



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ELIÚDE COSTA PEREIRA

**INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM:
FOOTINGS E PRESERVAÇÃO DE FACES EM E-FÓRUNS EDUCACIONAIS**

**Fortaleza-CE
2009**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ELIÚDE COSTA PEREIRA

**INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM:
FOOTINGS E PRESERVAÇÃO DE FACES EM E-FÓRUNS EDUCACIONAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada
Orientador: Prof. Dr. Júlio César Araújo

**Fortaleza-CE
2009**

Essa Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na biblioteca de Ciências Humanas da referida universidade.

A citação de qualquer trecho da Dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

ELIÚDE COSTA PEREIRA
CANDIDATO

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. JÚLIO CÉSAR ARAÚJO
PRESIDENTE - ORIENTADOR

PROF. DR. ORLANDO VIAN JR (UFRN)
EXAMINADOR EXTERNO

PROFA. DRA. VLÁDIA MARIA CABRAL BORGES (UFC)
EXAMINADORA INTERNA

PROFA. DRA. CARLA VIANA COSCARELLI (UFMG)
SUPLENTE EXTERNA

PROFA. DRA. BERNARDETE BIASI-RODRIGUES (UFC)
SUPLENTE INTERNO

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA EM 27/03/2009

DEDICATÓRIA

A Deus, razão de minha vida. À minha querida mãe, Maria José (*in memoriam*), que me motivou a ser o que sou. À minha querida esposa, Ivone, cujos incentivos não me deixam fraquejar.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, a quem devo minha vida e atribuo todas as conquistas obtidas ao longo de minha existência.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Júlio César Araújo** que, com mestria, sapiência e profissionalismo, conduziu todo o processo de orientação, levando-me a mais esta conquista.

Aos meus familiares, que me apoiaram durante essa etapa da vida, especialmente à minha querida esposa, **Ivone Cléia**, pelo apoio incondicional, e ao meu irmão, **Elias**.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), pela bolsa concedida durante minha estada em Fortaleza-CE.

Ao Governo do Estado do Maranhão, pela parceria junto à UFC/UFMA, viabilizando a participação de professores da rede estadual neste processo de qualificação profissional.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UFC, **Profa. Dra. Eulália Vera Fraga Leurquin**, e ao coordenador operacional do Minter UFC/UFMA, **Prof. Dr. José de Ribamar Mendes Bezerra**, pelo suporte dado durante todo o desenvolvimento do curso.

À Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA), na pessoa do **Prof. Ms. Paulo César Doval**, Pró-Reitor de Ensino, pela parceria na realização desta pesquisa, extensivo à coordenadora do curso pesquisado, Profa. **Francimary**.

A todos os meus professores do mestrado, que me introduziram em novos universos do saber. Gostaria de fazer menção especial às professoras: **Maria Elias**, pelas aulas de metodologia da pesquisa; **Viádia Borges**, por ter aceitado participar de todas as etapas de avaliação de meu trabalho, oportunidades em que, de forma cortês e profissional, como lhe é típico, compartilhou comigo conhecimentos e experiências valiosos para o norteamento de minha pesquisa; **Marlene Mattes**, cujas sugestões, quando da participação como examinadora na qualificação de meu projeto, enriqueceram o meu empreendimento científico; **Sandra Maia**, pela atenção dispensada durante minha estada em Fortaleza-CE.

Aos colegas de curso, pela parceria, especialmente, a **Paula Francinetti**, pelas constantes interlocuções.

Aos membros do meu grupo de pesquisa Hiperged, em especial ao Prof. Dr. **Dieb**, pelas importantes contribuições dadas não apenas durante a minha pesquisa como também durante o processo de escrita desta Dissertação.

RESUMO*

Nesta dissertação, realizamos um estudo sobre *footings* e estratégias de preservação de faces, em interação desenvolvida em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio do uso do gênero digital e-fórum educacional. Se por um lado, esse contexto propicia a aproximação entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento em EaD, por outro, complexifica esse universo interacional, seja pela quantidade de sujeitos envolvidos, seja por envolver relações humanas mediadas por computador, portanto, sem a presença física dos interactantes. Deste modo, visando a uma compreensão desse processo interacional efetivado no AVA, bem como dos impactos disso na construção do conhecimento, procedemos a uma investigação sobre os alinhamentos e as estratégias de preservação de faces mobilizados pelos sujeitos envolvidos nesse tipo de interação. Para tanto, selecionamos oito sequências discursivas, resultantes de interações realizadas por meio do gênero e-fórum educacional, efetivadas durante a ministração das disciplinas *Administração Pública* e *Matemática Financeira*, no curso de graduação em Administração, ofertado pela Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA). A pesquisa foi embasada nos estudos de Goffman (2002) sobre *footing*, no modelo de polidez como estratégia de preservação de faces, desenvolvido por Brown; Levinson (1987), conforme descrito por Kerbrat-Orecchioni (2006) e na concepção dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin (2003). Os resultados das investigações indicam que os *footings* e as estratégias de preservação de faces mobilizados nos e-fóruns analisados: a) caracterizam-se pelo respeito aos papéis sociais e discursivos dos interactantes; b) favorecem a aproximação entre os diversos segmentos de sujeitos envolvidos no processo interacional: mediadores *versus* alunos e vice-versa, alunos *versus* alunos; c) propiciam a construção colaborativa do conhecimento. Considerando esses resultados, podemos concluir que o uso do e-fórum educacional dinamiza o processo de construção do conhecimento em EaD virtual.

(284 palavras)

* **Palavras-chave:** EaD; interação; *footing*; preservação de faces.

In this dissertation we study interaction in electronic forums of Virtual Learning Environments (VLE). In other words, we study the interaction in online teaching-learning environments that integrate the virtual distance education modality (ODE). The objective is to understand the impacts of the virtual interaction on the construction of knowledge, based on alignments and strategies of faces preservation mobilized by the subjects in this process. For this task, we use the concept of footing (GOFFMAN, 2002), Brown and Levinson's universal model of politeness and its strategies of faces preservation (*apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) and the dialogical conception of language (BAKHTIN, 2003). Data were organized from 08 (eight) discursive sequences extracted from the interaction in electronic forums used during the disciplines *Public Administration* and *Financial Mathematic* in the Administration Course from the Maranhão Virtual University (UNIVIMA). The results show, first, that the footings and the strategies of faces preservation mobilized by the subjects are characterized by the respect to the social and discursive roles of the interactants. Secondly, they help to interaction students to students, students to tutors and vice versa. Finally, we observe they favor the collaborative construction of knowledge and, consequently, the distance teaching-learning process.

(194 words)

* **Keywords:** virtual distance education; interaction; footing; face preservation.

LISTA DAS FIGURAS

FIGURA 01 – CICLO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EAD TRADICIONAL	13
FIGURA 02 – INTERAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EAD EM AVA	15
FIGURA 03 – PÁGINA DE ACESSO AOS FÓRUNS GERAIS	66
FIGURA 04 – PÁGINA DE ACESSO AOS FÓRUNS PARA ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM.....	67
FIGURA 05 – PÁGINA DE ACESSO AO FÓRUM DE MATEMÁTICA FINANCEIRA	68
FIGURA 06 – PÁGINA COM TÓPICOS CRIADOS NO FÓRUM DE MATEMÁTICA FINANCEIRA	69

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 A interação simbólica	22
2.2 Gêneros discursivos e a teoria da enunciação	23
2.2.1 Origens da teoria da enunciação.....	24
2.2.2 A teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin	26
2.3 A EaD, as tecnologias e o universo virtual	29
2.4 A emergência dos gêneros digitais	34
2.4.1 O gênero e-fórum e o processo de construção do conhecimento em EaD virtual	36
2.5 O <i>footing</i>	40
2.5.1 A noção de enquadre	40
2.5.2 O <i>footing</i> na visão goffmaniana.....	42
2.6 A preservação de faces	47
2.6.1 A noção de face segundo Brown e Levinson	49
2.6.2 A noção de “AAF” (Atos de Ameaça à Face)	49
2.6.3 Aperfeiçoamento do modelo	51
2.6.3.1 Os “anti-AAFs” (ou “AFFs”)	51
2.6.3.2 Polidez negativa <i>versus</i> polidez positiva	51
2.6.4 As manifestações lingüísticas da polidez	52
2.6.4.1 Polidez negativa	52
2.6.4.2 Polidez positiva	54
2.7 O impacto dos <i>footings</i> e das estratégias de preservação de faces na construção do conhecimento em EaD virtual	55
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 Caracterização da pesquisa	57
3.2 Delimitação do universo da pesquisa	60
3.2.1 A Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA).....	60
3.2.2 O curso de Administração a distância e os sujeitos nele envolvidos	61
3.2.3 Universo específico da pesquisa.....	64
3.3 A construção dos dados	65
3.4 Procedimentos de análise dos dados	71
3.4.1 A análise dos <i>footings</i>	71
3.4.2 A análise das estratégias de preservação de faces	73

3.4.3 Os <i>footings</i> e as estratégias de preservação de faces no contexto do processo interacional efetivado por meio do gênero e-fórum educacional	74
4 ANÁLISE DOS DADOS	75
4.1 Análise das sequências discursivas da disciplina Administração	
Pública	76
4.1.1 Caracterização dos <i>footings</i>	77
4.1.1.1 Participação questionadora	77
4.1.1.2 Concordância	78
4.1.1.3 Cordialidade, aproximação	80
4.1.1.4 Atenuação	81
4.1.1.5 Manifestação de incentivo, apoio	82
4.1.1.6 Aprovação	83
4.1.2 Descrição das estratégias de preservação de faces	84
4.1.2.1 Modalizadores	84
4.1.2.2 Desatualizadores pessoais: formas impessoais e indefinidas	85
4.1.2.3 Desatualizadores modais: o condicional	86
4.2 Análise das sequências discursivas da disciplina Matemática	
Financeira	86
4.2.1 Caracterização dos <i>footings</i>	87
4.2.1.1 Crítica, ironia	87
4.2.1.2 Mediação	87
4.2.1.3 Agradecimentos	90
4.2.1.4 Reconhecimento de erro	91
4.2.1.5 Solicitação de informação precedida de justificativa	91
4.2.1.6 Solicitação de ajuda	92
4.2.1.7 Cooperação, colaboração	94
4.2.1.8 Elogio, aprovação	95
4.2.1.9 Incentivo, apoio	97
4.2.2 Descrição das estratégias de preservação de faces	97
4.2.2.1 Formulação indireta do ato de fala	97
4.2.2.2 Justificativa	98
4.2.2.3 Minimizadores	100
4.2.2.4 Desatualizadores modais: os condicionais	100
4.2.2.5 Formas condicionais	101

4.2.2.6 Modalizadores	101
4.2.2.7 Desatualizadores pessoais: formas indefinidas	102
4.2.2.8 Desarmadores	102
4.3 O impacto dos <i>footings</i> e das estratégias de preservação de faces no processo interacional e dialógico efetivado no e-fórum em estudo	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS	113

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“...não é mais apenas uma casta de especialistas mas a grande massa das pessoas que são levadas a aprender, transmitir e produzir conhecimentos de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana.”
(Pierre Lévy, 2007, p. 55)

A sociedade atual vive um momento marcado por inovações científicas e tecnológicas substanciais e, conseqüentemente, por transformações em todos os setores da atividade humana. Elas dizem respeito, por exemplo, à introdução de máquinas cada vez mais sofisticadas presentes em casa, no trabalho, nas instituições com as quais mantemos vínculos sociais, financeiros, etc. Tais mudanças têm produzido reflexos no comportamento e no fazer cotidiano das pessoas e exigido, constantemente, um repensar das práticas sociais e institucionais a que os indivíduos estão vinculados, levando estas a exigirem a necessidade de formação de um homem com um novo perfil, o *homo informaticus*, no dizer de Pierre Lévy (1998).

A preparação desse “novo homem”, com vistas ao atendimento dessas novas demandas sociais, passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de diversos letramentos, o que representa um grande desafio para a sociedade brasileira, que vem, há décadas, lutando para erradicar o analfabetismo, sem obter, porém, muito sucesso. Nos países mais desenvolvidos, o analfabetismo é uma questão praticamente superada, dando lugar há tempos à questão dos letramentos e, mais recentemente, dos letramentos digitais.

No Brasil, infelizmente, a simples questão da erradicação do analfabetismo ainda não saiu das agendas governamentais, fato que exige, portanto, ações concretas com vistas à superação de décadas ou, por que não dizemos, séculos de atraso no que tange a essa questão educacional. Acreditamos que a

minimização desta problemática é importante, porque talvez isso tenha como consequência um efetivo redirecionamento de foco em relação às políticas educativas, no Brasil, abrindo espaço para um debate mais amplo e efetivo sobre questões educacionais ainda incipientes aqui, mas já consolidadas em outros países, como é o caso da política para a Educação a Distância (doravante EaD).

Nesse contexto, verificamos que, com o processo de digitalização por que passa a sociedade hodierna, as discussões, no âmbito social, sobre os novos rumos a serem seguidos pelas instituições educacionais se multiplicam cada vez mais. A tentativa é incessante de a sociedade encontrar novas possibilidades de construção do conhecimento que dêem conta de atender às novas demandas sociais, já que estas são caracterizadas por um público cada vez maior e que, para incluir-se, socialmente, precisa adquirir novos letramentos (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005). Assim sendo, faz-se necessário um repensar quanto aos instrumentos de interação social e das práticas de acesso ao saber, hoje utilizados, no intuito de construirmos caminhos mais eficazes, no que diz respeito à incessante busca de conhecimentos.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que novas alternativas precisam ser construídas, para favorecer o atendimento das demandas, por meio da criação de novas modalidades de ensino e até mesmo mediante o incremento de modalidades já conhecidas, como é o caso da EaD. Esta tem se consolidado gradativamente como uma possibilidade viável de construção do conhecimento, muito embora o processo de ensino praticado, nessa modalidade, ainda seja objeto de desconfiança e preconceito por parte daqueles que continuam fortemente enraizados no sistema de ensino presencial.

Como sabemos, ao longo do tempo, a EaD tem recebido críticas por ser uma modalidade em que a construção do conhecimento é desenvolvida em meio a um distanciamento físico dos sujeitos envolvidos, tornando o processo monótono e solitário, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. É bem verdade que, até pouco tempo atrás, antes da emergência das atuais tecnologias digitais de informação e comunicação, de fato, as possibilidades de interação entre os sujeitos do processo educativo em EaD eram extremamente restritas. Hoje, no entanto, com os novos multimeios de comunicação, entre eles a Internet, vivemos uma realidade totalmente nova e extremamente favorável ao fomento de cursos de EaD de

qualidade, comparável aos desenvolvidos na modalidade presencial (MOORE; KEARSLEY, 2007).

É bom enfatizarmos que, no sistema de EaD tradicional, o processo de ensino girava em torno de um ciclo fechado, no qual o aluno ficava sem interlocução real com seus pares e assumia um papel de tarefeiro solitário, tal como tentamos mostrar no ciclo abaixo:

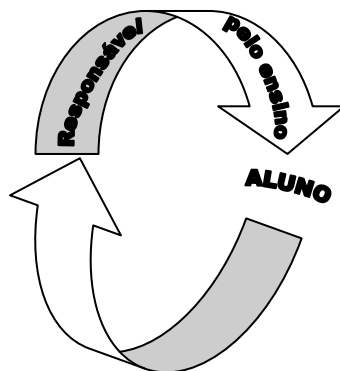


Figura 1 – Ciclo de ensino-aprendizagem da EaD tradicional

Ao contrário do que evidenciamos na Figura 1, atualmente, as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm, paulatinamente, criando condições para o desenvolvimento de novas formas de construção do conhecimento em EaD, por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, doravante AVAs, que têm a capacidade de favorecer a aproximação efetiva entre os diversos sujeitos envolvidos (ARAÚJO JR, 2008).

Desse modo, entendemos que precisamos investir cientificamente nas experiências de docência e aprendizagem em AVAs, a fim de compreendermos melhor a natureza e as potencialidades pedagógicas dessa modalidade de ensino, contribuindo assim para dirimir dúvidas e incertezas que pairam sobre ela. Partindo desse entendimento e considerando que a EaD em muito pode contribuir não apenas para o atendimento do quantitativo humano que almeja uma formação, no mínimo, básica, mas também de uma adequação das atuais práticas educativas ao novo modelo de sociedade (MOORE; KEARSLEY, 2007), decidimos por nos lançarmos a uma investigação empírica, do ponto de vista da linguística aplicada, doravante LA, em torno de novos modelos de construção do conhecimento, dentro do sistema de EaD virtual desenvolvido no Brasil, pois entendemos que, na

perspectiva da LA, tal empreendimento implica, em última análise, uma tentativa de contribuir para uma sociedade melhor (FABRÍCIO, 2006).

Definida a modalidade de ensino, optamos por centrar a nossa pesquisa no estudo dos gêneros digitais, então em voga nesse tipo de cursos. Tal opção pelos gêneros decorre do fato de considerarmos-os vitais no processo de construção do conhecimento em qualquer modalidade educativa, uma vez que eles favorecem o processo de desenvolvimento linguístico e discursivo das pessoas, fazendo com que o domínio de vários deles resulte em economia cognitiva para os indivíduos (MAINGUENEAU, 2008).

