a partir das possibilidades oferecidas (BRAGA, 2003; RIBEIRO, 2006).

⁷ O ciberespaço, definido como um novo ambiente comunicacional surgido através da interconexão mundial dos computadores (LEVY, 1999), é um novo espaço de comunicação, de organização da informação, da sociabilidade, do conhecimento e da educação (SILVA, 2006).

⁸ Programa que permite a edição coletiva, *on-line*, de documentos. Exemplos: Word e Power Point.

⁹ Originados a partir dos REAs, os Moocs (*Massive Open Online Course*) são cursos abertos, realizados na *web*, que são disponibilizados a um grande número de pessoas que desejam ampliar seus conhecimentos a partir da coprodução. Geralmente ocorrem a partir de ambientes virtuais de aprendizagem gratuitos ou de redes sociais. Esses cursos, até o momento, não fornecem certificação.

Aprendizagem (AVAs), que irão compor o cenário de investigação da presente pesquisa.

1.1 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs): a ferramenta Fórum de Discussão.

Os AVAs são plataformas *on-line*, criadas com fins educacionais, que possibilitam a criação e a disponibilização de cursos, permitindo o acesso a materiais didáticos diversos, o armazenamento de arquivos de mídias e documentos, a comunicação síncrona e assíncrona, além da realização de atividades individuais ou em grupos.

A maneira como os cursos se apresentam nos AVAs geralmente é resultado do trabalho de um *designer* instrucional, ou de uma equipe de *designers*. As opções de formatação desses ambientes, segundo Filatro (2008), são classificadas como: *Design Instrucional Fixo (DI Fixo)*, no qual o foco da aprendizagem é a oferta do conteúdo; *Design Instrucional Aberto (DI Aberto)*, cuja centralidade é a construção do conhecimento a partir da interação entre os participantes do curso; e, por fim, *Design Instrucional Contextualizado (DI Contextualizado)*, com ênfase na produção de um ambiente que permita modificações no percurso do curso a partir da atuação dos seus participantes.

Dentre os exemplos de AVAs, destacamos o Moodle¹⁰— ambiente utilizado pelo curso de mestrado que é cenário desta pesquisa — um *software* gratuito e geralmente formatado a partir de uma proposta de DI aberto, pautado, portanto, na construção do conhecimento por meio da interação. A escolha por um DI aberto para a formatação dos cursos no Moodle, em geral, é decorrência das possibilidades interacionais que o ambiente oferece a partir de suas duas interfaces básicas: a de conteúdo e a de comunicação.

A interface de conteúdo do Moodle permite produzir, disponibilizar e compartilhar conteúdos digitalizados em diferentes linguagens, enquanto sua interface de comunicação possibilita trocas de mensagens entre os participantes. Ambas as

¹⁰Moodle (*Modular ObjectOrientedDistance Learning*) é um sistema de gerenciamento para criação de cursos *on-line*. É um *software* livre de apoio à aprendizagem que vem sendo utilizado não só como ambiente de suporte na EAD, mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores. Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

interfaces possuem recursos e atividades que podem ser oriundos do próprio AVA ou, ainda, da *web*, e que são selecionados pela equipe de *Design* Instrucional e/ou pelos professores.

Os recursos do Moodle servem para disponibilizar aos alunos os conteúdos didáticos do curso. Dentre esses recursos, salientamos a criação de página simples de texto, a inserção de arquivos e *links* para *web*, e o Livro, que permite a apresentação de textos longos no formato comum ao de um livro impresso, porém com a inserção de *links*, imagens, vídeos e áudios.

As atividades, por sua vez, compreendem as ferramentas do Moodle que permitem a realização das tarefaseatividades propostas aos participantes dos cursos, as quais apresentamopção de *feedback* e possibilidade de atribuição de notas. Dentre elas, destacamos: atividadeson-line ou *off-line*, que permitem o envio de arquivos por parte dos usuários; a Wiki, que possibilita a construção coletiva de textos; o Glossário, que pode ser “alimentado” constantemente pelos professores ou pelos próprios alunos; o *Chat*, um espaço de bate papo interno ao ambiente; e, por fim, o Fórum de Discussão, nosso objeto de pesquisa, que é uma ferramenta de destaque nos AVAs interativos em geral (MOORE, 2007; LOPES,2007; LOBATO, 2013; HOFFMAN, 2014).

A ferramenta Fórum de Discussão é considerada o núcleo de um curso a distância de natureza assíncrona por fomentar a interação e o debate entre todos os participantes (MOORE, 2007). O fomento ao debate é sua função primordial (OLIVEIRA e BARBOSA, 2010; BATISTA e GOBARA, 2006), embora seu uso possa ter diferentes fins dentro do contexto da EAD ou, ainda, do ensino presencial. Sua utilização pode mudar de acordo com o tipo de curso proposto, o público-alvo em questão e os objetivos das atividades solicitadas (FUNO, ELSTERMANN & SOUZA, 2015). O uso dessa ferramenta pode variar desde o oferecimento de suporte técnico, passando pelo jogo de perguntas e respostas individuais até o debate de temas diversos (RIBEIRO, 2015).

O Fórum de Discussão, considerado como espaço de debate, valoriza o compartilhamento de experiências para a construção de novos saberes, dado que cada indivíduo pode expressar e produzir conhecimentos, além de desenvolver competências comunicativas (SANTOS 2006; BRUNO, 2007; BRUNO e HESSEL, 2007). O ambiente proporcionado por essa ferramenta permite que aspectos divergentes, ou até mesmo contraditórios, de um mesmo assunto possam ser expostos e compreendidos como expressão de pluralidades, dando espaço, assim, à liberdade de opinião e

expressão que propicia o enriquecimento das reflexões (FUNO, ELSTERMANN & SOUZA, 2015). Nesse sentido, é relevante destacar que o ambiente por si só não é responsável pela interação, que dependerá da proposta de trabalho apresentada para o Fórum de Discussão, da mediação realizada no ambiente e, principalmente, do modo como os participantes realizam suas contribuições.

Tendo em vista, ainda, a definição do espaço do Fórum de Discussão, Lopes (2007) o considera um ambiente propício à postulação de questionamentos que possibilitem a leitura crítica da realidade visando à construção do conhecimento de forma compartilhada. Destaca-se, assim, a relevância de que as atividades planejadas para os Fóruns de Discussão contemplem a promoção da interação entre todos os participantes.

A possibilidade de interação entre um número significativo de participantes, o fomento ao debate e a flexibilidade geográfica e temporal, características do Fórum de Discussão, levou a consideração, por autores da área educacional (MOORE, 2007; SILVA, 2006; BEZERRA, 2010), da ferramenta como uma sala de aula virtual, o que ocorre em consonância com a centralidade atribuída à sala de aula no ensino presencial. Assim, comparações entre os dois ambientes tornaram-se constantes.

Para Paiva e Junior (2004), as produções discursivas oriundas dos Fóruns de Discussão carregam traços do discurso da sala de aula presencial, como o discurso expositivo-acadêmico, por exemplo. As principais diferenças entre os ambientes virtual e presencial estariam na liberdade de apresentação dos tópicos para discussão e na possibilidade interacional que tende a ser mais intensa no ambiente virtual, em particular, no Fórum de Discussão.

Para sistematizar as diferenças e aproximações mais gerais, no que tange à interação nos Fóruns de Discussão e na sala de aula presencial, os autores apresentam um quadro, reproduzido neste trabalho, que busca elucidar, de modo comparativo, os aspectos envolvidos na interação realizada nesses ambientes.

Quadro 1 - Comparação entre o Fórum de Discussão e a sala de aula presencial.

Interação conversacional na sala de aula tradicional	Interação em fórum educacional
Participantes se encontram no mesmo espaço geográfico.	Participantes estão geograficamente dispersos.
Interação síncrona.	Interação assíncrona.
Acontece dentro de um tempo limitado medido por horas.	Acontece dentro de um espaço temporal maior (dias, semanas, meses).
Mediada pelo professor.	Mediada pelo computador.
O professor aloca os turnos.	Os participantes interagem livremente, apesar de o professor poder sugerir tópicos iniciais
Organiza-se através de pares adjacentes.	Organiza-se em "threads" ou seqüências.
A participação se dá de forma linear.	A participação não é linear, isto é, o participante se insere em qualquer ponto do <i>continuum</i> da interação.
Discute-se um tópico de cada vez e conversas paralelas perturbam os grupos conversacionais.	Vários tópicos podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo com os mesmos participantes.
Raramente um interlocutor fica sem resposta.	Alguns interlocutores não conseguem atrair os participantes, o que não significa que não sejam lidos.
Limitações de memória fazem com que um interlocutor solicite ao outro a repetição de sua fala.	Não acontecem pedidos de repetição e sim negociações de sentido.
Um interlocutor nunca repete a mesma fala de forma idêntica. Quando muito, usa paráfrases.	Um erro pode levar à duplicação da mensagem.
Não há como voltar no tempo e recuperar uma fala <i>ipsis litteris</i> .	Toda a interação fica arquivada e pode ser lida ou continuada a qualquer tempo.
Há mais digressões e mudanças explícitas de <i>footing</i> .	Há menos digressão e mudanças explícitas de <i>footing</i> .
Linguagem menos elaborada.	Linguagem bem cuidada.

Fonte: Paiva e Junior (2004, p.13)

A sistematização apresentada no quadronos auxilia a visualizar as peculiaridades que justificam a forte adesão aos Fóruns de Discussão pelos cursos EAD e também presenciais, que os utilizam como complementação das aulas. Entre essas peculiaridades, estão a mediação e as solicitações de repetição por parte dos alunos.

Segundo o quadro 1, a mediação na sala de aula presencial é atribuída ao professor, enquanto que, no Fórum de Discussão, essa função é atribuída ao computador. Entretanto, ressalta-se que, tanto na sala de aula presencial como no Fórum de Discussão, a mediação é atribuição do professor, ou do tutor, que tem o papel de intervir nas participações dos alunos, objetivando manter o foco das discussões e indicar caminhos. A mediação será abordada mais adiante na presente pesquisa.

As solicitações de repetições por parte dos alunos, atribuídas às questões de memória, por sua vez, são apresentadas no quadro 1 como constantes na sala de aula presencial. Já nos Fóruns de Discussão, segundo os autores, esses pedidos de repetições são considerados inexistentes. No entanto, na prática, os pedidos de repetição nos Fóruns de Discussão não são incomuns e, em geral, devem-se à falta de leitura das mensagens anteriormente postadas. Consequentemente, é possível que o professor e o

tutor respondam, por mais de uma vez, ao mesmo questionamento, caso optem por não solicitar ao aluno que busque sua resposta na leitura de postagens anteriores. A realização de pedidos de repetição nos Fóruns de Discussão pode ter relação direta com a dinâmica de participação no ambiente, o que pode revelar dificuldades na interação. Portanto, é preciso que a dinâmica desejada para as interações seja explicitada aos participantes logo no início das discussões, devendo o professor-tutor ser claro quanto à natureza das mensagens a serem postadas, explicando, por exemplo, o que considera uma mensagem substancial (PALLOF e PRATT, 2002).

A dinâmica de participação em um Fórum de Discussão pode ser variada, assim como podem ser vários motivos apontados como responsáveis pela sua ocorrência de forma mais ou menos produtiva. Uma dinâmica pouco produtiva, considerando as interações realizadas, pode ser apontada como aquela que resulta no acúmulo de mensagens repetitivas e sem interlocução entre os participantes. Por outro lado, uma dinâmica produtiva pode ser expressa pela presença de trocas efetivas entre os participantes, com conseqüente construção de conhecimento.

Bezerra (2010) salienta que a dinâmica de participação nos Fóruns de Discussão está atrelada ao caráter formal, ou mais “elaborado”, da linguagem utilizada. Tal caráter deve-se à sua natureza assíncrona (GRASSI e SILVA, 2010), que possibilita ao aluno ler, escrever, reescrever e fundamentar suas colocações. Deve-se, ainda, ao contexto acadêmico, que motiva a cobrança por parte dos professores tutores e, mesmo, dos próprios alunos, do uso de uma linguagem mais formal.

Nesse sentido, a baixa adesão por parte dos alunos aos debates nos Fóruns de discussão, segundo Bezerra (2010) e Cunha (2007), é resultado da insegurança quanto ao uso da norma culta da língua requerida no ambiente. Bezerra (*ibidem*) acrescenta que, apesar de ser pouco aceito nesse ambiente, o uso de abreviações e de *emoticons*—recursos típicos da internet que expressam sentimentos ou posicionamentos—poderia ser responsável por expressar o real engajamento dos alunos nas discussões, sendo assim, relevante no processo de construção do conhecimento. Soares e Araújo (2009) destacam que esses recursos existem nos ambientes virtuais como uma estratégia para simular emoções, comuns nas relações face a face. Seu uso parece promover uma aproximação entre os participantes de determinados grupos, dado que essa informalidade pode gerar maior afetividade entre eles e, portanto, um maior engajamento nas discussões.

Conjectura-se, pois, que a formalidade na linguagem, característica quase que intrínseca ao contexto acadêmico, parece apresentar-se como um possível empecilho ao desenvolvimento de uma dinâmica produtiva de participação nos Fóruns de Discussão (CUNHA, 2007; BEZERRA, 2010). Tal fato pode ser decorrência do registro que fica no ambiente, o que permite sua retomada a qualquer momento com possíveis avaliações por parte dos professores e/ou tutores, ou ainda de outros alunos. Desse modo, expressar-se informalmente no Fórum de Discussão pode não ser considerado pelos demais participantes como uma ação contextualizada à discussão, tal como é passível nos ambientes presenciais, quando se tem um retorno imediato da sua produção.

A proposição e a manutenção da dinâmica de participação, bem como o grau de formalidade das reflexões realizadas nos Fóruns de Discussão, são responsabilidades do professor (ou tutor) por meio da mediação. A mediação permite incentivar, ou “regrar”, o uso de uma linguagem mais informal como forma de interação, podendo a informalidade, nesse contexto, ser utilizada como uma estratégia de aproximação entre os participantes (HOFFMAN, 2010). É ainda papel do professor (ou tutor) esclarecer os limites dessa informalidade, a fim de manter o foco das discussões e promover interações produtivas.

Mediação e interação são interligadas e centrais no desenvolvimento das reflexões nos Fóruns de Discussão. A interação, “guiada e promovida” pela mediação, pode favorecer o processo de construção do conhecimento por meio do debate, objetivo principal do uso da ferramenta (OLIVEIRA e BARBOSA, 2010). Para melhor compreensão desse processo, a próxima seção será dedicada à interação e à mediação no Fórum de Discussão.

1.2 Interação e mediação no Fórum de Discussão: o processo de construção do conhecimento

A interação, entendida aqui como uma ação recíproca entre dois ou mais sujeitos (BELLONI, 1999)¹¹, é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita o crescimento conjunto dos indivíduos, promovendo a reflexão e a autorreflexão, além de incentivar a autonomia dos interactantes (MAÇADA e TIJIBOY, 1998). De acordo

¹¹ No presente trabalho, fazemos distinção entre os termos interação e interatividade. O termo interatividade refere-se ao potencial técnico de um determinado meio ou, ainda, à ação humana sobre a máquina (BELLONI, 1999). Interação, por sua vez, refere-se a uma ação recíproca entre dois ou mais sujeitos (BELLONI, *ibidem*).

com Schaffer (2002), a partir dos pressupostos de Vygotsky, a interação ocorre na realização de “episódios de envolvimento conjunto”, que são encontros sociais realizados entre dois indivíduos que, de forma recíproca, possuem atenção e ação sobre determinado tópico externo. Ainda segundo Schaffer (2002), para que esses encontros sociais ocorram de maneira significativa, é preciso que os envolvidos reconheçam a relevância do tópico externo em questão. Esse reconhecimento deve ser estimulado por indivíduos que possuam essa função, tais como os professores/tutores mediadores nos Fóruns de Discussão.

No caso específico do Fórum de Discussão, a interação é potencializada pelo fato de o ambiente, um espaço de comunicação assíncrona, permitir aos participantes, entre outras ações, um processo cauteloso de mediação das postagens já realizadas; de “leitura da interação” já em desenvolvimento; e o aprimoramento de suas próprias considerações antes de postá-las. O Fórum de Discussão possui ainda recursos, tais como a inserção *delinks*, arquivos e imagens, que podem aprimorar as participações, gerando uma interação eficaz e o enriquecimento das discussões.

Para uma interação produtiva no Fórum de Discussão, Silva (2001) salienta que as participações devem valorizar a expressão individual e o confronto de ideias, bem como evitar respostas curtas, tais como “sim” e “não”. Oliveira (2005) acrescenta que essa interação gera a construção de novos saberes pelo fato de o indivíduo expor sua contribuição à crítica coletiva, ou seja, à apreciação dos demais participantes. Desse modo, o conhecimento parte de fontes diversas e pode ser aprimorado a partir de uma ação conjunta.

Contudo, acredita-se que, a despeito de todo potencial interacional da ferramenta, possibilitado pela comunicação assíncrona e por seus outros recursos, a exposição gerada pela participação no ambiente, assim como o seu registro, pode ser responsável por inibições e possíveis conflitos interacionais oriundos de falhas no processo de comunicação. Apesar da existência de recursos visuais com a função de evitar ambiguidades que possam gerar tais conflitos (SOUZA e ARAÚJO, 2009), a exposição do indivíduo ao participar do Fórum de Discussão pode interferir na realização de uma interação produtiva e gerar conflitos interacionais.

Tais conflitos nos Fóruns de Discussão podem ser mais frequentes, se comparados aos que podem ocorrer na comunicação face a face, devido à predominância da modalidade escrita da linguagem, que se caracteriza também pela substituição de estratégias típicas da língua falada—tais como entonação, gestos e expressões faciais—

por estratégias da modalidade escrita, como a pontuação, o uso de cores, *emoticons*, saudações etc. (TOSTES, 2010; NARDOCCI e CAMPOS, 2011). Essas estratégias, apesar de nem sempre serem bem aceitas no ambiente (LEDO e BEZERRA, 2011), servem à amenização de possíveis conflitos na interação.

Em que pesem as especificidades da interação nos Fóruns de Discussão, discutidas anteriormente, o que ocorre nesse ambiente são trocas interacionais, tais como as existentes na interação face a face, e que se realizam também na alternância de turnos, podendo se prolongar no tempo. Dado que as interações face a face permitem a análise da fala em interação de modo a investigar os posicionamentos assumidos pelos interlocutores no processo de constituição do discurso e na construção do conhecimento (GARCEZ, 2006; 2012), é possível pensar a análise da interação nos Fóruns de Discussão na mesma direção. Ressalta-se que os posicionamentos assumidos pelos indivíduos na interação são essenciais à construção do conhecimento conjunto e à formação do cidadão crítico nos contextos educacionais (LEITÃO, 2011).

Em consonância com essas considerações, estudos linguísticos (BARROS e CRESCITELLI, 2007; HOFFMAN, 2014; PAIVA e JUNIOR, 2004; 2010), visando compreender o discurso em construção no Fórum de Discussão, enfatizam o conceito de *Footing* (GOFFMAN, 1979/2002), inicialmente pensado para análise das interações face a face, como meio de análise das interações realizadas no ambiente virtual. Define-se *Footing* como “o alinhamento, porte, posicionamento, postura, ou projeção pessoal do participante” (GOFFMAN, 1979/2002, p.113) que considera, na interação, a forma como o indivíduo relaciona a sua compreensão do contexto em que está inserido aos enunciados que nele são produzidos. Nesse sentido, o alinhamento do indivíduo no discurso se dá por meio de um comportamento que é ligado às escolhas linguísticas utilizadas para expressar suas intenções comunicativas. Algumas mudanças sutis no processo da interação, tal como a alternância no código utilizado, indicam mudanças de *Footings* e podem servir à delimitação entre dois episódios importantes dentro da interação. Uma mudança de *Footing* pode ser considerada uma mudança no “Enquadre” dado pelos interlocutores aos eventos em questão (GOFFMAN, 1979/2002). Entende-se por “Enquadre” a maneira como os participantes compreendem a situação interacional na qual estão envolvidos (BARROS e CRESCITELLI, 2007).

Paiva e Junior (2004; 2010) investigaram os *Footings* existentes nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão focalizando a pertinência e a manutenção do tema proposto para as discussões, conseqüentemente, a interação gerada. No cenário

observado pelos autores foram analisadas as mensagens que geraram mais interação no Fórum de Discussão e aquelas que não geraram interação.

Dentre as mensagens que geraram mais interação, sobressaíram-se aquelas cujos tópicos discursivos estavam diretamente ligados ao tema em discussão e funcionaram como “gatilhos” para o início das reflexões. Essas mensagens levaram à realização de *Footings* de solidariedade e colaboração entre os participantes, realizando-se por meio de perguntas que estimulavam o debate, pela proposta de tópicos para discussão e por apresentarem, ainda, fechamentos que incitavam o grupo à participação, como, por exemplo: “O que vocês acham?” (PAIVA e JUNIOR, 2007, p.11). Ainda no contexto das mensagens que geraram mais interação, destacaram-se: o *Footing* de participação, marcado pela busca por novas informações ou pela troca de experiências; o *Footing* de palestrante, que associava teoria à experiência vivenciada pelo grupo; e os *Footings* de aluno e professor, que, de forma intercalada, à medida que eram assumidos pelos alunos, revelavam o processo de construção de conhecimento sobre os tópicos em questão.

Já entre as mensagens que não conseguiram desencadear outras interações, estão o *Footing* monológico, marcado por características de uma aula expositiva, e o *Footing* unilateral, que não requisita a interação dos outros participantes. Por exemplo, mensagens que contêm as instruções do professor, mensagens que transmitem informações como em uma aula tradicional e mensagens que destacam trechos relevantes do texto teórico em debate.

Também foi foco dos autores (PAIVAeJUNIOR, 2007) a análise das intervenções da tutora no Fórum de Discussão, com destaque para o papel dos *Footings* no processo de mediação das interações. Verificou-se a existência de *Footings* de mediação pedagógica, dentre os quais se ressaltaram: o *Footing* de correção, expresso por intervenções com o intuito de corrigir alguma postagem ou caminho trilhado pelos participantes; o *Footing* de responsabilidade, que denota a função da mediadora de gerir as interações e distribuir as tarefas entre os participantes dos Fóruns de Discussão; o *Footing* de avaliadora, relacionado às mensagens postadas ou ainda às teorias mencionadas pelos participantes; o *Footing* de professora, marcado pelo uso de um léxico mais técnico, com citações e discursos relatados de teóricos; o *Footing* de crítica, que envolve muitas vezes um elogio seguido da crítica em si, ou ainda o uso de falsas perguntas (perguntas retóricas) também como forma de criticar alguma participação, e,

por fim, *Footings* de incentivo à participação, à reflexão e o *Footings* de animação, todos marcados por escolhas lexicais que expressam cordialidade e simpatia.

Os *Footings* de mediação são comumente associados à figura do professor/tutor. No entanto, eles podem e devem ser assumidos pelos alunos em um processo de parceria, visando promover uma interação menos institucionalizada, mais participativa e democrática (HOFFMAN, 2014). A adoção desses *Footings* pelos alunos pode gerar o que Bruno (2007) chamou de “mediação partilhada”. A mediação partilhada prevê que a função de mediador pode ser exercida tanto pelo professor quanto pelos alunos, o que deve ocorrer em um processo de efetivas trocas interacionais entre eles. O conceito de mediação partilhada não implica a destituição dos papéis de professor e aluno, mas prevê uma mediação na qual não há uma única liderança, ou seja, o professor não seria o mediador exclusivo, sendo esse “lugar/papel de mediador” disponível a todos aqueles que se assumam como tal no processo de construção do conhecimento (BRUNO, *ibidem*). O professor se tornaria, portanto, um mediador de mediadores e sua função, conforme Silva (2010), seria de um formulador de interrogações, um coordenador de equipe, um sistematizador de experiências em direção à construção do conhecimento por meio da colaboração.

A colaboração é compreendida como promotora da construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão (SILVA, 2006; SANTOS, 2006), dado que o ambiente promove a interação, permitindo que os envolvidos possam contribuir de forma efetiva. Nesse processo, trabalhar de forma colaborativa prevê interação e engajamento do grupo, destacando-se as discussões realizadas a partir de um eixo horizontal – não hierárquico – as quais devem evitar o egocentrismo, gerar a descentralização da informação e promover a interdependência entre os participantes de um grupo (FIORENTINI, 2004).

Tijiboyet *al.* (2009), ao considerarem que a mediação pode promover o processo de construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão, buscam explicar essa mediação por meio da postulação de categorias que contemplem a ação do mediador. São elas¹²: Focalização, Expansão, Significação, Afetividade, Recompensa, Regulação, Gerenciamento e Reflexão.

¹² Para propor as categorias, os autores se apoiam em: Vettore *et al.* Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis. **Psicologia Escolar e Fundamental**, v. 10, p.68.2006.

A primeira categoria, a Focalização, refere-se ao direcionamento do aluno para o foco da tarefa proposta, podendo se dar por meio de explicações, demonstrações, exemplificações, perguntas e frases que visem ao retorno do aluno ao objetivo. A segunda categoria proposta é a Expansão. Tal categoria constitui-se da expansão do pensamento do aluno por meio das explicações dos conteúdos a partir de exemplos e comparações. A terceira categoria, a Significação, engloba as explicações e/ou manifestações que buscam auxiliar o aluno na compreensão do conteúdo. A quarta e a quinta categorias, a Afetividade e a Recompensa, referem-se às atitudes do tutor que expressam o seu envolvimento afetivo com o aluno. Essas categorias podem ocorrer a partir do incentivo à participação e à iniciativa, por parte dos alunos, além de elogios e reconhecimento às ações realizadas por eles. A Regulação, por sua vez, refere-se às intervenções que são realizadas buscando auxiliar o aluno a organizar sua ação, ou seja, a realizar um planejamento de modo que consiga alcançar seus objetivos. A penúltima categoria, o Gerenciamento, é a que abrange as ações que buscam orientar os procedimentos dos alunos, contemplando questões comportamentais, atitudes realizadas no espaço do fórum de discussão e, até mesmo, procedimentos mais específicos do ensino a distância. Por fim, a última categoria, a Reflexão, abarca os questionamentos e as perguntas que visam à solução de um problema.

As categorias propostas por Tijiboyet *al.* (2009) se aproximam da análise dos *Footings* e enquadres de mediação verificados nos Fóruns de Discussão, conforme Paiva e Junior (2010), uma vez que consideram também as ações dos interlocutores no ambiente, relacionando-as com as escolhas linguísticas e com a função de manutenção e enfoque da discussão. As categoriais elencadas, segundo Tijiboyet *al.* (2009), possuem ainda funções relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio crítico e da criatividade, permitindo que os alunos trabalhem de forma colaborativa.

Também com um enfoque na mediação realizada nos Fóruns de Discussão, Barros (2010) sistematiza, a partir das práticas discursivas do mediador realizadas no ambiente, nove estratégias pedagógicas, que podem ser consideradas promotoras de uma aprendizagem colaborativa. Essas estratégias, identificadas por Barros (2010) com base na formatação básica do Fórum de Discussão – Introdução, Desenvolvimento e Encerramento – são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Estratégias pedagógicas identificadas nos Fóruns de Discussão

Momento de realização	Estratégia pedagógica identificada nos Fóruns de Discussão
Introdução	<ul style="list-style-type: none">• Uso de exemplos práticos do cotidiano dos alunos como uma forma de iniciar as reflexões• Orientações para a participação
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">• Incentivo à participação dos alunos• Definição do que seja o Fórum de Discussão• Explicitação da dinâmica da interação desejada• Manutenção da dinâmica de participação
Encerramento	<ul style="list-style-type: none">• Síntese das interações realizadas• Retomada de conflitos e equívocos percebidos nas reflexões dos alunos• Reconstrução das reflexões realizadas

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa de Barros (2010).

As estratégias pedagógicas identificadas nos estudos de Barros (2010) pautaram-se pelas ações do mediador voltadas para a promoção da aprendizagem colaborativa, valorizando o espaço do Fórum de Discussão enquanto ambiente propício à interação e à argumentação. Nas Introduções, as estratégias observadas contemplaram a uso de exemplos práticos do dia a dia dos alunos, incentivando a troca de experiências, além de orientações quanto à forma de participação que consideraram a interação esperada e o conteúdo das mensagens a serem postadas. No Desenvolvimento, as estratégias pedagógicas pautaram-se pelo incentivo à participação dos alunos por meio de elogios e da valorização dos exemplos trazidos; na definição do que seja o Fórum de Discussão e a na explicação da dinâmica esperada nesse ambiente, ressaltando o potencial interativo e de construção do conhecimento a partir da argumentação e, também, na manutenção da dinâmica de participação. Por fim, as estratégias identificadas nos Encerramentos ressaltaram a utilização desse momento do Fórum de Discussão como propício à realização de sínteses e sistematizações que podem ser organizadas a partir das participações dos alunos; a retomada de conflitos e equívocos que possam ter ocorrido durante as discussões e a reconstrução das reflexões realizadas no desenvolvimento do Fórum de Discussão.

Vale destacar que estudos realizados a partir da mediação nos Fóruns de Discussão aqui apresentados não se propõem à elaboração de um manual da prática do mediador, uma vez que, conforme destacam Grassi e Silva (2010), o processo de mediação no Fórum de Discussão envolve as concepções do mediador, entre elas, as metodológicas e as epistemológicas, além das suas considerações sobre o contexto específico a ser mediado. Soma-se a essas considerações do autor a questão do conteúdo

em jogo. Entretanto, essa mediação deve ser intencional e planejada (TIJIBOT *et al*, 2009), o que destaca a relevância desses estudos, que, assim como pretende a presente tese, lançam luz sobre o processo de construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão, enfocando o desenvolvimento da linguagem nesse ambiente e auxiliando a prática discursiva de professores-tutores e alunos.

A compreensão do processo de construção do conhecimento, ocorrendo por meio de um trabalho colaborativo, prevê que a atenção dos envolvidos seja voltada para a realização do processo em si e não para o produto final (PALLOF e PRATT, 2002). Desse modo, a ação de colaborar destaca o engajamento dos indivíduos no processo de construção do conhecimento, valorizando as contribuições individuais e o modo como essas se articulam, não tendo como meta principal a elaboração de um produto final específico.

Nesse contexto, o conteúdo resultante de um trabalho colaborativo pode, às vezes, parecer caótico e inconsistente, resultado das diversas “vozes” que nele atuam. Mas vale destacar que essa possível “inconsistência” é apontada como própria do processo colaborativo (PALLOF e PRATT, 2002; FIORENTINI, 2004), não minimizando, entretanto, o seu potencial. Ao contrário, conjectura-se que a falta de rigidez que permite essa “inconsistência” pode ser produtiva para o engajamento dos alunos nas ações colaborativas, uma vez que a liberdade de discussão de temas pode ser maior, se comparada com a que se observa na sala de aula presencial, o que tende a promover a expansão das ideias, o compartilhamento de experiências e, conseqüentemente, a construção de novos saberes.

Uma participação colaborativa no ambiente do Fórum de Discussão pode ser compreendida como uma intervenção na mensagem do outro de modo a coconstruir conhecimento e não apenas a responder de forma afirmativa/negativa a um questionamento posto (SILVA, 2006). No entanto, trabalhar de forma colaborativa envolve não só a ação dos membros do grupo no momento da reflexão, mas também o planejamento e a sistematização por parte daqueles que realizam as propostas para os Fóruns de Discussão.

Para Pallof e Pratt (2002), o trabalho colaborativo pode ser estimulado por meio de simulações e de questões relacionadas à vida dos alunos, ou seja, situações contextualizadas. Essas situações vão possibilitar a emergência de pensamentos, de dilemas, de experiências pessoais e histórias de vida que contribuirão para a construção conjunta do conhecimento. Para tal, os questionamentos realizados pelos professores-

tutores devem levar os alunos ao raciocínio crítico, e também à autocrítica, ao diálogo e à negociação de pontos de vista, estimulando a autoria e a autoconfiança, encorajando-os à exposição de suas ideias (OKADA, 2006; MILL *et al.*s/d).

A colaboração no Fórum de Discussão, a partir das trocas realizadas entre os participantes, estimula o diálogo e proporciona a consideração de diferentes pontos de vista expressos no processo de construção do conhecimento. O indivíduo é impulsionado a lidar com posicionamentos diversos, ora assumidos por ele, ora pelos demais envolvidos no processo de construção do conhecimento. Assim, posições são negociadas pelos participantes, revelando a importância da argumentação no contexto da colaboração.

Para Lopes (2007), a argumentação, compreendida como a possibilidade de um sujeito influenciar na formação da opinião de outros, concretiza-se, no espaço do Fórum de Discussão, como um processo de colaboração, ocorrendo por meio de uma linguagem escrita que deve evitar o discurso autoritário e objetivar a participação de todos. Nesse sentido, a linguagem argumentativa coloca-se como promotora da colaboração no espaço do Fórum de Discussão na medida em que:

(...) o interlocutor, ao entrar em contato com os argumentos do outro, pode, ao seu tempo, se apropriar deles, reinterpretá-los, transformá-los e usá-los posteriormente para a construção dos seus próprios argumentos. À medida que o interlocutor faz uso do argumento alheio, ele legitima o seu e ajuda, de certo modo, a desenvolver a prática argumentativa em jogo (BICALHO, 2010, p. 03).

Sobre a realização da argumentação no espaço do Fórum de Discussão, Damianovic (2009) apresenta duas situações discursivas¹³ que podem ou não gerar colaboração entre os indivíduos. Essas situações são chamadas de “ganha-ganha”, quando promovem a colaboração, e de “ganha-perde”, quando não geram colaboração.

Na situação ganha-ganha, temos, como ponto de partida para as reflexões, o conflito de conceitos e ideias. Em seu desenvolvimento, valorizam-se as ideias diferentes e a argumentação entre os indivíduos. Nesse sentido, a argumentação deve fazer parte do processo de construção do conhecimento, não sendo apenas um instrumento para a obtenção de um produto final.

¹³ A autora baseia-se em LIBERALI, Fernanda Coelho. Argumentation: tool and object in teacher education. Paper presented at the 7th International L.S. Vygotsky Memorial Conference Cultural-historical theory: Prospects of development. Moscow, 2007.

Já na situação ganha-perde, a argumentação é entendida como um instrumento para um determinado produto final e ocorre a predominância de opiniões e sugestões visando contribuições que possam ser avaliadas. O ponto de partida das reflexões é a controvérsia entre as pessoas. No desenvolvimento dessas reflexões, busca-se convencer os participantes, ao contrário da situação ganha-ganha, na qual a expansão das ideias é valorizada. O convencimento impede a possibilidade de reconstrução de pontos de vista diferentes, o que resulta na ausência de construção colaborativa.