A variedade de gêneros digitais atualmente utilizada em cursos de EaD nos levou a direcionar o foco de estudo para o gênero e-fórum educacional, tendo em vista se tratar de um gênero que, em nosso entender, possibilita uma efetiva interação entre todos os sujeitos do processo de construção do conhecimento. É bem verdade que o *chat* é outro gênero que também aproxima os sujeitos envolvidos em cursos de EaD virtual. Mas, como os cursos dessa modalidade, geralmente, englobam muitos alunos e poucos tutores, por se tratar de uma interação síncrona, problemas de conexão à Internet podem levar ao comprometimento da interação, neste gênero (MARCUSCHI, 2005). Já o e-fórum, por se tratar de interação assíncrona, parece oferecer melhores condições para a efetivação das discussões, tanto para os alunos quanto para os mediadores. Daí a nossa opção por investigar este último.

Assim, partimos do pressuposto de que o estudo desse gênero nos permitiria compreender de que modo o *homo informaticus* interage e se constitui como sujeito de linguagem em um determinado AVA, uma vez que tal gênero propicia condições para o desenvolvimento de um processo contínuo de dialogia e argumentação, por meio do uso da linguagem escrita.

Conforme aponta a literatura¹ sobre os gêneros, sabemos que esses artefatos semiotizados pelas necessidades humanas atendem aos propósitos comunicativos que emergem de determinadas situações de uso da linguagem.

¹ Bakhtin ([1953]2003; [1929]2004); Swales (1990; 1998; 2004); Araújo (2006); Bezerra (2006); Araujo; Biasi-Rodrigues (2007), para citarmos apenas estes.

Como qualquer outro gênero, o e-fórum se mostra como uma ferramenta interacional que, *a priori*, parece propiciar ricas possibilidades de fomento da aprendizagem, tendo em vista a sua capacidade de favorecer a construção colaborativa do conhecimento.

Acreditamos, desse modo, que o e-fórum pode atenuar o sentimento de isolamento e monotonia a que era submetido o aluno de EaD em épocas passadas², conforme ilustramos na Figura 1.

Essa afirmação não é feita no vácuo, pois estudos mostram que o uso desse gênero em EaD amplia a quantidade de sujeitos envolvidos diretamente no processo, o que permite interação real entre eles (PAIVA; RODRIGUES-JR, 2004; 2007). Isto significa que a relação já não se circunscreve apenas ao binômio: **responsável pelo ensino x aluno**. Neste caso, a Figura 1 deve ser alterada para que mostremos como se processa a interação humana, agora em um novo enquadre:

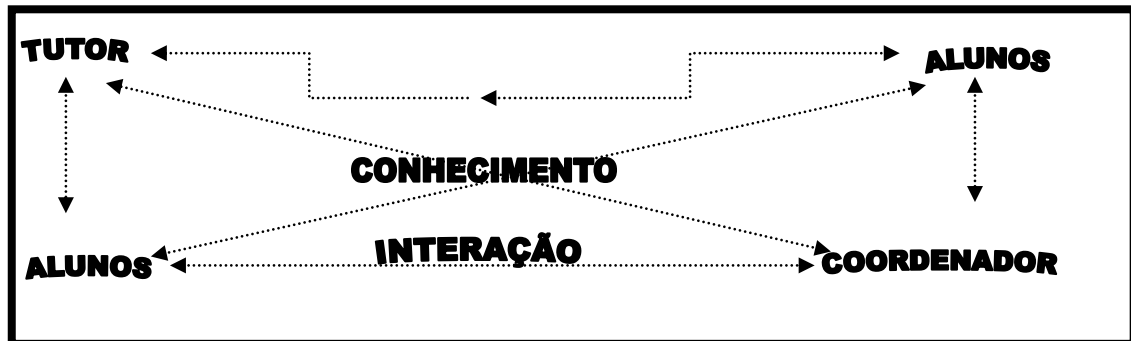


Figura 2 – Interação no processo de ensino-aprendizagem da EaD em AVA

Como podemos perceber pela figura acima, além de poder interagir com o coordenador, com o professor, com o tutor e, obviamente, com o conhecimento, o aluno passa a contar com parceiros em condições simétricas de participação, fazendo sentir-se como membro de uma equipe e, portanto, mais estimulado para participar do processo de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2004). Dentro dessa nova perspectiva, passamos a um enquadre interacional mais amplo e mais aberto, com situações diversas de interação que fogem daquele ciclo apresentado na Figura 1.

² Referimo-nos aqui às três primeiras gerações da EaD, conforme descritas por MOORE; KEARSLEY (2007), caracterizadas pelas interações bidirecionadas entre um aluno e o professor.

No entanto, talvez devido à ambiência em que tal gênero se atualiza e às condições de produções dos sujeitos que dele fazem uso, suas características interativas sejam mais latentes, pois favorecem uma dialogicidade levada às últimas conseqüências, na medida em que permite uma exposição de opiniões que, na maioria das vezes, leva os interactantes ao confronto de idéias e, portanto, a uma acentuada expressão de sua subjetividade.

Nesse sentido, vemos como imperativo investir no estudo do funcionamento desse gênero em situações de ensino-aprendizagem, a fim de, entre outros ganhos, compreendermos melhor seu lugar na EaD como um gênero relevante e que suscita estratégias discursivas, tais como os alinhamentos adotados pelos sujeitos enquanto interagem nos AVAs. A nosso ver, analisar esses alinhamentos pode ser um investimento de fundamental importância para compreendermos a formação do chamado *homo informaticus* que ensina e aprende em AVAs.

Além disso, considerando que os estudos mais recentes sobre a linguagem apontam-na como uma forma de ação ou de interação (KOCH, 2007), compreendemos que, estudar como os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, em EaD virtual, apropriam-se da linguagem e, por meio dela, interagem com outros sujeitos, em um processo contínuo de construção e preservação de suas faces, permite um conhecimento mais amplo da maneira como a aprendizagem se efetiva nessa modalidade de ensino, possibilitando, a esses sujeitos, possíveis norteamentos não somente no redirecionamento de suas atuações, mas, sobretudo, possibilidades de um novo olhar sobre a EaD. Deste modo, o desenvolvimento da presente pesquisa em relação ao e-fórum, em especial no que tange aos alinhamentos adotados pelos interactantes, tem a ver com as suas potencialidades interativas, considerando as condições em que essa interação se efetiva, o que faz com que, em nosso entender, a exploração adequada desse gênero possibilite avanços significativos na qualidade do ensino efetivado em cursos de EaD, os quais nem sempre têm seu valor reconhecido.

Conforme mostram os estudos sobre e-fórum (este nem sempre investigado em situações de aprendizagem), esse gênero, além de apresentar ricas possibilidades interacionais, também constitui um excelente instrumento para o

desenvolvimento da capacidade discursiva dos sujeitos, já que, por meio dele, todos têm mais possibilidades de participarem das discussões que ali são efetivadas (XAVIER; SANTOS, 2005; SIQUEIRA, 2005; SANTOS, ELIAS e EGLER, 2006; PAIVA; RODRIGUES JR. 2004; 2007).

Como enfatizam os autores acima, esse gênero, quando usado em AVAs, abre a possibilidade de o aluno construir seu discurso para opinar sobre determinados temas, concordando ou discordando, o que o instiga a se posicionar criticamente e, portanto, construir o seu ponto de vista sobre os tópicos propostos. Foi pensando nesse universo de interação presente no e-fórum educacional, que decidimos desenvolver a presente pesquisa³.

Nesse sentido, partindo da teoria de Goffman sobre os *footings* (1979;2002)⁴, bem como de estudos dele decorrentes, como, por exemplo, os de Paiva; Rodrigues-Júnior (2004; 2007), procuramos estudar os *footings* dos sujeitos, com especial atenção para a maneira como eles desenvolvem estratégias discursivas para interagir, valendo-se dos recursos do gênero em questão.

Em relação às pesquisas desenvolvidas por Paiva; Rodrigues-Junior (2004; 2007), ressaltamos que, no primeiro trabalho, os autores exploram alguns elementos discursivos dos participantes das listas de discussão on-line (fóruns on-line) de um curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, na tentativa de aplicar e estudar o conceito de *footing* a esse gênero digital. No segundo estudo, os autores analisam o *footing* do moderador em fóruns educacionais.

Considerando esses trabalhos já realizados, resolvemos ampliar esses estudos, analisando os alinhamentos não apenas do mediador, mas também dos outros interactantes do processo (os alunos), conforme apontamos na Figura 2.

Em nossa investigação, portanto, procuramos conhecer como são construídos e alinhados os discursos nas situações em que: (1) os parceiros da

³ Nossa pesquisa é um subprojeto de um projeto guarda-chuva chamado *Gêneros Digitais: relações entre hipertextualidade, propósitos comunicativos e ensino*, em andamento sob a coordenação do Prof. Dr. Júlio Araújo no grupo de pesquisa HIPERGED, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

⁴ Na perspectiva de Goffman (1979; 2002), a qual será adotada para fundamentar nossa pesquisa, o *footing* diz respeito ao alinhamento e à postura adotados por indivíduos em situação real de interação. Nesta pesquisa, esse estudo se amplia para o ambiente virtual.

interação são, de um lado, coordenadores e/ou tutores e, de outro, os alunos; (2) os interlocutores são os próprios alunos; (3) todos os sujeitos do processo atuam como interlocutores. Essa teia intrincada de interação humana nos instigou a sistematizar uma análise, por meio da qual, descrevemos os alinhamentos dos sujeitos no e-fórum educacional em função dos propósitos comunicativos a ele relacionados.

Consideramos relevante essa descrição dos alinhamentos dos interactantes no e-fórum educacional porque se trata de um contexto novo de aprendizagem, em que os interlocutores, pelo menos fisicamente, não estão em frente a seus parceiros interacionais, mas diante de uma máquina. Procuramos então compreender se tal contexto cria entraves para a efetivação das interações ou se, pelo contrário, o que ocorre é uma maior abertura para a construção das discursividades e da dialogicidade, dentro do que preconiza Bakhtin (2003).

Isso significa que, por meio dessas análises, procuramos evidenciar se há ou não a utilização de estratégias discursivas pelas quais coordenador, professores e tutores marcam seus papéis sociais durante as interações. Diante disso, pudemos observar se os alinhamentos dos alunos denotavam envolvimento natural com o processo de interação discursiva ou, por outro lado, a participação se devia a uma possível insistência por parte dos mediadores do processo.

Outro aspecto que também se constituiu em foco de análise em nossa pesquisa se refere às estratégias de preservação de faces mobilizadas pelos interactantes no e-fórum educacional, pois sabemos que é peculiar ao ser humano se preocupar em saber se a imagem que efetivamente passa ao outro é compatível com aquela que, de fato, deseja transmitir. Essa é uma das razões por que, em qualquer tipo de interação, os interlocutores procuram construir estratégias interacionais com o fito de preservar suas faces e protegê-las de eventuais ameaças, razão de considerarmos relevante incluir, nesta pesquisa, o estudo sobre como esse exercício de preservação de faces é desenvolvido pelos interactantes, quer seja pelos coordenadores, tutores e, principalmente, pelos alunos, no uso do gênero em estudo, durante o processo interacional.

Tal interesse pelo estudo dessa categoria teve a ver também com o fato de estarmos trabalhando com interação efetivada em ambiente virtual, portanto,

como falamos antes, um universo interacional novo, principalmente no que se refere ao processo de construção do conhecimento no contexto brasileiro. Para tanto, recorreremos ao modelo teórico de polidez como estratégia de preservação de faces, criado por Brown; Levinson (1987), conforme abordado por Kerbrat-Orecchioni(2006).

É notório que a polidez, intimamente ligada a fatores culturais, é bastante valorizada dentro do contexto europeu, de onde emerge o modelo de polidez como estratégia de preservação de faces criado por Brown; Levinson (1987). Todavia, sendo um fenômeno social e linguístico, é natural que a polidez se manifeste nas realizações linguísticas e sociais de qualquer povo, mesmo que em maior ou menor intensidade e/ou com algumas variações.

Também urge destacarmos que, neste trabalho, não é nosso interesse questionar o modelo de polidez criado por Brown e Levinson, mas apenas tentar aplicá-lo à análise interacional dentro da realidade brasileira, no que concerne às interações virtuais.

Finalmente, já tendo analisado como os alinhamentos e as estratégias de preservação de faces são articulados pelos interactantes, no processo interacional, procuramos estudar de que modo essas categorias, efetivamente, impactuam o processo interacional e discursivo realizado no e-fórum educacional, bem como, quais são as implicações disso no curso em análise: curso de Administração a distância desenvolvido pela Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA).

Entendemos que encontrar respostas para essas questões é importante porque elas sinalizam para possíveis influências do uso desse gênero digital na construção do conhecimento em EaD virtual.

Vale ressaltar ainda que, tendo em vista tratar-se de estudo em torno de um tema (*footing* e estratégias de preservação de faces, em interação virtual) sobre o qual, pelo menos no âmbito brasileiro, as pesquisas ainda são incipientes, resultando em muitas dúvidas e incertezas sobre como essas categorias se manifestam nas interações virtuais, bem como, de que modo impactuam o processo de construção do conhecimento em EaD virtual, consideramos viável a utilização da

estratégia de estudo de caso na presente pesquisa, para que, por meio dela, pudéssemos ampliar o conhecimento científico relativo ao tema, bem como contribuir na dissipação de dúvidas e incertezas em relação a esse objeto de estudo.

Para analisarmos as categorias, recorreremos a *corpus* proveniente de interações efetivadas em e-fóruns educacionais do curso da EaD virtual, conforme já mencionado.

Não podemos deixar de enfatizarmos que lidar com interação implica trabalhar, no mínimo, com questões sociais e linguísticas, simultaneamente. Isto posto, fica evidente que a presente pesquisa se insere no contexto da Sociolinguística Interacional. Esse destaque é importante porque confirma o caráter interdisciplinar das pesquisas em Linguística Aplicada (LOPES, 2006).

O presente trabalho compõe-se de três capítulos, além da introdução e da conclusão. Na introdução, apresentamos o nosso objeto de estudo, os objetivos e categorias da pesquisa, além de expormos os motivos que nos levaram à escolha do presente tema de pesquisa; no capítulo reservado à fundamentação teórica, fazemos considerações sobre a interação simbólica, a concepção de enunciação e discurso bakhtiniana, abordamos a concepção de *footing* goffmaniana, além do modelo teórico de polidez como estratégia de preservação de face de Brown e Levinson; no capítulo destinado à metodologia, apresentamos o método de pesquisa escolhido, a delimitação do universo da pesquisa, percurso seguido na construção do *corpus* e os procedimentos utilizados na análise das categorias; finalmente, no último capítulo, apresentamos a análise das categorias de estudo.

Neste sentido, esperamos, por meio desta pesquisa, contribuir com os estudos relativos aos emergentes gêneros digitais e, em última análise, com as pesquisas voltadas à compreensão do ensino que vêm sendo desenvolvido na EaD virtual, permitindo-nos contribuir com a literatura da área, ainda em construção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação..”
(Erving Goffman, 2002, p. 17)

Como já foi enfatizado na justificativa, a presente investigação está voltada à análise da interação que se efetiva em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), a partir do uso do gênero e-fórum educacional. Dentro desse contexto interacional, trabalhamos com três categorias de análise: a caracterização dos *footings* adotados pelos interactantes em suas discursividades, a descrição das estratégias de preservação de faces mobilizadas e, finalmente, a análise dos impactos produzidos pelas duas categorias no processo interacional e dialógico, efetivado por meio do uso do gênero em estudo, e, conseqüentemente, no processo de ensino desenvolvido em Educação a Distância virtual.

Para dar conta de tal empreendimento, valemo-nos dos estudos do teórico canadense Erving Goffman (2002a) sobre o *footing* e dos estudos sobre polidez como estratégia de preservação de faces, desenvolvidos por Brown; Levinson (1987), conforme abordagem de Kerbrat-Orecchioni (2006). Além disso, por se tratar de um estudo voltado à análise de interação realizada em um contexto virtual, marcado essencialmente pela comunicação escrita, envolvendo, portanto, o universo discursivo dos interactantes, recorreremos, também, à teoria da enunciação concebida por Mikhail Bakhtin (2003), a fim de melhor compreendermos o universo dialógico que se efetiva no e-fórum educacional, uma vez que a interatividade está intimamente ligada à dialogicidade.

O trabalho com essas vertentes teóricas, que vão da linguística pura à sociolinguística interacional, aponta para o desenvolvimento de uma investigação de cunho interdisciplinar, já que “a pesquisa dentro da perspectiva da LA

contemporânea, tem procurado apoio na interface de diferentes campos do conhecimento” (FABRÍCIO, 2006).

É bom enfatizarmos também que, como o nosso objeto de pesquisa centra-se em análise interacional, consideramos importante situá-lo dentro do interacionismo simbólico, pois entendemos que esta perspectiva contribui para nortear o percurso que foi empreendido na presente investigação.