Uma organização discursiva colaborativa deverá, portanto, constituir-se a partir de uma linguagem argumentativa que permita o confronto de ideias diferentes, podendo servir como incentivo a novas reflexões e possíveis consensos. Essas reflexões devem resultar em uma polifonia que enseje a expressão de opiniões diferentes, oportunizando novas escolhas, que ocorrerão pela inclusão de determinadas ideias e pela exclusão de outras (LIBERALLI, 2009).

As opiniões possuem, assim, um papel de destaque nos Fóruns de Discussão, pois, ao serem compartilhadas, são submetidas à avaliação crítica dos demais participantes, o que permite uma reflexão que pode não apenas reforçar uma opinião inicial, mas também refutá-la. Novas opiniões podem ainda surgir, gerando outros posicionamentos e novos saberes. Por esse motivo, a centralidade das opiniões nos Fóruns de Discussão não “representa uma apologia ao ‘achismo’ e ao acúmulo de debates improfícuos, destituídos de solidez teórica” (OLIVEIRA, 2005, p. 05) e, sim, a relevância da argumentação no processo de construção do conhecimento.

As opiniões são consideradas por Gille (2001) como um núcleo argumentativo, vez que refletem a postura, os posicionamentos assumidos pelo locutor, sendo passíveis de sustentação e refutação. No Fórum de Discussão, as opiniões podem se valer de recursos como o uso de imagens e inserção de *links* como formas de sustentação/refutação, fazendo, assim, com que as opiniões expressas se tornem ainda mais relevantes no processo de argumentação e construção do conhecimento.

Dada a relevância discutida acerca da argumentação no processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão, o próximo capítulo abordará a argumentação com foco em seu viés mais subjetivo, destacando sua realização no contexto educacional.

2. ARGUMENTAÇÃO

Os primeiros registros sobre a argumentação remontam aos estudos do filósofo grego Aristóteles, para quem o raciocínio é “um argumento em que, estabelecidas certas coisas, outras coisas se deduzem necessariamente da primeira (ARISTÓTELES, 1978, p.05)”. Para o filósofo da Antiguidade, existem dois modos básicos pelos quais é possível raciocinar: a *demonstração analítica* (origina-se em premissas verdadeiras, sendo exclusivo da lógica) e a *argumentação dialética* (origina-se em premissas prováveis). O raciocínio analítico é uma demonstração que, fundada em proposições evidentes, leva o pensamento à conclusão verdadeira, sendo seu estudo amparado na lógica (ou “*raciocínio formal*”). Já o raciocínio dialético é expresso a partir de um argumento sobre enunciados prováveis, sendo possível extrair conclusões apenas verossímeis. De acordo com Aristóteles, proposições evidentes são aquelas que garantem por si mesmas a própria certeza, enquanto que as prováveis enunciam opiniões aceitas pela maioria, por todos, ou, ainda, pelos sábios.

Por muito tempo, apenas a argumentação analítica foi privilegiada, ficando o estudo da dialética relegado ao plano dos sofismas¹⁴. Apenas mais recentemente, na segunda metade do século XX, a dialética foi retomada no cenário dos estudos da argumentação. Essa retomada enquanto saber científico¹⁵ ocorre por meio de estudos contrários ao Positivismo, tal como “A Nova Retórica” de Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005).

O raciocínio dialético segmenta-se em duas vertentes: a retórica e a dialética. A retórica visa promover a adesão dos indivíduos às teses apresentadas, orientando-se, desse modo, para a audiência. Por outro lado, a dialética foca no acordo por meio de deliberação ou do debate. Direciona-se, portanto, para a resolução de opiniões (VIEIRA E SANTOS, 2015)¹⁶.

Recentemente vêm sendo desenvolvidos trabalhos que buscam desfazer a dicotomia retórica *versus* dialética, considerando as duas vertentes do raciocínio aristotélico como modelos argumentativos bastante imbricados. Um passo nesse sentido

¹⁴ Os sofismas são compreendidos como técnicas de persuasão sem compromisso ético, relacionados aos discursos de oradores hábeis em convencer a plateia, quaisquer que sejam as teses.

¹⁵ A dialética, enquanto forma válida de raciocínio e argumentação, é entendida como um “um saber necessário, sério, pertinente, sujeito a regras próprias e, portanto, controlável (PERELMAN & TYTECA, 2005, p.44).

¹⁶ As autoras baseiam-se em Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), para as considerações sobre a retórica, e em Van Eemeren e Grootendorst (1992), para abordar a dialética.

foi dado por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), que definem uma abordagem que pretende unir dialética e retórica. Para eles, a aproximação das duas vertentes pretende enfatizar o fato de que “é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 6). Esses autores desenvolveram, ainda, a noção de acordo prévio, que seriam as proposições sobre as quais não há controvérsias, sendo, portanto, aceitas pelo auditório antes mesmo do início do discurso, e sobre as quais o orador deverá basear sua ação argumentativa. O objetivo da argumentação será de transferir a adesão do auditório aos acordos prévios já reconhecidos à nova tese proposta. Os acordos funcionarão como um ponto de partida para a argumentação.

Mas o rompimento definitivo com o caráter dicotômico da argumentação dialética emerge apenas em estudos mais recentes da linguística, como, por exemplo, na perspectiva discursivo-interacional (SCHIFFRIN, 1987), uma das bases teóricas que fundamentam o presente trabalho. Em sua discussão a respeito do estudo da argumentação, Schiffrin (1987) cita dois modos distintos de discurso argumentativo: o monólogo, que possui características do discurso expositivo¹⁷ (por exemplo, explicações), e o diálogo, cujos traços caracterizam os desacordos¹⁸ (isto é, disputas, confrontos e contendas). Contudo, a autora defende que a argumentação não é um processo nem puramente monológico nem estritamente dialógico. Ela propõe, então, uma análise discursiva da argumentação que capte tanto suas propriedades textuais – como um monólogo – quanto suas propriedades interativas – como um diálogo.

Para tanto, Schiffrin (1987) postula três componentes da argumentação – *posição, disputa e sustentação*. A posição pode ser compreendida como a ideia, ou seja, a informação descritiva sobre estados, situações, eventos e ações no mundo. Outra parte importante da posição é o compromisso do falante com a ideia apresentada. A autora identifica, ainda, outra parte da posição, sua representação, ou o estilo que o falante adota ao apresentar sua ideia. A disputa, por sua vez, orienta-se para desacordo em relação à posição apresentada, podendo estar centrada no conteúdo proposicional, em seu alinhamento¹⁹, ou em implicações pessoais e morais da ideia. Tanto a posição quanto a disputa podem ocorrer de modo inferencial, ou seja, baseando-se em termos não explícitos no discurso. O componente final da argumentação, a

¹⁷ Relacionado à retórica.

¹⁸ Relacionado à dialética.

¹⁹ O alinhamento refere-se ao grau de adesão que o falante assume em relação a uma posição.

sustentação de uma determinada posição, pode ocorrer por meio de explicações, justificativas ou defesas, fornecendo informações que o ouvinte necessita para chegar a uma conclusão.

Este estudo adota, para efeito de análise, as postulações de Schiffrin (1987), apenas com a ressalva de utilizar o termo “opinião”, ao invés de “posição”. Tal decisão baseia-se em definição posterior da autora, em que ela define opinião como uma posição interna, avaliativa e subjetiva de um indivíduo sobre determinada circunstância. Como os dados desta pesquisa apresentam opiniões subjetivas acerca de um determinado tema e não declarações objetivas dos fatos²⁰, na análise, optou-se por denominar esse componente de opinião.

Também servem de base para a análise dos dados selecionados para a presente os estudos de Gille (2001) e Vieira (2003; 2007), que, na mesma direção de Schiffrin (1987), fornecem ferramentas de análise do discurso argumentativo. Tanto a proposta de Gille (2001) sobre um método de análise do discurso argumentativo, utilizando a noção de movimento argumentativo (MA), quanto os modelos potenciais de argumentação de Vieira (2003, 2007), gerados a partir de dados reais que visam à compreensão do processo argumentativo em construção em contextos específicos de realização. Esse instrumental teórico-metodológico será tratado a seguir.

2.1 Ferramentas analíticas da argumentação

O estudo de Gille (2001)²¹ acerca de possíveis padrões da fala argumentativa ressalta o papel das opiniões na argumentação, considerando que elas expressam a postura assumida pelo interlocutor no discurso. As opiniões são, portanto, compostas de um conteúdo proposicional, intencional ou negociado, ao qual é direcionado um Movimento Argumentativo (MA). O MA é entendido como o ato de assumir uma postura diante de uma determinada opinião, sendo essa postura considerada um MA na medida em que gera, por parte dos interlocutores, algum tipo de reação. Nesse sentido, um MA terá seu efeito determinado por outros dois movimentos: o anterior, que lhe

²⁰ Declarações objetivas são tratadas por Schiffrin (1987) como posição.

²¹ Gille (2001) realizou uma pesquisa que objetivou a identificação de padrões argumentativos em diálogos espontâneos entre falantes suecos e espanhóis abordando temas polêmicos.

serviu de iniciativa; e o posterior, que apresenta uma resposta ao primeiro MA, refletindo, portanto, a interpretação do interlocutor.

Nos termos de Gille (2001), a argumentação é compreendida como um processo dinâmico e interativo, que consta da realização de MAs com o objetivo de estabelecer uma postura que pode ser refletida em uma opinião expressa, explícita ou implicitamente. A argumentação é ainda entendida como um processo colaborativo na medida em que um MA realizado terá seu efeito determinado pelo contexto em que foi produzido.

A partir da noção de MA, Gille (2001) desenvolve um método de análise do discurso argumentativo em dados reais de fala, utilizando onze MAs, dos quais sete são apresentados no quadro 3²². Os Mas, identificados como categorias de análise, são constituídos por unidades de sentido²³.

²² Serão apresentados apenas 7 dos 11MAs propostos por Gille (2001). A seleção justifica-se pelos 4MAs restantes comporem dois grupos apresentados pelo autor que não serão considerados na pesquisa. O primeiro grupo, das concessões insuficientes, é composto pelo MA de PROI (movimento de aceitar ou apoiar uma opinião ao mesmo tempo que se mantém uma postura oposta a ela) e MA de CONI (movimento de refutar uma opinião ao mesmo tempo que se mantém uma postura englobada por ela). Esses MAs serão substituídos, quando da sua ocorrência, pelo MA de opinião modificada (OPMOD) proposto por Vieira (2007), a ser detalhado mais adiante. O segundo grupo dos Mas também não considerados no quadro são tidos pelo próprio autor (GILLE, 2001) como não argumentativos. O grupo é composto pelos MAs de PEIN (movimento de pedir uma informação adicional em relação a uma opinião) e ACLA (movimento de reparar ou reformular uma opinião).

²³Gille (2001), para definir suas unidades de sentido, considera o enunciado a partir de três aspectos, a saber: o sintático (uma cláusula completa, ou seja, com um predicado explícito ou recuperável); a entonação (fala que apresente um contorno coerente, tenha uma finalidade específica e/ou indique continuação); e o pragmático (aquele enunciado considerado contextualmente relevante).

Quadro 3²⁴ -Movimentos Argumentativos (MAs) a partir de Gille.

Movimentos Argumentativos	Descrição
OPIN	Movimento de introduzir uma opinião inicial
OPAS	Movimento de introduzir uma opinião associada
OPRE	Movimento de resumir, repetir ou “amarrar” uma argumentação prévia
ACEI	Movimento de aceitar uma opinião
RECU	Movimento de recusar uma opinião
APOI	Movimento de apoiar uma opinião (argumentando)
REFU	Movimento de refutar uma opinião (contra-argumentando)
RECH	Movimento de refutar uma opinião (sem contra-argumentação) ²⁵

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir das categorias de análise do discurso argumentativo propostas por Gille (2001, p.76). O original encontra-se no Anexo II da presente tese.

Os MAs propostos por Gille (2001) podem ser agrupados em três grupos: as opiniões (OPIN/OPAS/OPRE); as reações (ACEI e RECU) e os argumentos (APOI e REFU).

Primeiramente, no grupo das opiniões, o MA opinião inicial (OPIN) introduz no discurso um novo tópico/assunto que não é determinado tematicamente pelas interações anteriores. Inserem-se por meio desse MA novas informações e uma nova opinião. O MA de opinião associada (OPAS) introduz um tópico/assunto relacionado ao assunto já em discussão. Introduce-se, assim, no discurso, uma opinião associada à outra opinião já expressa na interação, com o acréscimo de novas informações. Por fim, o MA de opinião repetida (OPRE) retoma um tópico/assunto em discussão de modo a repeti-lo, ou resumi-lo. Agrega-se, desse modo, ao discurso uma opinião repetida sem o acréscimo de novas informações ao contexto da argumentação.

O exemplo 1²⁶, sequência argumentativa A, demonstra a expressão de uma sequência que apresenta MAs OPIN e OPAS:

²⁴ Tradução da pesquisadora. O quadro original está disponível no anexo II.

²⁵ O MA de RECH não foi identificado em nossos dados, o que pode ser consequência do ambiente escrito e assíncrono, o que permite tempo para elaboração de contra-argumentação.

²⁶ Todos os exemplos utilizados neste capítulo são oriundos dos dados selecionados para análise da presente tese. Destaca-se que os exemplos foram retirados do Fórum de Discussão Apostila tal como no original, não procedendo, portanto, a nenhum ajuste ortográfico, sintático ou gramatical.

Exemplo 1 ²⁷

Tópico inicial (0): Diálogo como solução para o problema enfrentado pela gestora

Aluno V: Independentemente da resposta, cabe à gestora insistir em um amplo debate com a comunidade escolar, buscando encontrar a melhor alternativa diante das questões apresentadas a ela durante a reunião. 1OPIN> 0

Aluno F: Uma gestão mais próxima dos atores do processo educacional que permita o diálogo e a troca de ideias, com certeza, traria benefícios para a prática gestora da D. Malvina e para a escola que ela dirige. 2 OPAS > 1

Ao responder ao questionamento inicial sobre qual o principal problema enfrentado pela gestora, o aluno V insere uma opinião inicial (OPIN) sobre o assunto que trata da ideia do debate com a comunidade escolar como forma de solução para qualquer problema encontrado. Na mesma direção argumentativa, compreendendo a realização de um debate com a comunidade escolar como forma de gestão mais próxima dos envolvidos, o aluno F responde ao aluno V expondo seu ponto de vista, que revela uma opinião associada (OPAS) à anterior: a proximidade, permitida pelo debate, traria benefícios à gestora e à escola.

Já o MA de opinião repetida (OPRE) pode ser observado, no exemplo 2, sequência argumentativa D :

Exemplo 2

Tópico inicial (0):Análise do perfil da gestora

Aluno N: Claro que enxergamos vários problemas, tais como: professores desmotivados, pais ausentes, Secretaria de Educação que não proporciona o apoio necessário etc.(...) 1OPIN >0

Aluno U:Olá aluno N, colegas e professora! Tenho esse olhar também aluno N, dos professores desmotivados, pais ausentes, alunos afastados e a Secretaria de Educação distante, preocupada com os números. 2OPRE>1

No exemplo, o aluno U, para expor seu posicionamento, repete a opinião, inicialmente expressa pelo aluno N, de que eles (alunos) enxergam outros problemas além das ações gestoras: *“Claro que enxergamos vários problemas, tais como: professores desmotivados, pais ausentes, Secretaria de Educação que não proporciona o apoio necessário etc.”*. Na interação, essa opinião será retomada e repetida pelo aluno

²⁷ Na análise dos dados e, conseqüente demonstração dos exemplos selecionados, será utilizado, a modelo do proposto em Gille (2001), numeração para identificar o MA e o símbolo > para localizar a direção desse MA, ou seja, a que outro MA ele foi direcionado.

U: *“Tenho esse olhar também aluno N, dos professores desmotivados, pais ausentes, alunos afastados e a Secretaria de Educação distante, preocupada com os números”*. A repetição de opiniões pode demonstrar um engajamento do grupo a favor de determinado ponto de vista.

No grupo das reações, o MA ACEI expressa o acordo em relação a uma determinada opinião, enquanto o MA RECU expressa o desacordo. Ambos os MAs são realizados sem a inserção de um novo tópico/assunto, de novas informações ou de argumentações. Esses MAs revelam a ação de aceitação ou recusa de um ponto de vista sem argumentação e/ou justificativas. A realização do MA ACEI pode ser observada no exemplo 3, sequência argumentativa B.

Exemplo 3

Tópico Inicial (0): Decisões verticalizadas

Aluno J: Atacar o problema de cima para baixo pode ser um desastre. No que se refere à educação (...)1OPIN > 0

Aluno C: Isso, aluno J. 2ACEI > 1

Nesse trecho, o aluno C expressa um aceite da opinião expressa anteriormente pelo aluno J sem expressar uma justificativa. Ou seja, ele aceita a opinião do aluno J sem expor uma argumentação a favor.

O MA de RECU, uma recusa sem argumentação, não foi identificado em nossos dados, uma vez que os desacordos, quando presentes, realizaram-se em forma de refutação, ou seja, seguidos de contra-argumentação. Tal ausência pode justificar-se pela natureza dos dados, uma vez que a escrita assíncrona possibilitada pelo Fórum de Discussão parece impulsionar os participantes à elaboração de justificativas para os pontos de vista apresentados, principalmente no caso das refutações.

Já no grupo dos argumentos, por sua vez, o MA APOI expressa uma postura positiva, de acordo do falante em relação a uma determinada opinião, enquanto o MA REFU expressa uma postura negativa, de desacordo, de refutação. Os dois MAs são realizados sem a inserção de um novo tópico/assunto, mas com a inserção de novas informações, que são os argumentos utilizados para validar uma postura.

Os MAs de APOI e REFU podem ser observados no exemplo 4, retirado da sequência argumentativa F:

Exemplo 4

Tópico Inicial (0): Principal problema enfrentado por D. Malvina (gestora) é a falta de autonomia.

Aluno A: O principal problema enfrentado pela diretora Malvina, a meu ver, é a falta de autonomia para a tomada de decisões com a comunidade escolar (..) 1OPIN >0

Aluno B: Boa noite aluno A! Fiz uma primeira leitura do caso e não percebi elementos que justificassem a falta de autonomia. Sem dúvida a obrigação de uso de apostilas pode ser um fator limitador. Entretanto, (...) 2REFU >1

Aluno E: Boa noite colegas Aluno A e Aluno B, quero deixar meu posicionamento corroborando a fala do aluno B, pois muitas vezes presenciei essa situação em que o pensamento do grupo não era a favor desta ou daquela política da Secretaria (...) 3APOI >2

No trecho acima, o aluno A expõe o seu ponto de vista: *“O principal problema enfrentado pela diretora Malvina, a meu ver, é a falta de autonomia para a tomada de decisões com a comunidade escolar”*. Essa opinião inicial (OPIN) é refutada pelo aluno B: *“Fiz uma primeira leitura do caso e não percebi elementos que justificassem a falta de autonomia. Entretanto...”*. Na sequência, a refutação realizada pelo aluno B gera um apoio (APOI) por parte do aluno E: *“Quero deixar meu posicionamento corroborando a fala do aluno B, pois muitas vezes presenciei essa situação em que o pensamento do grupo não era a favor desta ou daquela política da Secretaria...”*

O método de análise a partir de MAs, proposto por Gille (2001), centraliza o papel das opiniões no discurso e destaca o caráter subjetivo da argumentação. Sua proposta viabiliza um olhar analítico sobre como o discurso argumentativo se constrói considerando o engajamento dos interlocutores no discurso a partir da realização de MAs que expressam posicionamentos assumidos em resposta a opiniões inicialmente expressas. Os MAs apresentados no modelo de Gille (2001) servirão de base para as categorias de análise dos modelos propostos por Vieira (2003;2007) que emergiram de outros contextos de realização.

Os modelos potenciais do discurso argumentativo propostos por Vieira (2003; 2007)²⁸ emergem, respectivamente, da análise de dados de uma entrevista televisiva, considerada como uma entrevista debate,²⁹ e de uma entrevista de consultoria em uma

²⁸ Os modelos em questão já foram reaplicados como base analítica em dados de fala (DIAS E VIEIRA, 2008), em dados escritos (CAPELLANI, 2010; DIAS E VIEIRA, 2012) e em corpora de Ensino a distância (MENEGUELLI, 2012).

²⁹ A entrevista analisada no estudo de 2003 foi realizada no programa Roda Viva veiculado pela TV Cultura em abril de 2000.

empresa em processo de mudança ³⁰. O primeiro modelo potencial de Vieira (2003), quadro 4, parte dos componentes argumentativos de Schiffrin (1987;1990), Posição , Disputa e Sustentação, vide seção 2.1, contemplando MAs do modelo proposto por Gille (2001), apresentado nesta mesma seção, e MAs de sustentação referenciados pela literatura (GARCIA, 1998).

Quadro 4 - Modelo potencial de análise do discurso argumentativo segundo Vieira.

COMPONENTES DA ARGUMENTAÇÃO	MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS (MA)
POSIÇÃO “ideia” (conteúdo proposicional) + Compromisso (alinhamento ou adesão)	POSIN POSAS POSRE
DISPUTA	RECH REFU
SUSTENTAÇÃO	JUSTIFICAÇÃO EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS (exemplos, dados e testemunhos) EXPLICAÇÕES (justificativas e escusas)

Fonte: Vieira (2003 p.50-51)

O componente Posição expressa o ponto de vista que é defendido pelo locutor, envolvendo, ainda, o seu compromisso com a ideia veiculada. É caracterizado pelos MAs de POSIN, POSAS e POSRE³¹. A disputa é demarcada pelo desacordo, sendo seus MAs característicos o RECH e o REFU. Por fim, a sustentação, que possui a função de apoiar as posições expressas, realiza-se por meio de justificação, de evidências

³⁰ A entrevista analisada no estudo de 2007 foi realizada em uma empresa brasileira que atua no setor de prestação de serviços de infraestrutura na área de energia. Por questões éticas, a empresa foi denominada no estudo como SERV.

³¹ Os MAs do componente Posição, apesar de oriundos de Gille (2001), tiveram sua nomenclatura modificada de OPIN para POSIN, OPAS para POSAS e de OPRE para POSRE pelo fato que os dados em análise nos estudos de Vieira (2003) constavam de posições, e não de opiniões, tal como em Gille (2002). A diferença entre posição e opinião, segundo Schiffrin (1990), pauta-se na maior objetividade e possibilidade de comprovação no mundo da posição se comparada à opinião.

empíricas que podem ocorrer por meio de exemplos, dados ou testemunhos, e explicações³².

No modelo potencial de Vieira (2003), é relevante a existência dos componentes argumentativos que englobam MAs específicos, com ênfase no componente Disputa, que não aparece no modelo de 2007 a ser apresentado a seguir. Acerca do componente Disputa, destaca-se que sua orientação pode ocorrer em relação às opiniões expressas e/ou aos MAs realizados para sustentá-las, tal como no exemplo 5, retirado da sequência argumentativa F.

Exemplo 5

Tópico inicial (0): a falta de autonomia como justificativa para as ações da gestora.

Aluno A: O principal problema enfrentado pela diretora Malvina, a meu ver, é a falta de autonomia para a tomada de decisões com a comunidade escolar. (...)1OPIN > 0

Aluno B: Boa noite, aluno A! Fiz uma primeira leitura do caso e não percebi elementos que justificassem a falta de autonomia. 2REFU > 1

Aluno B: Sem dúvida, a obrigação de uso de apostilas pode ser um fator limitador. Entretanto, não existem dois bolos iguais, de receitas iguais, de cozinheiras diferentes. (...) 3APOI > 2

Aluno A: Quando me referi à falta de autonomia da diretora Malvina, foi dentro de um contexto global de sua atuação e não apenas no tocante ao uso obrigatório da apostila (...). 4REFU > 3

No trecho acima, a disputa se concretiza inicialmente na postagem do aluno B, que refuta o ponto de vista expresso pelo aluno A: “*A falta de autonomia era o principal problema enfrentado pela gestora*”. Na sequência, não mais direcionada a um ponto de vista, mas ao MA de apoio que sustenta o ponto de vista em jogo, o aluno A refuta a justificativa do aluno B no que se refere à compreensão da falta da autonomia no universo da implantação do sistema apostilado: “*Quando me referi à falta de autonomia da diretora Malvina, foi dentro de um contexto global de sua atuação e não apenas no tocante ao uso obrigatório da apostila*”. Assim, percebe-se que a disputa pode orientar-se para um determinado ponto de vista expresso ou, ainda, para a sua sustentação. As sustentações, por sua vez, estarão sempre relacionadas às opiniões assumidas.

³² No modelo de Vieira (2003), as explicações se realizam por justificativas e excusas. As justificativas demonstram a responsabilidade pelo ato, mas negando ou minimizando a gravidade da questão. Já as excusas indicam que uma ofensa ocorreu, mas há uma busca pela negação da responsabilidade pelo ato por meio de atribuição a terceiros ou a alguma situação externa.

O segundo modelo potencial de Vieira (2007) considera, além dos componentes argumentativos propostos por Schiffrin (1987; 1990), e dos MAs de Gille (2001), os estudos de Gryner (2000)³³ sobre a avaliação no contexto da argumentação.

O modelo potencial é formado por uma estrutura básica composta por: Posição, Sustentação e a CODA. A Posição e a Sustentação derivam de Schiffrin (1987), conforme modelo anterior, sendo as sustentações realizadas por justificação ou por evidências, que podem ocorrer por meio de exemplificação. A CODA, por sua vez, oriunda do modelo de Gryner (2000), compreende a finalização de uma sequência argumentativa, avaliando-a.

Cada componente argumentativo do modelo de Vieira (2007), a Posição, a Sustentação e a Coda, realiza-se por meio de MAs divididos em dois grupos. O primeiro grupo de MAs, oriundos do modelo proposto por Gille (2001), são: OPIN, OPAS, OPRE, APOI³⁴ e ACEI (vide quadro 3, p. 38); o segundo grupo é composto por MAs originados da própria análise da autora (VIEIRA, 2007), a saber: OPMOD (opinião modificada), CODA³⁵ (finalização de uma sequência argumentativa, avaliando-a, e início de uma outra sequência)³⁶ e AVAL (avaliação de uma posição ou sustentação).

No segundo grupo de MAs, não são considerados, para efeito de análise neste estudo, os MAs de CODA e AVAL, uma vez que esta investigação não se pauta na consideração da avaliação presente no discurso argumentativo. Entretanto, é de interesse a compreensão do MA de OPMOD, uma vez que sua realização foi constante nos dados em análise nesta pesquisa.

O MA OPMOD é o movimento de modificar, internamente, a força argumentativa de uma opinião, o que ocorre por meio do contraste de duas posições. Tal contraste pode ocorrer a partir da animação da fala do outro e/ou da atribuição a si mesmo da autoria da opinião ou, ainda, pela modalização do que foi dito. Pela modificação da força argumentativa da opinião, o MA OPMOD é considerado uma

³³ O modelo proposto por Gryner (2000), que serve de base para a proposta de Vieira (2007), consta de cinco elementos centrais: a Posição, a Justificação/Explicação, a Sustentação, a Conclusão e a Avaliação (CODA). Desse modo, é relevante destacar que, apesar da possibilidade de mudança na ordem dessas categorias dentro da sequência argumentativa, a Posição e a CODA possuem lugares fixos, no início e no fim da sequência argumentativa.

³⁴ Os MAs oriundos do modelo de Gille (2001) retomam a nomenclatura de opinião devido à natureza dos dados em análise.

³⁵ É importante destacar que, no modelo proposto por Vieira (2007), a CODA, oriunda dos estudos de Gryner (2000) é, ao mesmo tempo, um componente da estrutura básica do modelo e um MA, por meio do qual os componentes do modelo se concretizam.

³⁶ O MA CODA, apesar de oriundo da proposta de Gryner (2000), no modelo de Vieira (2007), apresenta-se como um MA específico, e não apenas como o elemento final na estrutura básica da argumentação.

opinião complexa, se comparada aos demais MAs de opinião, considerados simples (OPIN, OPAS, OPRE).

A realização de um MA de OPMOD pode ser observada no exemplo 6, sequência argumentativa C.

Exemplo 6

Subtópico (0): As políticas de resultado/bonificação.

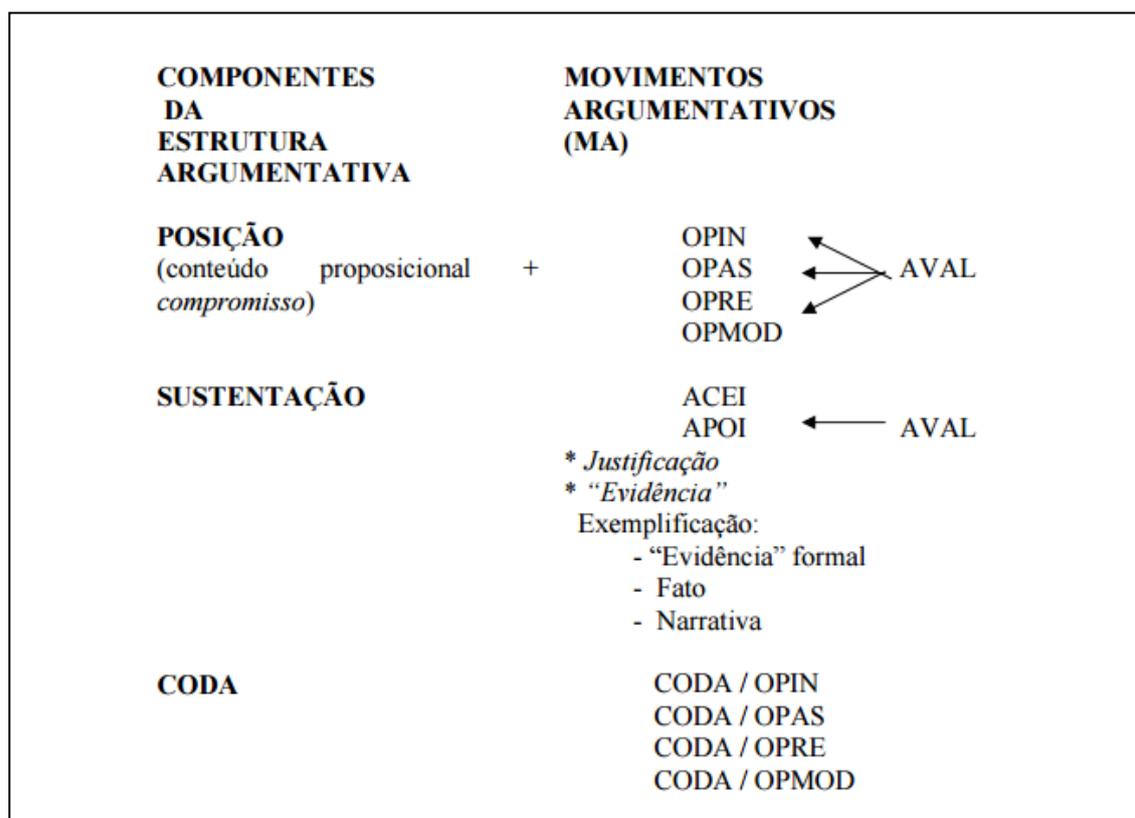
Aluno R: Ocorreu-me que essas políticas de resultados podem ser um entrave para a gestão participativa... O que acha (aluno T)? 1 OPIN > 0 (pedido de opinião)

Aluno T: Boa noite aluno R! Vejo esta situação como uma faca de dois gumes. O resultado deve acontecer e é importante que ele seja cobrado, porém, deve-se estabelecer a dose que poderia não prejudicar os fins. 2 OPMOD > 1

No trecho, o aluno R solicita a opinião do aluno T, que responde por meio de uma opinião que, inicialmente, orienta-se para o fato da relevância de que os resultados ocorram: *“O resultado deve acontecer e é importante que ele seja cobrado”*, mas, a partir da inserção do operador argumentativo, “porém”, esse ponto de vista é modificado, orientando-se para o fato de que se deve ter cuidado nessa cobrança: *“deve-se estabelecer a dose que poderia não prejudicar os fins”*. Assim, o aluno T expressa sua opinião por meio de um MA de OPMOD, que revela uma modificação na força argumentativa da sua opinião.

Os MAs apresentados, ao comporem o modelo potencial proposto por Vieira (2007), irão se organizar dentro dos componentes da estrutura básica proposta: a Posição, a Sustentação e a CODA. O modelo completo pode ser verificado na figura 1.

Figura 1 - Modelo de análise do discurso argumentativo de Vieira (2007)



Fonte: Vieira (2007, p,102)

Verifica-se, no modelo potencial de Vieira (2007), a alocação dos MAs dentro dos componentes centrais do modelo, sendo o componente Posição composto pelos MAs de OPIN, OPAS, OPRE e OPMOD, além da possibilidade da realização encaixada do MA AVAL.

O componente Sustentação é composto pelos MAs ACEI e APOI, que podem ser realizados por justificação, evidências e exemplificação. Há também a possibilidade de realização do MA AVAL de forma encaixada, como no componente anterior.

Por último, o componente CODA, que pode estar relacionado à sustentação precedente ou, ainda, à sequência argumentativa como um todo. Ele é composto pelos MAs de OPIN, OPAS, OPRE, OPMOD, assim como ocorre no componente Posição, mas acompanhados do MA de CODA.

No modelo potencial de Vieira (2007), destaca-se a compreensão da avaliação como expressão da atitude do locutor, que, de modo recursivo, permeará todos os MAs que compõem o modelo, na forma de MA AVAL ou de MA de CODA.

Segundo a autora, nas opiniões compreendidas como simples (OPIN, OPAS, OPRE), a avaliação geralmente é destacada por marcas paralinguísticas, linguísticas ou

ainda pela forma discursiva como é construída, havendo casos em que é necessário inferir a avaliação. Já nas opiniões complexas (OPMOD), a avaliação pode ser observada de duas formas: pela alternância dos papéis de autor e animador e/ou pela modificação da força da proposição via modalização.

Ainda sobre o modelo de Vieira (2007), algumas observações são necessárias, a saber: o alto grau de variação possível na ordem dos constituintes do modelo, não havendo, assim, posições fixas dentro da estrutura da argumentação; a ocorrência dos constituintes é facultativa, com exceção apenas da opinião que ocorre de forma explícita ou implícita em todas as sequências argumentativas, além do fato de um mesmo constituinte poder exercer mais de uma função argumentativa, tais como: posição e sustentação, avaliação e posição etc.

De acordo com o modelo em análise, as opiniões são consideradas como formas de concretização do discurso argumentativo, ressaltando a subjetividade presente na argumentação. A subjetividade é compreendida nesse contexto como a expressão de atitude ou de avaliação do locutor (VIEIRA, 2007). Portanto, as opiniões são entendidas como MAs dotados de uma determinada dimensão, ou força, avaliativa.

Em suma, a noção de movimento argumentativo (MA) de Gille (2001) e os dois modelos potenciais de análise do discurso argumentativo de Vieira (2003;2007), apesar de gerados a partir de dados de interações face a face, servirão de base para a análise dos dados desta pesquisa. Considera-se, com base em Hoffman (2014), que, mesmo existindo especificidades nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão, o discurso que se concretiza no ambiente do Fórum de Discussão é expresso por trocas interacionais, tais como as existentes na interação face a face, que se realizam por meio da alternância de turnos que podem se prolongar no tempo.

Para a análise dos dados desta pesquisa, será considerada a realização dos MAs na construção do discurso argumentativo, bem como suas formas de concretização por meio de componentes argumentativos específicos, tais como em Vieira (2003;2007). Conjectura-se que uma análise à luz desses modelos tende a considerar, de forma abrangente, a realização do discurso argumentativo no espaço do Fórum de Discussão, possibilitando compreender a construção do discurso nesse ambiente e, conseqüentemente, como a realização de MAs contribui para o processo de construção do conhecimento.

Por fim, por ser o Fórum de Discussão em EAD parte de um cenário educacional, a seção a seguir aborda a argumentação no contexto educacional com destaque para o processo de construção do conhecimento.

2.2 A argumentação no contexto educacional: o processo de construção do conhecimento

A argumentação, considerada como um produto cultural e não inato (RIBEIRO, 2009), é perceptível nas crianças desde muito cedo em seus ambientes familiares. No entanto, tal desenvoltura não dispensa a sistematização, que visa potencializar a argumentação para lidar com os diferentes contextos da sociedade. Entre tais contextos, o ambiente educacional tem papel central. Dessa forma,

(...) embora saibamos das capacidades linguístico-cognitivas das crianças para argumentarem (...), é necessário ampliar essas capacidades de modo a favorecer o conhecimento e a apropriação de outras formas de argumentação mais elaboradas legitimadas pela sociedade (RIBEIRO, 2009, p. 19).

A centralidade atribuída ao contexto educacional no desenvolvimento da argumentação parece ter dois motivos centrais: (a) a realização de práticas sociais que preparem os alunos para o exercício da cidadania, permitindo, assim, que se exercitem ações como se posicionar, refutar, opinar e justificar opiniões e (b) o desenvolvimento a partir das sistematizações das capacidades linguístico-discursivas que estão envolvidas nessas ações (RIBEIRO, 2009). Para Leitão (2011), nesse mesmo contexto, a argumentação apresenta dois enfoques: primeiro, “aprender a argumentar”, o que compreende as competências discursivas próprias do processo argumentativo, tais como identificar, produzir e avaliar argumentos e, segundo, “argumentar para aprender”, o que envolve o uso da argumentação para favorecer o aprendizado de conceitos próprios de determinadas áreas do saber, englobando-se aqui o aprendizado de conhecimentos socioculturalmente construídos que, em geral, servem de base para discussões mais atuais da sociedade. O trabalho com a argumentação, portanto, é essencial ao contexto educacional, seja por permitir a formação de cidadãos críticos que poderão agir de forma atuante na sociedade em que convivem, seja por permitir que conceitos específicos possam ser compreendidos gerando novos saberes.

Para Liberalli (2013), a argumentação no contexto educacional é propiciadora de um movimento constante de criação de algo novo, o que ocorre na medida em que o outro é visto como um ser capaz de se posicionar e desustentar esse posicionamento. O novo em questão envolve a construção de conhecimentos que implica o engajamento dos indivíduos em uma atividade de produção de sentidos que serão posteriormente compartilhados. O compartilhamento irá gerar novos sentidos que, mesmo não sendo os primeiros propostos, sempre manterão seus traços. A esse processo de criação de sentidos de forma conjunta é dado o nome de Cadeia Criativa (LIBERALLI, 2013), que, no contexto educacional, possui o objetivo de preparar o indivíduo para as exigências da sociedade, tendo na argumentação sua forma de realização.

Dessa forma, a argumentação, no processo de construção de Cadeias Criativas, tem a função de restringir e ampliar o processo de construção de sentidos compartilhados. Ela restringe, ao manter apenas o que é essencial, e expande, ao promover a discussão das possibilidades presentes nos sentidos construídos. A proposta de construção e manutenção de Cadeias Criativas pauta-se em um discurso que gera reflexão crítica por parte dos envolvidos, permitindo-lhes interpretar e dar forma à realidade que os cerca (LIBERALI, *ibidem*). Assim, a argumentação, no contexto educacional, tende a formar o indivíduo para uma melhor compreensão do mundo que o cerca e, portanto, para uma melhor atuação nele, o que prevê a realização de estímulos que o leve à compreensão de uma realidade que não se constitui de verdades únicas.

Nessa direção, Leitão (2011) apresenta três categorias de ações a serem desenvolvidas, considerando-se a proposta de construção de conhecimentos no âmbito educacional: (I) ações que estimulem o surgimento da argumentação entre os alunos (solicitação de pontos de vista, pedidos de justificação, colocação do aluno na posição de oponente que tem que sustentar sua posição, estímulos a apresentar contra-argumentos, contraste de opiniões etc.); (II) ações que gerem e sustentem a argumentação (formulação e avaliação de argumentos, objeções a contra-argumentos e pontos de vista apresentados etc.) e (III) ações chamadas epistêmicas (apresentação de conteúdos, demonstração de métodos e procedimentos específicos de determinada área, oferecimento de formas de raciocínio típicas da área em questão etc.).

Segundo a autora, o desenvolvimento de tais ações tem como base o pensamento reflexivo tomado como um processo autorregulador do pensamento. Esse processo ocorre quando o indivíduo, considerando seus próprios conhecimentos, toma-os como objeto do pensamento, sendo capaz de considerar as bases e os limites em que eles se

apoiam. Desse modo, o pensamento reflexivo é um processo de natureza metacognitiva³⁷ e essencial ao desenvolvimento da argumentação.

Na consideração do pensamento reflexivo, quando do desenvolvimento da argumentação, três aspectos destacam-se: o papel da oposição, os mecanismos de construção do conhecimento e os diferentes resultados possíveis (LEITÃO, 2011).

O papel da oposição revela o engajamento necessário do proponente e do oponente na formulação e defesa de seus pontos de vista. O proponente precisa sustentar sua afirmativa, além de examinar e responder os possíveis contra-argumentos. Ao sustentar seu ponto de vista, o proponente reflete sobre quais são os fundamentos da sua afirmação, enquanto, ao responder contra-argumentos apresentados, o proponente direciona o seu pensamento para os limites e sustentação desses fundamentos. Já o oponente precisa apresentar questionamentos que visam invalidar ou, ao menos, colocar em dúvida o ponto de vista do proponente. Nesse processo, a existência de diferentes alternativas como resultado final da argumentação será condição essencial.

Entre os mecanismos de construção do conhecimento que operam na argumentação, destaca-se a Revisão de Perspectiva, que diz respeito ao processo realizado pelo indivíduo quando ele tem o seu próprio pensamento como fonte de reflexão. Isso acontece quando, considerando os contra-argumentos apresentados, é possível retomar, reavaliar e voltar à afirmativa ou ao ponto de vista inicial, o que ocorre a partir de uma perspectiva externa. Trata-se de um processo de revisão de perspectiva que permite a reformulação de afirmativas já proferidas.

Por último, os diferentes resultados que podem surgir de um processo argumentativo serão essenciais na construção do conhecimento. Quatro possíveis resultados são esperados: a rejeição direta do contra-argumento com a preservação do ponto de vista inicial; a consideração do contra-argumento como insuficiente, mas com a adição de novas informações ao ponto de vista inicial, mantendo-se ainda a mesma perspectiva adotada inicialmente; o reconhecimento da pertinência do contra-argumento apresentado de modo a gerar modificações no ponto de vista inicial; e, por último, a aceitação plena do contra-argumento com a revisão completa do ponto de vista inicial. Em resumo, a reflexão pode resultar em afirmação ou negação, total ou parcial, do ponto de vista inicialmente expresso. É preciso destacar que a manutenção de um ponto

³⁷Nesse contexto, a cognição é compreendida como a ação de pensar sobre objetos no mundo, enquanto a metacognição é entendida como a ação de pensar sobre as próprias ideias acerca de objetos no mundo (LEITÃO, 2007). Em outras palavras, a metacognição seria a reavaliação do pensamento próprio a partir de uma outra perspectiva.

de vista inicial nesse processo indica também a construção de conhecimento, dado que esse ponto de vista passou por um processo de análise e avaliação, sendo, assim, um ponto de vista validado.

Os três aspectos acima mencionados, responsáveis pela caracterização da argumentação como desencadeadora do processo de construção do conhecimento quando de sua consideração dentro do contexto educacional, encontram barreiras à sua realização (LEITÃO, 2011). Seriam elas:

–A natureza canônica dos referentes do discurso, ou seja, conhecimentos previamente discutidos e legitimados em determinada área do conhecimento. Tal fato enfraquece a relação de oposição, dado que os conceitos são pouco polêmicos.

–A assimetria entre os papéis dos interlocutores, pois geralmente se reserva ao professor o papel de proponente em uma condição não favorável à mudança de perspectiva. Assim, os mecanismos de articulação entre o oponente e o proponente ficam prejudicados.

–A predefinição dos resultados, o que tende a impedir que novos resultados apareçam como consequência do processo argumentativo realizado entre os interlocutores (CHIARO e LEITÃO, 2005).

Portanto, a argumentação no ambiente educacional, ao abordar conceitos predefinidos, com pouca ou nenhuma possibilidade de mudança de perspectiva e com resultados preestabelecidos, parece se aproximar mais do convencimento que da persuasão. Retomando Koch (1984), o convencimento pauta-se pela busca da razão a partir do que pode ser demonstrado por meio do raciocínio lógico, enquanto a persuasão envolve a consideração das vontades e dos sentimentos dos interlocutores. Nesse sentido, a persuasão parece mais propícia ao desenvolvimento da construção do conhecimento do que o convencimento. Entretanto, destaca-se que persuadir ou convencer envolve o papel assumido pelo orador no discurso, que, no contexto educacional, dada a confiança que lhe é atribuída pelo auditório, tende a ter suas teses compreendidas como únicas e verdadeiras (PERELMAM e TYTECA, 2005).

Apesar das barreiras apontadas, focalizar a argumentação como forma de promoção do conhecimento é um passo importante nas discussões educacionais. Para tal, é preciso compreender não apenas que os papéis assumidos podem e devem ser intercambiáveis, o que poderá gerar um maior engajamento dos alunos no processo de construção do conhecimento, mas também que a argumentação envolve tanto questões

relacionadas às práticas sociais quanto competências linguístico-discursivas. Destaca-se, nesse contexto, a análise dos discursos construídos nos ambientes educacionais, presenciais ou virtuais. Na direção dos estudos de Leitão (2011), é importante que o “o outro” seja considerado como alguém capaz de construir um ponto de vista a ser refutado, defendido e, até mesmo, revisto.

Em uma perspectiva que considera a argumentação tanto na questão das práticas sociais como nas competências linguístico-discursivas, estudos linguísticos têm buscado explorar de forma sistemática o uso da linguagem argumentativa nos diferentes contextos de comunicação existentes na sociedade. Nesse escopo, Dolz e Scheneuwly (1999; 2004), ao abordarem a linguagem em uso e a partir da consideração da existência dos gêneros³⁸, mais especificamente, os gêneros da ordem do argumentar, destacam que a argumentação, tomada como objeto de ensino, deve levar os alunos à resolução de conflitos, tomada de decisões e negociação de pontos de vista a partir de situações autênticas de argumentação.

Entre os gêneros que compõem a argumentação, Scheneuwly e Dolz (1999; 2004) destacam a realização do debate que se constitui como um instrumento em potencial para que os ambientes de ensino possam desenvolver nos alunos suas capacidades argumentativas. Dessa forma, o debate envolveria:

Regulação ou dinâmica das trocas (escuta do outro, organização do discurso e posicionamento); justificação (sustentação do posicionamento utilizando de argumentos) e refutação (réplica, contestação), sendo este último mecanismo fundamental, pois sem ele não há debate (RIBEIRO, 2009, p. 52).

A refutação será a marca da existência do debate (RIBEIRO, 2009) no discurso, sendo, portanto, essencial à realização do gênero. Sua função é primordial, dando-se a construção do conhecimento a partir dos diferentes pontos de vista que serão expressos, defendidos e refutados. No entanto, apesar da relevância da refutação no processo de construção do conhecimento a partir da argumentação (DOLZ e SCHENEUWLY, 1999; 2004; RIBEIRO, 2009; DAMIANOVIC, 2009; LIBERALLI, 2011; PETRONI, 2005), considera-se aqui, conforme propõe Neto (2005) e Hoffman (2014), também o

³⁸ Os gêneros, segundo Dolz e Scheneuwly (2004), são formas de funcionamento da língua de acordo com as diferentes esferas da sociedade, sendo, portanto, heterogêneos e entendidos como um produto social. Os autores dividem basicamente os gêneros textuais, considerando a atividade de linguagem predominante, em gêneros do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever.

papel do acordo no processo argumentativo e, conseqüentemente, na construção do conhecimento.

O acordo é o ponto de partida e o responsável pelo desenvolvimento da argumentação (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2006), sendo relevante, no processo de construção do conhecimento, conforme destaca Neto (2005), ponderar que todo indivíduo está imerso em uma cultura específica, que partilha de um conjunto de crenças básicas, ou acordos gerais, também chamados de senso comum, que fundamentam as opiniões. Os acordos gerais convivem ao lado de acordos mais específicos que caracterizam os chamados auditórios particulares. Entre os auditórios particulares, encontram-se as diferentes disciplinas científicas que compõem o universo escolar e que, a partir de acordos próprios, fundamentam suas crenças. Será, portanto, por meio dos acordos específicos de cada auditório particular que as diferentes argumentações se constituirão no processo de construção do conhecimento no contexto escolar (NETO, 2005).

Assim, a consolidação da construção do conhecimento por meio da argumentação envolve o uso de uma linguagem argumentativa que permita aos interlocutores a criação e a manutenção de acordos e a exposição, a sustentação e a refutação de pontos de vista. No contexto de concretização dessa linguagem, o indivíduo vai lançar mão de alguns recursos, tais como as perguntas retóricas, que possuem a função primordial da persuasão, mas que podem assumir, no contexto, outras funções, tais como manter a interação, desafiar argumentos apresentados entre outras (COSTA e SILVEIRA, 2012). Para além desses recursos, também as marcas argumentativas, que serão lexicalizadas no discurso com o objetivo de influenciar a força argumentativa do enunciado (KOCH, 2007) e de atuar diretamente no processo de construção do conhecimento por meio da argumentação (LIBERALLI, 2013).

As marcas argumentativas do discurso (KOCH, 2007) ou, ainda, os mecanismos argumentativos do discurso (LIBERALLI, 2013) englobam uma série de categorias que exemplificam as formas como o discurso pode ser construído no sentido de demarcar o engajamento e o posicionamento dos interlocutores, assim como influenciar a força da argumentação e o processo de construção do conhecimento.

O quadro 5³⁹ apresenta um recorte das marcas argumentativas do discurso (KOCH, 1984; 2007) e dos mecanismos argumentativos do discurso (LIBERALLI, 2013), associando-os e destacando suas funções na elaboração do discurso argumentativo e no processo de construção do conhecimento.

Quadro 5- Associação entre as marcas linguísticas da argumentação e os mecanismos argumentativos do discurso

(continua)

Marcas linguísticas (exemplos)	Categoria (KOCH, 2007)	Categoria (LIBERALLI, 2013)	Função argumentativa no discurso	Função no processo de construção do conhecimento
Entretanto, mas, porém, então, aliás, como, portanto, logo	Operadores argumentativos	Mecanismos de conexão	Indicar (mostrar) a força argumentativa de um enunciado, além de estabelecer relações entre eles. Tais relações podem ser de causa, consequência, conclusão e oposição, entre outras.	Permitir o entrelaçamento das ideias no texto por diferentes formas de vinculação, o que gera o aprofundamento e a complexificação do conteúdo/tema em discussão.
É possível, provavelmente, necessariamente, certamente.	Indicadores modais ou índices de modalidade.	Mecanismos de modalização.	Indicar as modalidades pelas quais o discurso se materializa.	Permitir a compreensão das ideias expostas não apenas como verdades absolutas, o que contribui para a constituição de uma cultura de colaboração crítica no contexto educacional.

³⁹As categorias consideradas no quadro 5 são aquelas nas quais se observou, por parte das autoras (KOCH, 2007; LIBERALLI, 2013), concordância quanto à consideração dessas marcas argumentativas no discurso, seja pelo viés da função no discurso argumentativo (KOCH, 2007), seja na relevância quanto ao processo de construção do conhecimento (LIBERALLI, 2013).

(conclusão)

Marcas linguísticas (exemplos)	Categoria (KOCH, 2007)	Categoria (LIBERALLI, 2013)	Função argumentativa no discurso	Função no processo de construção do conhecimento
Felizmente, francamente, definitivamente, politicamente.	Indicadores atitudinais, índices de avaliação e domínio.	Mecanismos de valorização.	Indicar a atitude ou o estado psicológico materializado no discurso.	Permitir que os interlocutores marquem suas posições, assim como avaliem as demais, no processo de construção do conhecimento.
Uso de 3ª pessoa do plural, discurso direto/indireto, marcadores de pressuposição, uso de aspas.	Índices de polifonia.	Mecanismo de distribuição de vozes	Indicar outras vozes, presentes no discurso, com as quais o locutor se identifica ou não.	Permitir a criação de maior integração de sentidos, uma vez que trazem à tona a voz do locutor e outras vozes que possibilitarão a recuperação histórica da construção dos significados, materializando-a em sentidos pessoais. O acionamento desses sentidos pessoais poderá atuar de forma positiva na construção de novos significados compartilhados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas obras de Koch (2007) e Liberalli (2013).

Dentre as marcas argumentativas apresentadas no quadro 5, Koch (2007) destaca a relevância do uso dos chamados Operadores Argumentativos, considerados por Liberalli (2013) como Mecanismos de Conexão. Os Operadores Argumentativos seriam os responsáveis pelo encadeamento dos argumentos no discurso, estabelecendo diferentes tipos de relações entre eles. Para uma análise mais detalhada sobre os Operadores Argumentativos, encontra-se, no anexo1, um quadro, elaborado por esta

pesquisadora⁴⁰, que apresenta uma compilação dos Operadores Argumentativos (KOCH, 1984; 2007), destacando as funções e as relações que eles podem desempenhar no discurso.

Em suma, as marcas argumentativas no discurso se constituem como mecanismos da gramática de uma língua que servem à orientação argumentativa dos enunciados. Da mesma maneira, manifestam-se como índices de subjetividade, ao demarcarem o posicionamento dos interlocutores no discurso proferido (KOCH, 2007). Assim, torna-se relevante a consideração dessas marcas, quando da análise do processo de construção do conhecimento por meio da argumentação, uma vez que sua recorrência é constante no discurso dos interlocutores, ao expressarem e compartilharem seus pontos de vista.

⁴⁰ O quadro presente no anexo 1 foi elaborado no momento da realização da dissertação da pesquisadora.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo está subdividido em 4 seções. A seção 3.1 expõe o objetivo e a caracterização da pesquisa; a seção 3.2 descreve o seu contexto; a seção 3.3 descreve os participantes da investigação e, por fim, a seção 3.4 apresenta os procedimentos para a análise dos dados.

3.1 Objetivo e caracterização da pesquisa

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão por meio dos Movimentos Argumentativos (MAs). Mais especificamente, busca-se:

- (I) Identificar os MAs presentes nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão.
- (II) Investigar em que medida os MAs encontrados contribuem para o processo de construção do conhecimento nesse ambiente.
- (III) Identificar marcas argumentativas presentes nas interações analisadas, destacando sua contribuição para o processo de construção do conhecimento.
- (IV) Analisar como se dá a atuação da mediadora do Fórum de Discussão no contexto de realização desses MAs.

O estudo investiga uma situação específica e empírica da linguagem em uso, o ambiente do Fórum de Discussão, visando à sua descrição e exploração, sem a preocupação de desvendar uma verdade generalizável (LEFFA, 2006). Assim, insere-se em um paradigma qualitativo de pesquisa realizado por meio de estudo de caso, intentando compreender um fenômeno contemporâneo, em uma atividade empírica de realização, tal como sugere Yin (2001). Seu caráter qualitativo justifica-se por se tratar de um estudo focado na interpretação e na explicação de um fenômeno social específico (MINAYO, 2010): as interações em Fóruns de Discussão.

3.2 Contexto da pesquisa

O cenário desta pesquisa é o curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pelo PPGP da UFJF, na modalidade semipresencial⁴¹. O curso teve início no ano de 2009 com uma turma de 120 alunos, mantendo-se essa média de ingresso anual. O público-alvo é formado por gestores de escolas públicas e por funcionários de Secretarias de Educação (SEDUCs) de diferentes estados do Brasil. Há também destinação de um pequeno percentual variável de vagas (em torno de 10%) para funcionários da UFJF.

O curso tem suas atividades presenciais geralmente realizadas no *campus* da UFJF em Juiz de Fora, enquanto as atividades a distância são efetuadas por meio da plataforma virtual Moodle (vide cap. 1). Atualmente, o curso está em sua quinta turma, com aproximadamente 600 dissertações defendidas e aproximadamente outras 150 em processo de construção⁴².

São desenvolvidas no curso quatro linhas de pesquisa, a saber: Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública e Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica. A grade curricular é formada por 8 disciplinas obrigatórias e 4 eletivas, além da dissertação de mestrado. Dentre as disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso em questão, destaca-se a disciplina Estudo de Caso I.

A disciplina Estudo de Caso I, contexto de pesquisa do presente estudo, é oferecida no primeiro semestre do curso. Suas atividades ocorrem em dois momentos presenciais (um no início da disciplina e outro ao final) que são somados aos quatro meses de atividades realizadas a distância. Geralmente, a disciplina é ofertada no segundo semestre de cada ano.

Esta pesquisa investiga os Fóruns de Discussão realizados na disciplina Estudo de Caso I, oferecida no ano de 2014. Os Fóruns de Discussão da disciplina apresentam como propostas de reflexão a análise de casos de gestão, questões narrativas, reais ou fictícias, construídas a partir da ótica de atores envolvidos no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

⁴¹ A tela de acesso ao *site* do curso está disponível no anexo II.

⁴² Dados obtidos em maio de 2017 com a secretaria do referido curso.

Selecionou-se essa disciplina para o estudo pelo fato de ela se pautar pela análise de casos de gestão escolar, buscando engajar os alunos na construção de possíveis soluções para os problemas apresentados (DUTRA, MICARELLO & MELO, 2013). Estimulam-se, assim, a negociação e a reconstrução de sentidos, características da argumentação considerada como processo de construção do conhecimento (LIBERALLI, 2013).

A disciplina Estudo de Caso I, realizada no segundo semestre de 2014 (vide anexo IV), contou com a participação de 120 alunos oriundos de diferentes estados do Brasil. Os alunos foram divididos para as atividades a distância em quatro turmas (A, B, C e D), cada qual com 30 alunos em média. Selecionou-se para a análise a turma B e o primeiro Fórum de Discussão realizado na disciplina. A escolha da turma justifica-se por ser a única que manteve o mesmo tutor como mediador durante todo o período da disciplina. A seleção do primeiro Fórum de Discussão, por sua vez, deve-se à participação mais intensa dos alunos, o que resultou em um maior número de postagens.

O primeiro Fórum de Discussão teve como base para as reflexões o caso de gestão intitulado “Apostila”, que foi disponibilizado aos alunos em um arquivo tipo PDF com 8 páginas. O caso trata da implementação de um sistema de ensino apostilado nas escolas. Mais detalhadamente, apresenta a situação vivida por Malvina, gestora de uma escola pública, ao lidar com a implementação desse sistema em sua escola. É relevante nesse cenário o fato de a gestora ocupar o cargo por indicação, ou seja, por apadrinhamento político, colocando como centro da discussão o embate autonomia escolar versus políticas públicas centralizadoras.

A narrativa do caso destaca uma reunião na Secretaria de Educação na qual, após a apresentação de um levantamento dos dados do desempenho do município em avaliações externas, foi comunicada aos gestores a implementação de um sistema apostilado em todas as escolas do município. O referido sistema possuía apostilas consumíveis para os alunos, material padronizado para orientar o professor, todas as provas a serem aplicadas, além do oferecimento de formação e acompanhamento para os professores manusearem os materiais. A reunião foi encerrada sem grandes questionamentos e com a missão dada aos gestores de levar as informações aos pais e professores.

Para transmitir a informação sobre a implementação do sistema apostilado, a gestora Malvina realizou reuniões na escola com os professores e com os pais. A reunião com os professores foi tensa. Eles levantaram questionamentos sobre a

autonomia da escola, a falta de consulta àqueles que seriam diretamente afetados pela mudança, o descaso com a valorização salarial, a desconsideração do Plano Nacional do Livro Didático já oferecido pelo MEC, entre outros questionamentos relativos à adesão ao sistema de apostila. A reunião com os pais iniciou-se sem problemas. Entretanto, um grupo de professores, contrários à implantação do sistema apostilado na escola, distribuiu panfletos contra essa ação da Secretaria de Educação, o que gerou transtornos e questionamentos também por parte dos pais dos alunos.

Por fim, dada a situação descrita, o dilema que se apresentou ao fim do caso de gestão resumido, conforme as palavras do próprio texto disponibilizado é:

Malvina saiu da reunião de pais ainda mais incerta sobre qual seria o seu papel com relação à mudança proposta pela Secretaria de Educação: conduzir o processo de implementação dessa proposta junto à escola, a despeito dos questionamentos de pais e docentes? Ou se tornar porta-voz desses questionamentos junto à Secretaria e a outros diretores, tentando provocar um debate mais amplo sobre a proposta?

(Trecho do caso Apostila disponibilizado na disciplina ECI)

O caso apresenta ainda um questionamento final feito diretamente aos alunos:

A seu ver, a escola estaria se tornando um espaço de instrução, não de educação. Seria justo? Mas, por outro lado, não precisamos preparar essas crianças para um futuro seguro, com emprego, numa vida digna? Não havia outra forma de se promover a tal da inclusão; com maior amplitude, perdia-se a possibilidade de profundidade?

(Trecho do caso Apostila disponibilizado na disciplina ECI)

Cabe destacar aqui que esses questionamentos não foram retomados na Introdução do Fórum de Discussão Apostila, ficando apenas registrados no documento que apresenta o caso. O tempo de duração desse Fórum de Discussão foi de uma quinzena, o que resultou na realização de 268 postagens das quais foram extraídas as sequências argumentativas analisadas nesta pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são 22 alunos (de um total de 34 participantes) da turma B⁴³ do Fórum de Discussão Apostila, presentes nas seis sequências argumentativas selecionadas para a análise na pesquisa (vide seção 4.4) e a tutora a

⁴³ Todos os participantes da pesquisa aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

distância, nomeada no curso como Agente de Suporte Acadêmico (ASA), responsável pela mediação do referido Fórum de Discussão. A tutora que acompanhou a turma durante a realização da disciplina foi responsável pela mediação nos Fóruns de Discussão. Desempenhando a função desde a terceira turma do PPGP, ano de 2011, ela tem graduação e mestrado em História. Na época da realização da disciplina, atuava, ainda, como coordenadora de um curso de pós-graduação a distância, realizado através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para ter acesso ao cargo ocupado pelos alunos participantes da pesquisa no momento da realização da disciplina, buscaram-se informações no perfil desses alunos na plataforma Moodle. Os resultados são apresentados no quadro 6.

Quadro 6 - Cargo ocupado pelos participantes da pesquisa no momento da realização da disciplina.

ALUNO A	Coordenador Pedagógico
ALUNO B	Professor da rede estadual
ALUNO C	Técnico na Secretaria de Educação
ALUNO D	Professor da rede estadual
ALUNO E	Professor da rede estadual
ALUNO F	Professor da rede estadual
ALUNO G	Professor da rede municipal
ALUNO H	Professor da rede estadual
ALUNO I	Técnico na Secretaria de Educação
ALUNO J	Secretário de educação municipal
ALUNO K	Professor da rede estadual
ALUNO L	Técnico na Secretaria de Educação
ALUNO M	Técnico administrativo na UFJF
ALUNO N	Técnico na Secretaria de Educação
ALUNO O	Técnico na Secretaria de Educação
ALUNO P	Pedagogo de escola pública
ALUNO Q	Técnico em assuntos educacionais na UFJF
ALUNO R	Professor da rede estadual
ALUNO S	Professor da rede estadual
ALUNO T	Professor da rede estadual
ALUNO U	Técnico administrativo da UFJF
ALUNO V	Coordenador Pedagógico

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos perfis dos alunos da turma B, disciplina EC I, na plataforma Moodle.

Verifica-se que, no grupo de participantes das sequências analisadas, nenhum dos alunos ocupava, no momento da realização da disciplina EC I, um cargo de gestor de escola, apesar de estarem em um curso de formação para gestores escolares. O grupo é formado por professores, pedagogos e técnicos que atuavam em secretarias de educação e técnicos da Universidade Federal de Juiz de Fora⁴⁴.

3.4 Procedimentos para a análise dos dados

Para análise das interações realizadas no primeiro Fórum de Discussão da disciplina EC I, 2º semestre de 2014, que objetivou refletir sobre um o caso de gestão “Apostila”, apresentado anteriormente, foram realizados alguns procedimentos listados a seguir.

Inicialmente, procedeu-se à busca por interações realizadas no Fórum de Discussão que envolvessem, no mínimo, quatro alunos interagindo em torno de uma postagem inicial específica. O objetivo foi selecionar apenas aquelas postagens que deram origem a novas postagens, ou seja, que geraram resposta por parte de, ao menos, quatro interlocutores. As postagens que não resultaram nesse tipo de (re)ação não foram consideradas em nossa análise. Desse modo, foram desconsideradas as mensagens com um, dois ou três interlocutores.

No trabalho de seleção das postagens a serem consideradas na análise procedeu-se à identificação dos *threads* (sequências formadas por participações que se organizam hierarquicamente a partir de uma postagem inicial) existentes no Fórum de Discussão selecionado. Os *threads* são formados quando um aluno clica na opção “responder” dentro da postagem com a qual quer interagir. Visualmente, essas sequências são demarcadas por um adentramento à direita em relação à postagem anterior, como na figura 2.

⁴⁴ A presença de cursistas que não são gestores parece ser explicada pelo fato de que as vagas são ofertadas aos estados, que fazem a distribuição de acordo com demanda e/ou necessidade. No caso da UFJF, existe uma porcentagem de vagas reservada aos funcionários.

Figura 2 - Exemplo de *thread* formado no Fórum de Discussão Apostila

The screenshot displays a forum thread interface. At the top, a post titled "FÓRUM TESTE" is shown, posted by JULIANA DE CARVALHO BARROS on October 16, 2017, at 21:28. Below this is a section titled "ESPAÇO DE TESTE : VISUALIZAÇÃO DE UM *THREAD* FORMADO NOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO". The thread consists of four posts, all by the same user:

- The main post: "FÓRUM TESTE" (21:28).
- Reply 1: "RE: FÓRUM TESTE" (21:24), labeled "RESPOSTA 1".
- Reply 2: "RE: FÓRUM TESTE" (21:25), labeled "RESPOSTA 2".
- Reply 3: "RE: FÓRUM TESTE" (21:25), labeled "RESPOSTA 3".

 Each reply is preceded by a red arrow pointing to its title. The interface includes navigation links such as "Editar | Excluir | Responder" for the main post and "Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder" for the replies.

Fonte: elaborada pela autora para exemplificação neste estudo a partir de um ambiente virtual fictício.

A despeito da possibilidade de visualização dos *threads* formados pelas postagens dos alunos, tal forma de identificação não se demonstrou eficaz para a seleção dos dados para análise, uma vez que os alunos, constantemente, não clicavam no local adequado para responder a outro aluno específico, ou ainda, clicavam em introdução. Desse modo, para a identificação das sequências, apesar de partir inicialmente da visualização dos *threads*, foi necessário considerar as datas e horários das postagens, além dos seus destinatários, quando explícitos. Esse processo foi necessário para que fosse possível “remontar” as sequências argumentativas construídas pelos alunos na interação.

Finalizado o processo de “reconstrução” da interação realizada pelos alunos, chegou-se a um número de onze sequências, denominadas “sequências argumentativas”⁴⁵, dada a percepção de que os alunos expunham e defendiam seus pontos de vista em relação a um assunto específico. Das onze sequências iniciais, foram selecionadas seis consideradas representativas das demais, uma vez que apresentavam, basicamente, os mesmos MAs no processo de desenvolvimento da argumentação.

⁴⁵ Importante destacar que todas as sequências argumentativas foram transpostas para o trabalho tal como suas realizações no original, portanto, não se procedeu a nenhum ajuste ortográfico, sintático ou gramatical.

A análise das sequências selecionadas, compreendidas como sequências argumentativas⁴⁶, se dará no próximo capítulo, considerando, inicialmente, a formatação básica dos Fóruns de Discussão: Introdução (mensagem inicial), Desenvolvimento (mensagens de resposta à mensagem inicial e mensagens de acompanhamento) e Encerramento (resumo das mensagens), (MOORE, 2007; BARROS, 2010). A introdução do Fórum de Discussão, conquanto não se constitua como uma sequência argumentativa no formato aqui considerado, será analisada, pois, além de apresentar o ponto de partida para as discussões, fica disponível aos alunos na parte superior do Fórum de Discussão. Conjectura-se que a posição privilegiada da Introdução no Fórum de Discussão tenha impacto direto nas interações realizadas, já que, das seis sequências argumentativas selecionadas, quatro são oriundas de uma das perguntas da introdução.

O desenvolvimento do Fórum de Discussão, por sua vez, contempla as sequências selecionadas para a análise, assim como as intervenções de mediação da tutora. Por fim, o encerramento do Fórum de Discussão, que contemplaria o encerramento das reflexões, não foi verificado no Fórum em análise. No entanto, dada a relevância dessa parte da formatação do Fórum de Discussão (MOORE, 2007; BARROS, 2010), algumas observações sobre essa ausência serão registradas.

A partir de cada sequência argumentativa, serão identificados os MAs realizados (GILLE, 2001; VIEIRA, 2003; 2007), tendo como base os modelos potenciais de análise do discurso argumentativo de Vieira (2003; 2007), vide capítulo 2, seção 2,1, considerando-se, também, as marcas argumentativas presentes no discurso (KOCH, 1984; 2007), ou marcas linguísticas da argumentação (LIBERALLI, 2013), vide quadro 5 pág. 54. Nesse contexto, investiga-se o processo de construção do conhecimento por meio dos MAs realizados e, ainda, a atuação da tutora frente a tal realização.