2.1 A interação simbólica

O termo interacionismo simbólico, doravante IS, foi expresso pela primeira vez em 1937, em um artigo de Herbert Blumer. Todavia, embora tenha introduzido o termo e dado a ele um tratamento sistemático, Blumer, posteriormente, declara que, no artigo em referência, estava, na verdade, expondo uma posição de George Herbert Mead (cf. NUNES, 2005). De fato, “a obra de Mead (...) foi aquela que mais contribuiu para a conceptualização da perspectiva interacionista” (HAGUETTE, 2000, p. 26).

O ano de 1937, de qualquer modo, marca o início da escola ou tradição de pesquisa do IS. Em seu programa de pesquisa relativo ao IS, Blumer (1969, p. 2) apresenta como premissas:

- a) os seres humanos agem com as coisas com base nos significados que as coisas apresentam para eles; essas coisas incluem tudo o que os seres humanos podem notar no mundo, como objetos físicos, categorias de objetos, instituições, ideais, atividades e situações;
- b) o significado dessas coisas é derivado ou emerge da interação social que temos com nossos companheiros;
- c) esses significados são manipulados e modificados por um processo interpretativo usado pela pessoa ao lidar com as coisas que ela encontra.

Notamos, a partir das premissas de Blumer, relativas ao IS, a grande ênfase dada à interação na construção dos significados e, podemos acrescentar, à construção do conhecimento. É por isso que Haguette (2000, p. 36) afirma que

a vida do grupo necessariamente pressupõe a interação entre os membros do grupo ou, em outros termos, a sociedade consiste de indivíduos interagindo uns com os outros, e cujas atividades ocorrem predominantemente em resposta de um a outro, ou em relação de um a outro.

Diante de tamanha relevância dada à interação, no contexto do IS, entendemos que o e-fórum, como espaço privilegiado de interação no âmbito dos cursos de EaD, afina-se com a concepção defendida pelo IS. No e-fórum, a construção do conhecimento só tem sentido a partir do engajamento de, pelo menos, dois interactantes que precisam adotar posturas ativas nas discussões, a partir das quais, em um processo simbólico de construção de significados por meio da linguagem, as ações desses sujeitos adquirem sentido. A esse respeito, Nunes (2005, p. 75) afirma que

Formamos, como seres humanos que interagimos, uma comunidade comunicativa que garante uma capacidade ilimitada de interpretação; nossa essência humana e social se efetiva na situação comunicativa simbólica, cuja existência só é possível por meio da linguagem.

Neste sentido, considerando a relevância atribuída à interação pelo interacionismo simbólico, percebemos que o e-fórum - como gênero interacional e discursivo -, no contexto dessa concepção, adquire um papel relevante no processo de interação simbólica e, portanto, na formação individual e social, e pode ser então caracterizado como um instrumento de efetivação da interação simbólica.

2.2 Gêneros discursivos e a teoria da enunciação

Na perspectiva em que trabalhamos, o gênero digital e-fórum deve ser visto, antes de tudo, como um gênero discursivo, resultando de um processo enunciativo. Neste sentido, julgamos relevante fazer, preliminarmente, uma breve abordagem sobre as teorias da enunciação e os gêneros do discurso, antecipando que o eixo norteador de nossa pesquisa, em relação à linguagem, será a concepção dialógica da enunciação desenvolvida por Mikhail Bakhtin (2003).

Segundo van Dijk (2004), os estudos do discurso, em torno dos quais diversas disciplinas das ciências humanas e sociais têm demonstrado interesse crescente, remontam a mais de dois mil anos, época em que a poética clássica e a retórica já forneciam modelos estruturais para textos, tais como poesia, drama e discursos jurídicos e políticos. Neste sentido, embora de forma diversa daquela em

que vêm sendo trabalhados nas últimas décadas, percebemos, por meio das palavras do autor, que a transformação do discurso em objeto de estudo não é um fenômeno recente.

Ainda segundo van Dijk (2004, p. 11),

o estudo do discurso tornou-se de certa forma relevante, logo após ter-se reconhecido o fato, (...) por volta de 1970, de que os estudos linguísticos não deveriam estar restritos à análise gramatical de sistemas linguísticos abstratos ou ideais mas, de preferência, que o uso efetivo da língua deveria ser o objeto empírico das teorias linguísticas.

De fato, a partir de década de 1970, começaram a se popularizar as abordagens linguísticas que questionam a concepção estruturalista. Tais abordagens, conforme observaremos a seguir, passam a considerar não apenas o produto, o sistema, mas também, a ação de produção da linguagem. É nessa perspectiva de foco no uso da linguagem que se inscreve a teoria da enunciação, que muito nos interessa na presente pesquisa, tendo em vista ser o discurso e, por extensão, os gêneros discursivos, produto da enunciação, já que “enunciar é transformar individualmente a língua (...) em discurso.” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 35).

Para situarmos, então, o teórico em que nos apoiamos, Mikhail Bakhtin, no contexto das teorias enunciativas, convém, inicialmente, fazermos uma rápida retrospectiva dessas teorias.

2.2.1 Origens da teoria da enunciação

Conforme Flores; Teixeira (2005) o primeiro linguista a formular um raciocínio voltado à enunciação foi Charles Bally, para quem a língua, como padrão linguístico, é a base para o discurso. Todavia, com Bally, tem-se ainda apenas o que se pode considerar um prenúncio daquilo que viria a ser denominado, posteriormente, a teoria da enunciação.

Outro nome também lembrado quando se fala das teorias enunciativas é Roman Jakobson, com sua teoria das funções da linguagem. Ainda segundo Flores; Teixeira (2005, p. 22),

Jakobson pode ser considerado um dos primeiros linguistas a pensar sobre as questões de enunciação, porque sua teoria das funções da linguagem e seu trabalho sobre os *shifters* são algumas das principais sistematizações que se têm em Linguística sobre o lugar do sujeito na língua.

É bom enfatizarmos, no entanto, que, mesmo já trazendo à tona princípios da enunciação, todavia, essa contribuição de Jakobson ainda apresenta certa fragmentação do ponto de vista enunciativo, na medida em que centra uma atividade no enunciador e certa passividade no enunciatário, termos que na teoria jakobsoniana são denominados, respectivamente, por emissor e receptor.

Mas, conforme mostram Charaudeau e Maingueneau (2004), será somente com Émile Benveniste, tradicionalmente conhecido como o “pai” da teoria da enunciação, que esse termo passa a ser sistematicamente utilizado. Embora se mantenha fiel a alguns princípios do estruturalismo saussuriano, como, por exemplo, a concepção sistêmica de linguagem, Benveniste cria um modelo de análise da língua voltado especificamente à enunciação. Enquanto na perspectiva estruturalista saussuriana o objeto da linguística é concebido como um sistema de relações internas do qual se deveria reter as leis de organização, resultando daí o objetivo geral de investigar as regularidades do sistema, abstraindo, para tanto, toda a referência a elementos externos ao método, a teoria benvenistiana, mesmo tendo por base o mesmo estruturalismo saussuriano, todavia vai mais adiante, ao apresentar meios de tratar da enunciação, ou seja, de estabelecer o lugar do homem na língua (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 29,30).

Observamos, nesse sentido, que, com Benveniste, a teoria enunciativa passa por alguns avanços, já que ele se preocupa em defender o espaço do sujeito no contexto linguístico. Para Benveniste (1989, p. 82), “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” Mesmo com toda a projeção dada por Benveniste à enunciação, todavia, é no do Círculo de Bakhtin que os estudos enunciativos parecem ganhar, de fato, uma dimensão mais ampla. Segundo Flores; Teixeira (2005, p. 45)

as idéias do Círculo sobre a linguagem trazem elementos que, de algum modo, contribuem para o estabelecimento de um pensamento sobre a enunciação, antecipando o estabelecimento de uma linguística de enunciação que, além de contemplar a questão da intersubjetividade no âmbito dos estudos da linguagem, contém a indicação de um modelo de análise, no qual forma e uso articulam-se no processo de constituição de sentidos no discurso.

Com Bakhtin, portanto, sistema, sujeito e mundo compõem um todo no processo dialógico e interdiscursivo de construção de sentidos. É sobre isso que nos ateremos a seguir.

2.2.2 A teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin

Abordar a concepção de enunciação e de gêneros de Bakhtin nesta pesquisa foi importante, pois nos ajudou a compreender como, nos e-fóruns, os interactantes se tornam sujeitos de linguagem e, coletivamente, constroem conhecimento, uma vez que “nossa essência humana e social se efetiva na situação comunicativa simbólica, cuja existência só é possível por meio da linguagem” (NUNES, 2005, p. 75).

Como sabemos, é indiscutível o fato de que o processo de socialização humana, responsável pelo progresso civilizatório da humanidade, tem nas linguagens o seu fator crucial, visto ser por meio dela que o homem se constitui como sujeito, contribui para o crescimento do outro e, por extensão, para o desenvolvimento da civilização.

Não é à toa que, no dizer de Bakhtin (2003, p. 261),

“todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multifórmes quanto os campos da atividade humana...”

Nesse sentido, não seria esdrúxulo afirmar que a linguagem tem estado, portanto, ao longo do tempo, a serviço do homem, atendendo às suas múltiplas necessidades cotidianas, na busca do saber, do fazer, do ser, do aprender a conviver, aspectos inerentes à construção do homem pleno. Assim, as multifacetadas atividades sociais do homem, que, como falamos, não podem prescindir da utilização da linguagem, remetem à criação de enunciados particulares e individuais, levando cada campo de utilização da língua a elaborar seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por Bakhtin de gêneros do discurso.

Como percebemos, na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso são enunciados, estes suscetíveis a mudanças e, portanto, a gerarem, também, novos gêneros. Segundo o pensador russo (2003, p. 261)

os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais de língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Eis, pois, as três características básicas constituintes dos gêneros, na concepção bakhtiniana: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. Nessa perspectiva, é a ausência ou presença dessas características que faz com que determinados enunciados constituam ou não um gênero discursivo.

Relacionando as palavras do autor em relação às características dos enunciados – objetos das situações interacionais –, e os gêneros digitais emergentes – marcados por características inovadoras, como é o caso da hipertextualidade –, verificamos que, de fato, a linguagem usada na Internet, embora se valha de campos semióticos já conhecidos, ela os aglutina, adequando-os ao mundo virtual, a fim de atender às necessidades de informação e interação do homem moderno.

É importante enfatizar, também, que a teoria bakhtiniana de enunciação, no dizer de Paveau e Sarfati (2006, p. 173), “tem por fundamento comum uma crítica à linguística da língua e um desejo de estudar os fatos da ‘fala’: a produção de enunciados por locutores na situação real de comunicação” A importância dessa ênfase se justifica porque ilumina nosso trabalho no sentido de que o e-fórum educacional é uma genuína situação real de linguagem, marcada pelo caráter dialógico, o que o aproxima dessa concepção bakhtiniana de língua.

Como é sabido, as concepções tradicionalistas da linguagem, como a estruturalista, por exemplo, costumam dar maior atenção ao estudo do código, deixando de lado, ou em segundo plano, a função comunicativa da linguagem, fato que já não tem mais sentido, tendo em vista que a razão de ser da linguagem, como sabemos, está na sua natureza comunicativa. Acerca disso, defende Bakhtin (2003, p. 261) que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiologismo de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações (grifos do autor).

Como verificamos, diferentemente da visão saussuriana, cujo foco se volta para o código, ou seja, para o sistema abstrato, o teórico russo ajusta a lupa de seu empreendimento filosófico para o contexto interacional em que ocorrem as situações sociais de linguagem. Nesta senda, a linguagem, portanto, ganha sentido por meio dos sujeitos que a utilizam em seu cotidiano, em um contínuo processo simbólico, razão por que este trabalho se apóia na concepção de sujeito bakhtiniano, ou seja, um sujeito dialógico, que utiliza a linguagem para interagir com o seu meio.

Para defender sua noção de sujeito, Bakhtin (2003, p.271) faz referência ao sujeito desenhado pelas concepções formalistas, nas quais somente o falante assume posição ativa, ficando o outro relegado a um simples papel de ouvinte passivo, o que não retrata o verdadeiro processo interacional. É isso o que podemos ler na afirmação a seguir:

Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure), aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processo ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte.

É importante o realce segundo o qual, para Bakhtin, esses esquemas não são falsos, mas não correspondem a determinadas situações da realidade. Os enunciados não surgem do nada, pelo contrário, sempre se originam em uma dada motivação anterior e apontam para outro sujeito interacional sem o qual a ação enunciativa perderia o sentido. Assim sendo, é inegável que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Essa posição dialógica, assumida pelo sujeito, é inerente ao ser humano, que de forma natural e espontânea, a partir do contexto em que vive e das situações de comunicação com que lida, constrói paulatinamente sua capacidade linguística

em um processo de dialogia constante, o que envolve a assimilação dos gêneros presentes nesse processo, utilização das leis dos discursos e mobilização de competências comunicativas, a fim de atender às suas necessidades comunicativas. É dentro desse contexto de uso da linguagem para atender a práticas sociais, que entendemos se inserir os gêneros digitais, entre eles o e-fórum, no universo da EaD virtual. É sobre isso que discutiremos nos tópicos seguintes.

2.3 A EaD, as tecnologias e o universo virtual

Sendo a EaD o contexto da interação pela qual capturamos os *footings* e as estratégias de preservação de faces dos participantes de um e-fórum educacional, entendemos que se fazem necessárias algumas considerações acerca dessa modalidade de ensino, a fim de situarmos melhor o nosso objeto de estudo nesse contexto de ensino.

A priori, convém dizermos que, nas últimas décadas, avanços científicos e tecnológicos, sem precedentes na história, começaram a impor mudanças radicais em todos os âmbitos sociais. E, nesse contexto, os sistemas educacionais constituem o segmento social que mais impactos tem recebido, uma vez que recai sobre a escola a responsabilidade de propiciar educação sistemática atualizada, voltada ao atendimento de novas demandas sociais. Só que, diante de gigantescas e rápidas mudanças, os próprios sistemas educacionais, neste momento, têm, de certo modo, encontrado dificuldades para assimilarem essas mudanças e adequarem-se a esse novo contexto, quanto mais para atuarem como instrumentos irradiadores dessas transformações.

Não podemos negar que o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da informação e da comunicação constitui o principal responsável por todas essas mudanças. Para Lévy (1998, p.9) “o uso crescente dos computadores é ao mesmo tempo o indício e último operador de uma mutação antropológica de grande amplitude”, mudança que tem deixado muitos educadores desorientados, pois estes têm hesitado em aceitar que essas novas tecnologias façam parte de seu fazer pedagógico, gerando desmotivação por parte dos alunos, que percebem estar a escola andando, em alguns momentos, na contramão das transformações sociais.

É preciso que a atuação do professor, nesse novo cenário, seja revista, conforme também afirma Lévy (1998, p.27), pois,

a transmissão de informações e a notação dos exercícios deixam de ser a principal função do professor. Guiando a procura do aluno por informações nos programas, nos bancos de dados e nos livros, ajudando-o a formular seus problemas, torna-se um animador de aprendizagem.

Dentro desse contexto, a EaD, que tem passado por um processo de remodelação, emerge como uma alternativa viável de formação de indivíduos e construção do conhecimento, em sintonia com a nova realidade social. Falamos em remodelação da EaD porque é sabido que, por muito tempo, tal modalidade de ensino esteve centrada no material impresso, sendo esta a única possibilidade de interação entre a instituição promotora do curso e os alunos. Esta sistemática acabou por gerar certa dúvida em relação à qualidade do ensino oferecido por esses cursos.

Com o passar do tempo, no entanto, os novos suportes de comunicação que foram surgindo, tais como, telefone, rádio, televisão, etc., foram, paulatinamente, sendo utilizados como meios enriquecedores do processo de ensino à distância, garantindo, por um lado, maior abrangência geográfica dos cursos e, por outro, cursos com maiores possibilidades de promover o despertar do interesse dos alunos, por conseguirem, no caso do uso da televisão, unir som e imagem.

Verificamos, assim, que esses recursos já começaram a dar maior visibilidade aos cursos de EaD, mas não foram suficientes para garantir-lhes ainda boa aceitação por parte da sociedade, porque ainda não conseguiam propiciar aos participantes ambientes de interação satisfatórios, que segundo Palloff e Pratt (2004, p. 149) são necessários para “dar aos alunos a oportunidade de trabalharem juntos para criar o conhecimento e os significados.” Tais ambientes, em nosso entender, por envolverem um processo de interação contínua, são vitais para a construção do conhecimento dentro da perspectiva do interacionismo simbólico.

Com a chegada do computador e, posteriormente, com a criação e popularização da Internet, os cursos a distância têm adquirido contínua visibilidade. Nesse sentido, Fonseca (2006, p.71), ao se referir à introdução dessas novas tecnologias na educação, diz que

a evolução das tecnologias da informação e comunicação abre crescentes oportunidades de troca de informações, interação, intercâmbio de ideias entre os alunos e a instituição que promove o curso e entre os alunos entre si. Possibilita desse modo a criação de comunidades de aprendizagem em rede, em que a bidirecionalidade e a cooperação podem reduzir as distâncias.