No que concerne aos modelos potenciais de análise do discurso argumentativo (VIEIRA, 2003; 2007), faz-se necessário informar que, a partir dos três componentes da argumentação que compõem os modelos (Posição, Disputa e Sustentação), na Sustentação considerar-se-ão todos os MAs propostos. A exceção está no componente Sustentação, mais especificamente no MA de justificação. Na presente análise, serão consideradas justificações as explicações, ou seja, a explicitação das causas e das razões da posição defendida pelo locutor, tal como nos estudos de Gryner (2000). As

⁴⁶ Entende-se como sequências argumentativas, o grupo de interações que, focadas em um mesmo conceito/assunto/tese se desenvolvem em torno desses de modo a apresentar/defender/refutar e sustentar pontos de vista em jogo.

explicações realizadas por justificativas e/ou escusas, tal como em Vieira (2003; 2007) não foram identificadas nos dados desta pesquisa (vide cap2, seção 2.1).

Para facilitar a visualização dos MAs presentes nas sequências argumentativas e seus direcionamentos, será apresentada, após cada sequência, uma figura, constando de duas outras. À esquerda uma figura contendo os MAs identificados e seus desdobramentos, e à direita, uma figura com uma síntese da reflexão desenvolvida pelos participantes em cada sequência argumentativa. O objetivo é auxiliar na compreensão dos conteúdos discutidos e na forma como esses conteúdos se desenvolveram e se consolidaram na discussão.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão analisados os dados da pesquisa, com base na metodologia exposta no capítulo 3 e no arcabouço teórico apresentado nos capítulos 1 e 2. A análise dos dados objetivou investigar o processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão Apostilapor meio dos Movimentos Argumentativos (MAs) de modo a :

- (I) Identificar os MAs presentes nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão.
- (II) Investigar em que medida os MAs encontrados contribuem para o processo de construção do conhecimento nesse ambiente.
- (III) Identificar marcas argumentativas presentes nas interações analisadas, destacando sua contribuição para o processo de construção do conhecimento.
- (IV) Analisar como se dá a atuação da mediadora do Fórum de Discussão no contexto de realização desses MAs.

Uma análise preliminar dos dados, conforme metodologia, delimitou as seis sequências argumentativas que são detalhadas a seguir :

Quadro 7 - Informações sobre o desenvolvimento das sequências argumentativas selecionadas para a pesquisa.

(continua)

	SEQUÊNCIA A	SEQUÊNCIA B	SEQUÊNCIA C	SEQUÊNCIA D	SEQUÊNCIA E	SEQUÊNCIA F
ORIGEM DO TÓPICO	Primeira pergunta da Introdução	Intervenção da tutora	Primeira pergunta da Introdução	Intervenção da tutora	Primeira pergunta da Introdução	Primeira pergunta da Introdução
TÓPICO INICIAL (TP)	Diálogo como solução para o problema enfrentado pela gestora	Decisões verticalizadas (<i>top down</i>)	Resolução solitária de problemas	Perfil da gestora protagonista do caso	Consequências da forma de acesso ao cargo de gestor	Falta de autonomia do gestor
TOTAL DE ALUNOS	5 (cinco)	5 (cinco)	4 (quatro)	5 (cinco)	5 (cinco)	7 (sete)
POSTA- GENS	5 (cinco)	6(seis)	5 (cinco)	6 (seis)	7 (sete)	9 (nove)

(conclusão)

	SEQUÊNCIA A	SEQUÊNCIA B	SEQUÊNCIA C	SEQUÊNCIA D	SEQUÊNCIA E	SEQUÊNCIA F
DURAÇÃO	9 (nove dias)	2 (dois dias)	2 (dois dias)	2 (dois dias)	6 (seis dias)	10(dez dias)
ATUAÇÃO DA TUTORA	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não

Fonte: elaborado pela autora com base nas interações realizadas no Fórum de Discussão Apostila da disciplina ECI/2014.

Analisando o quadro 7, observa-se que os tópicos que deram origem às sequências argumentativas foram oriundos da primeira pergunta da Introdução do Fórum de Discussão (sequências A, C, E e F), ou de uma intervenção da tutora (sequências B e D). Os tópicos nos quais os alunos se engajaram para discutir trataram de temas diretamente relacionados ao caso de gestão em análise – Apostila. Nesses tópicos foram abordadas as seguintes questões: soluções para o(s) problema(s) identificado(s), sequência A; questões oriundas da própria discussão sobre o desenvolvimento do caso, como as decisões verticalizadas, sequência B, e a resolução solitária de problemas, sequência C; o perfil da gestora, sequência D; as consequências da forma de acesso ao cargo de gestor, que pode ocorrer por eleições diretas ou por indicação, sequência E; e, por fim, a falta de autonomia da gestora como justificativa para suas ações, sequência F.

O total de alunos atuantes nas sequências argumentativas selecionadas variou de 4 a 7 alunos, sendo a quantidade de postagens muito próxima ao número de alunos atuantes, o que revela o não retorno desses alunos à discussão. A duração das sequências não manteve uma relação direta com o número de alunos participantes, pois há sequências que duraram dois dias nas quais cinco alunos participaram (por exemplo, sequência B). Por outro lado, há uma sequência com cinco alunos participantes e com duração de seis dias. Entretanto, a sequência de maior duração, sequência E, que durou dez dias, contou com o maior número de alunos, nove.

Por fim, verificou-se a presença da tutora em três das seis sequências selecionadas. Sua atuação foi, em duas ocasiões, responsável pelo início da sequência argumentativa (sequências B e D) e, em uma, no desenvolvimento da discussão (sequência E). Ainda como análise preliminar dos dados, a fim de verificar o retorno dos alunos às discussões, realizou-se uma tabulação dos dados quanto à frequência de

cada participante da pesquisa nas sequências argumentativas selecionadas. O resultado pode ser observado no quadro 8.

Quadro 8- Frequência dos participantes nas sequências argumentativas selecionadas.

SEQUÊNCIAS							
PARTICIPANTE	A	B	C	D	E	F	TOTAL PARTICIPAÇÕES
TUTORA	1			1	1		3
ALUNO A	1					1	2
ALUNO B			1		1		2
ALUNO C	1					1	2
ALUNO D		2		1			3
ALUNO E						1	1
ALUNO F						1	1
ALUNO G				1	1		2
ALUNO H						2	2
ALUNO I	1						1
ALUNO J						1	1
ALUNO K			1			2	3
ALUNO L				1			1
ALUNO M			2				2
ALUNO N				1			1
ALUNO O	1						1
ALUNO P		2		1			3
ALUNO Q	1		1				2
ALUNO R		1					1
ALUNO S		1					1
ALUNO T					2		2
ALUNO U					1		1
ALUNO V					1		1
TOTAIS	6	6	5	6	7	9	39

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas sequências argumentativas selecionadas.

No Quadro 8, verifica-se que, de maneira geral, os alunos e a tutora participaram apenas uma vez de cada sequência argumentativa. As exceções ficaram por conta de seis alunos que registraram um retorno à sequência argumentativa em desenvolvimento. Tal constatação não colabora para o processo de construção do conhecimento no Fórum

de Discussão, uma vez que a interação pressupõe trocas entre os interlocutores de modo que possam coconstruir um conhecimento que estará disponível a todos (PALLOF E PRAAT, 2002). Assim, o que se observa é o engajamento dos alunos ao participarem das sequências argumentativas expondo, defendendo e refutando posicionamentos, sem que haja, contudo, constantes trocas entre os mesmos interlocutores. Essa forma de participação parece indicar que os alunos, ao se inserirem nas discussões, buscam apresentar posicionamentos e agregar informações, não necessariamente tecer um diálogo com algum interlocutor específico.

Avançada a primeira etapa de análise dos dados, o presente capítulo se divide em três seções, consideradas a partir da formatação básica do Fórum de Discussão: Introdução⁴⁷; Desenvolvimento e Encerramento do Fórum de Discussão Apostila.

4.1 A Introdução do Fórum de Discussão Apostila

A Introdução do Fórum de Discussão Apostila foi postada pelo *Designer Instrucional* do curso a partir das orientações das professoras da disciplina. Basicamente, a Introdução abordou três perguntas diretas aos alunos, explorando o uso do pronome de tratamento “você”, conforme o exemplo 7, a seguir.

Exemplo 7

Prezado mestrando,
 Este é o nosso primeiro fórum de discussão, um espaço para debatermos nossas impressões sobre o caso Apostila.

- Na sua opinião, qual é o principal problema enfrentado por Malvina?
- Você conhece casos semelhantes ao enfrentado pelo município de Água Clara? O que há em comum nesses casos?
- Como você analisa as posições dos diferentes atores envolvidos nesse caso sobre a iniciativa do Secretário de Educação?

A primeira pergunta solicita aos alunos que opinem sobre o principal problema que Malvina, gestora no caso em análise, enfrenta: “*Na sua opinião, qual é o principal problema enfrentado por Malvina?* “. Essa pergunta parte do pressuposto

⁴⁷A análise da Introdução do Fórum de Discussão justifica-se pela necessidade de se conhecer o ponto de partida das discussões no intuito de auxiliar a compreensão das interações realizadas.

de que Malvina, protagonista do caso, enfrenta outros problemas que não apenas a implementação do sistema apostilado na escola, destacado para estudo.

A segunda pergunta, por sua vez, busca conhecer casos semelhantes ao do município de Água Clara: *“Você conhece casos semelhantes ao enfrentado pelo município de Água Clara? O que há em comum nesses casos?”* Essa pergunta busca o compartilhamento de experiências, bem como a expressão de opiniões, o que tende à promoção da construção do conhecimento (BRUNO, 2007; BRUNO e HESSEL, 2007; PALLOF e PRATT, 2002, OLIVEIRA, 2005).

A terceira e última pergunta solicita uma análise das posições assumidas pelos diferentes atores envolvidos no caso: *“Como você analisa as posições dos diferentes atores envolvidos nesse caso sobre a iniciativa do Secretário de Educação?”* Essa pergunta busca evitar que a reflexão fique centralizada apenas no papel desempenhado pela gestora, Malvina, mas que contemple também os demais atores envolvidos no caso em questão: os professores, os pais e o Secretário de Educação.

A análise das sequências argumentativas mostrou que as duas primeiras perguntas encontraram maior adesão entre os alunos do que a terceira pergunta. Conjectura-se que o não engajamento dos alunos na formulação de respostas para a terceira pergunta da introdução, que solicitava uma análise do papel de outros atores envolvidos no caso, pode ter, no mínimo, duas explicações. A primeira refere-se à retomada da pergunta pela tutora apenas dois dias antes do fechamento do Fórum de Discussão, enquanto que as duas perguntas iniciais foram relançadas logo nos primeiros dias de abertura das discussões. A segunda explicação refere-se ao uso da palavra ‘análise’ na terceira pergunta, que pressupõe uma reflexão aprofundada das posições assumidas pelos atores envolvidos no caso, conseqüentemente, os alunos teriam que fornecer uma resposta mais elaborada para a indagação.

Como as duas perguntas iniciais solicitam a opinião dos alunos e o compartilhamento de experiências, elas podem ser consideradas como fomentadoras do processo de construção do conhecimento no ambiente do Fórum de Discussão por meio da colaboração e da argumentação (OLIVEIRA, 2005; PALLOF e PRATT, 2002; BRUNO, 2007; LIBERALLI, 2009), uma vez que não se espera uma única resposta (MANTOVANI, VIANA & GOUVEIA, 2010). Entretanto, destaca-se que, se, por um lado, essas perguntas podem atuar como fomentadoras do processo de construção do conhecimento, por outro, elas possuem a estrutura Iniciação-Resposta-Avaliação, padrão considerado improdutivo, visto que serve à reprodução do

conhecimento e à manutenção do papel de autoridade do professor (GARCEZ, 2006;2012).

Desse modo, considera-se que, quanto mais estruturado é o questionamento inicial, melhor será a qualidade das participações, conjecturando-se, pois, que, se a introdução não contemplar o desenvolvimento da temática por meio de maiores explicações e não apresentar orientações quanto às formas esperadas de interação, ela acabará por não estimular o trabalho conjunto e o debate, esperados no ambiente do Fórum de Discussão.

Após a introdução do Fórum de Discussão, iniciam-se as participações dos alunos respondendo às perguntas iniciais. Estruturalmente, essa parte do Fórum de Discussão compõe o Desenvolvimento, que contempla as trocas entre os participantes e a mediação das interações, responsável, entre outros aspectos (vide capítulo 1, seção 1.2), por manter o foco dos alunos na discussão, fazendo-a avançar e incentivar a interação, fomentando o processo de construção do conhecimento. Desse modo, a análise do Desenvolvimento do Fórum de Discussão permitirá de forma objetiva identificar os MAs realizados, suas contribuições para o processo de construção do conhecimento e a atuação da tutora dentro desse contexto.

4.2 O Desenvolvimento do Fórum de Discussão

No desenvolvimento do Fórum de Discussão, localizam-se as sequências argumentativas selecionadas (ver metodologia, capítulo 3, seção 3.4), basicamente, separadas em dois grupos a partir da realização de MAs específicos. Um primeiro grupo de sequências argumentativas (A, B e C) é composto por MAs de Posição, ou seja, expressão de opinião inicial (OPIN), de opinião associada (OPAS) e de opinião modificada (OPMOD), enquanto um segundo grupo (D, E e F), além dos MAs de Posição, registrou-se a realização de refutação (REFU), demarcando a presença do debate no discurso. Em ambos os casos, seguiram-se MAs de apoio (APOI), aceite (ACEI) e sustentações, que ocorreram por explicação, comparação e compartilhamento de experiências.

A primeira sequência argumentativa em análise, sequência A do exemplo 8, não teve intervenção da tutora e realizou-se pela participação de cinco alunos (O, C, Q, I e A) que interagiram por meio de MAs de Posição. De forma mais específica, esses alunos assumiram seus posicionamentos a partir de opiniões iniciais (OPIN), opiniões

associadas (OPAS) e apoios (APOI). Esses alunos argumentaram sobre a resposta dada pelo aluno O à primeira pergunta da introdução: “*Na sua opinião, qual o principal problema enfrentado por Malvina?* “. O aluno O apresentou o ponto de vista de que a realização de um debate seria uma forma de solução para os problemas identificados no caso. A resposta desse aluno gerou o apoio de outros participantes (Alunos C, Q e A) e o compartilhamento de pontos de vista na mesma direção.

Exemplo 8

Sequência argumentativa A: Diálogo como solução para o problema enfrentado pela gestora.

Início: 02/09/2014

Término: 10/09/2017

Participantes: 5 alunos

Número de postagens: 5 (cinco)

		Movimento Argumentativo (MA)
Designer Instrucional	Por Designer Instrucional - segunda, 25 Ago 2014, 16:40 Prezado mestrando, Este é o nosso primeiro fórum de discussão, um espaço para debatermos nossas impressões sobre o caso Apostila . Na sua opinião, qual é o principal problema enfrentado por Malvina? Você conhece casos semelhantes ao enfrentado pelo município de Água Clara? O que há em comum nesses casos? Como você analisa as posições dos diferentes atores envolvidos nesse caso sobre a iniciativa do Secretário de Educação?	*Tópico Inicial (0) Pedido de opinião
ALUNO O	Por ALUNO O - terça, 2 Set 2014, 12:08 Olá colegas, Tenho refletido sobre qual o real problema encontrado pela D. Malvina, se é a implementação do Sistema Estruturado de Ensino ou os resultados nas avaliações externas. Independente da resposta cabe a gestora insistir em um amplo debate com a comunidade escolar, buscando encontrar a melhor alternativa diante das questões apresentadas a ela durante a reunião. Abraços.	*Explanação 1OPIN> 0
ALUNO C	Por ALUNO C - terça, 2 Set 2014, 16:02 Concordo ALUNO O! Uma gestão mais próxima dos atores do processo educacional, que permita o diálogo e a troca de ideias, com certeza traria benefícios para a prática gestora da D. Malvina e para a escola que ela dirige.	2ACEI> 1 3OPAS> 1
ALUNO Q	Por ALUNO Q - quarta, 3 Set 2014, 00:34 Olá ALUNO O e demais colegas, boa noite. Concordo plenamente com você, a participação da comunidade na gestão escolar é um ótimo caminho. Nesse debate, a escola deve considerar a realidade em que está inserida e tomar, juntamente com toda comunidade escolar, suas decisões.	4APOI> 1 5OPAS> 1

ALUNO I	Por ALUNO I - sexta, 5 Set 2014, 21:57 Concordo com você ALUNO Q, Por isso a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico é muito importante.	6ACEI> 5 7OPAS> 5
ALUNO A	Por ALUNO A - quarta, 10 Set 2014, 19:51 Boa noite, ALUNO O! Exato cabe a Diretora Malvina, conhecedora do seu Colegiado, de suas características pessoais e profissionais, saber lidar com qualquer que seja o problema.	8OPAS> 1

Nesse exemplo, o aluno O, após refletir sobre qual seria o principal problema enfrentado pela gestora do caso, se é a implementação do sistema estruturado de ensino ou os resultados nas avaliações externas, concluiu que não seria essa a questão central na discussão, apresentando uma opinião inicial sobre o tópico em discussão: *“Independente da resposta, cabe a gestora insistir em um amplo debate com a comunidade escolar, buscando encontrar a melhor alternativa diante das questões apresentadas a ela durante a reunião...”* O ponto de vista do aluno O, de que a gestora deveria realizar um debate com a comunidade escolar para resolver os problemas, não apenas respondeu à pergunta feita na introdução do Fórum de Discussão, como avançou, ao propor uma forma de solução. Com essa ação, o aluno O redireciona a discussão para a solução dos problemas e não mais para o problema em si. Assim, o aluno tem uma atitude típica de um mediador das discussões, função essa atribuída inicialmente ao tutor (BARROS e SOUZA, 2011; TIJIBOY *et al.*, 2009). Tal ação é desejável no ambiente virtual, uma vez que multiplica e estimula as trocas sociointeracionais (HOFFMANN, 2014). Considera-se, ainda, que a ação do aluno revela a presença de uma mediação partilhada (BRUNO, 2007), ou seja, uma mediação que não é centrada na figura do professor-tutor, pois pode ser realizada também pelos alunos. Essa forma de mediação é considerada uma ação produtiva para fomentar o processo de construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão (BRUNO, 2007). Esse não é o único exemplo em que um aluno realiza ações de um mediador. A mediação partilhada também pode ser observada na sequência B, a ser analisada posteriormente.

Ao expor sua opinião sobre o tópico em questão, o aluno O gerou a participação de outros 4 alunos (O, C, Q e A), que interagiram por meio de uma sequência argumentativa pautada na concordância, no aceite, no apoio e na expressão de opiniões

associadas ao que fora proposto inicialmente. Como dito anteriormente, a sequência gerada resultou no acréscimo de informações relacionadas ao tema e no posicionamento de outros alunos, demonstrando adesão à ideia inicialmente proposta.

O aluno C interage com o aluno O por meio de uma opinião associada à opinião inicial de que a gestora deveria realizar um debate com a comunidade: *“Uma gestão mais próxima dos atores do processo educacional, que permita o diálogo e a troca de ideias, com certeza traria benefícios para a prática gestora da D. Malvina e para a escola que ela dirige”*. O aluno C se posiciona favoravelmente a uma gestão mais próxima dos envolvidos no processo educacional e, ainda, amplia a ideia da realização de um debate com a comunidade. A colocação do aluno C é reforçada pelo uso em seu discurso da expressão modalizadora de certeza: *“com certeza...”*. O uso dessa expressão, entretanto, é seguido da ideia de possibilidade “traria”: *“com certeza traria benefícios para a prática gestora”*. A expressão inicial “com certeza” presta-se à função de Indicador Modal, referindo-se à certeza em relação ao que se propõe (KOCH, 2007), enquanto o uso do verbo “trazer”, no futuro do pretérito, indica possibilidade. Conclui-se, assim, que o aluno C, ao mesmo tempo em que buscou indicar certeza em relação à sua colocação, tornou tal certeza relativa por meio da articulação de indicadores de modalidade.

A articulação de mecanismos de modalização, tais como os utilizados pelo aluno C, “com certeza” e “traria”, tem o objetivo de “moldar” a forma como seu discurso é recebido pelos demais e permite que as ideias expressas possam ser compreendidas em diferentes níveis, considerando-se possibilidades e descartando verdades absolutas, podendo, assim, interferir de forma positiva no processo de construção do conhecimento (LIBERALLI, 2013).

O aluno Q se insere na discussão apoiando a colocação anterior do aluno C: *“Concordo plenamente com você (aluno C), a participação da comunidade na gestão escolar é um ótimo caminho”*. Ao reafirmar que a ideia do debate é um bom caminho, o aluno Q se alinhou à proposição inicial da sequência, reforçando-a por meio do seu posicionamento: *“Nesse debate, a escola deve considerar a realidade em que está inserida e tomar, juntamente com toda comunidade escolar, suas decisões”*. Para o aluno Q, ao se realizar um debate com a comunidade, é relevante que se considere a realidade da comunidade em questão. Desse modo, o aluno Q amplia a ideia inicial do debate.

No desenvolvimento da sequência, o aluno I se inseriu na discussão interagindo diretamente com a postagem do aluno Q: *“Concordo com você ALUNO Q, por isso a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico é muito importante”*. Para o aluno I, é de grande relevância que a comunidade participe da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento orientador que rege as ações da escola. Para o êxito de sua execução, é necessária a participação da comunidade escolar em sua construção. A ação do aluno I de interagir com a postagem do aluno Q, introduzindo um conceito comum aos participantes do Fórum de Discussão, o PPP, pode ser considerada um exemplo de participação colaborativa, dado que o objetivo do aluno foi intervir na mensagem do outro com o intuito de coconstruir conhecimentos (SILVA, 2006). Em outras palavras, o aluno I, ao assumir uma opinião associada à anterior, buscou chamar a atenção do colega (aluno Q) e do grupo para o fato de que considerar uma realidade escolar envolve trazer a comunidade para o processo de construção do PPP dessa escola.

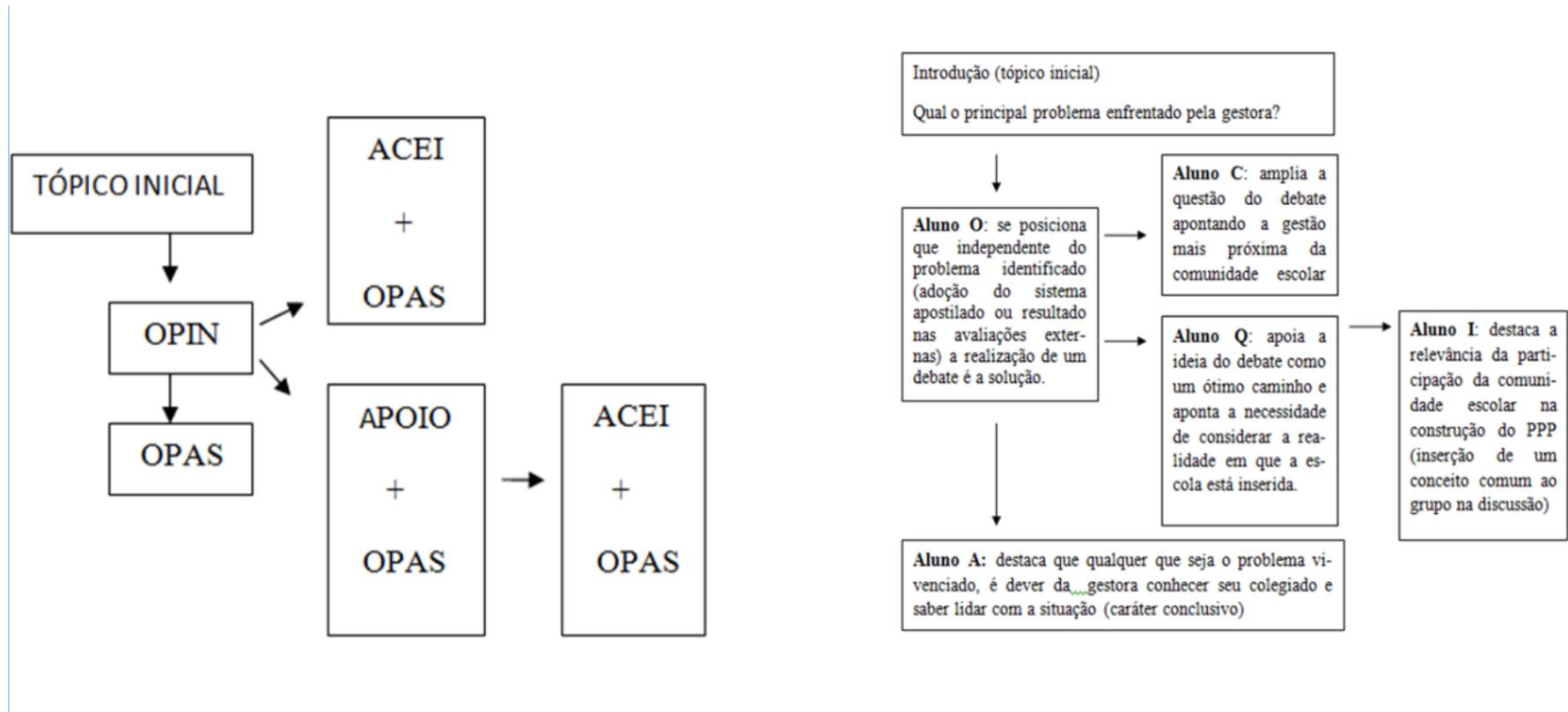
O aluno A encerrou a sequência argumentativa alinhando-se também ao posicionamento inicial que a encetava. Entretanto, sua ênfase não é na realização de um debate como melhor alternativa para o problema encontrado, mas na crença de que, independentemente de qual fosse o problema, seria dever da gestora saber lidar com a situação: *“Exato, cabe a Diretora Malvina, conhecedora do seu Colegiado, de suas características pessoais e profissionais, saber lidar com qualquer que seja o problema”*. A opinião do aluno A destaca a não linearidade permitida pelo Fórum de Discussão, uma vez que interage com a mesma postagem, mas com um enfoque diferente.

A postagem do aluno parece englobar as postagens dos alunos (C, Q e I), pois avança na questão de uma gestão mais próxima dos atores envolvidos no processo educacional (aluno C) e na consideração da realidade em que se insere a escola em questão (Aluno Q e I). A postagem, sendo a última da sequência, demonstra um caráter sintetizador do que fora anteriormente apresentado, o que pode ser consequência de uma leitura atenta de toda a sequência argumentativa, considerando os posicionamentos assumidos pelos demais alunos e as informações inseridas.

Os MAs identificados na sequência argumentativa A, exemplo 8, são representados na figura 3, considerando-se sua estrutura de realização e o seu conteúdo discursivo. A sistematização e visualização dos MAs, seus desdobramentos e o conteúdo discursivo de cada um deles visa auxiliar na compreensão de como um MA

especifico gerou outros MAs na interação, assim como auxiliar na compreensão das informações envolvidasno conhecimento em construção.

Figura 3 - MAs presentes na Sequência Argumentativa A e seus desdobramentos



Fonte: elaborada pela autora a partir da análise do desenvolvimento da Sequência Argumentativa A.

Semelhantemente ao encontrado no exemplo 8, a próxima sequência argumentativa em análise apresenta uma interação pautada na expressão de opiniões iniciais (OPIN) e associadas (OPAS), também com o registro de apoio (APOI) aos posicionamentos assumidos. Destaca-se a realização de um apoio por meio do compartilhamento de material teórico, texto em PDF, e de sustentações por meio de justificação e exemplificações.

A sequência argumentativa B, exemplo 9, é formada pela interação de 5 alunos (P, D, R, S e K) e a tutora. A sequência é iniciada pela tutora por uma intervenção que explica a sua forma de atuação, apresentando o conceito *Top Down* em decisões políticas. O conceito é explicitado a partir do posicionamento que vinha sendo assumido pelos alunos na discussão, visto que, no caso de gestão em análise, as decisões tinham sido tomadas “de cima para baixo”.

Exemplo 9

Sequência argumentativa B: Decisões verticalizadas_*Top Down*

Início: 09/09/2014

Término: 10/09/2014

Participantes: 5 alunos + tutora

Número de postagens: 6 (seis)

		Movimentos Argumentativos (MA)
Tutora	<p>Por TUTORA - quinta, 4 Set 2014, 11:40</p> <p>Bom dia, caríssimos mestrandos e caríssimas mestrandas da turma B!</p> <p>Estou acompanhando as contribuições de vocês no fórum. Até o presente momento foram muito ricas. Sinto que começamos muito bem e no caminho certo. Parabéns!</p> <p>Como viram fiz alguns comentários pontuais e lancei alguns questionamentos. O ritmo de postagem de vocês é intenso e não é possível fazer um comentário para cada postagem. Isto não significa que devem diminuir-lo, ok? A intenção é que o debate entre vocês continue desenvolvendo desta maneira. Leio tudo que escrevem, pois mantenho o meu registro das postagens e onde acredito ser pertinente, uma pergunta para suscitar um debate ou puxar uma ponta solta eu entro.</p> <p>Minhas postagens sempre estarão de verde para diferenciá-las, certo?</p> <p>E para encerrar o dia de hoje, gostaria de deixar um questionamento a partir de uma ideia que foi recorrente em diversos comentários:</p> <p>Vocês já ouviram falar do termo "Top Down"? Este termo significa "atacar um problema de cima para baixo". Vocês lerão mais sobre isto, na disciplina de Administração e Financiamento.</p> <p>Muitos aqui já tocaram no assunto que a decisão tomada foi algo de "cima para baixo", ou seja, imposta. E como isto funciona? Como trabalhar com essas decisões verticalizadas? Como isto se deu no caso da Malvina?</p> <p>Abraços,</p>	<p>1OPIN> 0</p> <p>*Contextualização e explicação sobre as suas ações</p> <p>*Orientação quanto à organização</p> <p>* Retomado do ponto de vista do grupo (tópico inicial > 0)pergunta aos alunos</p>

Aluno P	<p>Por ALUNO P - sexta, 5 Set 2014, 19:10</p> <p>Olá TUTORA e colegas!</p> <p>As decisões verticalizadas são provenientes de um contexto mais amplo para outro menor. Pode-se citar as influências dos organismos internacionais nas agendas na área da educação, principalmente nos países em desenvolvimento. Existem verdadeiros pacotes que são simplesmente "transportados" de um local para o outro o que acaba comprometendo a relação, os resultados e a qualidade educacional.</p> <p>No caso de Malvina, o "pacote" veio de cima para baixo e produziu um efeito muito negativo para os profissionais da escola. É preciso recompor o cenário das relações entre sociedade, escola e poder público.</p> <p>O texto em anexo pode ajudar na interpretação do conceito e do questionamento feito pela tutora.</p> <p>Abraços, Aluno P</p> 	<p>1OPIN> 0 *Sustentação por exemplificação</p> <p>2OPIN> 0</p> <p>3APOI> 0 *Compartilhamento de texto</p>
Aluno D	<p>Por ALUNO D - sábado, 6 Set 2014, 08:46</p> <p>Atacar o problema de cima para baixo pode ser um desastre. No que se refere à educação, quem está em cima não conhece a situação de cada escola e, por isso, não pode tomar uma decisão que afete o sistema de ensino por inteiro. Isso é claramente observado na escolha do livro didático. De aluno para aluno ocorrem diferenças quanto à apreensão do conhecimento. Assim, escolher um livro para todo um sistema educacional é negar a diversidade em seus diversos aspectos. É crucial que a solução de qualquer problema que afete o setor produtivo (a educação também é um setor produtivo) deva ser proposta levando-se em consideração a base a ser afetada. No mínimo, analisar e compartilhar as possíveis soluções com os envolvidos diretamente.</p>	<p>4OPIN> 0 *Sustentação por exemplificação</p> <p>5OPAS> 4</p>
Aluno R	<p>Por ALUNO R - sábado, 6 Set 2014, 15:0</p> <p>Isso, ALUNO D, Sua observação está bem adequada às situações que muitas das vezes temos que vivenciar nas escolas. Muitas decisões são tomadas de acordo com uma determinada realidade, sem levar em consideração as múltiplas realidades. E essas tomadas de decisão afetam consideravelmente a qualidade processo de ensino e de aprendizagem. Para complementar, gostaria de mencionar a falta de respeito pelo planejamento da escola, quando instâncias superiores determinam ações a serem desenvolvidas e que algumas vezes foge ao nosso domínio.</p>	<p>6ACEI> 4</p> <p>7OPAS> 4 *Sustentação por justificação</p> <p>8OPAS> 4</p>
Aluno S	<p>Por ALUNO S - sábado, 6 Set 2014, 18:29</p> <p>Oi ALUNO R e ALUNO P.</p> <p>Além da "falta de respeito pelo planejamento da escola, quando instâncias superiores determinam ações a serem desenvolvidas" (ALUNO R), ainda existe a ignorância das pessoas nas participações dos planejamentos na escola, pois os profissionais que tratam deste planejamento buscam aprimorar o conhecimento na sua matéria específica, ficando assim propícios a aceitarem o "que vem de cima", entrando a necessidade da aplicação da formação continuada (ALUNO P).</p>	<p>9OPAS> 8,1</p>

Aluno D	<p>Por ALUNO D - segunda, 8 Set 2014, 08:04</p> <p>Bom dia, ALUNO R.</p> <p>Só quando vivenciamos certa realidade é que estamos aptos a discuti-la. Cada sistema de ensino, cada escola, cada aluno apresenta realidades, ritmos e necessidades específicas.</p> <p>Por isso, a autonomia é tão importante.</p> <p>No caso Apostila a doação do material pedagógico unificado não é a solução para os problemas daquela secretaria de educação.</p> <p>O problema é mais grave e exige muito mais que recursos didáticos.</p> <p>A diretora Malvina precisa de estímulo para uma gestão mais atuante e realmente compartilhada. Professores precisam sair de sua zona de conforto para alavancar os índices educacionais. E os alunos que só aparecem de relance no caso? Só demonstram medo da diretora. Os alunos também tem papel decisivo na questão. Sim, a solução nesse caso não pode vir de cima para baixo.</p>	<p>10OPAS> 7</p> <p>*Sustentação por justificção</p> <p>11OPAS> 7</p> <p>12 OPIN></p> <p>*retomada do caso em análise</p>
Aluno K	<p>Por ALUNO K - segunda, 8 Set 2014, 16:05</p> <p>Obrigado pelo texto, ALUNO P! Acrescentou bastante! Beijo.</p>	<p>*Agradecimento >3</p>
Aluno P	<p>Por ALUNO P - terça, 9 Set 2014, 17:14</p> <p>Boa tarde, ALUNO K!</p> <p>Não por isso! Estamos juntos nessa.</p> <p>Abraços,</p> <p>ALUNO P</p>	<p>* Retorno ao agradecimento</p>

A partir do exemplo exposto, é possível dizer que a tutora realiza uma postagem valorizando a forma como os alunos vinham participando das discussões: *“O ritmo de postagem de vocês é intenso e não é possível fazer um comentário para cada postagem. Isto não significa que devem diminuí-lo, ok? A intenção é que o debate entre vocês continue se desenvolvendo desta maneira”*. A tutora também informa como ela medeia as interações: *“(…)Leio tudo que escrevem, pois mantenho o meu registro das postagens e onde acredito ser pertinente, uma pergunta para suscitar um debate ou puxar uma ponta solta eu entro”*. Desse modo, ela promove a colaboração, ao valorizar as participações dos alunos (BARROS, 2010) e registra que está acompanhando as discussões. A tutora demarca também aos alunos o seu papel de mediadora, demonstrando ser a mediação realizada por ela uma ação planejada e intencional, tal como sugerem Tijiboy e tal (2009).

Após explicar sobre o seu processo de mediação das interações, a tutora retoma o posicionamento já apresentado por alguns alunos no grupo, traduzindo-o em um conceito a ser discutido: *Top Down: “Muitos aqui já tocaram no assunto que a decisão tomada foi algo de “cima para baixo”, ou seja, imposta. E como isto funciona? Como trabalhar com essas decisões verticalizadas? Como isto se deu no caso da Malvina?”* Como dito anteriormente, a sequência se desenvolve com o engajamento dos

alunos P, D, R, S e K buscando expandir o entendimento sobre o conceito e, ainda, relacioná-lo ao cotidiano das escolas e com o caso em análise.

Na sequência, o aluno P expõe o seu posicionamento explicando, de outra forma, o termo inserido pela tutora: *“As decisões verticalizadas são provenientes de um contexto mais amplo para outro menor”*, complementando a definição por meio de uma exemplificação:

Pode-se citar as influências dos organismos internacionais nas agendas na área da educação, principalmente nos países em desenvolvimento. Existem verdadeiros pacotes que são simplesmente "transportados" de um local para o outro o que acaba comprometendo a relação, os resultados e a qualidade educacional (Aluno P).

O aluno P recorre às evidências, por meio de um exemplo, a intervenção de organismos internacionais na educação no Brasil, para complementar a explicação sobre o conceito. Observa-se que a postagem do aluno revela uma linguagem acadêmica que pode, inclusive, superar a explicação dada pela tutora, uma vez que aborda o conceito a partir de uma linguagem acessível aos alunos e com a citação de um exemplo para esclarecer o conceito. O aluno insere também um texto teórico para que os demais possam se aprofundar e conhecer mais sobre o conceito: *“O texto em anexo pode ajudar na interpretação do conceito e do questionamento feito pela tutora”*. A ação do aluno, de explicar o conceito e compartilhar material teórico, revela, a modelo do exemplo anterior (sequência A), a presença de uma mediação partilhada, tendo o aluno P realizado ações esperadas de um mediador. O compartilhamento do arquivo pode revelar o desejo de contribuir com a discussão ou a percepção de que a explicação da tutora poderia não ter sido suficiente.

A postagem do texto é um exemplo do uso do espaço do Fórum de Discussão como ambiente de compartilhamento de materiais que podem auxiliar no processo de construção do conhecimento. Entretanto, apesar de a ação ser positiva, a inserção do texto teórico não foi explorada, seja pela mediação da tutora, seja pela consideração dos demais alunos. Desse modo, a postagem do texto manteve-se como uma atitude isolada do aluno P, tendo como retorno apenas o agradecimento do aluno K: *“Obrigado pelo texto, aluno P! Acrescentou bastante!”*.

Também como forma de resposta à postagem inicial da tutora, o aluno D insere a sua opinião: *“Atacar o problema de cima para baixo pode ser um desastre”*, que é sustentada também por uma exemplificação, tal como fizeram o aluno P:

Isso é claramente observado na escolha do livro didático. De aluno para aluno ocorrem diferenças quanto à apreensão do conhecimento. Assim, escolher um livro para todo um sistema educacional é negar a diversidade em seus diversos aspectos (...) (Aluno D).

À opinião do aluno D, de que as decisões verticalizadas podem ser desastrosas, somam-se um apoio e uma opinião associada por parte do aluno R: *“Isso, aluno D! Sua observação está bem adequada às situações que muitas das vezes temos que vivenciar nas escolas”*. A opinião é sustentada por uma justificação: *“Muitas decisões são tomadas de acordo com uma determinada realidade, sem levar em consideração as múltiplas realidades. E essas tomadas de decisão afetam consideravelmente a qualidade processo de ensino e de aprendizagem”*. O posicionamento do aluno R, na mesma direção do aluno D, traz para a discussão o contexto em que eles estão inseridos, as escolas e suas formas de gestão. A aproximação das discussões com o contexto real de atuação dos indivíduos tende a revelar um processo de construção de conhecimento, vez que a construção dos sentidos ocorre de forma responsiva, implicando uma tomada de posição avaliativa sobre os aspectos do mundo circundante, o que permite aos indivíduos uma forma de interpretar e perceber a realidade que os cerca (LEITÃO, 2007; 2011).

O aluno R encerra sua postagem posicionando-se no sentido de ampliar a discussão: *“Para complementar, gostaria de mencionar a falta de respeito pelo planejamento da escola quando instâncias superiores determinam ações a serem desenvolvidas e que algumas vezes foge ao nosso domínio”*. Observa-se, no ponto de vista do aluno R, mais uma ampliação do conceito inicialmente proposto, *Top Down*. O aluno R destaca que adotar esse tipo de decisão é desrespeitar de forma bem específica o planejamento realizado pela escola, ou seja, não é apenas um desconhecimento da realidade da escola (aluno D), mas uma falta de respeito ao trabalho lá desenvolvido.

Na continuidade da discussão, o aluno S insere um posicionamento que articula o ponto de vista do aluno R (a falta de respeito ao planejamento das escolas) ao do aluno P (as decisões verticalizadas):

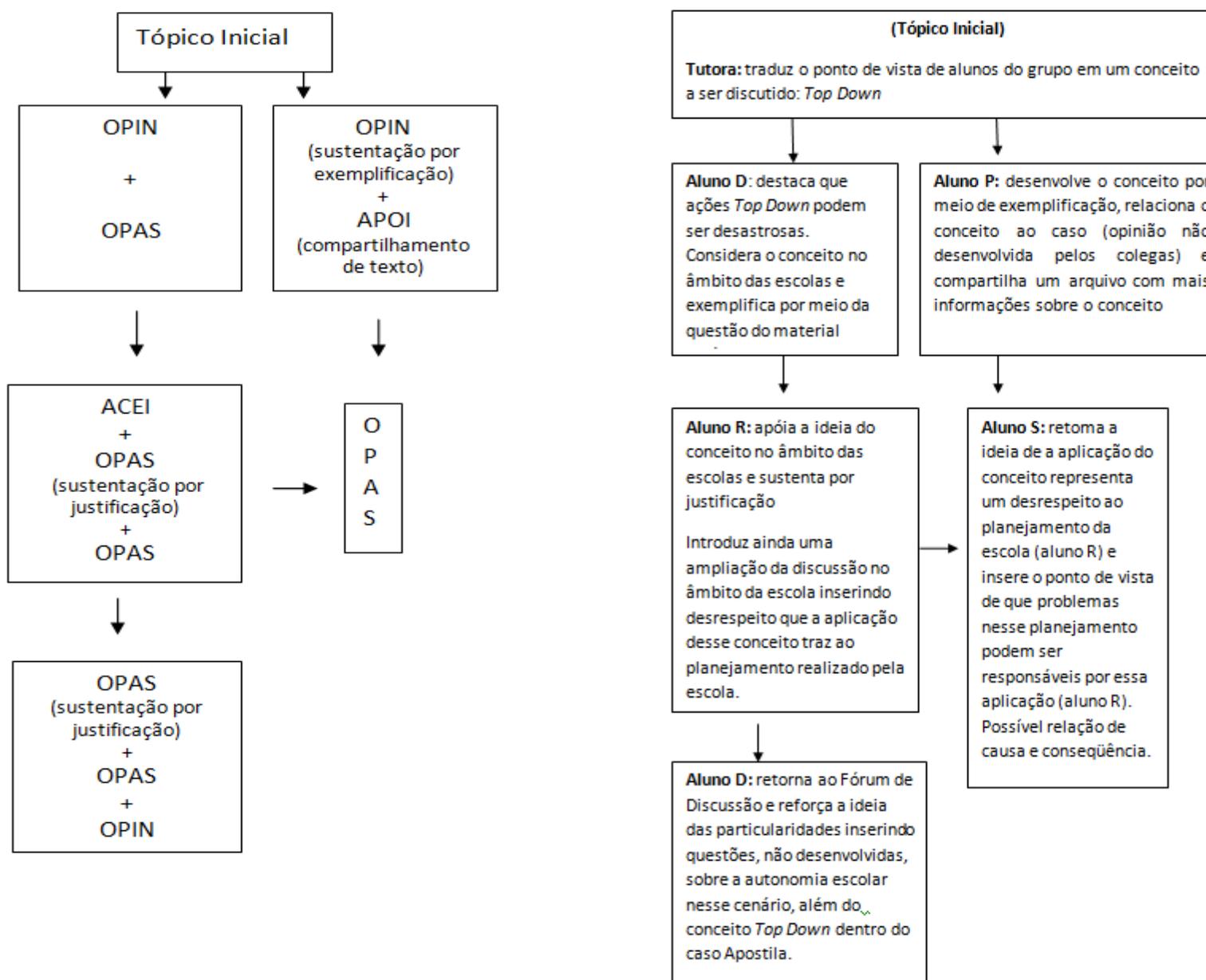
Oi aluno R e aluno P. Além da "falta de respeito pelo planejamento da escola, quando instâncias superiores determinam ações a serem desenvolvidas" (nome do aluno R), ainda existe a ignorância das pessoas nas participações dos planejamentos na escola, pois os profissionais que tratam deste planejamento buscam aprimorar o conhecimento na sua matéria específica, ficando assim propícios a aceitarem o "que vem de cima, entrando a necessidade da aplicação da formação continuada (nome do aluno P).

Para o aluno S, na tomada de decisões verticalizadas, há um desrespeito ao planejamento executado nas escolas, tal como apontado pelo aluno R. Todavia, tal planejamento “sofre” com a ignorância das pessoas que o realizam, pois essas buscam o aprimoramento de áreas específicas, o que propicia a aceitação de decisões superiores. O que o aluno S busca é demonstrar uma possível relação de causa e consequência, ou ainda, uma ponderação, no sentido de que, se, por um lado, há a falta de respeito ao planejamento existente, por outro, há problemas na realização desses planejamentos que permitem tais desrespeitos. Em outras palavras, pode-se dizer, no sentido proposto por Oliveira (2005), que uma determinada opinião foi considerada e avaliada de forma crítica por outro aluno, o que destaca o relevante papel das opiniões no processo de construção do conhecimento.

Ainda na articulação do posicionamento assumido pelo aluno S, observa-se a polifonia, marca argumentativa no discurso (KOCH, 2007), demarcada por meio do uso do discurso direto, indicado pelas aspas, registrando a presença de outras vozes, que não apenas a do locutor, na composição do discurso. A polifonia, ao recuperar outras vozes como forma de construção dos significados a serem veiculados, atua de forma significativa na construção do conhecimento por meio da argumentação (LIBERALLI, 2013).

A discussão, enquanto reflexão e ampliação do conceito de *Top Down*, é encerrada com o retorno do aluno D para interagir com a postagem do aluno R, que abordou a existência de realidades diversas, e não consideradas, quando ocorrem as decisões verticalizadas. O aluno D responde ao aluno R reforçando a necessidade da consideração das realidades escolares: *“Bom dia, aluno R. Só quando vivenciamos certa realidade é que estamos aptos a discuti-la. Cada sistema de ensino, cada escola, cada aluno apresenta realidades, ritmos e necessidades específicas”*. Além de se posicionar em concordância com o aluno R, o aluno D insere um novo posicionamento sobre a relevância da autonomia escolar nesse cenário: *“Por isso, a autonomia é tão importante”*. Conjectura-se, pois, que o tema autonomia escolar seria de extrema relevância para a discussão da temática, dado que essa autonomia é diretamente “atacada” nas políticas *Top Down*. No entanto, o assunto autonomia escolar não foi desenvolvido na sequência, o que pode ser resultado da não intervenção da tutora para mediar e fazer avançar as discussões.

Os MAs identificados na sequência argumentativa B, exemplo 9, são representados na figura 4. A sistematização e visualização dos MAs, seus desdobramentos e o conteúdo discursivo de cada um deles visa auxiliar na compreensão de como um MA específico gerou outros MAs na interação, assim como auxiliar na compreensão das informações envolvidas no conhecimento em construção.



Tal como verificado nos exemplos 8 e 9, analisados anteriormente, na próxima sequência argumentativa, sequência C, participam 4 alunos (M, B, K e Q) que constroem sua interação com base nos posicionamentos assumidos por meio da expressão de opiniões, sejam elas iniciais (OPIN) ou associadas (OPAS), com destaque para a frequente realização de opiniões modificadas (OPMOD). A sequência também conta com a realização de MAs de Apoio, com pedidos de opinião e sustentações por explicações. A sequência C, exemplo 10, apresenta uma discussão dos alunos sobre o perfil da gestora protagonista do caso.

Exemplo 10

Sequência argumentativa C: Resolução solitária de problemas

Início: 03/09/2014

Término: 04/09/2017

Participantes: 4 alunos

Número de postagens: 5 (cinco)

		Movimentos Argumentativos (MAs)
Designer Instrucional 1	<p>Por Designer Instrucional - segunda, 25 Ago 2014, 16:40</p> <p>Prezado mestrando, Este é o nosso primeiro fórum de discussão, um espaço para debatermos nossas impressões sobre o caso Apostila.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, qual é o principal problema enfrentado por Malvina? • Você conhece casos semelhantes ao enfrentado pelo município de Água Clara? O que há em comum nesses casos? • Como você analisa as posições dos diferentes atores envolvidos nesse caso sobre a iniciativa do Secretário de Educação? 	Tópico inicial (0)
Aluno M	<p>Por ALUNO M - quarta, 3 Set 2014, 10:26</p> <p>Bom dia colegas!</p> <p>A meu ver, Malvina sofre de alguns problemas que não são típicos somente da sua profissão, que exige muito da capacidade de diálogo. Com o tempo e sua história de vida, vem o cansaço natural, os problemas que se tornam rotineiros, o convívio com profissionais com visões diferentes, etc. Aliado ao cansaço a insegurança e pressão que sofre das secretarias de educação.</p> <p>Entendo que o perfil da Malvina seja de executora, e pelo que percebi, é uma excelente executora, porém, falta qualidade de gestora, de se envolver com os problemas, debater com a comunidade, e a partir de então se posicionar frente aos embates. Esta é uma percepção de uma administradora que não está envolvida com este ambiente escolar, não</p>	<p>1OPIN > 0</p> <p>*Sustentação por justificação</p> <p>2OPMOD > 0</p> <p>*Pedido de opinião</p>

	sei se condiz realmente com a realidade. Gostaria que os colegas dessem um feedback sobre minha opinião. Obrigada!	
Aluno B	Por ALUNO B - quarta, 3 Set 2014, 21:40 Oi ALUNO M, Concordo com você, a Malvina é uma administradora, quer resolver os problemas da escola sozinha, ela precisa ser capacitada em uma gestão participativa e democrática, mas pelo perfil do secretário do município de Água Clara ela vai continuar sendo uma administradora.	3APOI> 2 4OPMOD> 2
Aluno K	Por ALUNO K - quarta, 3 Set 2014, 23:59 Olá, ALUNO M! Sua preocupação é facilmente identificável no cotidiano de muitas escolas, ao menos as que frequento. Mesmo com o preparo que a diretora teoricamente tem, já que fez pós-graduação, o clientelismo está arraigado em sua prática e parece reger muitas relações sociais externas à escola também! Enquanto a escola "grita" por uma gestão participativa, muitos de nós temos dificuldades em encontrar meios, tempo e recursos para implantá-las, não é mesmo? Ainda mais com a necessidade da eficácia... Ocorreu-me que essas políticas de resultados podem ser um entrave para a gestão participativa... O que acha?	5OPAS> 2 6OPMOD> 2 7OPAS> 2 *Pergunta retórica *Pedido de opinião
Aluno M	Por ALUNO M, quinta, 4 Set 2014, 21:45 Boa noite ALUNO K, vejo esta situação como uma faca de dois gumes. O resultado deve acontecer e é importante que ele seja cobrado, porém, deve-se estabelecer a dose que poderia não prejudicar os fins. Uma cobrança exagerada acarreta em pressão, stress, angústia, etc.	8OPMOD> 7
Aluno Q	Por ALUNO Q - quinta, 4 Set 2014, 00:20 Boa noite colegas! Concordo com o ALUNO M, principalmente quando ela escreve sobre a ausência de qualidade de se envolver com os problemas e debatê-los com a comunidade escolar. A falta de dialogo comprometem os resultados de qualquer equipe.	9APOI> 2 10OPAS> 9

O aluno M inicia a sequência com a opinião de que Malvina é uma boa executora, mas lhe faltam características de gestora, função que ela exerce:

Entendo que o perfil da Malvina seja de executora, e pelo que percebi, é uma excelente executora, porém, falta qualidade de gestora, de se envolver com os problemas, debater com a comunidade, e a partir de então se posicionar frente aos embates. (Aluno M)

O posicionamento assumido pelo aluno M apresenta uma modificação interna de sua força argumentativa, pois, inicialmente, ele se alinha à conclusão de que Malvina é uma excelente executora: *“Entendo que o perfil da Malvina seja de executora, e pelo que percebi, é uma excelente executora”*. Contudo, com a inserção do operador

argumentativo “porém”, ele orienta a sua argumentação para o fato de ela não ser uma boa gestora: “*porém, falta qualidade de gestora, de se envolver com os problemas, debater com a comunidade, e a partir de então se posicionar frente aos embates.*” Ao modificar internamente a força argumentativa de sua opinião, o aluno M realiza o que Vieira (2007) define como uma opinião complexa, intitulada como opinião modificada (OPMOD). Uma OPMOD caracteriza-se por apresentar uma estrutura dual e ter sua força argumentativa modificada internamente (VIEIRA, 2007).

A presença de OPMODs foi uma constante na sequência argumentativa em análise, diferenciando-se apenas quanto ao tipo de operador argumentativo (KOCH, 2007) selecionado para inserir a segunda parte da opinião. O aluno M e o aluno B fizeram uso dos operadores argumentativos “porém” e “mas” para inserir a segunda parte da opinião:

“O resultado deve acontecer e é importante que ele seja cobrado, **porém**, deve-se estabelecer a dose que poderia não prejudicar os fins (Aluno M)”

“ela precisa ser capacitada em uma gestão participativa e democrática, **mas** pelo perfil do secretário do município de Água Clara ela vai continuar sendo uma administradora. (Aluno B)”

Já o aluno K fez uso do termo “mesmo”, com a função do operador “embora”, com um objetivo similar: “*Mesmo com o preparo que a diretora teoricamente tem, já que fez pós-graduação, o clientelismo está arraigado em sua prática e parece reger muitas relações sociais externas à escola também!*”

Apesar de desempenharem funções semelhantes, os operadores argumentativos “mas”, “porém” e “embora” se diferenciam quanto à estratégia argumentativa utilizada (KOCH, 2007). Enquanto “mas” e “porém” revelam uma estratégia argumentativa de suspense, uma vez que criam no interlocutor a expectativa de que a ideia em questão será concretizada por completo: “*O resultado deve acontecer e é importante que ele seja cobrado, **porém**, deve-se estabelecer a dose que poderia não prejudicar os fins (aluno M)*”, o operador “embora”, aqui representado pelo termo “mesmo”, antecipa ao interlocutor que aquela proposição não se concretizará, pelo menos, não por completo: “*Mesmo com o preparo que a diretora teoricamente tem, já que fez pós-graduação, o clientelismo está arraigado em sua prática e parece reger muitas relações sociais externas à escola também!*”

O uso de operadores argumentativos (KOCH, 2007), entendidos por Liberalli (2013) como Mecanismos de Conexão, permite que as ideias expressas possam ser entrelaçadas por meio de diferentes formas de vinculação, gerando o aprofundamento das discussões (LIBERALLI, 2013). A recorrência a esse tipo de mecanismo é frequente nas interações em análise, principalmente nas opiniões modificadas (OPMODs).

A participação do aluno M, além de se realizar por meio de uma OPMOD, apresenta um ponto de vista sobre o qual ele não demonstra ter certeza: *“Esta é uma percepção de uma administradora que não está envolvida com este ambiente escolar, não sei se condiz realmente com a realidade”*, seguido de um pedido de retorno dos colegas: *“Gostaria que os colegas dessem um feedback sobre minha opinião ”*. Essa forma de participação do aluno M parece ter sido bem recebida pelo grupo, uma vez que outros 3 alunos (B, K e Q) interagiram com a postagem, posicionando-se em relação ao que fora apresentado.

A primeira postagem em resposta ao aluno M é um apoio do aluno B ao que foracolocado, ou seja, uma concordância seguida de argumentação: *“Concordo com você (aluno M), a Malvina é uma administradora, quer resolver os problemas da escola sozinha”*. Soma-se a esse apoio a opinião do aluno B, que é associada à ideia do aluno M de que a gestora possui apenas características de administradora: *“ela precisa ser capacitada em uma gestão participativa e democrática, mas pelo perfil do secretário do município de Água Clara ela vai continuar sendo uma administradora.”* O aluno B destaca a necessidade de que a gestora seja capacitada para a função que exerce. No entanto, o aluno coloca o perfil do Secretário de Educação do município como um empecilho para que, mesmo capacitada, a gestora deixe de ser apenas uma administradora. Observa-se, novamente, um aluno que modifica internamente a força argumentativa da sua opinião expressando, portanto, seu posicionamento por meio de uma OPMOD.

A postagem do aluno K, também em resposta à opinião inicial do aluno M, de que a gestora tem uma visão de administradora, busca uma aproximação da discussão com a realidade da turma, ou seja, com o contexto das escolas: *“Olá, aluno M! Sua preocupação é facilmente identificável no cotidiano de muitas escolas”*. O aluno modaliza o seu discurso, ao colocar que essa afirmação tem como base a experiência dele: *“... ao menos as que frequento ”* e também não faz generalizações: *“ ... Enquanto a escola ‘grita’ por uma gestão participativa, muitos de nós temos dificuldades em*

encontrar meios, tempo e recursos para implantá-las”. Como analisado na sequência argumentativa A, a modalização no discurso permite que as ideias sejam compreendidas como possibilidades e não como verdades a serem aceitas, o que, no contexto educacional, tende à promoção de uma cultura de colaboração em direção à construção do conhecimento (LIBERALLI, 2013). Do mesmo modo, o compartilhamento de que os problemas em discussão são por ele, aluno K, vivenciados, parece revelar a existência de um ambiente propício ao desenvolvimento da construção conjunta de conhecimento, visto haver o compartilhamento de dilemas pessoais (PALLOF e PRATT, 2002).

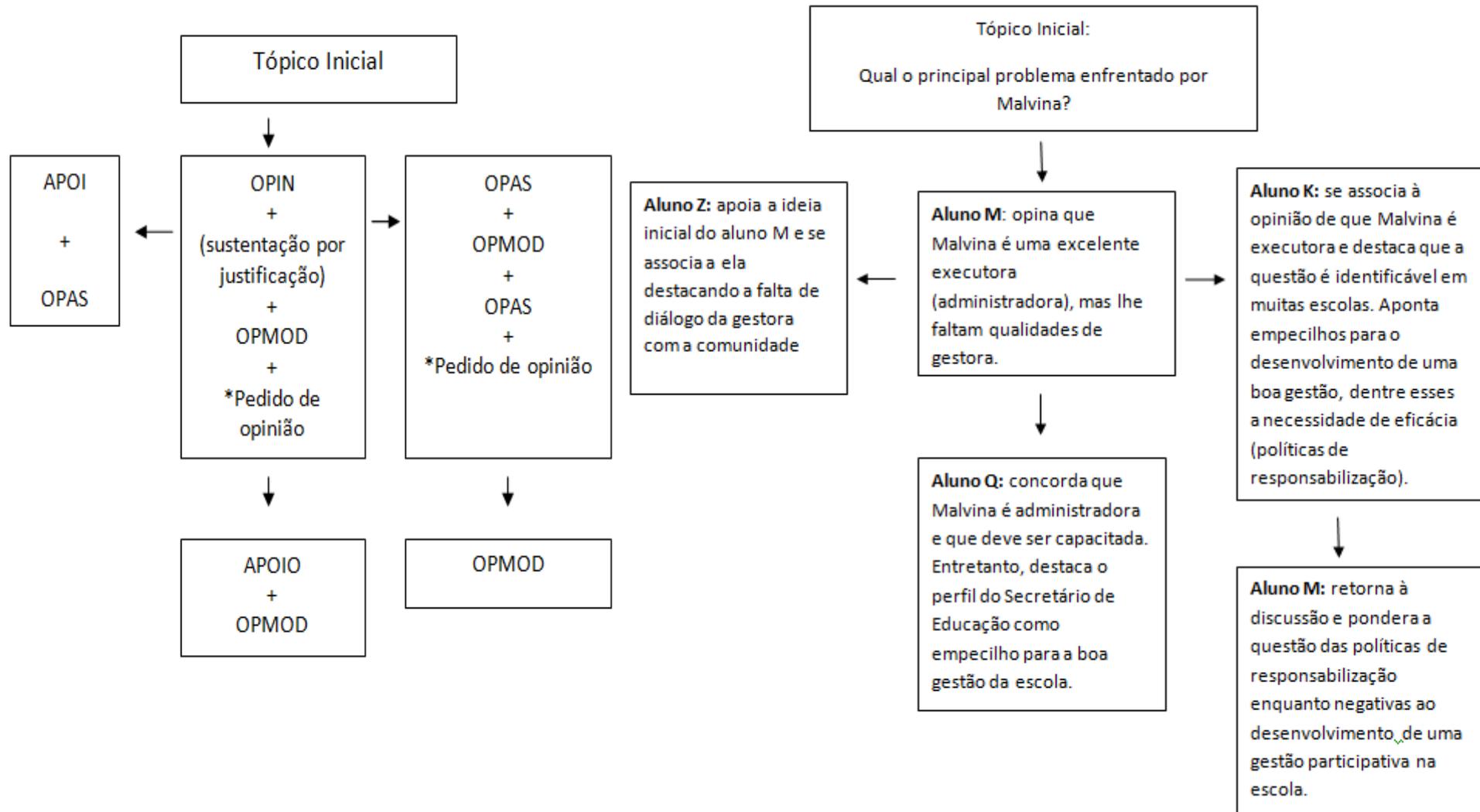
O aluno K ainda insere em sua postagem uma pergunta retórica: *“não é mesmo?”* visando a manter a interação e o desenvolvimento do tópico em questão (COSTA e SILVEIRA, 2012). Todavia, a despeito de toda modalização no discurso e de busca pelo engajamento dos demais na discussão proposta, a postagem do aluno K obteve como resposta apenas o retorno do aluno M, que se direcionou à parte final da postagem que aborda a questão da eficácia: *“Ainda mais com a necessidade da eficácia”*. A frase final do aluno K introduziu uma discussão a questão das políticas de responsabilização que, frequentemente, são seguidas de políticas de bonificações. Na opinião do aluno K, essas políticas podem interferir de forma negativa na implantação de uma gestão participativa.

O aluno M se insere na discussão de forma a ponderar a reflexão sobre as políticas de responsabilização: *“Vejo esta situação como uma faca de dois gumes. O resultado deve acontecer e é importante que ele seja cobrado, porém, deve-se estabelecer a dose que poderia não prejudicar os fins. Uma cobrança exagerada acarreta em pressão, stress, angústia etc”*. O aluno M parece esboçar um movimento de refutação à opinião do aluno K. Entretanto, ao sustentar a sua opinião, ele demonstra concordância, ao ressaltar que as cobranças precisam ser moderadas. Ao ponderar a colocação do aluno K, é possível conjecturar que a opinião sobre as políticas de responsabilização serem prejudiciais para a gestão participativa foi analisada e avaliada criticamente por outro aluno, novamente reforçando a proposta de que, nos Fóruns de Discussão, as opiniões, ao serem submetidas à avaliação crítica dos demais, são produtivas, visto que geram reflexão, novos posicionamentos e novos saberes (OLIVEIRA, 2005). Apesar da pertinência do tema políticas de responsabilização no contexto dos participantes do Fórum de Discussão, o assunto não foi desenvolvido, seja pelos demais alunos, seja pela mediadora que teria esse papel.

A sequência argumentativa C, em análise, encerra-se com o posicionamento do aluno Q dirigindo-se a todos os participantes do grupo e destacando um aspecto da postagem inicial da sequência: *“Boa noite colegas! Concordo com o aluno M, principalmente quando ela escreve sobre a ausência de qualidade de se envolver com os problemas e debatê-los com a comunidade escolar.”*

A figura 5 apresenta a sistematização dos MAs identificados na sequência argumentativa C, exemplo 10, a fim de auxiliar na compreensão na compreensão das informações envolvidas no conhecimento em construção.

Figura 5 - MAs presentes na Sequência Argumentativa C e seus desdobramentos



Fonte: elaborada pela autora a partir da análise do desenvolvimento da Sequência Argumentativa C.

Conclui-se, até este momento da análise, que as três sequências argumentativas (A, B e C) apresentaram interações nas quais o engajamento dos alunos ocorreu por meio de MAs característicos do componente argumentativo Posição. A Posição prevê exposição, repetição e associação de opiniões sem a presença de refutação (VIEIRA, 2003), ou seja, de desacordos que caracterizam o debate. Foram identificados, nessas sequências, os seguintes MAs de Posição: OPIN (opinião inicial), OPAS (opinião associada), OPMOD (opinião modificada), APOI (apoio) e ACEI (aceite). As sustentações, por sua vez, ocorreram por meio de explicações, que justificavam os pontos de vista assumidos, e de exemplificações.

A análise dessas sequências revelou que os MAs podem se articular no discurso do Fórum de Discussão de modo a contribuir para a construção do conhecimento a partir de acordos e ausência do debate, apesar de a literatura apresentar grande enfoque no debate como central no processo de construção do conhecimento (RIBEIRO, 2009; DOLZSCHENEUWLY, 1999; 2004. DAMIANOVIC, 2009; LEITÃO, 2011). A realização exclusiva de MAs de posição, ao envolver a articulação de pontos de vista convergentes entre si, gerou o aprofundamento das ideias por meio de acréscimo de informações, pela citação de exemplos e pelo compartilhamento de material teórico.

Fazendo uso dos MAs de Posição, os alunos realizaram ações típicas de um mediador (sequências A e B), revelando a existência de uma mediação partilhada (BRUNO, 2007) e concretizada por meio de um discurso não hierárquico, característico da argumentação enquanto desencadeadora do processo de construção do conhecimento (DAMIANOVIC, 2009). Em especial, na sequência C, a demarcação da incerteza de um ponto de vista assumido, seguido de um pedido de retorno aos demais participantes do Fórum de Discussão, gerou o engajamento de outros alunos que construíram conhecimento na medida em que agregaram novas informações à opinião inicial, realizando ponderações e avaliando criticamente os pontos de vista apresentados.

A linguagem pela qual os MAs se concretizaram demonstrou o engajamento dos alunos no discurso por meio de marcas argumentativas (KOCH, 2007) relacionadas ao processo de construção do conhecimento e que se lexicalizaram por meio de mecanismos de modalização e conexão do discurso argumentativo (LIBERALLI, 2013). Ainda nesse grupo de sequências, demarcadas por MAs de posição, verificou-se o uso de uma pergunta retórica com o objetivo de manter a interação necessária à construção do conhecimento (MAÇADA e TIJIBOY, 1998; COSTA e SILVEIRA, 2012).

Assim, a análise das sequências argumentativas A, B e C demonstrou que a realização de MAs de Posição contribui para o processo de construção do conhecimento à medida que explora o papel dos acordos na argumentação (PERELMAN E TYTECA, ([1958] 2005), na construção do conhecimento (NETO, 2005;HOFFMAN, 2014) e, em especial, no espaço do Fórum de Discussão. A retomada de acordos prévios como ponto de partida e manutenção da argumentação, somada à ausência de desacordos, corroborou para o desenvolvimento da argumentação em prol da construção do conhecimento.

A tutora, nesse cenário, participou apenas de uma das três sequências argumentativas consideradas, a sequência B. Nessa sequência, a tutora fez uma intervenção na qual, a partir de um posicionamento assumido pelos alunos, inseriu na discussão um conceito relacionado ao tema em reflexão. A inserção e a explicação de conceitos são características da mediação buscando favorecer a construção do conhecimento (TIJIBOY *et al.*, 2009). Na sequência B, o conceito apresentado, ao ser desenvolvido a partir de ideias já expressas pelos alunos, amparando-se, assim, em acordos preestabelecidos no grupo, revela uma forma de construção do conhecimento que tem por base a existência e a criação de acordos. Ainda, na ação da tutora, destaca-se a explicação aos alunos sobre como ocorre o processo de mediação das interações nos Fóruns de Discussão. A ação revela a existência do planejamento da mediação e seu caráter sistemático e intencional, características típicas da mediação, quando se objetiva promover a construção do conhecimento (TIJIBOY *et al.*, 2009).

Entretanto, a despeito de pontos positivos identificados na ação mediadora da tutora, foi perceptível a sua ausência nas sequências argumentativas A e C, além do não retorno à discussão no caso da sequência B. Acredita-se que a intervenção da tutora nas sequências A, B e C seria relevante no sentido de promover a interação e fazer avançar a discussão.

Na sequência da análise dos dados, as sequências argumentativas D, E e F registraram a realização de MAs de refutação no processo de interação, ou seja, são exemplos de interações que se caracterizaram como debates. Incluíram, portanto, não apenas expressões de opiniões, apoios e sustentações de pontos de vista, mas refutações a posicionamentos assumidos.

A sequência argumentativa D, exemplo 11, é resultado da ação da tutora de refutar um ponto de vista construído pelos alunos. A realização do MA de refutação (REFU) por parte da tutora gerou novas refutações às quais se somaram opiniões

iniciais (OPIN), repetidas (OPRE), aceites (ACEI) e apoios (APOI). Tais MAs demonstram o engajamento dos alunos em um processo de reafirmação do ponto de vista assumido por eles e refutado pela tutora. Participaram da sequência argumentativa 5 alunos (G, N, D, P e L), além da tutora que iniciou a sequência. O foco da reflexão é uma análise do perfil negativo da gestora Malvina, que foi construído pelos alunos ao longo de reflexões anteriores.