Assim, a grande crítica que até então era dirigida à EaD, por não propiciar boas possibilidades de interação entre os promotores dos cursos e os alunos, acreditamos que tenda, paulatinamente, a perder força com a introdução das tecnologias digitais de comunicação. Como sabemos, o uso sincronizado dessas tecnologias é de tamanha importância para a construção de modelos educacionais que verdadeiramente atendam às necessidades pessoais e profissionais hodiernas. Ainda segundo Fonseca (2006, p.89),

a aplicação das tecnologias ligadas à Internet, na educação a Distância, tem modificado o panorama na educação. Antes da Internet tínhamos uma Educação a Distância que utilizava apenas tecnologias de comunicação numa relação um-para-um (ensino por correspondência) ou um-para-muitos (rádio,TV). Via Internet, a EaD tem as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e sobretudo, muitos para muitos.

Portanto, as novas tecnologias digitais possibilitam às instituições que trabalham com EaD a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos, efetivamente, saem daquele ciclo fechado de comunicação, conforme mostrado na Figura 1, passando a um processo interacional mais amplo, segundo ilustrado na Figura 2.

Neste sentido, como observamos, a EaD vem se destacando, se comparada à educação presencial, quanto ao aproveitamento dessas novas tecnologias, razão por que vem ganhando mais aceitação, paulatinamente, levando até mesmo os órgãos normativos dos sistemas educacionais a repensarem suas posições e conceitos sobre essa modalidade de ensino. E isso tem sua razão de ser, na medida em que, acompanhando as inovações tecnológicas, se bem planejados e operacionalizados, os cursos de EaD passam a reunir mais e melhores condições no que tange à formação do homem exigido pela presente era digital.

Do contexto dessas novas tecnologias da informação, emerge o conceito de convergência digital, que, segundo Pereira (2005, p.18), refere-se

à habilidade de diferentes plataformas de redes de computadores para transportar essencialmente tipos similares de serviços; à chegada integrada de dispositivos microprocessados dos consumidores, tais como: telefone, televisão, câmeras fotográficas e computadores pessoais; à digitalização, fornecendo a rota para unificar meio e mídia.

Assim, com os avanços tecnológicos no sistema de informação e comunicação, “... todos os nossos equipamentos microprocessados poderão estar integrados em uma grande rede digital convergida” (PEREIRA, 2005, p. 18), e isso possibilita o acesso à informação em qualquer lugar, a qualquer momento. Nesse contexto de mudanças, ainda segundo Pereira (2005, p. 20), “a modificação mais profunda foi a virtualização” e, acreditamos, é por meio das instituições virtuais de educação, como a UNIVIMA, que se poderá fomentar a universalização do acesso ao conhecimento, considerando as questões de tempo, espaço, abrangência e custo.

Conforme Araújo Jr. (2008, p. 25) “os AVAs são definidos, na perspectiva do usuário, como ambientes que simulam os ambientes reais de aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs)”. Ainda de acordo com o mesmo autor (Op. cit., p. 22)

As TICs são os recursos tecnológicos, software e hardware, que realizam as tarefas de receber, processar, distribuir e armazenar os dados e informações, permitindo a interação e a interatividade sem restrições de tempo e espaço. Trata-se de recursos que permitem o virtual.

Depreendemos, portanto, a partir dos conceitos apresentados por este autor, que os AVAs, possíveis por meio das TICs, representam um novo modo de construção do conhecimento em EaD, tendo em vista os suportes que propiciam para os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino.

Neste sentido, as potencialidades propiciadas pela virtualização são assim descritas por Souza (2005, pp.107-108):

Em ambientes virtuais, as circunstâncias socializantes são menos devidas a um acaso geográfico do que à real comunhão de interesses. Isso é fator de estímulo à colaboração entre os pares, na medida que há grande possibilidade de escolha sobre com quem ou com quais interlocutores vamos interagir. A possibilidade de que aconteçam livres interações sociais entre indivíduos propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como o aprendizado colaborativo.

Vemos, pois, que a virtualização, acentuada com a introdução das novas tecnologias da comunicação e da informação, constitui-se em fator favorável à construção da aprendizagem neste momento de efervescência da EaD, garantindo a esta um novo *status*, no cenário educacional.

É ainda Pereira (2005, p.21) quem afirma que o ensino a distância, dentro desse novo contexto, contribui

para fomentar o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento digital, melhorar as capacidades pessoais de utilizar as novas tecnologias no estudo e no trabalho, adaptar os sistemas de educação e formação de modo a responder aos desafios da Sociedade da Informação.

Na verdade, não se pode negar a contribuição que vem sendo dada por essa modalidade de ensino não somente aos sistemas educacionais, mas às próprias empresas, que têm se utilizado com frequência dessa estratégia para propiciar formação continuada a seus colaboradores. Conforme Souza (2005, p.106),

com a abundância de novos espaços eletrônicos de interação e a explosão da educação à distância, há a tendência de que esses espaços sejam cada vez mais utilizados para facilitar a aprendizagem, sejam como complementos aos espaços presenciais de aprendizagem ou até mesmo como substratos inteiramente autônomos para suportar os modelos que estão recentemente sendo estabelecidos, e os que ainda estão por vir.

Acreditamos, assim, que, com tantos atrativos eletrônicos disponibilizados às pessoas fora do ambiente escolar tradicional, os cursos a distância, mediados pelo computador, passam não apenas a atender necessidades práticas do homem moderno, mas também a colocarem-se como possibilidades mais motivadoras e instigantes de aprendizagem.

Hoje, a sociedade exige indivíduos proativos e autônomos e esse tipo de formação não tem sido tão fácil de conseguir dentro das propostas pedagógicas desenvolvidas pela maioria das escolas, dentro do sistema de ensino tradicional, atrelado que está a paradigmas ultrapassados, destoantes com essa nova realidade social. Para Fonseca (2006, p.13),

o mundo de hoje, em que o conhecimento evolui de forma exponencial, exige que a educação promova a autonomia do aluno. O aluno terá de assumir a produção do seu conhecimento, através de um permanente

processo de aprender a aprender, mediante a investigação e solução de problemas.

Como sabemos, atualmente, as propostas de ensino a distância, com toda a infra-estrutura de que dispõem, visando a atender às exigências legais relativas ao oferecimento de cursos nessa modalidade, podem favorecer a formação de indivíduos que atendam de fato às necessidades desse novo momento. Segundo Palloff e Pratt (2004, p. 27),

os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, *pessoas que pensam criticamente*. Eles sabem que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem on-line e que, para chegarem à melhor experiência on-line, devem ser eles próprios responsáveis pelo processo. (grifos dos autores)

Isto posto, vislumbramos a necessidade de maximização da exploração do uso da EaD, utilizando-se os novos recursos interativos e dialógicos, propiciados pela Informática e, mais recentemente, pela Internet, como é o caso dos gêneros digitais. Não podemos nos esquecer de que é dentro desse contexto de virtualização que tem emergido uma variada gama de novos gêneros, como é o caso do *e-mail*, dos *chats*, vídeo-conferências, lista de discussão, *blogs*, além daquele que se constitui, neste momento, em nosso objeto de discussão, o e-fórum educacional.

2.4 A emergência dos gêneros digitais

A seguir, fazemos uma abordagem em relação ao surgimento dos gêneros da esfera digital, para, em seguida, nos atermos especificamente ao e-fórum.

Ao se referir aos gêneros do meio digital, Crystal (2005, p.90) ressalta que

os textos eletrônicos, de qualquer tipo, não são a mesma coisa que as outras formas de texto. Eles demonstram fluidez, simultaneidade (ao estarem disponíveis em um número indefinido de máquinas) e não se degradam com cópias; transcendem as limitações tradicionais de disseminação do texto; e possuem fronteiras permeáveis...

Concordamos com Crystal quando afirma que esses textos apresentam características inovadoras. De fato, esses gêneros eletrônicos são consequência de um novo momento sócio-histórico e, assim sendo, fazem parte do cotidiano de boa parte das pessoas. Na verdade, deveriam fazer parte do dia-a-dia das pessoas em geral, não fosse a exclusão social e digital que experimentamos.

Para Marcuschi (2005, p.13) “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Como percebemos, os dois autores são da opinião de que esses novos gêneros incorporam novas características. Por essa razão, acreditamos que precisam ser explorados em sala de aula, quer seja ela presencial ou virtual, pois isso representa atender às necessidades temporais dos sujeitos em formação e, neste contexto, em formação contínua. O e-fórum educacional, por exemplo, é um gênero que emerge dentro desse contexto a que Crystal e Marcuschi fazem referência.

Araújo e Biasi-Rodrigues (2007, p.78) acrescentam que

a Internet é uma invenção humana incrível que recebeu fortes influências da mistura dos serviços de telefonia com os serviços da informática, originando a *telemática*. Com isso, parece ser incontestável o fato de que está em sua gênese a vocação para a hibridização, pois as possibilidades combinatórias de linguagens, de gêneros e de estilo parecem ser inesgotáveis nesse ambiente discursivo.

De fato, são variados e multifacetados esses novos gêneros que surgem continuamente em decorrência das possibilidades interativas propiciadas pela associação do computador com a Internet e, a nosso ver, é justamente isso que torna instigante a utilização deles tanto por quem já os domina como para quem precisa deles se apropriar. É preciso, assim, que essas características do suporte e dos gêneros sejam bem aproveitadas em benefício do desenvolvimento linguístico atualizado das pessoas.

Marcuschi (2005, p.14) apresenta três aspectos que tornam relevante a análise desses gêneros digitais, quais sejam, o franco desenvolvimento e uso cada vez mais generalizado destes; suas peculiaridades formais e funcionais; a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo que se repense nossa relação com a oralidade e a escrita.

Sabemos que a linguística sempre se preocupou com a interferência da oralidade na escrita. Dentro deste novo contexto, é praticamente impossível impedirmos essas influências porque elas dizem respeito à maioria dos gêneros disponíveis no ambiente virtual, o que podemos fazer é lançarmo-nos ao estudo desses gêneros para verificarmos as contribuições que eles podem trazer aos

processos de interação simbólica, já que são gêneros que foram surgindo naturalmente em decorrência das novas necessidades de comunicação humana e dos novos suportes disponíveis.

A esse respeito, e com base em suas observações no ambiente virtual, assim se expressa Erickson (2000, p. 3)

Um gênero é um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente. Um gênero estrutura a comunicação ao criar expectativas partilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação.

Percebemos, portanto, que os gêneros favorecem a estruturação da comunicação e, a nosso ver, no caso dos gêneros digitais, dentro das possibilidades de alinhamento que eles podem estimular os interactantes a adotar, em muito pode favorecer condições propícias no que se refere não só à produção, mas também à recepção enunciativa, através do ambiente virtual, fatores que jamais podem ser desconsiderados quando se tratam de gêneros, estes vistos como instrumentos de interação.

Em outro trabalho, Erickson (1997, p. 9), afirma que na comunicação on-line em ambientes virtuais, o participante encontra-se “... livre de muitas das pressões sociais que se apresentam numa conversação face a face”. Ratificamos plenamente esta observação do autor, razão por que defendemos, neste trabalho, a ideia de que o gênero e-fórum educacional, por sua natureza hipertextual e por ser utilizado em um meio favorável à interação – conforme as palavras do próprio Erickson, propicia possibilidades de situações comunicativas mais ricas, já que nele os sujeitos percebem que podem, até certo ponto, preservar suas faces, o que consideramos importante para a harmonia do processo interacional. É, portanto, sobre o e-fórum que passamos a abordar a seguir.

2.4.1 O gênero e-fórum e o processo de construção do conhecimento em EaD virtual

Tendo em vista ser o gênero e-fórum o instrumento principal deste trabalho, faremos, doravante, considerações sobre as origens e características

desse gênero, explicitando, assim, suas potencialidades, que podem e devem ser mais bem exploradas, em benefício do processo de aprendizagem em EaD.

Xavier e Santos (2005, p.30), assim descrevem o fórum no âmbito de uso tradicional:

O gênero fórum, antes da informatização das sociedades contemporâneas sempre foi conhecido como um gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem. As decisões ali tomadas gozariam de legitimidade e, portanto, deveriam ser consensualmente adotadas por todos os seus participantes, co-responsáveis por sua elaboração, implementação e sucesso.

O caráter interativo e dialógico do gênero fórum está, pois em sua gênese, o que aliado à virtualização propiciada pelas novas tecnologias, pode contribuir para tornar o e-fórum uma importante estratégia educativa, uma vez que, por um lado, ele estimula o debate, a troca de ideias, a criticidade do indivíduo e, por outro, ocorre num ambiente através do qual, como já falamos, o sujeito se encontra livre de determinadas pressões sociais, sobretudo aquelas próprias do confronto discursivo face a face.

Traçando um paralelo entre o gênero fórum (tradicional) e o e-fórum (modalidade eletrônica), Xavier e Santos (2005, pp. 30-31) afirmam que este é

uma reedição daquele gênero já conhecido, agora incrementado por inovações tecnológicas e dotado de mais abrangência espacial – ubiquidade – e participação irrestrita por qualquer indivíduo – universalidade – em torno das questões que lhe dizem respeito. Geralmente são temas de grande apelo popular na atualidade escolhidos estrategicamente pelos portais de acesso à Internet que, visando atrair os internautas às suas páginas e serviços, instigam a disputa, levam os participantes à popularização das opiniões postadas.

É bom que enfatizemos que essa menção de Xavier e Santos refere-se ao e-fórum aberto, muito comum nos portais eletrônicos. No caso do e-fórum educacional, utilizado em AVAs, as questões, objeto de discussão, são relativas a temas específicos de cada disciplina, de acordo com a proposta curricular do curso. Além disso, os participantes são previamente inscritos, passando a constituírem um grupo fechado, mediados por um tutor, também chamado de moderador. As

mensagens são enviadas automaticamente para todos os membros do grupo, num sistema de comunicação assíncrono.

De acordo com Souza (2005, p.111),

em meios eletrônicos de comunicação assíncrona, com troca de ideias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta. O processo de tradução, durante a escrita das próprias ideias, antes do derradeiro envio das mensagens – mais do que porventura possa ter acontecido com outros suportes, como cartas em papel – proporciona ao sujeito a reflexão sobre seu próprio pensamento, tendo a oportunidade de reestruturá-lo.

Como percebemos, nas palavras de Souza, por se tratar de comunicação assíncrona, as possibilidades de sistematização das reflexões subjetivas dos indivíduos são maiores, favorecendo a qualidade dessas produções. Por outro lado, todos os envolvidos no uso do gênero se sentem co-responsáveis em relação ao envio de *feedbacks* aos interactantes envolvidos nesse processo dialógico, e não apenas o mediador, como frequentemente ocorre em situações de ensino presencial.

Conforme afirma Paiva (2008):

abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor.

Para Braga (2007, p. 183), possibilidades de interação entre os parceiros do processo de construção do conhecimento, como essas propiciadas pelo gênero e-fórum, por exemplo, são de extrema relevância em EaD, pois, segunda ela,

Não havendo essa interação, como ocorre no caso de programas que adotam uma estrutura rígida, não aberta a negociações entre os participantes ou programas construídos para estudo independente auto-monitorado, o sucesso da aprendizagem depende fundamentalmente do grau de autonomia do aprendiz. Como nem todo o aprendiz é naturalmente autônomo – seja por questões de postura frente à aprendizagem seja pela falta de conhecimento básico na área – é de se esperar que a ausência de interação e diálogo entre os participantes dificulte o processo de construção do conhecimento.

De fato, o caráter interativo do e-fórum educacional favorece a interação dos diferentes níveis (professor/tutor ↔ aluno ↔ aluno) de sujeitos envolvidos na construção do conhecimento, eliminando sentimentos de isolamento e monotonia, assim como, estimulando a criação de laços afetivos, tão importantes no processo de aprendizagem. Deste modo, oportunizar esse instrumento interacional, em cursos de EaD, significa dar aos alunos a oportunidade de trabalharem juntos para criar o conhecimento e os significados, em vez de entregar-lhe os fatos e as informações já prontas para que memorizem e retenham de alguma forma (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 149).

Portanto, num cenário marcado pelas novas tecnologias e pela exigência de um novo perfil de cidadão e profissional, para Xavier e Santos (2005, p.38)

a participação constante dos alunos [...] em fórum eletrônico tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão.

Segundo Paiva; Rodrigues-Junior (2007, p. 147), “os fóruns on-line de discussão formam uma modalidade de gênero digital que se caracteriza por possuir objetivos comunicativos diversos e estabelecidos por membros que constituem uma comunidade discursiva virtual.” Outro autor que tem opinião, em relação ao e-fórum, similar a de Paiva-Rodrigues-Junior, é Marcuschi (2005), para quem, nos AVAs, o e-fórum educacional é representado por uma interface assíncrona, em que temas diversos são discutidos pelos interactantes, cujas relações são continuadas e movidas por interesses comuns.

Como podemos observar, Marcuschi dá ênfase ao fato de o uso do gênero e-fórum ser motivado por propósitos comunicativos afins entre os interactantes, o que nos remete a Bakhtin (2003) quando afirma que gêneros surgem e são utilizados em função das práticas sociais e para atender a determinados propósitos comunicativos. Neste sentido, consideramos ser o e-fórum um gênero digital que, utilizado no processo de ensino, instiga a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, assim como entre eles e o próprio conhecimento, atendendo aos seus propósitos comunicativos.