Exemplo 11

Sequência argumentativa D: Perfil da gestora protagonista do caso

Início: 09/09/2014

Término: 10/09/2017

Participantes: 5 alunos + tutora

Número de postagens: 6 (seis)

		Movimentos Argumentativos (MAs)
Tutora	<p>por TUTORA - segunda, 8 Set 2014, 12:02</p> <p>Bom dia novamente, prezados mestrandos e mestrandas. As participações mais recentes têm dialogado bastante com os questionamentos levantados no fórum, e são quase unânimes em apontar aspectos negativos na personalidade de Malvina, como 'sua falta de liderança, sua negligência diante de um processo a ser instaurado', sendo estes desencadeadores de consequências como 'o aumento da insatisfação dos professores, a alta rotatividade destes na escola', por exemplo. No entanto, no 1º parágrafo do caso "Apostila", lemos o seguinte: "Apesar da experiência como professora, o que mais ela gostava de fazer em escola era administrar. Organizar tudo e todos, cuidar dos horários, conversar bastante... Ah, sim! Teve que aprender a ouvir muito; ouvir mais do que falar". 'Administrar, conversar e ouvir', não seriam estas qualidades que comporiam o perfil de um(a) gestor(a) capaz de mediar com eficiência as diferentes demandas presentes em um contexto escolar? Em que medida o desenrolar da narrativa corrobora ou desconstrói esse perfil? Será Malvina sozinha, o problema desse caso? E os professores?</p>	<p>(tópico inicial) *Contextualização (retomada do ponto de vista (PV) negativo do grupo quanto ao perfil da gestora)</p> <p>*sustentação por retomada de trecho do caso que contradiz o ponto de vista do grupo</p> <p>1REFU> 0</p> <p>*Pedido de opinião (ponto de vista da tutora)</p>
Aluno G	<p>por ALUNO G - terça, 9 Set 2014, 13:40</p> <p>Olá TUTORA e colegas, Claro que enxergamos vários problemas, tais como: professores desmotivados, pais ausentes, secretaria de educação que não proporciona o apoio necessário etc., porém, Malvina está na posição de gestora e se espera que pelo menos, ela consiga conduzir bem essas questões. Entretanto, faz parte da cultura brasileira, esperar que as soluções venham de cima para baixo, ou seja, quem está ocupando cargos de "liderança" tem que resolver tudo, seja presidente, ou prefeito e etc. E</p>	<p>*Retomada do PV da tutora</p> <p>2 REFU> Pedido de opinião 3 OPAS> 2 *pergunta retórica</p>

	<p>por que com os gestores seria diferente?</p> <p>Abs, ALUNO G</p>	
Aluno N	<p>Por ALUNO N- terça, 9 Set 2014, 16:30</p> <p>Olá ALUNO G colegas e professora!</p> <p>Tenho esse olhar também Aluno G dos professores desmotivados, pais ausentes, alunos afastados e a secretaria de educação distante preocupada com os números.</p> <p>Contribuindo com vocês, vejo que quando há uma participação de todos no processo, mais raramente acontece esses problemas vivenciados por D. Malvina.</p> <p>Quando se empenham em função do bem da escola, aparecem as propostas e sugestões unidas à boa vontade de fazer a diferença.</p> <p>Mesmo assim, penso que Malvina deveria articular melhor com seus atores. Sei que ouvir é benéfico, conversar e traçar estratégias coletivas e inovadoras, também é um passo importante.</p> <p>Sabemos que quando o gestor busca resolver situações sozinho, sem delegar responsabilidades a outros, por mais que tente fazer o melhor, não agradará a todos. Surgem sempre críticas desagradáveis. A ideia é envolver todos no contexto da escola, pois se algo sair errado, terão uma parcela de culpa.</p> <p>Numa escola do município de Barcelos temos uma gestora com o perfil de uma relação mais dialógica, na maioria das vezes resolvemos as ações escolares em conjunto. Sentimo-nos participantes do processo. Já há alguns anos o índice vem crescendo, aponto como resultado dessa administração.</p>	<p>4OPRE> *Retomada do PV da tutora</p> <p>5OPIN> pedido de opinião *Sustentação por justificção</p> <p>6REFU> Pedido de opinião _PV da tutora</p> <p>* sustentação por justificçãoe consideração de acordos prévios.</p> <p>*Sustentação por compartilhamento de experiências</p>
Aluno D	<p>por ALUNO D - terça, 9 Set 2014, 16:38</p> <p>Olá, ALUNO G.</p> <p>É fato o que você diz.</p> <p>Tanto que na escola em que trabalho qualquer problema que surge diz-se que é um problema de gestão. No entanto, a escola é um espaço corporativo.</p> <p>Todo e qualquer dificuldade é de responsabilidade de todos e sua solução deve ser compartilhada por todos.</p>	<p>7ACEI> 3</p> <p>* sustentação por compartilhamento de experiência</p> <p>8OPAS> 3</p>
Aluno P	<p>por ALUNO P - terça, 9 Set 2014, 17:33</p> <p>Olá ALUNO G e colegas!</p> <p>Sim! A questão da acomodação de esperar que alguém inicie o discurso por você é uma prática muito comum em nossa sociedade.</p> <p>De certa forma, a gestora fez isso na reunião da secretaria de educação. Uma postura de súdita, servil ainda arraigada nas relações de poder. Por que não questionar?</p> <p>Abraços, ALUNO P</p>	<p>7APOI> 3</p> <p>8OPAS> 7</p> <p>9REFU> PV da tutora</p> <p>* pergunta retórica</p>
Aluno L	<p>por ALUNO L - quarta, 10 Set 2014, 05:48</p> <p>Olá ALUNO N!</p> <p>Concordando com você.</p> <p>A participação dos diversos segmentos da escola, alunos, professores, pais, servidores e demais membros da comunidade escolar no processo da gestão da escola, é algo que não é fácil acontecer. Porém, quando há esse envolvimento, a participação da comunidade, há uma gestão participativa. Onde um problema pode ser facilmente resolvido (ou não). A participação da comunidade não garante o sucesso escolar. Mas com certeza, a ausência compromete.</p>	<p>9ACEI> 5</p> <p>10OPMOD> 5</p>

A postagem da tutora inicia a sequência argumentativa, retomando o ponto de vista negativo dos alunos em relação às ações da gestora do caso:

As participações mais recentes têm dialogado bastante com os questionamentos levantados no fórum e são quase unânimes em apontar aspectos negativos na personalidade de Malvina, como 'sua falta de liderança, sua negligência diante de um processo a ser instaurado (...). (Tutora)

Para refutar o ponto de vista assumido pelos alunos, a tutora retoma um trecho do caso em análise:

No entanto, no 1º parágrafo do caso "Apostila", lemos o seguinte: "Apesar da experiência como professora, o que mais ela gostava de fazer em escola era administrar. Organizar tudo e todos, cuidar dos horários, conversar bastante... Ah, sim! Teve que aprender a ouvir muito; ouvir mais do que falar. (Tutora)

O objetivo final da tutora, ao salientar aspectos positivos da gestora Malvina, é concretizado por um questionamento que engloba o seu ponto de vista:

Administrar, conversar e ouvir', não seriam estas qualidades que comporiam o perfil de um(a) gestor(a) capaz de mediar com eficiência as diferentes demandas presentes em um contexto escolar? (...) "Será Malvina sozinha, o problema desse caso? E os professores? (Tutora)

A intervenção da tutora questiona o conhecimento que vem sendo construído pelos alunos por meio da apresentação de contra-argumentos provenientes de um trecho retirado do caso de gestão em discussão. Desse modo, ela desempenha seu papel de mediadora que busca expandir o pensamento dos alunos (TIJIBOY *et al.*, 2009), realizando-o por meio de uma refutação a um posicionamento que vem sendo assumido durante as reflexões. Destaca-se que os argumentos utilizados pela tutora podem ser considerados válidos, uma vez que são informações retiradas do caso que dá origem às reflexões.

Os argumentos utilizados pela tutora parecem não ter sido suficientes para persuadir os alunos a mudarem seus posicionamentos. Ao contrário, a refutação serviu para que eles reforçassem e argumentassem a favor do posicionamento anteriormente expresso, ou seja, uma visão negativa das ações da gestora Malvina no caso.

O aluno G inicia a sequência de refutações retomando o ponto de vista da tutora: *“Claro que enxergamos vários problemas, tais como: professores desmotivados, pais ausentes, secretaria de educação que não proporciona o apoio necessário etc”*. A retomada do ponto de vista da tutora parece amenizar o impacto da refutação a ser realizada. A refutação se concretiza com a apresentação de um contra-argumento ao que foi exposto: *“Porém, Malvina está na posição de gestora e se espera que, pelo menos, ela consiga conduzir bem essas questões”*. Para o aluno G, conquanto possa haver outros responsáveis pelos problemas identificados no caso em análise, a gestora seria, sim, a responsável por articular as situações adversas, dado o cargo que ocupa.

A participação do aluno G, em resposta à refutação da tutora, demonstra-se produtiva na medida em que propicia o engajamento de um aluno, com opinião contrária à da tutora, no processo argumentativo. A defesa do ponto de vista do aluno G realiza-se em nome do grupo por meio da primeira pessoa do plural: *“Claro que enxergamos...”*. A escolha dessa pessoa do discurso demarca um posicionamento assumido de forma polifônica (KOCH 1984; 2007), englobando outras vozes presentes na opinião proferida. O posicionamento em nome do grupo é posteriormente ratificado na postagem do aluno N, que também faz uso da primeira pessoa do plural no seu discurso: *“Tenho esse olhar também ALUNO G. (...) Sabemos que quando o gestor busca resolver situações sozinho, sem delegar responsabilidade a outros, por mais que tente fazer o melhor, não agradará a todos”*. Nesse caso, o aluno N não apenas incorpora outras vozes à sua opinião, mas também busca acordos preestabelecidos no grupo como forma de sustentar seu posicionamento (PERELMAN e TYTECA, 2005; NETO, 2005).

Tanto na postagem do aluno G, quanto na postagem do aluno N, a incorporação de outras vozes ao discurso parece uma forma de valorização dos argumentos utilizados, pois demonstra tratar-se de um entendimento não apenas de quem está produzindo o discurso, mas de todo o grupo. Eles recorrem, portanto, a acordos estabelecidos anteriormente no grupo, agregando ao discurso um caráter de unidade que reafirma posicionamentos assumidos no coletivo. Além disso, a argumentação do aluno G, que inicia a refutação, revela o uso dos operadores argumentativos “porém” e “entretanto” que estabelecem relações entre os enunciados propostos e permitem que as ideias expressas possam ser articuladas de modo a gerar aprofundamento do tema em discussão, o que enriquece o processo argumentativo (LIBERALLI, 2013).

O aluno N igualmente refuta a colocação da tutora: “(...) *Mesmo assim, penso que Malvina deveria articular melhor com seus atores*”, ou seja, como a gestora Malvina não desempenhou bem a sua função, seria, sim, responsável pelos problemas identificados no caso. A opinião do aluno N é sustentada pelo compartilhamento de experiências:

Numa escola do município de Barcelos temos uma gestora com o perfil de uma relação mais dialógica, na maioria das vezes resolvemos as ações escolares em conjunto. Sentimo-nos participantes do processo. Já há alguns anos o índice vem crescendo, aponto como resultado dessa administração. (Aluno N)

O fato de compartilhar com os demais membros do grupo uma vivência particular corrobora ao processo de construção do conhecimento (PALLOF E PRAAT, 2002; BRUNO, 2007), por aproximar as discussões do cotidiano dos alunos. Nesse caso, o compartilhamento de experiência é realizado por meio de MA de sustentação, tipo de MA não identificado nos modelos potenciais selecionados nesta pesquisa (vide metodologia). A sustentação por compartilhamento de experiências ocorrerá ainda em mais três momentos em sequências argumentativas posteriores, o que indica que esse tipo de MA pode ser característico das discussões no espaço do Fórum de Discussão.

A postagem do aluno G, primeira (re) ação à refutação da tutora, prossegue com uma opinião associada à ideia inicial de que Malvina deveria saber conduzir a situação:

Entretanto, faz parte da cultura brasileira, esperar que as soluções venham de cima para baixo, ou seja, quem está ocupando cargos de "liderança" tem que resolver tudo, seja presidente, ou prefeito etc. E por que com os gestores seria diferente? (Aluno G)

O ponto de vista assumido pelo aluno G parece justificar a atitude da gestora a partir de uma questão cristalizada na sociedade brasileira, ou seja, a espera por decisões por parte de instâncias superiores. Ao acionar uma questão mais ampla, que envolve a sociedade como um todo, a postagem do aluno G suscitou participações que demonstraram identificação de outros alunos gerando apoio à opinião:

Olá, ALUNO G! É fato o que você diz. Tanto que na escola em que trabalho qualquer problema que surge diz-se que é um problema de gestão. (Aluno D)

Sim! A questão da acomodação de esperar que alguém inicie o discurso por você é uma prática muito comum em nossa sociedade. (Aluno P)

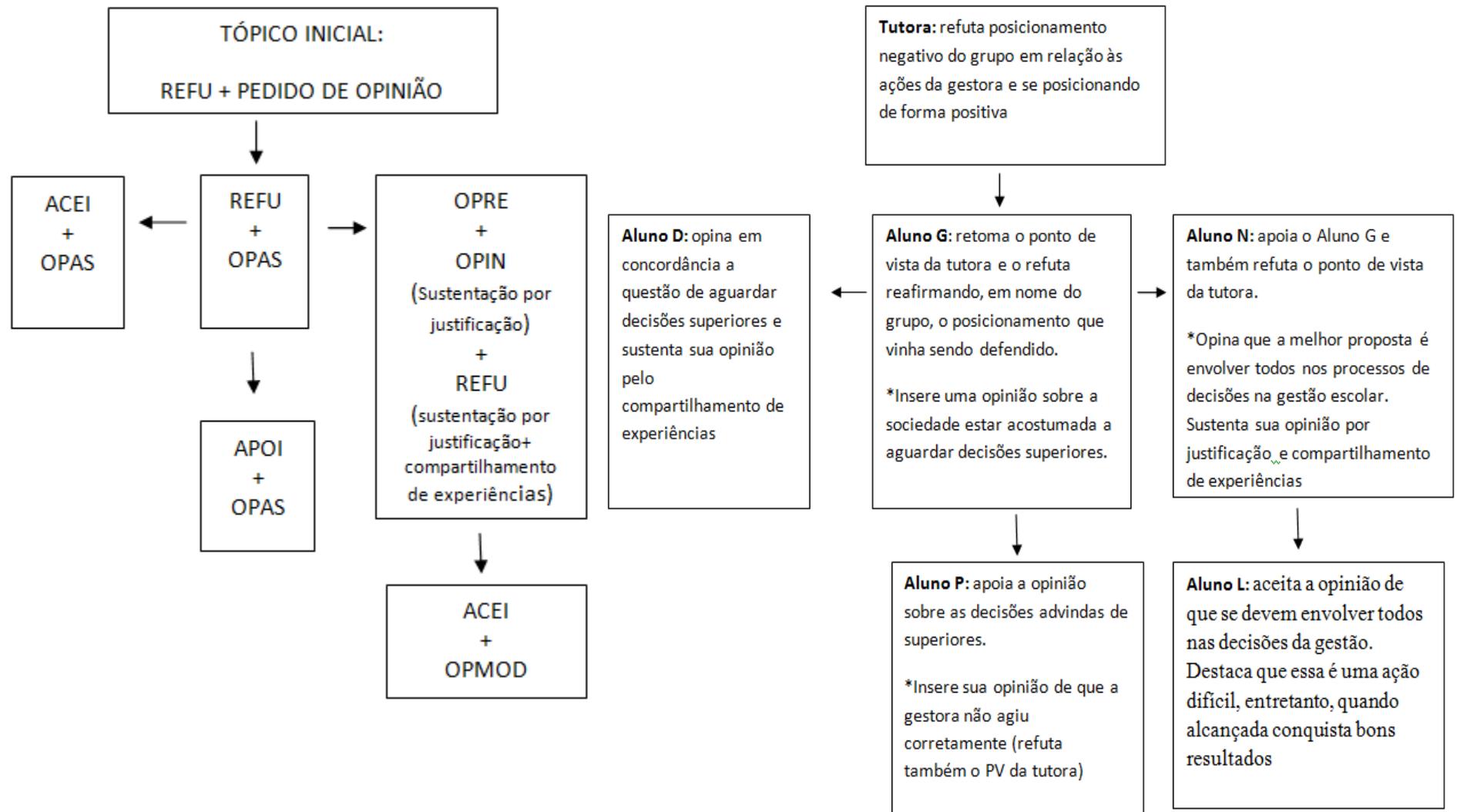
A opinião do aluno G teve apoio do aluno P que reforça a ideia de que a acomodação na espera de ações de superiores é algo comum na sociedade: *“De certa forma, a gestora fez isso na reunião da secretaria de educação. Uma postura de súdita, servil ainda arraigada nas relações de poder”*. A postagem do aluno P é encerrada com uma pergunta retórica: *“Por que não questionar?”* Como no exemplo analisado na sequência C, em que há uso de perguntas retóricas, o aluno P faz uso desse tipo de pergunta para persuadir (COSTA e SILVEIRA, 2012), buscando o convencimento dos demais alunos quanto ao ponto de vista assumido, ou seja, a gestora está errada por não questionar a implementação do sistema apostilado na escola.

A sequência argumentativa D é encerrada com a participação do aluno L por meio de uma opinião modificada, tipo de opinião analisada na sequência argumentativa C, na qual ele apoia a opinião do aluno N, de que é preciso haver a participação de todos para a realização de uma gestão participativa, ressaltando, todavia, que não seria fácil realizar tal ação:

A participação dos diversos segmentos da escola, alunos, professores, pais, servidores e demais membros da comunidade escolar no processo da gestão da escola, é algo que não é fácil acontecer. Porém, quando há esse envolvimento, a participação da comunidade, há uma gestão participativa (...)(Aluno L)

Tal como se tem realizado no decorrer da análise dos dados, os MAs identificados na sequência argumentativa D estão sistematizados na figura 6.

Figura 6 - MAs presentes na Sequência Argumentativa D e seus desdobramentos



Fonte: elaborada pela autora a partir da análise do desenvolvimento da Sequência Argumentativa D.

Semelhantemente ao que ocorrera na sequência argumentativa D, a sequência E, exemplo 12 conta com o questionamento da tutora de um posicionamento assumido na discussão. Ela é formada por MAs de opinião inicial (OPIN), opinião associada (OPAS), opinião modificada (OPAS), apoio (APOI) e refutação (REFU). As sustentações aos MAs, quando ocorrem, dão-se por meio de justificção e compartilhamento de experiências.

A sequência conta com a participação de cinco alunos (T, B, U, G e V) e datutora. A discussão se desenvolve a partir da opinião do aluno T de que o principal problema encontrado no caso é a falta de autonomia da gestora, resultado do seu acesso ao cargo por meio de apadrinhamento político.

Exemplo 12

Sequência argumentativa E: Conseqüências da forma de acesso ao cargo de gestor

Início: 03/09/2014

Término: 08/09/2014

Participantes: 5 alunos + tutora

Número de postagens: 7 (sete) + postagem inicial

		Movimento Argumentativo (MA)
Designer Instrucional	<p>por Designer Instrucional - segunda, 25 Ago 2014, 16:40</p> <p>Prezado mestrando,</p> <p>Este é o nosso primeiro fórum de discussão, um espaço para debatermos nossas impressões sobre o caso Apostila.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, qual é o principal problema enfrentado por Malvina? • Você conhece casos semelhantes ao enfrentado pelo município de Água Clara? O que há em comum nesses casos? • Como você analisa as posições dos diferentes atores envolvidos nesse caso sobre a iniciativa do Secretário de Educação? 	*Tópico Inicial (0)
Aluno T	<p>ALUNO T - quarta, 3 Set 2014, 23:58</p> <p>Boa noite turma!</p> <p>A falta de autonomia é o principal problema enfrentado por Malvina. Essa é uma realidade acontece em quase todas as escolas públicas do Brasil. Isso é provocado porque o gestor é escolhido pela Secretaria de Educação, que limita suas ações.</p> <p>Em lugares onde há eleição direta para gestor, a situação é bem diferente. A participação da comunidade escolar nas decisões é mais efetiva devido ao compromisso assumido.</p> <p>Infelizmente as decisões acontecem sem a consulta dos envolvidos. A postura do Secretário de Educação desencadeia uma série de conflitos que interferem e, nesse caso, negativamente nos envolvidos.</p>	<p>1OPIN > 0</p> <p>*Sustentação por justificção</p> <p>2OPAS > 1</p> <p>*Constatação e explanação</p>

Tutora	<p>por TUTORA - quinta, 4 Set 2014, 11:20</p> <p>Oi, ALUNO T, Mas será que se o gestor fosse eleito democraticamente faria diferença na questão da adoção do material apostilado? Abs, TUTORA</p>	*Pedido de opinião
Aluno T	<p>por ALUNO T - sexta, 5 Set 2014, 17:26</p> <p>Acredito que sim TUTORA. Argumentaria-se mais, pois a preocupação com quem o elegeu seria maior. O secretário de educação, neste caso, não iria chegar impondo e sim abriria para discussão e, prevaleceria a melhor argumentação.</p>	3OPIN>Pedido de opinião
Aluno B	<p>por ALUNO B - sexta, 5 Set 2014, 20:34</p> <p>Olá TUTORA e colegas Particularmente não acho que faria diferença, pois o fato do diretor ser eleito democraticamente, não o faz um gestor democrático é preciso ser e agir.</p>	4OPIN> Pedido de opinião
Aluno U	<p>por ALUNO U - domingo, 7 Set 2014, 18:24</p> <p>Olá ALUNO B e colegas, Concordo com você, o fato de um diretor/gestor ser eleito não significa que ele terá maior ou menor rejeição. Se a pessoa não for um líder, não tiver carisma, não conseguirá muita coisa. Abraços.</p>	5APOI> 4 6OPAS> 4
Aluno G	<p>por ALUNO G - segunda, 8 Set 2014, 09:43</p> <p>Olá TUTORA e ALUNO T, Em relação à adoção do livro didático, mesmos que os gestores fossem eleitos, seria pouco provável que houvesse mudança na postura do secretário, pois trata-se de um profissional de outra área, focado em resultados, com um contrato estabelecido com uma empresa, baseado em resultados de outras realidades e postura autoritária. As reações esboçadas pelos gestores na reunião foram tímidas e não houve espaço para o posicionamento dos mesmos em relação aos assuntos relevantes para o bom andamento das unidades escolares. Abs, ALUNO G</p>	7REFU> 3 *Não gerou nada *Explicação
Aluno V	<p>por ALUNO V - quinta, 4 Set 2014, 15:25</p> <p>Olá aluno T! Também concordo que gestores indicados por secretarias acabam, em muitos casos, por não terem autonomia e possibilidade de gerir suas escolas de maneira participativa, tornando-se reféns de decisões que não contam com a reflexão e decisão da comunidade escolar. Embora, gostaria de dizer que a realidade das eleições direta para gestores, como exemplo posso colocar minhas vivencias no município onde resido, não garantem de forma alguma um modelo gerencial participativo, pois em todas as esferas da administração pública o patrimonialismo se faz presente de maneira muito expressiva. Em muitos lugares, as eleições para gestores escolares estão atreladas a combinados e afinidades partidárias que permeia a escola e geram também situações onde os dominantes exercem poder de decisão sobre os dominados.</p>	8APOI> 3 9OPMOD> 3 *Sustentação por compartilhamento de experiências

O aluno T inicia a sequência argumentativa ao responder à primeira pergunta da Introdução: *“Na sua opinião, qual é o principal problema enfrentado por Malvina?”* registrando seu posicionamento: *“A falta de autonomia é o principal problema enfrentado por Malvina”*. A opinião do aluno é sustentada pela explicação dos motivos dessa falta de autonomia: *“Essa é uma realidade que acontece em quase todas as escolas públicas do Brasil. Isso é provocado porque o gestor é escolhido pela Secretaria de Educação que limita suas ações”*. Na sequência, o aluno T complementa seu ponto de vista, afirmando que, quando o gestor é eleito de forma direta, ou seja, pela comunidade escolar, o cenário é outro: *“Em lugares onde há eleição direta para gestor, a situação é bem diferente. A participação da comunidade escolar nas decisões são mais efetivas devido ao compromisso assumido”*.

O aluno T afirma que a falta de autonomia da gestora é resultado do modo como ela conseguiu o cargo, por indicação, sendo essa condição determinante na participação da comunidade escolar. Tal afirmativa realizou-se por meio de verbos no presente do indicativo: *“... a falta de autonomia é o principal problema enfrentado...”*; *“Essa é uma realidade que acontece em quase todas as escolas públicas do Brasil”*, demarcando a certeza do locutor em relação à opinião expressa. O único registro de modalização no discurso do aluno T é restrito à construção *“em quase todas”*, presente na afirmativa: *“Essa é uma realidade acontece **em quase todas** as escolas públicas do Brasil”*, ou seja, não ocorreria em todas as escolas públicas do Brasil, o que demonstra a não generalização. A certeza quanto ao discurso proferido pode ter ocasionado as refutações posteriores, que se concentram, principalmente, na sustentação da opinião expressa.

A participação do aluno T gerou a intervenção da tutora para questionar e, ao mesmo tempo refutar, o ponto de vista assumido: *“Oi, aluno T! Mas será que se o gestor fosse eleito democraticamente faria diferença na questão da adoção do material apostilado?”* A refutação da tutora parece ter ocorrido de forma apropriada, uma vez que, após a indagação, o aluno retornou à discussão para reafirmar o seu posicionamento inicial. Da mesma forma, outros alunos também apresentaram seus pontos de vista sobre o assunto em discussão, refutando e/ou apoiando a colocação do aluno T, o que contribuiu para o processo de construção do conhecimento por meio da argumentação (LEITÃO, 2011).

Ao retornar à discussão para responder à tutora, o aluno T reafirma seu ponto de vista tentando explicá-lo: *“Acredito que sim tutora. Argumentaria-se mais, pois a*

preocupação com quem o elegeu seria maior. O secretário de educação, neste caso, não iria chegar impondo e sim abriria para discussão e, prevaleceria a melhor argumentação". Segundo Chiaro e Leitão (2005), o aluno, ao propor contra-argumentos que respondam a questionamentos levantados sobre o seu posicionamento, toma seu próprio pensamento como objeto de reflexão, o que pode criar novas possibilidades de entendimento.

Na sequência das interações, o questionamento da tutora encontra apoio na opinião do aluno B: *"Olá tutora e colegas. Particularmente não acho que faria diferença, pois o fato do diretor ser eleito democraticamente, não o faz um gestor democrático é preciso sere agir"*. O termo "particularmente", utilizado pelo aluno B para iniciar seu posicionamento, é um indicador modal (KOCH, 2017), tipo de marca argumentativa que permite que as opiniões expressas não sejam consideradas pelos demais como uma verdade única, o que incentiva a colaboração crítica no processo de construção do conhecimento (LIBERALLI, 2013). Desse modo, o processo argumentativo se constrói a partir de apoios que permitem outros posicionamentos e incentivam a construção do conhecimento.

Ao apoio realizado pelo aluno B, soma-se outro ponto de vista, o do aluno U: *"Olá aluno B e colegas! Concordo com você, o fato de um diretor/gestor ser eleito não significa que ele terá maior ou menor rejeição. Se a pessoa não for um líder, não tiver carisma, não conseguirá muita coisa"*. Ambas os pontos de vista (aluno B e U) se alinham ao posicionamento da tutora de que a indicação para o cargo não é justificativa para a falta de autonomia da gestora, dando sustentação e desenvolvimento ao processo argumentativo.

O aluno G, por sua vez, apesar de também refutar a opinião de que a indicação do gestor prejudica sua autonomia, deixa claro que o seu ponto de vista é referente à adoção do sistema apostilado: *"Em relação à adoção do livro didático, mesmos que os gestores fossem eleitos, seria pouco provável que houvesse mudança na postura do secretário (...)"*. A delimitação do aluno G sobre um contexto específico – adoção do livro didático – funciona como um índice de Avaliação e Domínio, marca argumentativa no discurso (KOCH, 2007). Do mesmo modo, essa delimitação, ao prever a aceitação de outras possibilidades, nega a afirmação de verdades absolutas, o que abre espaço para a colaboração crítica no processo de construção do conhecimento (LIBERALLI, 2013). Apesar de não registrar nenhuma outra opinião favorável ao que propõe o aluno T, ao selecionar o contexto no qual se insere sua afirmação, a

participação do aluno G pode indicar um ponto de vista favorável à ideia de que a forma de acesso ao cargo de gestor interfere nas decisões da gestão.

A sequência argumentativa é encerrada pelo aluno V por meio de um apoio à opinião inicial da sequência:

Olá aluno A! Também concordo que gestores indicados por secretarias acabam, **em muitos casos**, por não terem autonomia e possibilidade de gerir suas escolas de maneira participativa, tornando-se reféns de decisões que não contam com a reflexão e decisão da comunidade escolar. (Aluno V)

Em que pese o fato de corroborar a opinião inicial do aluno T, o aluno V modaliza seu discurso ao inserir a informação de que isso ocorre “em muitos casos”, o que significa dizer que não são em todos, indicando a ideia de possibilidade.

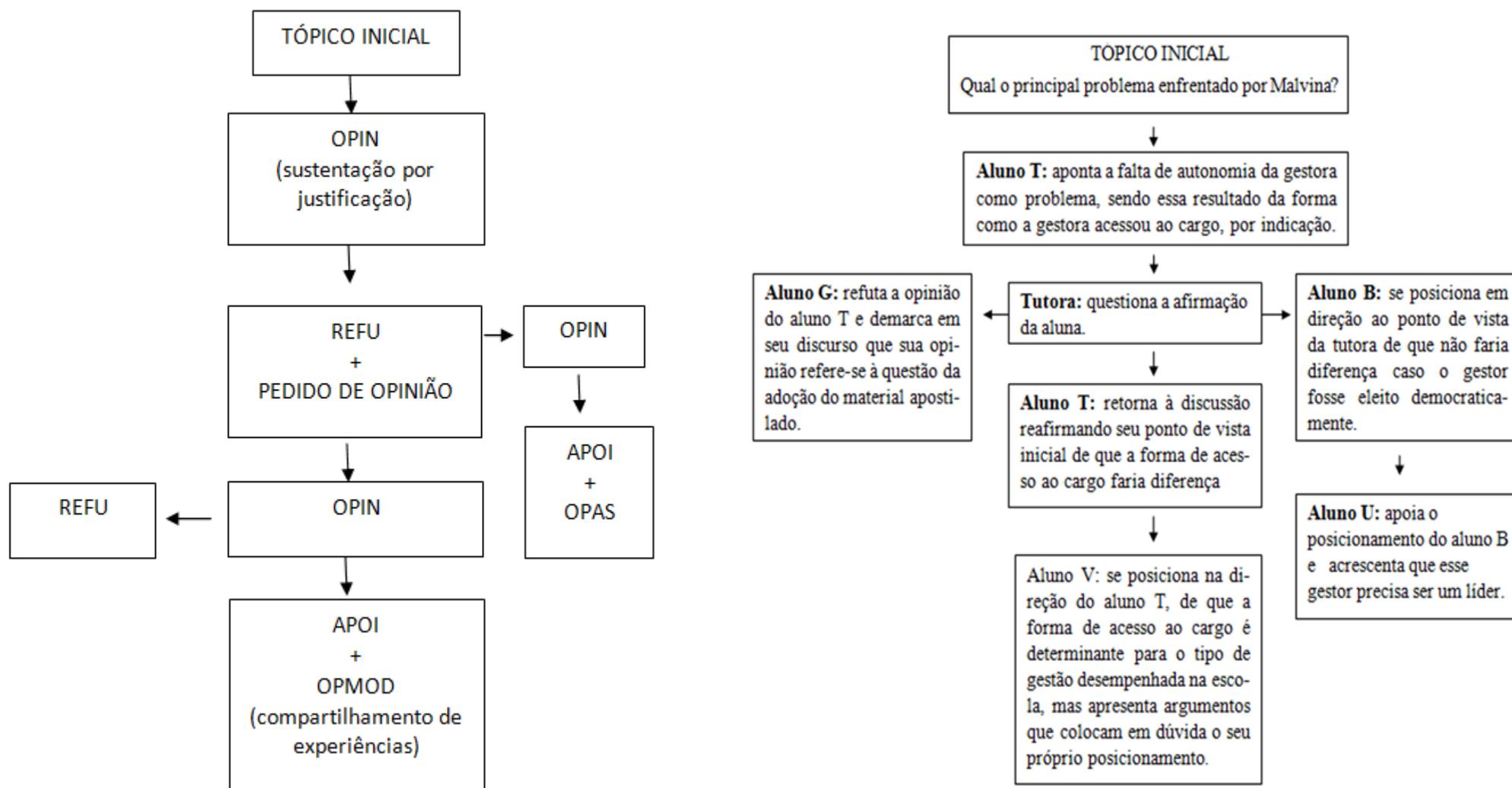
O aluno V complementa sua opinião com uma argumentação que pondera o seu próprio ponto de vista, ou seja, ele acredita que a indicação para o cargo de gestor seja prejudicial ao processo de gestão participativa. No entanto, registra que a ação contrária, eleições diretas para o cargo, não significa uma gestão participativa. Para sustentar seu ponto de vista, recorre ao compartilhamento de experiência:

Embora, gostaria de dizer que a realidade das eleições direta para gestores, como exemplo posso colocar minhas vivências no município onde resido, não garantem de forma alguma um modelo gerencial participativo, (...) Em muitos lugares, as eleições para gestores escolares estão atreladas a combinados e afinidades partidárias que permeia a escola e geram também situações onde os dominantes exercem poder de decisão sobre os dominados. (Aluno V)

A participação do aluno V é relevante para o processo de construção do conhecimento por meio da argumentação. Ela demonstra a capacidade do aluno de se posicionar a favor de determinado assunto, ao mesmo tempo em que assume argumentos contrários à opinião veiculada, sem resultar na revisão do seu ponto de vista inicial, uma das possibilidades previstas como resultado da argumentação no processo de construção do conhecimento (CHIARO & LEITÃO, 2005. LEITÃO, 2011). Em outras palavras, pode-se considerar que o aluno V faz uma avaliação crítica da própria opinião, ao apresentar ponderações em relação a seu ponto de vista, mantendo, porém, sua opinião.

A figura 7 apresenta, na mesma direção das figuras anteriores, osMAs identificados na Sequência Argumentativa E considerando sua realização, desdobramentos e conteúdo discursivo.

Figura 7 - MAs presentes na Sequência Argumentativa E e seus desdobramentos



Fonte: elaborada pela autora a partir da análise do desenvolvimento da Sequência Argumentativa D.

O último exemplo em análise, sequência argumentativa F, contou com a participação de 7 alunos (H, K, C, A, J, F e E) que argumentaram por meio de MAs de opinião inicial (OPIN), opinião associada (OPAS), apoio (APOIO), aceite (ACEI) e refutação (REFU), sendo os posicionamentos assumidos sustentados por compartilhamento de experiência, comparação, explicação e exemplificação. Tal como no exemplo anterior, sequência E, o foco das discussões foi a identificação da falta de autonomia como justificativa para as ações da gestora. Contudo, na sequência E, o ponto de vista refutado foi reafirmado pelo autor; enquanto, na sequência F, o ponto de vista refutado não é reafirmado, mas verifica-se uma revisão da opinião expressa inicialmente.

Exemplo 13

Sequência argumentativa F:Falta de autonomia do gestor

Início: 02/09/2014

Término: 11/09/2017

Participantes: 7 alunos

Número de postagens: 9 (nove)

		Movimentos Argumentativos (MAs)
Desgner Instrucional	<p>por Designer Instrucional - segunda, 25 Ago 2014, 16:40</p> <p>Prezado mestrandos,</p> <p>Este é o nosso primeiro fórum de discussão, um espaço para debatermos nossas impressões sobre o caso Apostila.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, qual é o principal problema enfrentado por Malvina? • Você conhece casos semelhantes ao enfrentado pelo município de Água Clara? O que há em comum nesses casos? • Como você analisa as posições dos diferentes atores envolvidos nesse caso sobre a iniciativa do Secretário de Educação? 	*Tópico Inicial (0)
ALUNO H	<p>por aluno H - terça, 2 Set 2014, 16:24</p> <p>O principal problema enfrentado pela diretora Malvina, a meu ver, é a falta de autonomia para a tomada de decisões junto à comunidade escolar.</p> <p>Seu papel resume-se no cumprimento de determinações verticais repassadas pela Secretaria Municipal de Educação. Ela apenas cumpre ordens superiores, na forma de garantir o "cargo de confiança" que ocupa, mantendo uma posição confortável com seus</p>	1OPIN > 0 *sustentação por justificação e identificação do grupo com a situação em questão.

	<p>chefes e seus subordinados, que mesmo ouvindo o protesto dos mais críticos, ela consegue neutralizá-los, contornando conflitos.</p> <p>Casos como esse enfrentado pelo município de Água Clara, são comuns em muitas escolas públicas brasileiras. Creio que cada um de nós, ao longo de nossa história como profissionais da educação, ou como pais de alunos, já vivenciamos situações como a descrita no caso: ora como a diretora Malvina, ora como os professores críticos, ora como os professores mais conformados, ora como os pais, preocupados com a realidade ou alienados. O que há em comum nesses casos é o papel do diretor escolar como um ator sem muita autonomia, sendo mero cumpridor de ordens superiores advindas da hierarquia macro da Educação, municipal ou estadual.</p> <p>A posição dos diferentes atores envolvidos nesse caso, no tocante à iniciativa do Secretário de Educação (que visa os aspectos quantitativos, por isso foca na mudança radical do material didático, para maior controle do trabalho docente) só nos mostra que a escola é um espaço plural, propício para a discussão acerca de todos os temas que envolvem a problemática educacional, onde os conflitos e a divergência de ideias são positivas para a busca de alternativas que superem os resultados insatisfatórios, de forma compartilhada, conjunta, oportunizando a todos os atores do processo educacional serem ouvidos, para que a educação e a instrução sejam consolidadas no espaço escolar e atinjam grande parte dos estudantes..</p>	*explicação
ALUNO K	<p>por aluno K –terça 2 Set 2014, 20:38</p> <p>Boa noite aluno H! Fiz uma primeira leitura do caso e não percebi elementos que justificassem a falta de autonomia.</p> <p>Sem dúvida a obrigação de uso de apostilas pode ser um fator limitador. Entretanto, não existem dois bolos iguais, de receitas iguais, de cozinheiras diferentes. Desculpe pó uso dessa analogia “prática”, mas vai haver a implementação de um sistema de Ensino sob uma receita gerencialista determinada.</p> <p>Resta a D. Malvina interferir no como fazer a implementação! E isso não é pouco! Será que esse espaço ao pode ser um fator de autonomia?</p>	<p>3REFU>1</p> <p>*contra-argumentação por comparação</p> <p>3OPIN> 0</p>
ALUNO C	<p>Por ALUNO C - quarta, 3 Set 2014, 17:49</p> <p>E usando este espaço para o exercício da autonomia tornando-o ainda um espaço de diálogo e de construção coletiva das práticas daquela escola, acredito que a D.Malvina alcançaria resultados satisfatórios, além da parceria de todos os envolvidos.</p>	4OPAS> 3
ALUNO H	<p>por ALUNO H - quinta, 4 Set 2014, 16:47</p> <p>Caro colega, Julio Augusto,</p> <p>Obrigado pela inferência à minha postagem. Quando referi-me à falta de autonomia da diretora Malvina, foi dentro de um contexto global de sua atuação e não apenas no tocante ao uso obrigatório da apostila; foi o meu olhar naquele instante.</p> <p>Mas através de seu raciocínio pude perceber que o momento novo, de implementar o uso das apostilas na escola, transforma-se num momento oportuno para Malvina, na tomada de uma decisão importante junto com comunidade escolar de "como fazer" uma decisão imposta, que já cria resistência, transformar-se em algo proficiente, que garanta a aprendizagem dos alunos e a prática docente prazerosos e eficientes, e através desse novo fazer pedagógico, a diretora Malvina possa gerenciar a escola de foma mais autônoma e mais democrática, mas buscando cumprir com as metas da Secretaria de Educação.</p> <p>Um abraço.</p>	<p>5REFU> 2</p> <p>6OPAS> 3</p> <p>*Revisão de ponto de vista</p>

ALUNO K	<p>Por ALUNO K - quinta, 4 Set 2014, 18:27</p> <p>Concordo! Você viu a nova pergunta da ASA? Podemos aprofundar essa discussão ao respondê-la, saindo da relação direção-professor e ampliando a relação gestor-secretaria!</p>	7ACEI> 3
ALUNO A	<p>por ALUNO A- quarta, 10 Set 2014, 20:00</p> <p>Boa noite, aluno H!</p> <p>Mil perdão por discorda de você, não acredito em falta de autonomia, no presente de Estudo de Caso, verifica-se que trata-se de uma Política do Governo Municipal Local, uma vez que a medida foi imposta para todas as escolas do Município, naquele momento era ela que estava exercendo o cargo de confiança de diretora, poderia ser eu, você ou outra pessoa, não podemos trocar as coisas políticas públicas é uma coisa gestão de uma escola é outra coisa. A questão era como repassar a orientação recebida no encontro para o Colegiado de Professores. Não discuto aqui as opiniões pessoais dos professores da escola que devem ser amplas e diferenciadas, trago a discussão o poder de liderança, de equipe e de gerenciamento de conflitos que a diretora Malvina deveria ter tido no encontro com seus professores.</p>	<p>8REFU> 1</p> <p>*sustentação por justificção</p>
ALUNO J	<p>por ALUNO J - quarta, 10 Set 2014, 21:28</p> <p>Boa noite colegas ALUNO H e ALUNO A, quero deixar meu posicionamento corroborando com a fala do ALUNO A, pois muitas vezes presenciei essa situação onde o pensamento do grupo não era a favor desta ou daquela política da Secretaria mas mesmo assim tiveram que levar para escola as ditas orientações. Que até creio com boas intenções.</p> <p>Abs</p> <p>Aluno J</p>	<p>9APOI > 8</p> <p>*sustentação por justificção</p>
ALUNO F	<p>por ALUNO F - quinta, 11 Set 2014, 21:09</p> <p>Prezado ALUNO A,</p> <p>Penso que diante da imposição, a postura da diretora não é satisfatória.</p> <p>D. Malvina, ao informar sobre escolha da apostila, mostrou que após a reunião com o Secretário não buscou maiores informações do material para traçar os pontos positivos e negativos e, então, opinar durante a apresentação da proposta aos professores. Ao ser questionada, os únicos argumentos que possuía era o que havia escutado da "... Prof.^a Dr.^a Giulia Vatimo, pedagoga formada pela USP com pós-graduação no exterior..." e seu contato superficial, já que seu filho cursava o ensino médio, na capital, utilizando o material. Acredito que argumentos sólidos a respeito das consequências do uso do material seria um grande ponto de partida para a discussão de como trabalhar a apostila, que passa a ser obrigatória, mas de uma maneira que contemplasse as questões pedagógicas da escola.</p>	<p>10>APOI>8</p> <p>*sustentação por justificção no processo argumentativo</p>
ALUNO E	<p>por ALUNO E - quinta, 11 Set 2014, 18:57</p> <p>Entendo seu comentário aluno H</p> <p>mas algumas decisões tomadas e depois repassadas arbitrariamente têm sempre um fundamento democrático disfarçado que nos impede de reclamar ou debater naquele momento por parecer contradição.</p> <p>Como pro exemplo: Para que o Secretário tenha a liberdade de impor</p>	<p>11>ACEI>1</p> <p>12>REFU>1</p>

que seja utilizado novo material didático, já existe uma aprovação prévia para esta atitude, onde **conselheiros** que "nos representam", e geralmente também possuem um cargo comissionado, atestam que todos nós estamos de acordo. Então, a única forma é remediar através da comprovação do fracasso (de forma sistemática), mas isso ainda é uma cultura que teremos que precisamos desenvolver gradativamente.

*sustentação por exemplificação

A postagem do aluno H expõe sua opinião sobre qual é o principal problema enfrentado por Malvina (primeira pergunta da introdução): *“O principal problema enfrentado pela diretora Malvina, a meu ver, é a falta de autonomia para a tomada de decisões junto à comunidade escolar”*. A opinião do aluno H é sustentada pelo papel que a gestora desempenha que é de cumprir ordens como forma de garantir o cargo que ocupa⁴⁸: *“Seu papel resume-se no cumprimento de determinações verticais repassadas pela Secretaria Municipal de Educação. Ela apenas cumpre ordens superiores, na forma de garantir o "cargo de confiança" que ocupa(....)”*. Na sequência, ao responder à segunda pergunta da Introdução: *“Você conhece casos semelhantes ao enfrentado pelo município de Água Clara? O que há em comum nesses casos?”*, o aluno reforça seu posicionamento inicial, a falta de autonomia da gestora, buscando uma identificação do grupo com os papéis assumidos pelos atores no caso em análise:

Casos como esse enfrentado pelo município de Água Clara, são comuns em muitas escolas públicas brasileiras. Creio que cada um de nós, ao longo de nossa história como profissionais da educação, ou como pais de alunos, já vivenciamos situações como a descrita no caso (...). O que há em comum nesses casos é o papel do diretor escolar como um ator sem muita autonomia, sendo mero cumpridor de ordens superiores advindas da hierarquia macro da Educação, municipal ou estadual. (Aluno H)

A opinião do aluno H sobre a falta de autonomia da gestora, sustentada por meio da justificacãoe da identificação do grupo com o caso, gerou posicionamentos de refutação. Tais posicionamentos tiveram como foco a afirmação de que a gestora não tinha autonomia para tomar decisões na escola.

⁴⁸ No contexto do caso em análise, é relevante retomar que a gestora ocupa seu cargo por indicação de um superior. Ou seja, como não se trata de um cargo alcançado via processo seletivo, geraria uma certa relação de “prestação de favores” para se manter no cargo.

O aluno K realiza a primeira refutação do ponto de vista inicial sobre a falta de autonomia da gestora: *“Boa noite, aluno H! Fiz uma primeira leitura do caso e não percebi elementos que justificassem a falta de autonomia”*. Ao desenvolver sua refutação, o aluno K busca concordância com o aluno H de que existem limitações nesse cenário: *“Sem dúvida a obrigação de uso de apostilas pode ser um fator limitador”*. O que pode ser compreendido como uma forma de modalizar o impacto da refutação com uma contra-argumentação por comparação⁴⁹ :

Entretanto, não existem dois bolos iguais, de receitas iguais, de cozinheiras diferentes. Desculpe o uso dessa analogia "prática", mas vai haver a implementação de um sistema de Ensino sob uma receita gerencialista determinada. Resta a D. Malvina interferir no como fazer a implementação! (Aluno K)

Ao realizar uma sustentação por meio de uma comparação, o aluno tende a esclarecer os fatos demonstrando interesse de que haja uma compreensão coletiva, tal como sugere Liberalli (2013). Essa ação visa também garantir a adesão dos demais ao ponto de vista apresentado.

A contra-argumentação do aluno K centra-se no fato de que não haveria uma única forma de realização de implantação do sistema de ensino apostilado na escola. Para ele, o papel da gestora está em articular uma forma satisfatória dessa implementação, uma vez que ela é responsável por esse processo: *“Resta a D. Malvina interferir no como fazer a implementação! E isso não é pouco! Será que esse espaço não pode ser um fator de autonomia?”* É possível verificar, na refutação do aluno K, que há um forte alinhamento ao posicionamento por ele assumido, o que se observa pela escolha do tempo verbal utilizado, tempo presente, que prevê engajamento por parte do locutor (KOCH, 2007): *“resta” “é”*; além das construções afirmativas seguidas de ponto de exclamação: *“Resta a D. Malvina interferir no como fazer a implementação! E isso não é pouco!”* Nesse caso, o aluno utiliza um recurso específico da escrita, ponto de exclamação, para demarcar a força do seu posicionamento. Apesar de inicialmente ser previsto um uso constante de recursos típicos da escrita para demarcar os posicionamentos no Fórum de Discussão, a utilização foi pequena, tanto por parte dos alunos, quanto por parte da tutora.

⁴⁹ No trecho em análise, apesar de o aluno R se referir à analogia como forma de explicar a forma selecionada para sustentar sua opinião, considera-se que a ação do aluno de comparar a ação da tutora com receitas de bolo e cozinheira, trata-se de uma comparação, e não de uma analogia.

A opinião do aluno K, em contra-argumentação à opinião de que a gestora não tem autonomia, e seu posicionamento de que existe espaço para essa autonomia, é apoiada e complementada pelo aluno C: *“E usando este espaço para o exercício da autonomia tornando-o ainda um espaço de diálogo e de construção coletiva das práticas daquela escola, acredito que a D. Malvina alcançaria resultados satisfatórios, além da parceria de todos os envolvidos”*. A complementação da resposta pelo aluno C demonstra sua leitura atenta da sequência argumentativa em desenvolvimento, ao mesmo tempo uma participação colaborativa (PALLOF e PRAAT, 2002). Desse modo, é possível conjecturar que os alunos estão engajados em um processo de construção do conhecimento que tem por base a linguagem argumentativa com objetivo de defesa de pontos de vista.

A interação entre os alunos prossegue com a resposta do aluno H à refutação realizada pelo aluno K. O aluno H agradece a intervenção na sua postagem: *“Obrigado (aluno K) pela inferência à minha postagem”*, o que pode demonstrar um ambiente amigável de reflexão, e justifica o seu posicionamento inicial, localizando-o dentro de um contexto específico de realização: *“Quando referi-me à falta de autonomia da diretora Malvina, foi dentro de um contexto global de sua atuação e não apenas no tocante ao uso obrigatório da apostila; foi o meu olhar naquele instante”*. O aluno apresenta os motivos pelos quais assumiu determinada postura e destaca as bases que o levaram àquela conclusão. Todavia, a despeito de justificar seu ponto de vista inicial, o aluno apresenta uma revisão do seu posicionamento:

Mas através de seu raciocínio pude perceber que o momento novo, de implementar o uso das apostilas na escola, transforma-se num momento oportuno para Malvina, na tomada de uma decisão importante junto com comunidade escolar . (Aluno H)

O retorno do aluno H à discussão para justificar e rever o seu ponto de vista revela importantes aspectos acerca do processo de construção do conhecimento por meio da argumentação.

Verificam-se, na ação dos alunos H e K, os claros papéis assumidos de proponente e oponente, respectivamente. Ao assumir o papel de proponente, o aluno H apresentou seu ponto de vista e as razões que sustentavam a sua afirmação de que a gestora não tinha autonomia na escola, resultado do papel que desempenhava de apenas cumprir ordens. O aluno K, por sua vez, enquanto oponente na discussão, questiona se a

gestora não teria autonomia para intervir na implementação do sistema apostilado, o que se constitui como um espaço de autonomia. Na sequência, o aluno H, proponente, retorna à discussão trazendo justificativas para o seu posicionamento, mas apresenta uma revisão do seu ponto de vista. Nesse processo, postula-se que o engajamento do proponente na formulação de contra-argumentos e/ou justificativas pode criar novas possibilidades de entendimento (LEITÃO, 2011).

A ação do aluno H de retornar à discussão e modificar o seu ponto de vista é compreendida como uma revisão de perspectiva, mecanismo da argumentação no processo de construção do conhecimento, pois revela que o indivíduo utilizou o seu próprio pensamento, suas ideias, seu ponto de vista, como objeto de reflexão, considerando as suas bases e limites a partir de um ponto de vista externo (LEITÃO, 2011). Destaca-se, ainda, considerando a relevância dos operadores argumentativos no processo de construção da argumentação (KOCH, 2017), que a inserção da revisão de perspectiva no discurso ocorre a partir do operador “mas” que introduz um argumento contrário à conclusão anteriormente expressa. Esse operador estabelece uma relação de oposição entre as ideias, nesse caso, entre os pontos de vista assumidos, permitindo vinculações que aprofundam o assunto em discussão (LIBERALLI, 2013).

Conquanto tenha se registrado o retorno do aluno H ao Fórum de Discussão para justificar e rever seu posicionamento, seguem-se, na sequência argumentativa, novos MAs de refutação à sua opinião inicial. Essas novas refutações podem ser decorrentes da não leitura do retorno do aluno H ou do desejo de alguns alunos manifestarem seu posicionamento enriquecendo, assim, a discussão.

A segunda refutação à opinião do aluno H é realizada pelo aluno A, marcada, inicialmente, por um pedido de desculpas por registrar discordância: “*Mil perdões por discorda de você...*” Essa atitude releva a não compreensão por parte de alguns alunos do espaço do Fórum de Discussão enquanto um ambiente propício ao debate, portanto, um espaço aberto aos desacordos. No entanto, o aluno H mostrou-se à vontade com a discordância inicial de sua opinião, uma vez que retornou de forma amigável à discussão para comentar a refutação do aluno K.

A refutação realizada pelo aluno A também tem como foco a questão da falta de autonomia da gestora e destaca o fato de o sistema apostilado tratar-se de uma política pública a ser implementada: “*(...) não acredito em falta de autonomia no presente Estudo de Caso, verifica-se que se trata de uma Política do Governo Municipal local, (...) A questão era como repassar a orientação recebida no encontro para o Colegiado*

de Professores”. O aluno Aressalta, ainda, a falta de liderança por parte da gestora na condução do processo de implementação:

Não discuto aqui as opiniões pessoais dos professores da escola que devem ser amplas e diferenciadas, trago a discussão o poder de liderança, de equipe e de gerenciamento de conflitos que a diretora Malvina deveria ter tido no encontro com seus professores. (Aluno A)

Assim, para o aluno A, como para o aluno K, a gestora desempenhou forma insatisfatória o seu papel. Esse posicionamento vai ser ainda reforçado pelas postagens dos alunos J e F.

A postagem do aluno J demarca seus destinatários: o aluno H, da postagem inicialmente refutada, e o aluno A, cuja fala é corroborada: *“Boa noite colegas Aluno H e aluno A, quero deixar meu posicionamento corroborando com a fala do aluno A...”* O apoio à opinião do aluno Aprossegue, demonstrando identificação com o caso em análise, já apresentado em outros momentos, por exemplo, na sequência E: *“pois muitas vezes presenciei essa situação onde o pensamento do grupo não era a favor desta ou daquela política da Secretaria, mas mesmo assim tiveram que levar para escola as ditas orientações. Que até creio com boas intenções”*. O apoio do aluno J reforça a ideia de que a gestora não desempenhou bem o seu papel. Entretanto, na sequência, modaliza seu posicionamento, afirmando acreditar que os gestores tenham boas intenções.

Já o apoio realizado pelo aluno F à refutação do aluno A ocorre de maneira mais desenvolvida, demonstrando interesse em ampliar a discussão, ao explicar como a gestora deveria ter agido no processo de implementação do sistema apostilado na escola:

Prezado aluno A. Penso que diante da imposição, a postura da diretora não é satisfatória. (...) ao ser questionada, os únicos argumentos que possuía era o que havia escutado da "... Prof.^a Dr.^a Giulia Vatimo, pedagoga formada pela USP com pós-graduação no exterior..." e seu contato superficial, já que seu filho cursava o ensino médio, na capital, utilizando o material. Acredito que argumentos sólidos a respeito das consequências do uso do material seria um grande ponto de partida para a discussão de como trabalhar a apostila, que passa a ser obrigatória, mas de uma maneira que contemplasse as questões pedagógicas da escola. (Aluno F)

A postagem do aluno F avança no sentido de não apenas registrar que a gestora deveria interferir na forma de implementação do sistema **Apostila**, mas também busca detalhar como essa interferência deveria ser realizada. O aluno destaca a falta de ação

da gestora em buscar maiores informações, de ponderar e ter argumentos sólidos para o convencimento dos professores. Desse modo, o aluno F demonstra reconhecer os passos de um processo argumentativo e como esse processo pode ser útil na realização de um trabalho que precisa ser conjunto. Na prática, o aluno desenvolve a ideia da argumentação enquanto processo de construção do conhecimento, ao defender seu ponto de vista e demonstrar como a argumentação pode ser útil na elaboração de uma proposta de solução ao problema enfrentado no caso – a implementação do sistema apostilado.

Por fim, a sequência em análise é encerrada com a postagem do aluno E que registra apoio às justificativas expressas pelo aluno H de que a gestora não tinha autonomia: “*Entendo seu comentário aluno H...*”. Mas, tal como outros alunos participantes da sequência argumentativa, o aluno E discorda e refuta o posicionamento sobre a falta de autonomia. No caso do aluno E, a sustentação da refutação foca o contexto anterior às ações da gestora, buscando ampliar o cenário da discussão em curso:

(...) mas algumas decisões tomadas e depois repassadas arbitrariamente têm sempre um fundamento democrático disfarçado que nos impede de reclamar ou debater naquele momento por parecer contradição. Como por exemplo: Para que o Secretário tenha a liberdade de impor que seja utilizado novo material didático, já existe uma aprovação prévia para esta atitude, onde **conselheiros** que "nos representam", e geralmente também possuem um cargo comissionado, atestam que todos nós estamos de acordo. (Aluno E)

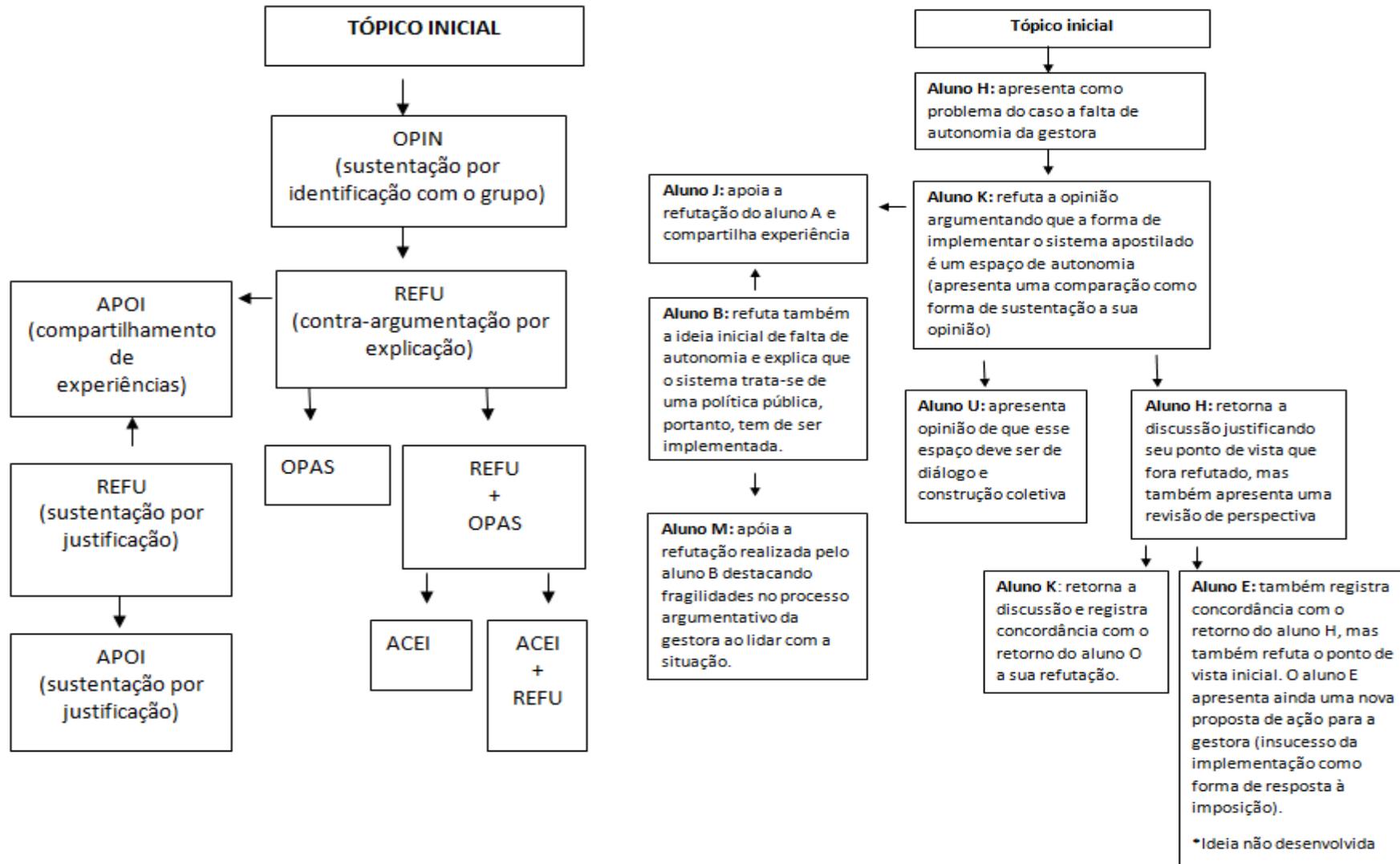
A opinião do aluno E destaca que a arbitrariedade vista na imposição do sistema apostilado por parte do Secretário de Educação tem origens anteriores ao momento da reunião de apresentação. Sua opinião é sustentada por uma explicação de como o processo geralmente ocorre. Para finalizar sua colocação, o aluno E acrescenta uma possível solução para o problema, que seria a implementação não satisfatória do sistema apostilado, o que demonstraria o insucesso da proposta: “*Então, a única forma é remediar através da comprovação do fracasso (de forma sistemática), mas isso ainda é uma cultura que teremos que precisamos desenvolver gradativamente*”. O ponto de vista do aluno E difere do que vinha sendo desenvolvido na interação, o que poderia gerar novas reflexões e o aprofundamento da discussão. Entretanto, a despeito de trazer um enfoque novo para a discussão, a ideia não foi desenvolvida.

É relevante destacar que, de todas as sequências argumentativas consideradas neste estudo, a sequência F mostrou-se a mais produtiva. Essa sequência não contou

apenas com a apresentação de argumentos a favor de um determinado ponto de vista inicial, mas avançou ao registrar a formulação de justificativas para a defesa de um ponto de vista inicial com revisão de perspectiva. Esse tipo de ação corrobora a proposta da argumentação no contexto educacional de que aprender a argumentar, envolve práticas de como elaborar, defender e justificar seus argumentos e pontos de vista (LEITÃO, 2011). Portanto, reforça-se aqui a ideia já registrada na literatura (OLIVEIRA e BARBOSA, 2010; LIBERALLI, 2013) de que o estímulo ao debate no Fórum de Discussão deve ser considerado como forma de promoção do conhecimento.

Os MAs identificados na sequência argumentativa F, exemplo 13, sua sistematização, desdobramentos e conteúdos discursivos são representados na figura 8.

Figura 8 - MAs presentes na Sequência Argumentativa F e seus desdobramentos



Fonte: elaborada pela autora a partir da análise do desenvolvimento da Sequência Argumentativa F.

Conclui-se, portanto, que as sequências argumentativas D, E e F, exemplos 11, 12 e 13, respectivamente, constituem um grupo de sequências demarcadas pela presença do desacordo, o que caracteriza o discurso como um debate. Desse modo, as interações revelam-se como pertencentes ao componente argumentativo Disputa (VIEIRA, 2003), que se pauta pela existência da refutação. Assim, foram identificados, nessas sequências, MAs de refutação (REFU) que se articularam com MAs do componente Posição no processo de construção do conhecimento. Do componente Posição, foram identificados MAs de OPIN/OPAS/OPRE/OPMOD, seguidos de MAs de ACEI e APOI, além das sustentações que ocorreram por meio de argumentos de autoridade (retomada de um trecho do caso em análise como forma de validar um posicionamento – na sequência D); por comparação (sequência F); por justificação (sequências D/E/F)e, principalmente, pelo compartilhamento de experiências (sequências D, E e F). O compartilhamento de experiências, um MA do componente sustentação e recorrente no discurso do Fórum de Discussão analisado, é essencial ao processo de construção do conhecimento (PALLOF e PRAAT, 2002; BRUNO, 2007), uma vez que permite a expressão e a produção de conhecimento (BRUNO, 2007; SANTOS, 2006), que pode ocorrer por meio do compartilhamento de dilemas pessoais (PALLOF e PRAAT, 2002).

A realização dos MAs acima citados contribuíram para o processo de construção do conhecimento nas sequências argumentativas do segundo grupo (D, E e F) a partir da realização e desenvolvimento dos desacordos, o que gerou engajamento dos alunos na discussão por meio da formulação de contra-argumentos e justificativas às opiniões expressas, destacando, assim, o papel da oposição nesse contexto. O desacordo tende a atribuir aos participantes da interação os papéis de proponente e oponente, cabendo a cada um deles realizar ações, por meio da linguagem, que sustentem, justifiquem e/ou revisem os pontos de vista assumidos, gerando construção do conhecimento (LEITÃO, 2011). Como se verificou, essas ações foram realizadas por meio de MAs que se articularam na construção de uma argumentação em prol da construção do conhecimento.

Os MAs de refutação presentes nas sequências argumentativas D, E e F ocorreram a partir de duas formas de realização. Primeiro, na sequência D, a tutora refuta o posicionamento dos alunos gerando outras refutações ao ponto de vista expresso; as refutações ao ponto de vista da tutora podem demarcar a ausência de um discurso autoritário, ou alguma simetria nos papéis assumidos na discussão, o que é

propício à construção do conhecimento por meio da argumentação (LOPES, 2007; DAMIANOVIC, 2009). Segundo, dois alunos das sequências E e F têm suas opiniões refutadas por outros participantes do Fórum de Discussão. Esses alunos construíram seus discursos demarcando certeza em seus posicionamentos. Conjectura-se, pois, que a existência das refutações nessas sequências argumentativas relacione-se tanto à não identificação correta de acordos pré-estabelecidos pelo grupo por parte dos locutores, quanto à forma como a opinião em jogo foi expressa. Do mesmo modo, a maneira como as refutações se desenvolveram na discussão deixaram dúvidas quanto à compreensão dos alunos do espaço do Fórum de Discussão como um ambiente propício ao debate, portanto, ao desacordo. Se, por um lado, ocorreu o retorno de alunos à discussão para defender (sequência E), justificar e/ou revisar seus pontos de vista (sequência F), por outro, há um aluno que pede perdão antes de realizar sua refutação (sequência F) e a tutora, que, por sua vez, tendo seu ponto de vista refutado, não retorna à discussão para se posicionar em relação às colocações dos alunos (sequência D).

Duas outras considerações são ainda relevantes quanto à construção do conhecimento por meio da argumentação nas sequências caracterizadas pelo debate. São elas: a revisão de perspectiva (sequência F), entendida como um mecanismo da construção do conhecimento por meio da argumentação, e a aceitação de argumentos contrários a uma posição assumida com manutenção do ponto de vista inicial (sequência E), uma das possibilidades de resultados da argumentação, quando no processo de construção do conhecimento (LEITÃO, 2011).

No que tange às marcas linguísticas da argumentação (KOCH, 1984; 2007; LIBERALLI, 2013), nas sequências argumentativas marcadas pelo desacordo, leia-se debate, registraram-se exemplos das categorias: mecanismos de valoração, de modalização, de conexão e de distribuição de vozes (LIBERALLI, 2013). A distribuição de vozes (LIBERALLI, 2013), polifonia, pautou-se pela busca de acordos preestabelecidos entre o grupo para trazer outras vozes para a sustentação do discurso (sequência D). Também, a realização de uma pergunta retórica (sequência D) objetivou, para além da manutenção da interação, a persuasão dos demais participantes. Registrou-se, ainda, o uso do ponto de exclamação, recurso que demonstra real engajamento dos alunos nas discussões (BEZERRA, 2010), como forma de marcar a adesão do locutor ao discurso proferido (sequência F).

Quanto à atuação da tutora, ela se dá nas sequências D e E. Suas intervenções revelaram-se positivas, uma vez que ela refuta o ponto de vista de um aluno por meio de

questionamento, o que gera o retorno desse aluno para reafirmar seu ponto de vista. Do mesmo modo, outros alunos se inserem na discussão para se posicionar contra ou a favor dos pontos de vista em negociação. Quando da refutação a um posicionamento identificado nas participações anteriores dos alunos, a ação da tutora gerou a reafirmação do ponto de vista inicialmente refutado, o que contou com os alunos apresentando contra-argumentos que reafirmavam a opinião inicialmente refutada pela tutora. A tutora, porém, não retorna às discussões nas quais ela insere refutações, o que parece ser um aspecto negativo da sua mediação, pois o seu retorno poderia gerar o aprofundamento do debate na sequência D e resposta à refutação realizada pelos alunos ao seu posicionamento na sequência E. Assim, nas sequências caracterizadas pelo debate, dos três participantes que tiveram suas opiniões refutadas, dois retornaram à discussão, seja para reafirmar seu ponto de vista (sequência D), seja para justificá-lo e revisá-lo (sequência F). Apenas a tutora não responde à refutação a ela direcionada. Ressalta-se, pois, a relevância do engajamento dos alunos no discurso que é resultante dos papéis assumidos de oponente e proponente no debate, conforme Leitão (2011).

4.3 O encerramento do Fórum de Discussão

Teóricos (MOORE, 2010; BARROS, 2010) apontam que o encerramento no Fórum de Discussão não apenas indica o término da inserção de novas participações, mas apresenta uma síntese das reflexões contendo as similaridades e diferenças apontadas pelo grupo, bem como o posicionamento do professor-tutor em relação às considerações dos alunos. É ainda um espaço no qual se verificou agradecimento, por parte do professor, às participações dos alunos e a realização de um convite à participação no próximo Fórum (LÊDO E BEZERRA, 2011).