Dentro dessa perspectiva, o e-fórum educacional, que vem sendo cada vez mais explorado nos ambientes virtuais de aprendizagem, é o gênero por meio do qual, nesta pesquisa, caracterizamos os alinhamentos discursivos, identificamos as estratégias de preservação de face adotadas pelos sujeitos em situações de interação e analisamos a própria interação e dialogicidade configurada no AVA pesquisado, para o que nos valem da concepção dialógica da linguagem, proposta por Mikhail Bakhtin (2003), já discutida anteriormente, bem como, da concepção de *footing* de Goffman (2002), e do modelo de polidez linguística como estratégia de preservação de faces, desenvolvido por Brown e Levinson (1987), que discutiremos doravante.

2.5 O *footing*

O conceito de *footing* foi introduzido por Erving Goffman, em 1979, como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 107). A partir daí, esse conceito passou a ser amplamente utilizado, teórica e metodologicamente, em estudos diversos na área das ciências humanas e sociais. No Brasil, essas ideias ganharam projeção inicial com a obra *A Retórica da ciência: uma leitura de Goffman* (MALUFE, 1992), passando, a partir daí, a influenciar linguistas e analistas do discurso brasileiros.

2.5.1 A noção de enquadre

Antes de focarmos a nossa atenção nos *footings*, julgamos relevante tecermos algumas considerações em relação ao enquadre, visto ser o *footing* uma noção originária deste. Para Bateson (2002, p. 85), introdutor do termo enquadre nas ciências sociais,

o enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada metamensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar).

O enquadre, nessa perspectiva de Bateson, contribui para orientar o ouvinte – e, na perspectiva em que trabalhamos nesta pesquisa, o co-enunciador –, em relação à maneira como um dado enunciado deve ser recebido, compreendido. Em resposta a essa recepção/compreensão, obviamente, um determinado

alinhamento será adotado por esse ouvinte/co-enunciador, daí a relação estreita entre enquadre e *footing*. Em outros termos, poderíamos dizer que o enquadre remete àquilo que é, realmente, significativo dentro da fala de um dado interactante, podendo ser percebido por meio de pistas linguísticas e/ou extralinguísticas.

“Na linguagem do dia-a-dia, enquadres são frequentemente (mas nem sempre) reconhecidos e representados no vocabulário...” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 85) Essa predominância na identificação dos enquadres por meio do vocabulário contribui para reforçar a nossa ideia de que é possível analisar os *footings* em interações com uso da linguagem escrita, como é o caso do e-fórum educacional, ainda que as análises empreendidas pelo próprio Bateson em relação ao enquadre e, em relação ao *footing*, por Goffman, tenham se centrado em interações orais. Se as marcas que sinalizam os enquadres são linguísticas, em se tratando de interação com uso da escrita, caso do e-fórum, essas marcas estarão presentes no vocabulário dos turnos comunicativos, com a função de delimitar e desencadear a manifestação de novos *footings* e facilitar a identificação destes.

Para Bateson,

os participantes engajados em uma situação de interação face a face estão a todo momento atentos aos sinais que delimitam ou contextualizam os enquadres ('isto é uma brincadeira?' ou 'isto é uma ameaça?') de forma a fornecer uma resposta adequada à situação presente e melhor corroborar a construção da comunicação em curso. (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 86)

A nossa suposição é que esse cuidado em relação aos sinais que delimitam ou contextualizam os enquadres não é peculiar apenas às interações face a face, embora percebamos que, nesse tipo de interação, a atenção dos interlocutores precisa ser mais cuidadosa e rápida, pois assim, no menor espaço de tempo possível, poderão identificar as pistas que remetem a um novo enquadre e, imediatamente, optar por manterem ou mudarem o alinhamento, dando origem, conseqüentemente, a um novo enquadre, caso seja adotada a segunda opção.

Em interações como as que ocorrem no e-fórum educacional, mesmo em se tratando de comunicação assíncrona, a criação de subtópicos discursivos, que pode se efetivar por parte tanto dos mediadores do processo quanto por parte dos alunos, representa, sem dúvida alguma, a sinalização de que um novo enquadre está sendo adotado pelo autor do subtópico, já que, em cada um destes, um novo

subfoco de discussão é gerado. É evidente também que apenas um subtópico pode congrega vários enquadres.

Mais uma vez é importante reforçar que a preocupação em situar o enquadre em nosso trabalho é motivada pelo fato de os *footings* serem, ao mesmo tempo, causa e consequência do surgimento de novos enquadres. Portanto, após termos apresentado uma noção relativa aos enquadres, ater-nos-emos aos aspectos específicos relativos aos *footings*.

2.5.2 O *footing* na visão goffmaniana

O conceito de *footing* foi introduzido por Goffman, em 1979, como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. Para Goffman, “*footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002a, p. 107). Como já fizemos menção, essa abordagem de *footing* foi originalmente utilizada por Goffman para análise de situações de interação face a face, mas é nossa intenção, neste estudo, utilizarmos essas ideias para a análise da interação que se efetiva no e-fórum educacional, que, como sabemos, ocorre em ambiente virtual, envolvendo uso da linguagem escrita.

É bom ressaltarmos que a mudança do foco de análise de situações presenciais para o contexto virtual é possível porque o próprio Goffman (2002a) afirma que os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto falam, o que, segundo ele, faz com que a mudança de alinhamentos esteja vinculada à linguagem. E, sendo a interação que se realiza no e-fórum educacional notadamente pautada no uso da linguagem, tal análise é, em nosso entender, totalmente possível. Fora isso, temos exemplos bem-sucedidos de estudos já realizados na área, como é o caso das pesquisas empreendidas por Paiva; Rodrigues-Junior (2004; 2007).

No primeiro trabalho (2004), estes autores analisam a interação de alunos de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG em listas de discussão *on-line* (fóruns *on-line*), na tentativa de aplicar e estender o conceito de *footing* a esse gênero digital. Nesse estudo, os autores exploraram alguns elementos discursivos dos participantes das listas de discussão que

sinalizavam a presença de seus *footings* no momento em que interagiam com outros interlocutores. No segundo trabalho, Paiva; Rodrigues-Junior (2007) analisam o *footing* de alguns participantes de dois fóruns *on-line* de discussão também de cursos de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Mas, nesse trabalho, o enfoque principal passa para a análise do *footing* da moderadora e professora, nos fóruns, a fim de compreender a relação de seu alinhamento em suas interações com os alunos participantes dos fóruns. Portanto, como percebemos, o segundo trabalho constitui uma expansão das investigações efetivadas no primeiro.

Feitas as ressalvas acima, cumpre destacarmos que, para Goffman (2002a, p. 113), “uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução.” Ainda conforme os pressupostos goffmanianos, na análise do *footing* em situações presenciais, o pesquisador pode se valer de um conjunto bem maior de elementos para identificar as mudanças de alinhamentos dos interlocutores, já que nesses contextos é possível contar não somente com as pistas linguísticas, mas também com os elementos extralinguísticos (visuais, corporais, táteis, etc.) (GOFFMAN, 2002a). No caso desta pesquisa, em particular, estamos diante de um contexto discursivo totalmente novo, ou seja, trata-se de interação em ambiente virtual, envolvendo, predominantemente, o uso da linguagem escrita. Neste sentido, os elementos de que nos valem para a análise das categorias básicas de estudo (*footing* e preservação de faces) foram os que possuem natureza linguística.

É bom enfatizarmos que, na interação face a face, no curso de uma interação, as mudanças de alinhamento vão indicando, necessariamente, mudanças no estilo de fala, o que pode ser percebido imediatamente. No caso da interação em contexto virtual, mais especificamente no e-fórum educacional, a mudança de *footing* se manifesta nos turnos comunicativos construídos pelos interactantes, em torno dos quais se deu a presente análise. Por essa razão, os elementos linguísticos constitutivos dos enunciados produzidos pelos interactantes desse processo interacional foram extremamente importantes em nossa análise, já que se

constituíram nos principais recursos de que lançamos mão para efetivação de nossa investigação.

De acordo com o que defende Goffman (2002b, p.17), qualquer análise sobre *footing* requer que consideremos as situações sócio-espaciais envolvidas. Dentro desta perspectiva, é importante enfatizarmos que, não obstante as pesquisas de Goffman estejam centradas em interação presencial, todavia, naquela época ele já fazia referências às formas indiretas de interação, mediadas por meios de comunicação de massa (NUNES, 2005).

Julgamos relevantes essas referências na medida em que elas sinalizam para situações virtuais de interação, como as que caracterizam os e-fóruns educacionais em que fisicamente, de fato, podem ser grandes as distâncias que separam os interactantes, mas virtualmente, estão muito próximos, já que seus participantes podem interagir uns com os outros no momento que desejarem. Essa constatação foi importante para o nosso empreendimento científico na medida em que, de certo modo, avalizou o nosso propósito de operar com a categoria *footing* em AVA. Para Goffman (2002b, p. 17),

as regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação.

Assim, o autor defende a influência do fator cultural no alinhamento adotado pelos sujeitos nas situações de interação, estas aqui tratadas na esfera presencial.

Todavia, no estudo que desenvolvemos, a situação interacional se dá em outro âmbito, no virtual, e foi justamente esse, um dos aspectos que nos instigou a sistematizar uma análise através da qual pudemos conhecer os diversos fatores envolvidos nas situações de interação. Obviamente, peculiaridades sociais e culturais dos interactantes, por exemplo, de certo influenciam os alinhamentos adotados nas interações. É bom lembrarmos também que, nesse contexto interacional da EaD, convivem sujeitos de regiões diferentes, neste caso específico, os interactantes são de várias regiões do estado do Maranhão, portanto, sujeitos que vivem em contextos socioculturais diversos.

Nessa perspectiva, procuramos identificar que alinhamentos se manifestam em meio a essa diversidade sociocultural, em situações de interações, dentro desse mundo cibernético. Além disso, por esses sujeitos constituírem um agrupamento, procuramos analisar como as regras de convivência nesse ambiente virtual foram gerenciadas entre os interactantes. Percebemos que o contexto virtual em que se desenvolvem as situações de interação em EaD é suscitador da manifestação de alinhamentos os mais diversos por parte dos interactantes, principalmente no que se refere aos alunos.

Isso se justifica na medida em que partimos da suposição de que, em situações de interação presencial, muitos alunos deixam de expor suas ideias por temerem a “não aceitação” destas, o que pode ser sinalizado por meio de reação imediata, quer seja do professor – neste caso com menos possibilidade de ocorrência, quer seja dos colegas, o que pode inibir a expressividade destes alunos.

Levantamos essa suposição partindo de nossa crença em que o ambiente virtual parece possibilitar ao aluno um contexto mais favorável à exposição de suas ideias, já que não há ali a presença física que pode ter caráter inibitório – do professor e dos colegas, estando o aluno, portanto, *a priori*, livre para expor as suas opiniões. E mesmo que estas sejam incoerentes em relação à proposta da discussão, o mediador do processo e os colegas contam com a possibilidade de darem *feedbacks* a este interactante – ajudando-lhe a repensar ou a redirecionar seus posicionamentos.

Também na concepção de Goffman (2002a), no curso da interação, ocorrerá o intercâmbio de papéis entre os interactantes, com vistas à manutenção de um formato afirmação/resposta, sendo que o direito de falar neste instante vai e vem. Tal afirmação, que se coaduna com o caráter responsivo da enunciação, conforme preconizado por Bakhtin (2003), leva-nos a pensar como se processa, em ambiente virtual de aprendizagem, o exercício dos papéis entre os sujeitos do discurso: coordenador, professores, tutores e alunos, já que temos aí sujeitos com papéis sociais e discursivos bem definidos interagindo, mas distantes fisicamente. Analisamos, deste modo, como são gerenciados esses papéis entre os interactantes e que alinhamentos são daí originados. Conforme Blom; Gumperz (2002, p. 68), as

definições que os participantes têm dos direitos e deveres um do outro provocam mudanças nos alinhamentos dos interlocutores.

Outro aspecto levantado por Goffman (2002a), em relação ao *footing* diz respeito ao foco da interação, que, segundo ele, pode se deslocar para assuntos particulares, esfriando gradativamente o envolvimento dos participantes, assim como também pode se desenvolver como uma exibição para os demais interactantes. No âmbito da EaD, esse tipo de situação é bastante crítico, uma vez que o e-fórum constitui uma das poucas possibilidades de integração efetiva dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Sabemos que, no contexto da sala de aula presencial, é muito comum alunos tentarem desviar o foco das discussões, com o objetivo de, como se diz nessas situações, “matar a aula”. Assim, em nossa investigação, procuramos observar se esse tipo de postura emerge no AVA em estudo (na forma de interações paralelas, desviadas do foco de discussão) e que alinhamentos são adotados pelos mediadores do processo para evitar ou conter essas situações.

Finalmente, dentro desse percurso voltado à análise dos *footings*, observamos se, nesse ambiente, pelo fato de não estarem circunscritos a um espaço físico com delimitação de espaço de cada um dos sujeitos envolvidos no processo, como ocorre em sala de aula tradicional, os interactantes adotam *footings* que favoreçam certa simetria, em termos de participação, no projeto discursivo em construção.

Enfatizamos que nosso foco principal de análise dos *footings* se concentrou nos alinhamentos adotados pelos interactantes mediadores do processo (coordenador, professor, tutores) em relação aos alunos e vice-versa, bem como nos alinhamentos mobilizados quando da interação alunos-alunos. Vale ressaltar que, na concepção de RIBEIRO; GARCEZ (2002, p. 108), em seu artigo sobre o *footing*, Goffman

desconstrói as noções clássicas de falante e ouvinte, passando a discutir a complexidade das relações discursivas presentes na estrutura de produção (relativa ao falante) e na estrutura de participação (relativa ao ouvinte).

Esse novo olhar de Goffman em relação ao processo de comunicação/interação aproxima-o, de certo modo, em nosso entender, da

concepção de linguagem de Bakhtin (2003), para quem em toda comunicação discursiva, viva e real, ocorrerá sempre uma alternância dinâmica entre os sujeitos do discurso, razão por que julgamos que a combinação de aspectos teóricos dos dois autores nos ajuda a entender melhor o processo interacional que se concretiza em um e-fórum educacional.

Em adendo, podemos afirmar que o uso intensivo e dinâmico da linguagem que é feito pelos interactantes, no e-fórum, em um processo contínuo de mobilização de alinhamentos que permeia todo o processo de construção do conhecimento em AVAs, confirma o que é preconizado pelo interacionismo simbólico quando

concebe a sociedade como uma entidade composta por indivíduos e grupos em interação (consigo mesmo e como os outros), tendo como base o compartilhar de sentidos sob a forma de compreensões e expectativas comuns. (HAGUETTE, 2000, p. 57).

Destacamos que esse trabalho de investigação em relação aos *footings* adotados pelos interactantes do e-fórum, nesse processo interacional, levou-nos à análise de outra categoria: a preservação de faces, que está relacionada ao segundo objetivo da presente pesquisa e constitui o nosso próximo foco de discussão.

2.6 A preservação de faces

Ao conceituarem o termo face, Charaudeau; Maingueneau (2004, p. 235) afirmam que “a palavra deve ser tomada no sentido figurado que recebe nas expressões da língua comum “perder a face”, “salvar a face” (...) isto é no sentido de “prestígio”, “honra” e “dignidade”.

Como sabemos, é inerente ao ser humano preocupar-se em transmitir aos outros indivíduos uma imagem de si, geralmente, coerente com os valores da sociedade em que vive. Segundo Goffman (2002a), em toda interação verbal, os participantes colocam em ação uma linha de conduta por meio da qual o interlocutor expressa sua visão sobre a situação e sua avaliação não só dos participantes, mas principalmente, de si mesmo. Conforme constatamos nas palavras do autor, é

impossível alguém se envolver em um contexto interacional sem que, automaticamente, mobilize estratégias de preservação de sua face.

O contexto em que atuam os sujeitos envolvidos nesta pesquisa se apresenta, *a priori*, de certo modo contrastante, no que se refere à questão da preservação de faces, pois, se de um lado, os interlocutores não contam com a presença física dos demais interactantes, por outro, têm que submeter seus enunciados à exposição de todos os demais interactantes e, geralmente, por tempo indeterminado, já que esses enunciados ficam gravados. Nesse sentido, em nossa pesquisa, procuramos compreender o processo de mobilização de estratégias para preservação de faces por parte dos interactantes do e-fórum.

Entendemos que, por socializarem suas opiniões com os colegas, em um processo de troca simbólica, os interlocutores, no e-fórum, envolvem-se em um processo de interação social em que procuram adotar estratégias, explícitas em seus escritos (*posts*), a fim de construir e preservarem suas faces no AVA. Nunes (2005, p. 110) afirma que, segundo Goffman,

“as pessoas, em encontros e reuniões sociais, comportam-se mantendo as aparências, “livrando a cara” (*face-working*). Um indivíduo livra a cara quando age apresentando uma imagem internamente consistente, que é mantida pelos julgamentos e por indícios de outros participantes”.

Com todo o aparato tecnológico que hoje é colocado à disposição das instituições que desenvolvem cursos de EaD virtual, acreditamos que esses interactantes utilizem como estratégia de preservação de face, quer seja a sua ou a do colega, outros recursos de comunicação disponibilizados no AVA, tais como o e-mail. De qualquer forma, nosso foco primeiro centrou-se em identificar, dentro do processo interacional dos e-fóruns educacionais, as estratégias discursivas, com fins de preservação de face, já que, como sabemos, “o fato de lidar com o outro requer do indivíduo um esforço duplo, que consiste na preocupação com a própria face e a face alheia” (PAIVA, 2008, p. 27).