Por ser um momento no Fórum de Discussão no qual o professor-tutor considera o seu posicionamento frente às discussões, assim como os dos alunos que interagiram durante o desenvolvimento das reflexões, é um espaço propenso à realização de um discurso polifônico, aproximando-se, assim, da noção de organização discursiva chamada ganha-ganha. Segundo Damianovic (2009), a discussão ganha-ganha é uma situação que pode gerar a colaboração por contemplar o conflito de ideias e a argumentação como forma de construção do conhecimento.

Ressalta-se, ainda, que a mensagem de encerramento no Fórum de Discussão pode servir de material de consulta para estudos posteriores, incluindo possíveis avaliações, já que os alunos têm acesso ao ambiente após seu fechamento. Essa função do encerramento pode ser explorada pelo professor como forma de incentivo ao retorno aos Fóruns de Discussão após o encerramento.

Em que pese a relevância do encerramento na ferramenta Fórum de Discussão (MOORE, 2007; BARROS, 2010; MANTOVANI, VIANNA & GOUVEIA, 2010), essa parte não foi explorada no Fórum de Discussão Apostila. Acredita-se que a ausência do encerramento no fórum analisado tenha de alguma forma, prejudicado o processo de construção do conhecimento, vez que não é possível aos participantes retornarem ao espaço para consultas futuras sobre os temas/assuntos discutidos de forma sistematizada. Por isso, defende-se a sua existência, na medida em que ele apresenta resumidamente, para os alunos, as reflexões realizadas, os conhecimentos construídos e, principalmente, a forma como eles articularam seus pontos de vista sobre o assunto em questão, contribuindo para a retomada e para a compreensão do processo de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, inserida no cenário dos estudos da linguagem no contexto do Ensino a Distância, objetivou investigar o processo de construção do conhecimento no Fórum de Discussão por meio dos Movimentos Argumentativos (MAs) propostos por Vieira (2003;2007). Para tal, buscou-se cumprir quatro objetivos específicos, a saber:

- (I) Identificar os MAs presentes nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão.
- (II) Investigar em que medida os MAs encontrados contribuem para o processo de construção do conhecimento nesse ambiente.
- (III) Identificar marcas argumentativas presentes nas interações analisadas, destacando sua contribuição para o processo de construção do conhecimento.
- (IV) Analisar como se dá a atuação da mediadora do Fórum de Discussão no contexto de realização desses MAs.

De maneira geral, foi identificada, nas sequências argumentativas selecionadas, a presença dos seguintes componentes da argumentação: Posição, Disputa e Sustentação (VIEIRA, 2003). O componente Posição foi caracterizado pelos MAs de Opinião Inicial (OPIN), Opinião Associada (OPAS), Opinião Repetida (OPRE) e Opinião Modificada (OPMOD). O componente Disputa foi caracterizado apenas pelo MA de refutação (REFU), não sendo verificada a presença de refutações sem argumentação, ou seja, MA de rechaço (RECH). A ausência desse MA pode estar atrelada às características do Fórum de Discussão, tal como a assincronia, que possibilita tempo para a elaboração de contra-argumentações. Aos componentes Posição e Disputa somaram-se, ainda, MAs de apoio (APOI) e aceite (ACEI) que se relacionaram às opiniões expressas. O último componente, Sustentação, apresentou os MAs de justificação, realizados por meio de explicações; de evidências empíricas, por meio de exemplos e comparações; e, em especial, observou-se a realização do MA de compartilhamento de experiências, um tipo de MA não contemplado nos modelos potenciais inicialmente selecionados para a análise dos dados. A sustentação pelo compartilhamento de experiências foi um MA

recorrente nas interações (sequências D, E), o que pode indicar que se trata de um MA de sustentação característico das interações em Fórum de Discussão.

Os MAs acima identificados contribuíram para o processo de construção do conhecimento na medida em que, por meio deles, os alunos realizaram uma interação pautada na linguagem argumentativa com constantes ações, já apontadas pela literatura como características do processo de construção do conhecimento. Observou-se, pela análise dos dados, que, por meio dos MAs identificados, as sequências argumentativas dividiram-se em dois grupos a partir dos componentes Posição e Disputa.

As sequências argumentativas caracterizadas pelo componente Posição apresentaram consolidação, criação e manutenção de acordos e revelaram, a partir da interação, o acréscimo de informações, ponderações e avaliações críticas sobre as opiniões iniciais. Por outro lado, as sequências argumentativas caracterizadas pelo componente Disputa, ao apresentarem desacordos, ressaltaram a importância da oposição no contexto da argumentação na construção do conhecimento. Os alunos se engajaram na interação por meio da formulação de justificativas para os posicionamentos assumidos e refutados, bem como de contra-argumentos para a realização dessas refutações, o que fez com que eles desempenhassem os papéis de proponentes e oponentes na construção argumentativa. Além disso, verificou-se uma ação de revisão de perspectiva, mecanismo da argumentação na construção do conhecimento (LEITÃO, 2011), e a aceitação de argumentos contrários a uma posição assumida, mas com a manutenção do ponto de vista inicial, um dos possíveis resultados da argumentação na construção do conhecimento (DAMIANOVIC E LEITÃO, 2012).

Conclui-se, portanto, que, apesar de a literatura enfatizar o debate como forma de construção do conhecimento (RIBEIRO, 2009; DOLZ E SCHENEUWLY; 1999; 2004; LEITÃO, 2011, BATISTA E GOBARA, 2006; OLIVEIRA E BARBOSA, 2010; LOBATO, 2013), os dados analisados revelaram que tanto as sequências argumentativas marcadas pelo debate (componente Disputa), como aquelas marcadas pelo acordo (componente Posição), revelaram características do processo de construção do conhecimento por meio da argumentação. Tal constatação, apesar de não contradizer o entendimento do Fórum de Discussão como espaço para o debate, ressalta a relevância dos acordos enquanto ponto de partida e manutenção da argumentação, assim como para o processo de construção do conhecimento.

Os MAs presentes nas sequências argumentativas analisadas apresentaram marcas argumentativas identificadas nas categorias propostas por Koch (1984;2007) e

Liberalli (2013), vide capítulo 2, Seção 2.2, quadro 5. As marcas argumentativas, atuando como índices de subjetividade dos interlocutores (KOCH, 1997), demarcaram o engajamento dos alunos no discurso, a força argumentativa das opiniões expressas e o encadeamento dos argumentos utilizados. De igual maneira, essas marcas contribuíram para a construção do conhecimento, conforme Liberalli (2013), por meio dos mecanismos de distribuição de vozes, com os alunos partindo de acordos preestabelecidos como forma de trazer outras vozes para o discurso; nos mecanismos de conexão, que permitiram aos participantes encadear as ideias expressas de modo a gerar o aprofundamento das reflexões, e nos mecanismos de modalização, que possibilitaram que as ideias expostas fossem compreendidas não como verdades absolutas, mas como possibilidades, o que abre espaço para a colaboração.

Quanto à atuação da tutora, sua mediação revelou-se positiva, uma vez que suas intervenções, tanto aquelas por MAs de Posição, caracterizando a manutenção dos acordos, quanto aquelas baseadas em MAs de Disputa, com a promoção do debate, buscaram expandir as discussões em andamento e explicar conceitos relacionados ao tema. De maneira relevante, as intervenções realizadas pela tutora por meio de refutações, a partir de questionamentos a pontos de vista expressos, ou, ainda, a pontos de vista construídos e assumidos pelo grupo, geraram interação e engajamento dos alunos. Os alunos, ao perceberem a refutação por parte da tutora, engajaram-se na discussão para afirmar, defender, sustentar e refutar pontos de vista, o que pode indicar um discurso não hierárquico, propício ao processo de construção do conhecimento.

As contribuições teórico-metodológicas da pesquisa centram-se na busca pela aproximação de estudos da linguagem, mais especificamente, de modelos linguísticos potenciais de análise do discurso argumentativo (VIEIRA, 2003;2007), baseados na noção de MA (GILLE, 2001), e das marcas linguísticas da argumentação (KOCH, 1984;2007), de estudos sobre a argumentação no contexto educacional (LEITÃO, 2011; 2012; LIBERALLI, 2013), visando ampliar a compreensão do processo de construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão. Tal aproximação resultou em uma análise dos dados que considerou a aplicação dos modelos linguísticos potenciais citados, ressaltando os posicionamentos assumidos no discurso, as marcas linguísticas da argumentação e a argumentação no contexto educacional como forma de compreensão do processo de construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão. Destaca-se, assim, a pertinência da adoção de modelos linguísticos potenciais, (VIEIRA

2003; 2007), que emergiram a partir de dados reais de fala em interação, para a análise das interações nos Fóruns de Discussão com o foco no processo de construção do conhecimento. Tal pertinência abre caminhos para que estudos futuros possam considerar o uso de tais modelos na análise da construção do conhecimento em outros ambientes virtuais pautados na interação.

Algumas limitações foram inerentes ao processo de realização desta pesquisa, dentre elas, destacaram-se questões relacionadas ao processo de coleta e análise dos dados. Primeiro, a não linearidade, característica do Fórum de Discussão (OLIVEIRA, 2005), resultou em dificuldades no momento da identificação das sequências argumentativas formadas pelas interações. A falta de habilidade de alguns alunos para lidar com a ferramenta, verificada pelo clique no local errado para inserir sua postagem, gerou sequências argumentativas que só puderam ser reconstruídas por meio de outros recursos que não o visual (vide metodologia). Assim, para a identificação das sequências argumentativas consideradas na presente tese, foram necessárias diversas leituras do Fórum de Discussão selecionado, sendo preciso considerar a data, o conteúdo e os destinatários das postagens, quando identificados, a fim de remontar a discussão realizada pelos alunos em torno de um tópico específico.

Ainda, o número de mensagens realizadas no Fórum de Discussão, 268 no total, somado à realização de mensagens muito longas e que, por vezes, agregavam diversos assuntos, também dificultou a reconstrução das sequências argumentativas. De igual maneira, a inexistência de um encerramento no Fórum de Discussão, que poderia sistematizar as interações e, conseqüentemente, apresentar informações sobre o processo de construção do conhecimento, apresentou-se como um fator limitador no processo de coleta e posterior análise dos dados.

Em relação às contribuições práticas, considera-se que os resultados aqui obtidos lançam luz ao processo de construção do conhecimento nos Fóruns de discussão, uma vez que revelam o modo como os participantes interagem no ambiente por meio de MAs. Conjectura-se, pois, que conhecer essa interação pode abrir caminhos para professores e tutores elaborarem propostas de reflexão para o ambiente que incentivem o desenvolvimento da argumentação, conseqüentemente, do processo de construção do conhecimento. De igual maneira, possam também realizar uma mediação planejada que considere a promoção de MAs com o enfoque no desenvolvimento de uma interação produtiva. Assim, espera-se contribuir para mudanças significativas no cenário, já relatado pela literatura, de Fóruns de Discussão caracterizados por mensagens

repetitivas, isoladas, ou, ainda, tendo apenas o professor ou o tutor com únicos interlocutores.

Finalizando, é preciso ressaltar que este trabalho colocou em prática o desejo da pesquisadora de analisar as interações dos alunos nos Fóruns de Discussão, questão não contemplada na produção da sua dissertação de mestrado, a qual se limitou a investigar as intervenções do mediador nesse ambiente. A análise das interações dos alunos permitiu compreender aspectos do desenvolvimento das discussões e do processo de construção do conhecimento tão almejado nos Fóruns de Discussão. Além disso, demonstrou que, apesar de todo potencial interacional da ferramenta Fórum de Discussão, os seus recursos disponíveis, tais como uso da linguagem não-verbal, a inserção de links, arquivos e outros, que poderiam ser utilizados a favor do processo de construção do conhecimento, não foram explorados. A não utilização desses recursos ratifica a necessidade de que professores, tutores e alunos façam uso mais produtivo do espaço do Fórum de Discussão utilizando, a favor da construção do conhecimento, todos os recursos disponíveis.

Com um sentimento de realização e incompletude, pois, consciente de que o processo de construção do conhecimento nos Fóruns de Discussão envolve ainda diversas especificidades não contempladas nesta pesquisa, a pesquisadora encerra este trabalho com a certeza de que mais um passo foi dado em direção à exploração da ferramenta Fórum de Discussão como espaço propício à construção do conhecimento, um conhecimento que pode mudar vidas, uma vez que a EAD é capaz de romper barreiras geográficas e temporais atendendo, de forma satisfatória, a pessoas que não possuem outra possibilidade de acesso a cursos técnicos, de aperfeiçoamento, especialização, graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. C. **As práticas discursivas de uma tutora em um Fórum de Discussão do curso de Pedagogia a distância da UFJF: foco nas estratégias de aprendizagem que contribuem para a promoção da Aprendizagem Colaborativa.** Juiz de Fora, 2010. 124p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

BARROS, J. C. & SOUZA, P. N. Práticas discursivas de uma tutora em fóruns de discussão online. **Veredas Online**, v. 15. nº 1. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-271.pdf>>- Acesso em: 20 de julho de 2014.

BARROS, K. S. M. ; Crescitelli, M. F. C. Análise do discurso eletrônico no contexto educacional: gêneros e interação. In: Aquino, Zilda G.O. ; Gil, Beatriz D.. (Org.). **Estudos do Discurso. Diferentes perspectivas.** SÃO PAULO: IDEIA, 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlev/enil/pdf/Artigo_Mercedes_Crescitelli_e_Kazue_Barros.pdf> Acesso em: 14 de abril de 2015.

BATISTA, E, M; GOBARA, S. T. **O fórum on-line e a interação em um curso a distância.2006.** Artigo extraído da dissertação intitulada: “O papel do fórum on-line em um curso de pós-graduação lato sensu a distância: um estudo de caso”. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>> Acesso em: 12 de setembro de 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** Campinas. Autores Associados, 1999.

_____. **Ensaio sobre educação a distância no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas, n. 78, abr, 2002. p. 117-142.

BEZERRA, B. G. **Usos da linguagem em fóruns de EaD.** Comunicação apresentada ao III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 02 e 03 dez. 2010.

BRASIL.Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

BRUNO, A. R. **Mediação partilhada e interação digital.** Artigo adaptado pela autora de : A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line. Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. 2007. 252 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/MEDIA%C3%87_O-PARTILHADA-E-INTERA%C3%87_O-DIGITAL_Dri.pdf> Acesso em: 18 de maio de 2016.

BRUNO, A. R; HESSEL, A. M. G. **Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores.** 2007.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>
Acesso em: 15 de maio de 2014.

BICALHO, R. N. Moraes. **O desenvolvimento de práticas argumentativas em Fóruns de Discussão.**In: 16º Congresso Internacional de Educação a Distância (Ciaed). Foz do Iguaçu, PR. 2010.

CABEDA, M. **O chat-fórum: uma ideia de uso híbrido, síncrono e assíncrono, através de uma única ferramenta normalmente assíncrona, o fórum virtual.**In: 12º Congresso internacional de educação a distância. ABED. Florianópolis, SC. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/121tcc3.pdf> Acesso em: 12 de março de 2016.

CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre. v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf> Acesso em: 23 de julho de 2016.

COSTA, R. J; VALLIN, C. **Pressupostos teóricos para a docência na EAD: reflexões preliminares acerca da mediação pedagógica.**In:V Seminário Internacional de Educação a Distância. Caed/UFMG. 2013.

COSTA, S. M; SILVEIRA, S.B. Perguntas Retóricas: uma estratégia de não resposta.In: **Sociodialeto**, v.1. n. 6. 2012. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/11/07022012013127.pdf> Acesso em:14 de março de 2017.

CUNHA, A. L. A. **Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas.** In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, PR. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>
Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Interação e colaboração em Fóruns de Discussão In: CUNHA, A. L. A.; GERALDINI, A. F. S.; LOBATO, M. C. A.. (Org.). **Educação a distância: particularidades e desafios.** 1ed. Belém: EditAEDi, 2015, v. 1. p. 43-58.

DAMIANOVIC, M. C. Vygotsky: uma estratégia para lidar com conflitos.In: **Vygotsky: Uma revisita no século XXI.**Orgs: Schettini et. Al. São Paulo: Andross, 2009.

DAMIANOVIC, M. C; LEITÃO, S. **A argumentação no debate crítico em sala de aula: a expansão do conhecimento na atividade.**In: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS): dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas, SP. 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DUTRA, R. C. A.; MICARELLO, H. A. L. S.; MELLO, M. F. P. C.. O Método de Casos na formação de gestores da educação pública: uma experiência na pós-graduação profissional a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, 2013. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/edicoes/2013/2013_Edicao.html Acesso em: 13 de outubro de 2014.

FILATRO, A. F. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente In: **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-46

FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A.; SOUZA, M. G. Fóruns no ambiente Teleduc: reflexões sobre o papel dos mediadores e estratégias de gerenciamento de debates. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 31-59, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00031.pdf> Acesso em: 16 de julho de 2016.

GARCEZ, P.M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta do conhecimento. **Calidoscópico**, v.4 n. 1 p. 66-80. Unisinos. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988> Acesso em: 23 de junho de 2016.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta do conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, vol. 10, nº 2, p. 211-224. mai/ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08/986> Acesso em 20 de setembro de 2014.

GILLE, J. **Pautas argumentativas en el diálogo espontâneo: um estudio de conversaciones intra e interculturales**. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística). Stockholm University/Department of Spanish and Portuguese.

GRASSI, D. SILVA, J. M. A mediação pedagógica em fóruns de discussão nos cursos virtuais. **Renote Novas Tecnologias da Educação**, v. 8 n. 1 2010.

GRYNER, H.A seqüência argumentativa: estrutura e funções. In: **Veredas**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2000, p. 97-112.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**, p.70-97. Porto Alegre: Ager, 1998.

GOMES, S. G. S. **Tópicos em Educação a Distância**. In: e-Tec Brasil: MEC/CEDERJ, 2008.

HOFFMAN, L. M. **As Estratégias de aproximação e mediação pedagógica nos processos interacionais em educação a distância (EAD)** . 2014. Tese 130 f. 7 (doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ.

KOCH, I.V. **A Interação pela Linguagem**. 10^a ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

LEDO, A. C. O.; BEZERRA, B. G. **Atos de fala em fóruns de educação a distância**. In: Benedito Gomes Bezerra; Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo; Sônia Virgínia Martins Pereira. (Org.). **Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações**. 1ed. Recife: Universitária da UFPE, 2013, v. , p. 135-148. Disponível em: http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Amanda-Cavalcante-Ledo_Benedito-Gomes-Bezerra.pdf Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

LEFFA, V. J. (organizador). **Pesquisa em Linguística Aplicada. Temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. IN: Damianovic, Maria Cristina. (Orgs). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20. N. 3. Porto Alegre. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300013 Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

_____. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidade**, v. 12. n.3. 2012. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/15151> Acesso em: 12 de maio de 2016.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: **Vygotsky: uma revisita no século XXI**. Orgs: Schettini et. Al. São Paulo: Andross, 2009.

_____. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIMA, L. F.; AMARAL, E. M. R. Análise da discussão em fórum sobre a estratégia projetos de trabalhos com uso de TIC em um curso de licenciatura a distância. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, p. 173-194, 2013.

LIMA, L. G. R.; HAGUENAUER, C. J. Ponto de vista dos alunos sobre o uso das ferramentas email, chat e fórum em um ambiente virtual de aprendizagem. **Tecnologias na Educação**, v. 6, p. 1-10, 2014.

LOBATO, A.C. A importância dos fóruns na Educação a Distância: algumas considerações. In: **Educação Pública**. Artigos educação 2013. Disponível em:

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0402.html>>. Acesso em: 24 de abril de 2015.

LOPES, C. **O fórum de discussão como espaço de intersubjetividade e perspectivas de pesquisa**. In: II Encontro Nacional sobre Hipertexto (2007). Disponível em: http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art48_Lopes.swf> acesso em 14 de agosto de 2014.

MAÇADA, D. L.; TIJIBOY, A. V. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. **Informática na Educação**, v. 1. n. 2. Brasília, 1998. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6267/3735>> Acesso em: 14 de março de 2016.

MAGALHÃES, M. C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: **Vygotsky: Uma revisita no século XXI**. Orgs: Schettini et. Al. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, R. F. Dialética e retórica: o raciocínio como argumento. In: Racionalidade e Retórica teoria discursiva da ação coletiva. **Clio Edições Eletrônicas**.Pg. 59-62. Juiz de Fora, MG. 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/cliodel/files/2009/10/COD03003.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2012.

MANTOVANI, D. M. N; VIANA, A.B.N; GOUVÊA, M. A. Ferramenta fórum para discussão teórica em Estatística Aplicada à Administração. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2. p. 185-206.2010.

MARINHO, C. L. O.; SILVA, I. M. M. Dialogismo nos fóruns de discussão na educação on-line. **Signum: Estudos da Linguagem**. v. 17, p. 253-277, 2014.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MILL at. al **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo**. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/arquivos/File/Textos/texto_mill_desafio_interacao_q_ualidade_ead.pdf> Acesso em: em 10 de junho de 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOORE, M. G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOURAN, J.M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5ª edição. Campinas, SP. Papyrus. 2012.

NARDOCI, I. M; CAMPOS, K.S.R. Interdiscurso e interação no fórum educacional digital. **Intercâmbio**, v. 24. 2011. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10119> Acesso em 12 de setembro de 2016.

NETO, F. E. P. **Argumentação e construção do conhecimento: análise retórica dos acordos e adesões em uma sala de aula de História**. Dissertação (mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2005.

OKADA, A. L. P. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: **Educação online**. Marco Silva (org) São Paulo: Loyola, 2006

OLIVEIRA, G. P. O Fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf> acesso em 15 de julho de 2015.

OLIVEIRA, A. S. Z.; BARBOSA, M. R. S. A atitude no fórum temático: escolhas que aproximam ou distanciam os atores do discurso. **Hipertextus Digital**, n. 5, ago. 2010. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume5/Anahy-Oliveira-&-Maria-do-Rosario-Barbosa.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2016.

PAIVA, V. L. M. O.; JÚNIOR, A.S.R. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. L. (Org.). **Internet & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/moderador.pdf> Acesso em: 15 de março de 2013.

_____. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L., MELLO, R. (orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p.171-89. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/moderador.pdf> Acesso em: 15 de março de 2013.

PALLOF, R. M. & PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. trad. Vinícius Figueira. _ Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERELMAN, C; TYTECA- Olbrechts, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 2ª ed. São Paulo: 2005.

PETRONI, R. M. Confronto de opiniões: seleção lexical e movimentos argumentativos na escrita. **Polofonia**. UFMT. v. 6. n. 6. 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1157> Acesso em: 15 de julho de 2016.

RIBEIRO, M.R. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, A.S.M. Mediação e compartilhamento de centralidade em um curso online. Discussão In: CUNHA, A. L. A.; GERALDINI, A. F. S.; LOBATO, M. C. A.. (Org.). **Educação a distância: particularidades e desafios**. 1ed. Belém: EditAEDi, 2015, v. 1. p. 59-84. .

SANTIAGO, C. LIBERALI, F.C. **Fórum de discussão como atividade para a gestão do conhecimento.** Revista Scitis v. 1 p.22-33. 2014. Disponível em: <https://www.unip.br/scitis/edicoes/1edicao/mobile/index.html#p=2> Acesso em: 15 de setembro de 2015.

SANTOS, E. O. Articulação de saberes na Eadonline. Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Educação Online.** Marco Silva. Pg. 219-232. 2006. Loyola, São Paulo, SP.

SANTOS, A.O. As faces da argumentação em Fórum de Discussão. **Hipertexto.** v.1 n.2 2011. Disponível em: <http://www.bibliotekevvirtual.org/revistas/HIPERTEXTO/v01n02/v01n02a03.pdf> Acesso em: 12 de maio de 2014

SCHAFFER, H. R. (2002). **Episódios de envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento.** In: DANIELS, H.(org.). **Uma introdução à Vygotsky.** São Paulo: Ed. Loyola. p.293-326.

SCHIFFRIN, D. Background: What is discourse? In: **Discourse markers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 14-20.

_____. The management of cooperative self during argument: the role of opinions and stories. In: GRIMSHAW, A. D. (Ed.). **Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 241-256.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.Revista Brasileira de Educação – ANPED, nº 11, 1999, 5-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_11.pdf Acesso em: 12 de setembro de 2013.

SERAFINI, A. M. S. Autonomia do aluno no contexto do ensino a distância.**Educação em Foco**,Juiz de Fora, MG. v. 17. nº 2. P. 61-82. 2012.

SILVA, L. P. **As dificuldades argumentativas em fóruns de discussão online com finalidade pedagógica.** 2010. . Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) Pontífca Universidade Católica de São Paulo _ PUC-SP.

SILVA, M.**Sala de aula interativa.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br> Acesso em: 12 de agosto de 2013.

_____. (org). **Educação Online.** São Paulo: Loyola, 2006

SILVA, M; CLARO, T. Docência **Online e a Pedagogia da Transmissão.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. p.81-89, 2007.

SILVA, T. T.; VALENTE, J. A.; DIAS, P. **Diferentes Abordagens de Educação a Distância.** NIED_UNICAMP & CED-PUC/SP. S/d. Disponível em:

<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf> Acesso em 13 de julho de 2015.

SOARES, C. P. G. & ARAÚJO, J. C. **Afetividade, hipermodalidade e hipertextualidade nas interações no Orkut.**In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/afetividade_hipertexto.pdf Acesso em: 12 de abril de 2015.

SOUZA, C. F. e MATOS, E. L. M. **Fórum como ferramenta de aprendizagem colaborativa na educação a distância.**In: IX Congresso Nacional da Educação (EDUCERE) III Encontro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1874_1174.pdf Acesso em 12 de abril de 2013.

TIJIBOY et al. Compreendendo a mediação do tutor a distância. **Renote: novas tecnologias na educação**,v. 7 n. 1. 2007. UFRGS. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13913> Acesso em: 05 de abril de 2012.

TOSTES, S. C. **O bom professor no ambiente virtual.** Cadernos do CNLF, v. 15, N. 2. 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1242-1254.pdf Acesso em: 12 de julho de 2013.

VIEIRA, A. T. **Movimentos argumentativos em uma entrevista televisiva: uma abordagem discursivo-interacional.** 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora/Departamento de Letras.

VIEIRA, A. T. **A dimensão avaliativa da argumentação na fala opinativa de profissionais de uma empresa em processo de mudança.** 2007 f. 160. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

ANEXOS

ANEXO I

Operadores Argumentativos Koch (1984;2007)

Operadores Argumentativos	Funções que podem desempenhar no enunciado. ⁵⁰	Relações que estabelecem entre os enunciados ⁵¹	Exemplos
até, até mesmo, inclusive.	Assinalam o argumento mais forte de uma escala objetivando uma determinada conclusão	SR*	A apresentação foi coroada com sucesso: estiveram presentes personalidades do mundo artístico, pessoas influentes no meio político e <i>até</i> o Presidente da República.
Ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzem um dado argumento deixando subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.	SR	O rapaz era dotado de grandes ambições. Pensava em ser, <i>no mínimo</i> , prefeito da cidade em que nascera.
E, também, ainda, nem (= e não), não só..., mas também..., tanto...como, além de..., etc.	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, fazem parte de uma mesma classe argumentativa	Conjunção e/ou extensão/generalização	João é o melhor candidato: <i>não só</i> tem boa formação em economia, <i>mas também</i> tem experiência no cargo <i>e não</i> se envolve em negociatas.
Aliás	Mesma função dos anteriores, porém pode introduzir um argumento decisivo à conclusão.	Extensão/generalização	João é o melhor candidato: não só tem boa formação em economia, mas também tem experiência no cargo <i>e não</i> se envolve em negociatas. <i>Aliás</i> , é o único candidato que tem bons antecedentes.
portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	Conclusão	O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. <i>Portanto</i> , não se pode dizer que o

⁵⁰ Segundo a obra “Interação pela linguagem” (Koch 2007)

⁵¹ Segundo a obra “Coesão Textual” (Koch 1984)

*SR : sem referência a esses operadores na obra em questão.

			Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo.
Ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.	Disjunção argumentativa ou Contraste	Vamos juntos participar dessa passeata. <i>Ou</i> você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos?
mais que, menos que, tão..como, etc.	Estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão.	Comparação	A: Vamos convocar a Lúcia para redigir o contrato. B: A Márcia é <i>tão</i> competente <i>quanto</i> a Lúcia.
porque, que, já que, pois, etc.	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.	Explicação ou justificativa	“Não fique triste <i>que</i> este mundo é todo teu, tu és muito mais bonita <i>que</i> a Camélia que morreu”
mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc). embora (ainda que, posto que, apesar de, etc.)	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	Contração ⁵²	<i>Embora</i> o candidato tivesse se esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado.
Já, ainda, agora, etc.	Introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.	SR	Paulo <i>ainda</i> mora no Rio (pressupõe-se que Paulo morava no Rio antes)
Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente.	Distribuem-se, em escalas opostas, ou seja, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, para a negação total.	SR	Será que Ana vai passar no exame? A: Ela estudou <i>um pouco</i> (tem possibilidade de passar). B: Ela estudou <i>pouco</i> (provavelmente não vai passar).
Tanto que, uma vez que	Acrescentam uma possível comprovação do primeiro enunciado.	Comprovação	Encontrei seu namorado na festa, <i>tanto que</i> ele estava de tênis Adidas.

⁵² Palavra ainda não dicionarizada: contração, da mesma forma que disjunção, se refere a argumentos que direcionam a conclusões contrárias.

como, por exemplo	Quando, no segundo enunciado, particularizam ou exemplificam uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro enunciado.	Especificação/Exemplificação	Nos países do terceiro mundo, <i>como</i> a Bolívia e o Brasil, falta saneamento básico em muitas regiões.
De fato, pelo contrário, isto é, ou melhor	Quando, no segundo enunciado, se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade que foi veiculada ou, ainda, se questiona a legitimidade da primeira enunciação.	Correção/Redefinição	Irei à sua festa. Isto é, se você me convidar. Pedro chega hoje. Ou melhor, acredito que chegue, não tenho certeza.

Fonte: Barros (2010:35-36)

ANEXO II

Movimientos Argumentativos (Gille, 2001 p. 76)

OPIN	Movimiento de introducir una opinión inicial.
OPAS	Movimiento de introducir una opinión asociada.
OPRE	Movimiento de resumir, repetir o reanudar una argumentación previa.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión (sin argumentación)
RECH	Movimiento de rechazar una opinión (sin argumentación).
APOY	Movimiento de apoyar una opinión (es decir, proargumento).
REFU	Movimiento de refutar una opinión (es decir, contraargumento).
PROI	Movimiento de aceptar o apoyar una opinión y al mismo tiempo mantenerla postura opuesta (es decir, apoyo insuficiente)
CONI	Movimiento de rechazar o refutar una opinión y al mismo tiempo mantenerla postura englobada por esta misma opinión (es decir, refutación insuficiente).
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.
ACLA	Movimiento de aclarar una opinión (reparación o reformulación)

ANEXO III

Tela de acesso ao site do PPGP/UFJF

INÍCIO CURSO INFORMAÇÕES ACADÊMICAS DISSERTAÇÕES REPOSITÓRIO EDITAIS LINKS CONTATO



Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL

NOTÍCIAS

Divulgação de Disciplinas Isoladas	07/12/2015 12:49
PPGP promove II Seminário de Gestão e Avaliação em Educação	27/11/2015 13:14
Docente do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública assume Secretaria de Educação de Juiz de Fora	20/10/2015 08:24
A Editora CAEd/UFJF torna pública a retificação nº 01/2015 ao edital 02/2015, divulgado em 14 de maio de 2015 no site do PPGP	04/09/2015 17:06

[MAIS NOTÍCIAS...](#)

Buscar... 

ACESSE A PLATAFORMA



Aluno, clique aqui para acessar a plataforma de ensino a distância.

AGENDA



Aluno, clique aqui para acessar a agenda de defesas.

REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO



Clique aqui para acessar

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora foi criado em 2009, aprovado na instituição pela Resolução do Conselho Setorial de Pós-graduação e Pesquisa Nº 01/2009, de 23 de março de 2009, e recomendado pela CAPES em 24 de novembro de 2009. Mantém o conceito inicial 3 até a homologação dos resultados da próxima avaliação trienal.

Oferece o Curso de Mestrado Profissional, na modalidade semipresencial, destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício, bem como a graduados em qualquer área do conhecimento interessados em exercer a profissão. O Programa concentra-se na **Gestão e Avaliação da Educação Pública**, com as seguintes linhas de pesquisa: (i) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; (ii) Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; (iii) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; (iv) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.

Coordenador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional (PPGP).
Rua Eugênio do Nascimento, N. 620 - Dom Orião - Juiz de Fora - MG
CEP 36038-330 - mestrado@caed.ufjf.br

 **CAEd** Faculdade de Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora

[...caedufjf.net/.../revista-pesquisa-e-debate-em-educacao/](http://caedufjf.net/.../revista-pesquisa-e-debate-em-educacao/)

Tela de acesso inicial à disciplina Estudo de Caso I PPGP/UFJF

Juliana     

PÁGINA INICIAL • ESTUDO DE CASO

QUINZENAS VIRTUAIS 1 2 3 4 5 6 7 8 SEMANA PRESENCIAL •

APOSTILA

01 A 14 DE SETEMBRO

Prezado mestrando,

Seja bem-vindo! Estamos iniciando as nossas atividades na disciplina Estudo de Caso, reforçando alguns esclarecimentos a respeito da metodologia de Caso, bem como algumas orientações sobre a forma adequada de conduzir a análise de um Caso.

Nossa proposta é manter um constante diálogo com as disciplinas **Temas de Reforma da Educação, Legislação e Políticas Locais e Administração e financiamento da educação pública**, para que possamos nos beneficiar das temáticas por elas abordadas, que contribuirão para nossas reflexões e para que possamos nos posicionar com relação ao Caso desta quinzena, bem como aos demais casos que serão apresentados no decorrer do curso.

Para conhecer um pouco mais sobre os Estudos de caso e entender como é possível se beneficiar dessa metodologia na sua formação como gestor, faça a leitura do texto O que é um caso?.

Elaboramos, para esta quinzena, alguns Procedimentos para a leitura do gênero "Relato de caso", que ajudarão no desenvolvimento de estratégias de leitura adequadas à interação com o texto do primeiro Caso (e, também, com os que se seguirão).

Após a leitura desses materiais, acesse o caso Apostila e utilize as orientações de leitura oferecidas nesta quinzena para lê-lo. Após a leitura, recorra ao material de apoio para obter mais informações sobre o tema abordado neste primeiro Caso.

Bons estudos!

-  O que é um caso?
-  Procedimentos para a leitura do gênero "Relato de caso"
-  Caso Apostila

-  Fórum de discussão I

-  Envio do Exercício de leitura
-  Exercício de Leitura