Toda a análise das estratégias de preservação de faces que foi desenvolvida a partir do contexto interacional do AVA da UNIVIMA nos ajudou a compreender a relação entre a utilização deste gênero digital em análise e o processo de ensino desenvolvido em EaD virtual. Para analisar as estratégias de

preservação de faces, que constitui o segundo objetivo desta pesquisa, conforme já mencionamos, recorreremos à concepção de polidez desenvolvida por Brown; Levinson (1987), conforme abordagem de Kerbrat-Orecchioni (2006).

2.6.1 A noção de face segundo *Brown e Levinson*

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 78), para Brown; Levinson (1987), todo indivíduo possui duas faces:

- a face negativa, que corresponde aos “territórios do ‘eu’”;
- a face positiva, que corresponde ao narcisismo e ao conjunto de imagens valorizantes que os interlocutores constroem de si e que tratam de impor na interação.

Evidentemente, a preservação dessas faces envolve um trabalho contínuo por parte dos sujeitos, em qualquer processo interacional, independentemente de ser este presencial ou virtual. Se no primeiro caso há uma preocupação pelo fato de os interlocutores estarem em presença física um do outro, no segundo, a presença ganha configuração virtual, centrando-se, em nosso entender, no discurso, já que é por meio destes que os interactantes se apresentam no AVA.

Neste sentido, observamos que, nos e-fóruns, as construções discursivas dos interactantes ganham relevância, e são nelas que as estratégias de preservação de faces, objetos de análise nesta pesquisa, se materializam, com vistas ao enfrentamento dos atos ameaçadores de face, sobre os quais abordaremos a seguir.

2.6.2 A noção de “AAF” (Atos de Ameaça à Face)

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 78) afirma que em qualquer interação com dois participantes, quatro faces se encontram postas em presença. Ao longo do desenrolar da interação, os interlocutores são levados a realizar certo número de atos verbais e não-verbais, sendo que a maioria desses atos, ou até mesmo a sua totalidade, constitui-se como ameaças potenciais para uma e/ou para outra dessas

quatro faces: de onde decorre a expressão *Face Threatening Acts* (FTA) proposta por Brown e Levinson para designar “Atos de Ameaça à Face” (AAF).

No que se refere à interação em AVA, por meio do e-fórum educacional, em cada situação interacional envolvendo pelo menos dois participantes, também temos quatro faces postas em presença, só que neste contexto específico, essa presença é virtual e, mais do que isso, constituída por meio da construção discursiva, ou seja, dos atos verbais, uma vez que “a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Neste sentido, é por meio da exploração dos recursos linguísticos em suas construções discursivas que os interactantes procuram preservar e/ou salvar as suas faces e a de seus interlocutores. Por esse motivo, foram nas enunciações, resultantes da interação responsiva efetivada no e-fórum educacional, que identificamos as estratégias de preservação de faces mobilizadas pelos interactantes.

Ainda segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), os atos de fala se dividem em quatro categorias:

- Atos que ameaçam a face negativa do enunciador: o caso da oferta ou da promessa, por exemplo, pelas quais se propõe ou se compromete a efetuar um ato suscetível de lesar seu próprio território, num futuro próximo ou distante;
- Atos que ameaçam a face positiva do enunciador: a confissão, a desculpa, a autocrítica e outros comportamentos “autodegradantes”;
- Atos que ameaçam a face negativa do enunciatário: são exemplos, as chamadas perguntas “indiscretas” e os atos que são, em alguma medida, inoportunos ou “diretivos”, como a ordem, a interpelação, a proibição ou o conselho;
- Atos que ameaçam a face positiva do enunciatário: são todos aqueles que colocam em risco o narcisismo do outro, como a crítica, a reputação, a reprovação, o insulto e a injúria, a chacota e o sarcasmo.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 80) lança mão do modelo de polidez como estratégia de preservação de faces, criado por Brown; Levinson (1987), para explicar como os interactantes agem para preservar suas faces, já que estas são, ao mesmo tempo, alvos de ameaças permanentes e objetos de um desejo de preservação.

Para Brown e Levinson, essas contradições são resolvidas por meio de diversas estratégias de polidez; nessa perspectiva, a polidez aparece como um meio de conciliar o mútuo desejo de preservação de faces, com o fato de que a maioria dos atos de fala são potencialmente ameaçadores para uma dessas faces. (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 80-81).

Dentro dessa perspectiva, para Brown e Levinson (1987) a escolha dessas estratégias que podem ser postas a serviço da polidez depende da função dos três fatores seguintes: grau de gravidade do AAF; a “distância social” (D) entre os interlocutores; e sua relação de “poder” (P). A ideia é que a polidez de um enunciado deve crescer, ao mesmo tempo, que D, P e o “peso” do AAF.

2.6.3 Aperfeiçoamento do modelo

2.6.3.1 Os “anti-AAFs” (ou “AFFs”)

Kerbrat-Orecchioni (2006) apresenta críticas ao modelo de uso da polidez como instrumento de preservação de faces criado por Brown e Levinson e faz-lhe um aperfeiçoamento. Na opinião dela, Brown; Levinson (1987) reduzem demais a polidez à sua forma “negativa”, já que focalizam apenas os atos ameaçadores para as faces, sem considerar que alguns atos de fala também podem ser valorizantes para essas mesmas faces, como o elogio, o agradecimento ou os votos. A partir disso, um termo suplementar é introduzido no modelo, para designar os atos que constituem o lado positivo dos AAFs: esse termo suplementar, considerado “anti-AAFs”, passa a ser chamado de “FFAs” (*Face Flattening Acts* – que traduzindo quer dizer “Atos Favorecedores da Face”, “AFF”). Nesse sentido, os atos de fala passam a constituir duas grandes famílias, conforme produzam efeitos essencialmente negativos para as faces (como a ordem ou a crítica), ou essencialmente positivos (como o elogio e o agradecimento).

2.6.3.2 Polidez negativa versus polidez positiva

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), a introdução dos AAFs favorece o esclarecimento das noções de “polidez negativa” e de “polidez positiva”, bastante confusas em Brown; Levinson (1987). Para a autora, a polidez negativa é de natureza abstencionista ou compensatória, já que consiste em evitar a produção de um AAF, ou em abrandar, por meio de algum procedimento, sua realização. Por outro lado, a face positiva é, ao contrário, de natureza produtiva, uma vez que consiste em efetuar algum AAF para a face negativa.

2.6.4 As manifestações linguísticas da polidez

2.6.4.1 Polidez negativa

Conforme Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 84) “a melhor maneira de ser (negativamente) polido é evitar cometer um ato que, aparecendo na interação, correria o risco de ser ameaçador para o destinatário (crítica, recusa, etc.)”. Todavia, afirma a autora que em casos de ocorrência do ato ameaçador de face, Brown; Levinson (1987) dizem que a polidez impõe a mobilização de procedimentos suavizadores do dito ato.

Recorrendo a Kerbrat-Orecchioni (2006, pp. 84-91), apresentaremos a seguir os principais procedimentos suavizadores de natureza verbal, propostos por Brown; Levinson (1987).

a) Procedimentos substitutivos: consistem em substituir uma formulação direta por outra mais “suave”. São exemplos:

- Formulação indireta do ato de fala: consiste na recorrência de meios mais indiretos para situações como:

* casos que envolvem enunciação de ordem: ao invés de usarmos a forma imperativa “Feche a porta!”, por exemplo, podemos substituí-la por: “Você pode fechar a porta?”;

* pergunta que equivale a uma reprovação (“Você não lavou a louça?”) ou a uma refutação (“Você acha mesmo que ...?”);

* a confissão de incompreensão (“Eu não entendo isso muito bem”) que equivale a uma crítica (“Você não se expressa claramente”);

- Recorrência a desatualizadores modais, temporais ou pessoais, que têm como função comum distanciar a realização do ato problemático. São exemplos:

* o condicional: “Eu precisaria que você fosse embora”;

* o “passado de polidez”: “Eu queria te pedir que ...”;

* o apagamento da referência direta aos interlocutores por meio da voz passiva, do impessoal ou do indefinido: “O problema não foi resolvido corretamente”, “Não se fuma aqui”, etc.

- Uso de pronomes pessoais:

* uso do “senhor(a)” como forma de atenuação da brutalidade do tratamento e da ênfase no valor de deferência;

* uso polido das formas coletivas “nós” e de sua variante oral “a gente” num sentido de solidariedade: (“Você perdeu” por “A gente perdeu”); (“Eu ganhei” por “A gente ganhou”).

- Utilização de procedimentos retóricos como a lítotes ou o eufemismo: (“Não é muito simpático/inteligente/esperto o que você acaba de fazer”).

b) Procedimentos subsidiários

A formulação de um AAF pode ser suavizada por meio do acompanhamento de uma fórmula especializada, tal como “por favor” ou “se possível”, bem como por outros procedimentos, tais como:

- uso de um enunciador “preliminar, que pode prefigurar:

* as interpelações: “Você pode me fazer um favor?”, “Você tem dinheiro aí?”;

* as perguntas: “Posso te perguntar uma coisa?”;

* as críticas ou objeções: “Eu posso te dar uma opinião?/fazer uma observação?”;

* os convites: “Você está livre esta noite?”.

- as “reparações”, que consistem:

* no pedido de desculpas: visa a neutralizar simbolicamente um ato ofensivo que acabamos de cometer contra nosso parceiro;

* na justificação da ofensa: enunciar as razões que fizeram com que se cometesse uma ofensa é ao mesmo tempo um pedido de desculpas.

- Outros procedimentos subsidiários:

* os minimizadores, cuja função é parecer reduzir, por meio da maneira pela qual se apresenta o AAF, a ameaça que ele constitui: “Eu queria *simplesmente* te pedir ... / Você poderia arrumar *um pouquinho* estas coisas?”;

* os modalizadores, que instauram uma certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado, e, no mesmo gesto, ele dá ares menos peremptórios, logo, mais polidos: “eu penso/creio/acho/tenho a impressão que...”;

* os desarmadores, pelos quais se antecipa uma possível reação negativa do destinatário do ato, e se tenta neutralizá-la: “Não queria te importunar, mas ...”;

* os moderadores: constituem mais um tipo de “suavizantes” dos AAFs: “Por gentileza, me passe o sal”, “Feche a porta, meu anjo”, “Você que sabe das coisas, me diz então...”.

2.6.4.2 Polidez positiva

Ainda segundo o que apresenta Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 91), “a polidez positiva consiste em produzir algum ato que tenha um caráter essencialmente “antiameaçador” para seu destinatário: manifestação de acordo, oferta, convite, elogio, agradecimento, fórmula votiva ou de boas-vindas etc.”

Enfatizamos que foi a partir desse modelo de polidez de Brown; Levinson (1987), apresentado por Kerbrat-Orecchioni (2006) que realizamos a análise da categoria que constitui o segundo objetivo de nossa pesquisa, ou seja, as estratégias de preservação de faces mobilizadas pelos interactantes do e-fórum educacional.

2.7 O impacto dos *footings* e das estratégias de preservação de faces na construção do conhecimento em EaD virtual

Considerando o que até então foi abordado, é possível evidenciarmos, *a priori*, que o gênero e-fórum apresenta um forte caráter dialógico e polifônico que, se bem explorado, pode exercer uma função estratégica não apenas na construção do conhecimento enciclopédico, mas, sobretudo, no desenvolvimento da formação discursiva dos alunos da EaD, uma vez que, por meio desse gênero, os alunos são realmente levados a se tornarem sujeitos de linguagem, já que é valendo-se dela que interagem com o conhecimento, com os mediadores do processo de ensino e com os outros alunos, seus parceiros mais próximos. Essa possibilidade de interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros é extremamente significativa no desenvolvimento da experiência discursiva individual de qualquer pessoa. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

É bom ressaltarmos que todo esse universo interativo e dialógico vivenciado no e-fórum educacional, provavelmente, recebe impactos ao mesmo tempo em que deve impactar os alinhamentos e as estratégias de preservação de faces mobilizados pelos interactantes, produzindo reflexos no processo de construção do conhecimento efetivado em EaD virtual.

Sabemos também que toda essa interatividade e dialogicidade se constrói em meio a um universo virtual, onde sujeitos com papéis sociais e discursivos se encontram para construir conhecimentos colaborativamente. Neste sentido, foi por meio de uma análise em relação ao *modus* como os *footings* e as estratégias de preservação de faces mobilizados pelos interactantes, no uso do gênero e-fórum, impactam e são impactados a e pela interação que se efetiva nesse universo dialógico virtual que operacionalizamos o terceiro objetivo desta pesquisa.

Acreditamos, deste modo, que articular todo esse constructo teórico, em função do alcance dos objetivos desta investigação, nos possibilitou, não somente

compreender e descrever as novas formas de comunicação e os novos discursos e gêneros em contextos virtuais, mas de fazê-lo para refletir sobre novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas, a partir destes novos instrumentos, por exemplo, em processos de educação a distância (EAD), num país pobre e continente (ROJO, 2006, p. 259).

No capítulo seguinte, ater-nos-emos aos aspectos metodológicos que nortearam as investigações, objetos desta pesquisa, enfocando a caracterização da pesquisa, a delimitação do universo pesquisado, a construção dos dados e os procedimentos adotados para análise das categorias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O estudo de um caso não significa uma leitura única da realidade, supõe que pode haver diversidade de percepções”.

(Antônio Chizzotti, 2006, p. 141)

Considerando toda a discussão teórica realizada no capítulo anterior, passaremos a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, voltados à operacionalização das categorias de análise: *footings* e preservação de faces em e-fóruns educacionais.

Neste sentido, além de caracterizarmos a estratégia de pesquisa adotada, também nos ateremos à delimitação do universo da pesquisa, uma vez que, em nosso entender, informações que situam o contexto em que ocorrem as interações, objeto de análise nesta investigação, são relevantes para nortear não somente o pesquisador, mas também aqueles que, no futuro, porventura venham a consultar este trabalho.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos na investigação a que nos propomos, desenvolvemos um estudo de caso, este visto como estratégia de pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Chizzotti (2006, p. 135),

o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística nas quais em geral, o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em um contexto específico.

Considerando que as interações em ambientes virtuais de aprendizagem são um contexto específico para situações de trocas humanas, entendemos que nossa opção pelo estudo de caso se justifica, sobretudo, porque há uma produtiva interface entre a Educação e a Lingüística Aplicada, área em que se situa nosso projeto de pesquisa. Além disso, em nosso entendimento, as interações que se efetivam no e-

fórum educacional constituem um fenômeno social contemporâneo bastante complexo, não apenas por envolverem relações entre sujeitos, mas, sobretudo, porque essas interações se efetivam em um plano virtual, este visto por Lévy (2007, p. 12) como um “modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a plenitude da presença física imediata.”

De fato, o universo virtual é algo que, direta ou indiretamente, passou a fazer parte do cotidiano das pessoas e, paulatinamente, vêm sendo utilizado como espaço onde práticas sociais e educativas acontecem. Mas, por outro lado, ainda pouco se sabe sobre os redimensionamentos por que passam essas práticas efetivadas nesses ambientes. Souza (2005, p. 109), por exemplo, afirma que a interação nesse universo virtual “fornece contínua exposição a diferentes pessoas, com níveis diversos de desenvolvimento cognitivo, extrapolando o universo possível de interações dos espaços tradicionais de aprendizagem.” Entendemos, desse modo, que as interações efetivadas nesses ambientes virtuais, principalmente aquelas com fins educacionais, precisam se tornar, cada vez mais, objetos de estudo, de modo a ampliarmos o conhecimento sobre sua natureza e o impacto que causam, por exemplo, no processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, fizemos a escolha pela estratégia de estudo de caso para realização da presente investigação, por considerarmos ser ela a que melhor nos ajudaria a compreender nuances do processo interacional efetivado por meio do e-fórum, nesse ambiente. Acrescente-se a isso o fato de esse gênero digital apresentar uma forte configuração linguística e interacional, ter sua incorporação ainda bastante recente às práticas pedagógicas em EaD virtual, o que faz com que os estudos sobre esse gênero sejam ainda poucos e bastante incipientes.

Ainda conforme Chizzotti (op. cit., p. 135), o estudo de caso

objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.

Tal posição se coaduna com a investigação que nos propomos a desenvolver, conforme mostraremos nos parágrafos seguintes.

Como já enfatizamos na introdução deste trabalho, a criação da Internet e, com ela, o surgimento de variados gêneros digitais, fez com que a EaD ganhasse um novo impulso, pois esses gêneros têm a capacidade de agregarem a essa modalidade educativa novas e amplas possibilidades de interatividade e desenvolvimento da dialogicidade entre os alunos. Todavia, ainda muito pouco se sabe em relação a até que ponto esse suposto potencial interativo do e-fórum tem sido, de fato, explorado, assim como se pergunta em que medida as relações discursivas travadas nos AVAs, por meio do uso desse gênero tem, realmente, estreitado os vínculos entre os sujeitos envolvidos nesse processo de construção do conhecimento. São, deste modo, razões como essas que fazem com que a presente investigação se coadune com os propósitos do estudo de caso, levando-nos, portanto, à escolha dessa estratégia.

Yin (2005) alerta para a necessidade de o pesquisador de estudo de caso seguir sistematicamente os procedimentos que constituem as diversas fases dessa estratégia de pesquisa, evitando evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das constatações e conclusões.

Concordamos com essa preocupação do autor, uma vez que negligenciar a observância desses procedimentos de pesquisa é tornar inconfiáveis os resultados da investigação, anulando-se, portanto, todo o esforço empreendido.

Também de acordo com Yin (2005, p. 35)

os estudos de caso podem ser conduzidos e escritos por muitos motivos diferentes, incluindo a simples apresentação de casos ou o desejo de chegar a generalizações amplas baseadas em evidências de estudos de caso.

Gostaríamos de enfatizar que, no caso específico desta pesquisa, a motivação não está na pretensão de fazermos generalizações a partir dos resultados específicos, mas sim na possibilidade de compreendermos melhor a natureza das interações propiciadas pelo e-fórum em um contexto específico, conforme já explicitamos na introdução deste trabalho. Obviamente, nada impede que os resultados obtidos sejam utilizados para a realização de analogias com casos similares, já que, conforme afirma Chizzotti (2006, p. 138) “as descobertas

encontradas em um caso autoriza *mutatis mutandis* a justapor a transferibilidade do que foi encontrado para outros casos da mesma natureza.”

Isto posto, nos subtópicos seguintes, descreveremos como as fases constitutivas de um estudo de caso foram operacionalizadas em nossa pesquisa. Segundo Chizzotti (2006), essas fases compreendem: seleção do caso e negociação do acesso, coleta dos dados, organização/análise dos registros e redação do relatório.

3.2 Delimitação do universo da pesquisa

A princípio, convém lembrarmos que o *corpus* da presente pesquisa é oriundo das interações efetivadas no e-fórum educacional do curso de Administração à distância, ofertado pela UNIVIMA⁵. Optamos por essa instituição porque ela é voltada, exclusivamente, para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância e, também, pelo fato de a dita instituição congregar condições estruturais modernas e em sintonia com a nova realidade por que passa a EaD, além disso, possui um quadro de recursos humanos devidamente qualificado. Consideramos que tal fato, por si só, contribui para validar os resultados da pesquisa.

3.2.1 A Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA)

Apresentamos, a seguir, um breve histórico da instituição ofertante do curso relacionado à nossa pesquisa. Ressaltamos que essas informações foram retiradas do *site* institucional da própria UNIVIMA.

Criada pela Secretaria Estadual da Ciência e Tecnologia- Sectec, a Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) começou a funcionar em 14 de julho de 2003. A universidade surgiu para democratizar o acesso à educação a distância, integrando ensino, pesquisa, extensão e tecnologia. A estrutura da UNIVIMA é formada por estúdios de gravação e edição, salas de videoconferência e laboratórios avançados de informática e de produção. A aprendizagem é interativa, através do uso de hipermídia com o docente em sala de aula como facilitador.

⁵ Em seus fóruns, a UNIVIMA utiliza o ambiente virtual Moodle.

Trabalhando com uma das melhores e mais modernas tecnologias em EaD no país, que permite total interatividade entre pontos distantes, de forma simultânea, a UNIVIMA é referência para vários estados e instituições em todo o Brasil. Esta inovação possibilitou a participação do Maranhão no projeto da Universidade Aberta, de autoria do Ministério da Educação em convênio com o Banco do Brasil que oferece cursos de nível superior para servidores públicos. A Universidade Virtual funciona como plataforma de trabalho para todos os estados envolvidos.

A UNIVIMA é hoje uma importante ferramenta do Governo do Estado do Maranhão na luta contra a defasagem na educação e pela melhoria do índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

3.2.2 O curso de Administração a distância e os sujeitos nele envolvidos

A seguir, apresentamos algumas informações sobre o curso e os sujeitos dele participantes. Também julgamos que essas informações são importantes para melhor situar a pesquisa. Tais informações são oriundas dos *sites* institucionais da UNIVIMA e da UAB.

O curso de Administração, que se insere no contexto de nossa pesquisa, é ofertado graças a uma parceria entre a UNIVIMA e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶. Para a consecução do Projeto UAB, o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED – lançou o Edital N° 1, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior, na Modalidade de Educação à Distância para a UAB.

Nesta primeira chamada, foram selecionados 297 pólos para a oferta de cursos superiores. Entre eles, o de graduação em Administração a Distância. O Maranhão, através da Universidade Virtual do Maranhão e Universidade Estadual do

⁶ O Projeto Universidade Aberta do Brasil - UAB, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto nº. 5.800 em 08 de junho de 2006, visa a articular um sistema nacional de educação superior à distância, por meio da oferta de cursos e programas de educação superior. É viabilizado por meio de consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

Maranhão, foi um dos primeiros estados a firmar convênio com o MEC e a dar início ao curso. No Maranhão, o curso atende a um total de 664 alunos, sendo 50% deles constituídos por funcionários do Banco do Brasil e os outros 50% formados por alunos da Demanda Social.

O Projeto Político Pedagógico do curso, elaborado pela UAB, esboça com profundidade e detalhamento a trajetória global do curso, todavia, como todas as instituições de ensino participantes do projeto possuem experiência em EaD, é garantido autonomia para que possam fazer adequações necessárias que contemplem as especificidades de cada região, em relação à infra-estrutura e sistema EaD.

Em todas as universidades onde é ofertado, o curso está sendo executado com apoio de uma equipe multidisciplinar, constituída de professores especialistas dos conteúdos da estrutura curricular, assim como profissionais especialistas em EAD, em Informática e em áreas da Pedagogia.

O currículo é formado por três grandes áreas: Área I – referente às disciplinas de Formação Básica; Área II – estudos de formação profissional e de ciência aplicada à Administração; Área III – estudos de formação complementar.

Para o desenvolvimento da estrutura curricular, estão sendo aplicados os seguintes recursos e procedimentos didáticos:

- Módulos impressos por áreas de conhecimento;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Videoconferências;
- Teleconferências;
- Encontros Presenciais;
- Estudos a distância;
- Sistema de Acompanhamento ao Estudante a Distância (tutoria local e a distância).

A estrutura curricular, obedecendo a Lei de Diretrizes e Bases, é constituída por 3.000 h/aula, o que equivale a um período de formação de quatro

anos e meio. As disciplinas são organizadas em módulos semestrais. Sendo cada ano composto por dois módulos de aproximadamente 330 horas cada.

No Maranhão, o curso foi iniciado dia 30 de Julho de 2006, sob execução integrada da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA). Atualmente o curso está no 4º Módulo (grade curricular: anexo 2).

As pessoas envolvidas diretamente no desenvolvimento do curso são:

Coordenador UAB: exerce suas atividades na sede da instituição ofertante do curso, no caso em estudo, na UNIVIMA. Desenvolve atividades administrativas e coordena o curso, gerenciando também os contatos entre MEC e Pólos associados;

Tutor a distância: estabelece contatos com alunos para apoio aos estudos;

Professores: elaboram aulas, disponibilizam-nas em espaço virtual e ministram aulas. Fazem visitas aos pólos em períodos de aulas presenciais, quando necessário;

Coordenador do pólo: coordena a oferta do curso em seu pólo, a manutenção das instalações para atender seus alunos e estabelece contato como o coordenador UAB;

Alunos: recebem o curso a distância por meio de tecnologia informatizada e utilizam o pólo de apoio presencial para realizarem seus estudos, pesquisa e assistirem às aulas presenciais previstas no currículo;

Tutor presencial: estabelece contato com alunos para apoio aos estudos *in-loco*.

Vale ressaltar que, no AVA, as pessoas que interagem por meio dos e-fóruns são: o coordenador UAB, o professor, os tutores e os alunos, estes últimos agregados aos 15 pólos ligados à UNIVIMA, sendo um deles situado na sede (São Luís - MA) e os demais espalhados pelo interior do estado, mais precisamente nas cidades de: Açailândia, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Brejo, Carolina, Caxias, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês e Zé Doca. Em cada um desses pólos há um tutor presencial que também participa das interações.

No curso de Administração, os e-fóruns têm um lugar de destaque no AVA, este considerado um sistema desenvolvido especialmente para o estudo pela Internet, onde são organizados os recursos e ferramentas para o acesso aos cursos, por meio da interação com os conteúdos, realização de atividades de aprendizagem, interação com o professor e colegas.

O gênero e-fórum, presente no AVA, constitui, nesse sentido, um instrumento por meio do qual os alunos dos diferentes pólos têm a oportunidade de interagir entre si, com o coordenador, com os professores e com os tutores. Nesse ambiente, questões das disciplinas são colocadas para debate e mediadas pelas pelo professor e pelos tutores. Aí, portanto, em um processo de interação simbólica, o conhecimento é construído de forma colaborativa.

3.2.3 Universo específico da pesquisa

No período em que fizemos a coleta dos dados, primeiro semestre de 2008, o curso estava precisamente no segundo módulo do segundo ano de funcionamento. Nesse módulo foram oferecidas as disciplinas: Estatística aplicada à Administração, Sistemas de Informação, Matemática Financeira, Administração Pública, além de Antropologia (Seminário Temático IV). Visando a uma investigação mais minuciosa das categorias de análise, reduzimos o universo da pesquisa a apenas duas disciplinas: Administração Pública e Matemática Financeira.

A opção por essas disciplinas se deve ao fato de as discussões sobre elas efetivadas terem se prolongado por um período (abril a agosto) que consideramos satisfatório para a análise que nos propúnhamos a fazer, bem como, por serem disciplinas oriundas de áreas diferentes, ou seja, as áreas Exatas e Sociais, fatores que, em nosso entender, poderiam desencadear a **adoção de footings** e a mobilização de estratégias de **preservação de faces** de formas bem diversificadas.

Vale ressaltar que as discussões efetivadas na disciplina Matemática Financeira estão organizadas em um único fórum, chamado de **Fórum de dúvidas e sugestões**, com um total de (22 tópicos), enquanto que, as discussões da disciplina

Administração Pública estão assim distribuídas: **Fórum de dúvidas e sugestões** (09 tópicos), **fórum temático 1** (01 tópico), **fórum temático 2** (01 tópico).

3.3 A construção dos dados

A análise das categorias teóricas desta pesquisa (*footing*, preservação de faces, e reflexo dessas duas categorias anteriores no ensino em ambiente virtual) foi realizada a partir das sequências discursivas, constituídas pelos turnos comunicativos dos interactantes dos e-fóruns, resultantes das interações efetivadas no período já informado. Tais discussões, ocorridas durante a ministração das disciplinas também já informadas, tiveram como interactantes: a coordenadora do curso, os professores das disciplinas, tutores dos pólos e, obviamente, alunos regularmente matriculados.

Por se tratar de pesquisa que envolve, no processo de análise, construções discursivas de diversos interactantes, cuja responsabilidade pelo arquivamento e/ou descarte dessas informações recai sobre a instituição promotora do curso, tivemos a preocupação de solicitar oportunamente autorização institucional (anexo 1) para utilizarmos o produto dessas interações como dados de análise em nossa pesquisa. A partir dessa autorização, foi nos concedida uma senha para que tivéssemos acesso ao sistema na condição de pesquisador.

Vale ressaltarmos que, a fim de preservarmos as imagens das pessoas envolvidas nas interações, procedemos a um processo de codificação da identificação desses interactantes, que ficou assim organizada: cada tipo de interactante (coordenador, professor, tutor, aluno) foi identificado pelo nome da função (no todo ou em parte), seguido da abreviatura da disciplina (entre parênteses) e de uma numeração intercalada por um ponto, sendo que o número à esquerda do ponto indica a ordem em que o interactante interagiu pela primeira vez nos e-fóruns daquela disciplina, considerando os demais participantes. Já o número à direita tem a ver com a ordem das participações de um mesmo interactante.

Deste modo, se usarmos na análise, por exemplo, a participação do primeiro aluno que interagiu nas discussões dos e-fóruns da disciplina Matemática Financeira, ela aparecerá assim representada: ALUNO(MF)01.01. Portanto, aí fica

expresso que se trata de intervenção de um aluno, ocorrida na disciplina Matemática Financeira, e, além disso, que ele foi o primeiro aluno a participar das discussões dessa disciplina, bem como, que esta é, obviamente, a primeira participação dele.

Quando se tratar de uma segunda participação desse mesmo aluno, nas discussões dessa mesma disciplina, ela aparecerá com a seguinte identificação: ALUNO(MF)01.02.

Apresentamos abaixo um quadro demonstrativo das abreviaturas e siglas utilizadas nas codificações dos sujeitos e das disciplinas utilizadas nas análises e que serão úteis para situar os leitores deste trabalho.

SUJEITO / DISCIPLINA	ABREVIATURA
Coordenador	COORD
Professor	PROF
Tutor	TUTOR (termo usado integralmente)
Aluno	ALUNO (termo usado integralmente)
Matemática Financeira	MF
Administração Pública	AP

Vale ressaltar que a seção de e-fóruns do AVA da plataforma da UNIVIMA utilizada no curso em questão é constituída por duas categorias: os **fóruns gerais** (cafezinho virtual, dúvidas do curso, etc.), conforme Figura 3, e os **fóruns para atividades de aprendizagem**, conforme a Figura 4.

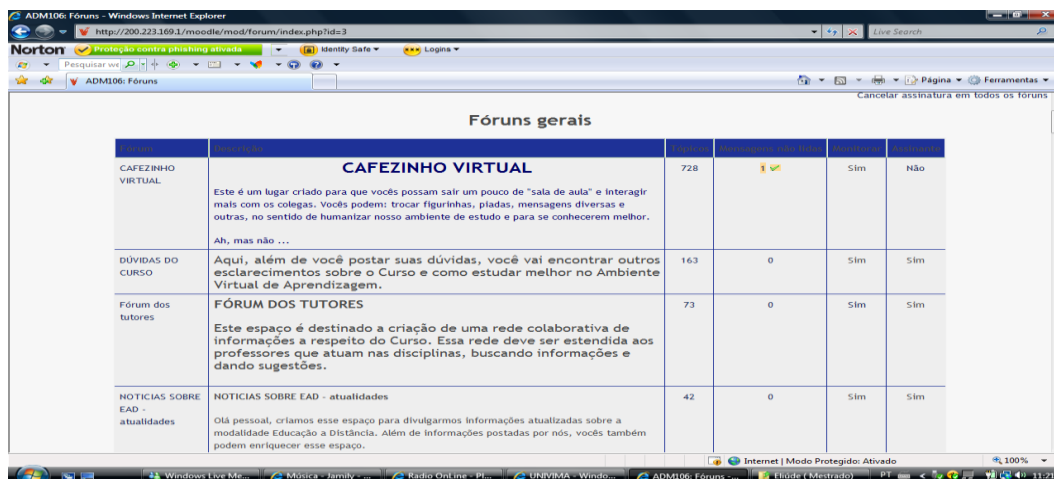


Figura 3 – Página de acesso aos fóruns gerais

Fórum	Descrição	Temas	Mensagens sub. total	Monitorar	Assinatura
1 Sobre o Seminário? Dúvidas?	Neste espaço, aproveitem para interagir com o professor, tutor e colegas sobre o Seminário Temático de Antropologia. Bom Estudo! A Coordenação	13	0	Sim	Sim
2 FÓRUM DE DÚVIDAS E SUGESTÕES	Dúvidas e Sugestões Olá alunos, nesse espaço aproveitem para tirar dúvidas e dar sugestões sobre a disciplina Administração Pública.	9	0	Sim	Sim
FÓRUM TEMÁTICO 1 - Adm. Pública	O Decreto-Lei Nº 200/67, a Lei Nº 10.028/00 e a Lei Complementar Nº 101/00 – LRF são importantes instrumentos criados para inibir a prática de crimes contra a administração pública. Em que medida você considera que eles têm ou não sido eficazes? Dêem a opinião de vocês a respeito desse ...	1	0	Sim	Sim
FÓRUM TEMÁTICO 2 - ADM.PUB.	Com base nos estudos realizados sobre Administração Pública, que fatores você apontaria como relevantes na formulação e implementação das políticas públicas? Dê sua opinião a respeito do assunto.	1	0	Sim	Sim
3 Fórum de Dúvidas!	FÓRUM DA DISCIPLINA!	7	0	Sim	Sim

Figura 4 – Página de acesso aos fóruns para atividades de aprendizagem

Conforme podemos observar, enquanto a primeira seção de fóruns é voltada a questões mais genéricas relativas ao curso e à própria modalidade de ensino em que este se insere, a segunda seção já está direcionada exclusivamente aos aspectos pertinentes a cada disciplina em particular (dúvidas gerais e sugestões, discussões de temáticas gerais e específicas, etc.). Neste sentido, nosso foco foi voltado apenas às sequências enunciativas construídas nos **fóruns voltados às atividades de aprendizagem**, ou seja, as discussões efetivadas quando da ministração das disciplinas selecionadas para análise, conforme item 3.2.

Essa opção pela utilização apenas dos fóruns relativos às atividades de aprendizagem se deve ao fato de o nosso foco de estudo estar voltado para o processo de construção do conhecimento que se efetiva no AVA, considerando-se, entre outros, dois fatores: as possibilidades interativas do ambiente virtual, que, acreditamos, favoreça a adoção de *footings* e mobilização de estratégias de preservação de faces propícias à construção colaborativa do conhecimento e ao desenvolvimento da dialogicidade dos interactantes.

Dentro dessa perspectiva, após a definição das disciplinas que utilizaríamos em nossa análise, conforme enfocado anteriormente, organizamos, em

arquivos *Word*, todas as sequências comunicativas (tópicos) dos e-fóruns realizados nas ditas disciplinas. Optamos por salvar os dados em arquivos *Word* a fim de garantirmos a efetivação do estudo já que, como sabemos, mesmo com todas as vantagens e possibilidades de comunicação, informação, entretenimento e construção do conhecimento propiciadas pelo mundo virtual, as informações ali armazenadas são bastante voláteis. Além disso, é procedimento da UNIVIMA, após cada ano letivo, retirar da plataforma do AVA os dados dos fóruns de disciplinas já concluídas, a fim de evitar acúmulo de dados que possam causar sobrecarga ao sistema e confusão aos usuários.

Vale salientar que, no AVA em estudo, em cada disciplina pode haver a possibilidade de aparecimento de apenas um fórum geral ou de vários outros, denominados, por exemplo, de: fórum 1, fórum 2 ... e fórum geral. Cada um desses fóruns aparece com uma descrição, que aponta para o foco geral de discussão, a partir do qual vários tópicos podem ser criados pelos interactantes do processo (coordenador, tutores/professores, alunos), dando a esse ambiente um caráter bastante democrático, interativo e propiciador da dialogicidade entre os interlocutores.

No caso da disciplina Matemática Financeira havia apenas um fórum, a partir do qual foram criados 22 tópicos. A figura 5, abaixo, mostra como esses dados são organizados na plataforma do AVA do curso em questão. Podemos observar que a estrutura envolve sete colunas, sendo: 1 – Número de ordem de criação do fórum; 2 – Identificação do fórum; 3 – Descrição da atividade (proposta de discussão); 4 – Tópicos (quantidade de tópicos criados); 5 – Número de mensagens não lidas; 6 – Monitorar; 7 – Assinante (indica se o autor do tópico é um interactante ratificado, ou seja, devidamente inscrito para participar do processo de discussão).

1	2	3	4	5	6	7
4	FÓRUM DE DÚVIDAS e SUGESTÕES!	Dúvidas e Sugestões! Olá alunos, nesse espaço aproveitem para tirar dúvidas e dar sugestões sobre a disciplina Matemática Financeira.	22	0	Sim	Sim

Figura 5 – Página de acesso ao fórum de Matemática Financeira

Esses tópicos, de que falamos no parágrafo anterior, tanto podem suscitar inúmeros turnos comunicativos, denominados no AVA de comentários, quanto como podem não receber comentário algum.

Na Figura 6, abaixo, podemos observar a estrutura do ambiente em que esses tópicos aparecem. Temos uma coluna com os títulos do tópico e, ao lado, outras colunas indicando os autores de tais tópicos (foto e nome), quantidade de comentários recebidos, número de comentários não lidos e, finalmente, uma coluna com a data da postagem.

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle forum page. The page title is 'ADM106: FÓRUM DE DÚVIDAS e SUGESTÕES!'. The forum is for the course 'ADM106' and is titled 'FÓRUM DE DÚVIDAS e SUGESTÕES!'. The page content includes a header with the UNIVIMA logo and the text 'Administração a distância'. Below the header, there is a section titled 'Dúvidas e Sugestões!' with a welcome message: 'Olá alunos, nesse espaço aproveitem para tirar dúvidas e dar sugestões sobre a disciplina Matemática Financeira.' Below this, there is a table listing discussion topics. The table has columns for 'Tópico', 'Autor', 'Comentários', 'Não lida', and 'Última mensagem'. The topics listed are: 'Portfólio 1 - Como enviar?', '3ª Atividade de Matemática Financeira', 'Resultado Divergente', 'DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA', 'EXERCÍCIO DE REVISÃO', and 'LIVRO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA'. The table also includes a button 'Acrescentar um novo tópico de discussão' and a link 'Atualizar Fórum'.

Tópico	Autor	Comentários	Não lida	Última mensagem
Portfólio 1 - Como enviar?	MARIA NUNES Barbosa Brandão	4	0	ELIZABETE FERREIRA SILVA Wed, 18 Jun 2008, 22:38
3ª Atividade de Matemática Financeira	Raimunda Vêras Resende	1	0	Neidja Naira Madeira Drumond Tue, 20 May 2008, 22:16
Resultado Divergente	Isaque Nascimento Pinto	11	0	Isaque Nascimento Pinto Tue, 20 May 2008, 00:09
DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA	Neidja Naira Madeira Drumond	40	0	Isaque Nascimento Pinto Mon, 19 May 2008, 22:58
EXERCÍCIO DE REVISÃO	Neidja Naira Madeira Drumond	3	0	José Wembley Thu, 15 May 2008, 19:11
LIVRO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA	Neidja Naira Madeira Drumond	2	0	Neidja Naira Madeira Drumond

Figura 6: Página com tópicos criados no fórum de Matemática Financeira

Considerando o que já foi mostrado sobre a estrutura do ambiente, onde estão dispostos os dados, ressaltamos que, ao salvarmos essas informações em arquivos *Word*, reservamos uma pasta para cada fórum, dentro da qual consta um arquivo para cada tópico relativo a esse fórum. A proposta de tema para debate também ficou em um arquivo específico. Neste sentido, a pasta reservada para a disciplina Matemática Financeira ficou com 23 arquivos (um arquivo com a proposta de debate e mais vinte e dois arquivos correspondentes aos tópicos). Já para a disciplina Administração Pública, com três fóruns, foram criadas, portanto, três pastas: a primeira relativa ao **fórum de dúvidas e sugestões**, com dez arquivos; a

segunda referente ao **fórum temático 01**, com um arquivo; a terceira referente ao **fórum temático 02**, também com um arquivo.

Não podemos deixar de enfatizar que, considerando o número expressivo de tópicos e/ou comentários constituindo o *corpus* de análise, como é o caso dos fóruns temáticos 01 e 02 da disciplina Administração Pública, que apresentam uma quantidade enorme de participações (comentários), resolvemos enxugar o *corpus* utilizado, de fato, no processo de análise, a fim de garantirmos um trabalho mais minucioso e preciso nas investigações. Neste sentido, decidimos selecionar quatro tópicos de cada disciplina para realização da análise das categorias estudadas. Para a escolha desses tópicos, adotamos o critério de maior produtividade no processo de interação entre os participantes. Além disso, no caso de tópicos com grande quantidade de comentários, também realizamos um recorte.

Vale destacar que esse enxugamento do *corpus*, efetivamente analisado, não compromete, de modo algum, a nossa investigação, uma vez que um rápido olhar no conjunto dos dados nos permite observar que a natureza dos alinhamentos e das estratégias de preservação de faces, objeto da presente análise, de certo modo se repete ao longo das interações.

Ressaltamos também que, conforme dados obtidos por meio da coordenadora do curso, profissional indicada para representar a UNIVIMA durante o processo de pesquisa, dos 664 alunos que iniciaram o curso, apenas 385 frequentaram o 4º. Módulo, sendo que os demais haviam evadido. Desse total de alunos frequentes, 103 participaram das interações nos e-fóruns da disciplina Administração Pública e 23 na disciplina Matemática Financeira. Entre esses alunos, há uns com uma única participação e outros com presença constante nas discussões.

Lembramos que não procedemos a uma quantificação do número de participações de cada aluno, embora os dados nos permitissem, porque entendemos que tal procedimento foge aos objetivos de nossa pesquisa, já que o que realmente nos interessa neste momento é compreendermos os impactos de aspectos interacionais - neste caso específico, as nossas categorias de análise já mencionadas - no processo de construção do conhecimento em EaD, para o que

consideramos como mais relevante, dentro dos propósitos desta pesquisa, a qualidade das interações e não a quantidade dos sujeitos que, de fato, nelas se envolveram. A análise quantitativa, deste modo, poderá se constituir em foco de outra pesquisa.

Neste sentido, após apresentarmos os caminhos que percorremos na organização dos dados, passaremos agora a descrever os procedimentos utilizados na análise das categorias.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Inicialmente, gostaríamos de enfatizar que a análise das três categorias da presente pesquisa foi realizada por disciplina, inicialmente no componente Administração Pública e, sem seguida, em Matemática Financeira. Na análise da terceira categoria, aproveitamos para fazer um confronto entre os resultados das duas primeiras categorias, enfocando se estas estavam mais evidentes em uma ou outra disciplina, ou se, por outro lado, manifestavam-se na mesma proporção nas duas. Esse tipo de análise foi importante porque nos deu condições de compreendermos se fatores como as mudanças de: disciplina e, conseqüentemente, dos conteúdos de discussão; tutor/professor, etc., contribuíram para a mobilização de *footings* e estratégias de preservação de faces diferenciadas, bem como em que medida esses fatores contribuíram para aumentar ou reduzir o processo interacional e dialógico. Como sabemos, fatores dessa natureza, dependendo do contexto, favorecem ou dificultam o processo interativo, interferindo, portanto, positiva ou negativamente, no processo de construção do conhecimento.

3.4.1 A análise dos *footings*

Neste sentido, para analisar a primeira categoria, ou seja, a categorização dos *footings* dos sujeitos participantes do e-fórum educacional em função de seus propósitos comunicativos, procedemos a uma leitura analítica de todo o *corpus* constituinte dos tópicos selecionados, por disciplina, seguindo a ordem cronológica em que as interações aconteceram, procurando perceber como se dava o processo de construção discursiva dos sujeitos.

A partir daí, voltamos ao início do *corpus* selecionado e começamos a fazer a análise dos *footings* adotados pelos sujeitos envolvidos no processo interativo. Para tanto, considerando o conjunto das sequências selecionadas por disciplina, procuramos identificar os enquadres mais significativos e, neles, flagramos e caracterizamos os *footings* assumidos, naqueles contextos, pelos interactantes envolvidos, conforme seus propósitos comunicativos. Após a identificação dos principais *footings*, organizamo-los por categorias, em torno das quais listamos as ocorrências respectivas, devidamente identificadas pela indicação do autor, conforme a codificação a que já nos reportamos no item 3.3, bem como pela indicação do número da sequência em que houve a ocorrência. Cada categoria de *footing*, com suas devidas ocorrências, foi seguida de um comentário específico, em que procuramos situar tais alinhamentos no contexto do processo interacional e discursivo.

Ressaltamos que, como o conceito de *footing* para Goffman (2002a) se refere aos alinhamentos, posturas, atitudes, etc., adotados pelos sujeitos em situações de interação, neste trabalho, usamos esses termos de forma sinonímica, a fim de evitarmos redundâncias, que acabam prejudicando a qualidade do texto.

É bom enfatizarmos que levar os enquadres em consideração foi relevante para a análise dos *footings*, porque são eles que contêm as instruções que sinalizam aos interactantes como se portar no jogo interacional, conforme Bateson (2002), emergindo daí a adoção dos *footings*. Neste sentido, considerando que em um processo discursivo, conforme afirma Goffman (2002a), os interactantes estão sempre atentos ao processo interacional, procurando identificar em que enquadre estão interagindo, para que possam adotar *footings* coerentes dentro desse jogo interacional, decorre daí a emergência, a todo momento, de novos *footings*. Por essa razão, em nossa investigação, centramo-nos na análise de sequências⁷ discursivas que consideramos envolver interações mais produtivas. Esse procedimento foi necessário, como já frisamos antes, porque, em face da grande quantidade de sequências que constituem o *corpus* e, conseqüentemente, da grande quantidade

⁷ Ressaltamos que, para fins de organização da análise do *corpus*, uma **sequência discursiva**, também chamada neste trabalho de sequência comunicativa, é constituída por um conjunto de turnos comunicativos, envolvendo trocas (intervenções) de pelo menos dois interactantes. Neste sentido, cada tópico discursivo criado nos e-fóruns constitui uma sequência, desde que nele se envolvam ao menos dois sujeitos.

de *footings* que emergem no processo interacional, não teríamos condições de nos atermos a todas as sequências.

Por se tratar de processo interacional realizado em ambiente virtual, com uso de linguagem escrita, a identificação dos *footings* se deu por meio dos enunciados dos interactantes. Como sabemos, em uma análise de interação face a face, o pesquisador tem a possibilidade de se ater a outros elementos enunciativos que, no dizer de Goffman (2002a) podem envolver até pistas táteis. No caso de nossa pesquisa, o contexto é outro, portanto, a partir dos enunciados dos interactantes, procuramos nos centrar na forma como se conduziam na tomada de turnos comunicativos e no posicionamento adotado no/em relação ao processo discursivo e interacional, etc., em se tratando de a interlocução se dá nos níveis: mediadores do processo (coordenador, professor, tutor) *versus* alunos; alunos *versus* mediadores do processo, alunos *versus* alunos. Verificamos, a partir daí, de que forma se configuram, nos *footings* desses interactantes, aspectos como: gerenciamento das relações de poder, relacionamento interpessoal; posturas dos responsáveis pelo ensino em relação à mediação do processo de construção do conhecimento, bem como os alinhamentos dos alunos em relação a esse processo.

Portanto, o processo de análise desta categoria envolveu: estabelecimento de enquadres relevantes nos tópicos discursivos dos e-fóruns (sequências comunicativas), identificação e caracterização dos *footings* mais significativos dentro do processo interacional, agrupamento desses *footings* por categorias e, finalmente, análise desses alinhamentos de acordo com as categorias.

3.4.2 A análise das estratégias de preservação de faces

Para analisarmos a segunda categoria de nossa pesquisa, ou seja, a descrição das estratégias de preservação de faces mobilizadas pelos interactantes na construção de suas discursividades, desenvolvemos um trabalho de identificação de todas as estratégias mobilizadas, dentre aquelas que constam de nossos pressupostos teóricos, conforme Brown; Levinson (1987) e Kerbrat-Orechhioni (2006). Identificadas as estratégias, organizamo-las por categorias, agregando a estas as respectivas ocorrências, com as devidas indicações em relação à autoria e ao número da sequência discursiva em que aparecem. Também nesta categoria,

esse trabalho se deu primeiro no componente Administração Pública e, depois, em Matemática Financeira.

Neste sentido, ao identificarmos essas estratégias, procuramos situá-las no processo interacional em análise, relacionado-as aos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, procurando ligar o tipo específico de estratégia ao segmento de sujeitos (se aluno ou mediador do processo) que a produziu. Como sabemos, as estratégias de preservação de face emergem em qualquer contexto de interação social, mas no caso em questão, além de se tratar de um contexto social, este ocorre em um ambiente virtual, e tem finalidade específica, a construção de conhecimentos, razão por que consideramos que cada estratégia dessas não está ali por acaso, mas tem um propósito peculiar, que procuramos descrever.

Portanto, após o processo de identificação e organização das estratégias por categorias, realizamos um trabalho de descrição dessas estratégias, situando-as dentro do processo interacional e discursivo efetivado pelos interactantes por meio do e-fórum educacional.

3.4.3 Os *footings* e as estratégias de preservação de faces no contexto do processo interacional efetivado por meio do gênero e-fórum educacional

A análise da terceira categoria da pesquisa, que consistiu em analisar de que forma os *footings* e as estratégias de preservação de faces, adotados pelos interactantes, afetam o processo interacional e dialógico do e-fórum educacional em EaD virtual, constitui o relatório final do nosso estudo de caso. Nessa etapa da pesquisa, procuramos mostrar, a partir das evidências empíricas presentes nas seqüências comunicativas, verificadas na análise das categorias anteriores, o impacto que aspectos como *footings* e estratégias de preservação de faces exercem no processo interacional realizado no e-fórum, facilitando ou dificultando as interações.

Essa etapa consistiu de uma análise de caráter essencialmente qualitativo, considerando todas as observações realizadas nos dados durante o processo de análise das categorias anteriores.

ANÁLISE DOS DADOS

“A qualidade de uma análise de estudo de caso não depende unicamente das técnicas utilizadas, embora elas sejam importantes. De igual importância é que o pesquisador demonstre destreza suficiente para conduzir a análise.”

(Robert K. Yin, 2005, p. 168)

Realizadas as etapas de discussão teórica e apresentação da metodologia que nortearam o presente trabalho, passaremos agora à etapa que consideramos mais importante: a análise dos dados.

Como já foi discutido, no capítulo relativo à metodologia, na presente pesquisa, trabalhamos com três categorias, quais sejam: caracterização de *footings*, descrição de estratégias de preservação de faces e, por último, impacto destas duas categorias no processo interacional e dialógico efetivado por meio do uso do gênero e-fórum educacional, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, do curso de Administração a distância ofertado pela Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA).

A análise da categoria *footing* é orientada pelos estudos de Goffman (2002) sobre *footings* em interação face a face, aplicados, neste trabalho, para análise de interação virtual; a descrição das estratégias de preservação de faces é embasada no modelo de polidez como estratégia de preservação de faces proposto por Brown; Levinson (1987), conforme abordagem de Kerbrat-Orecchioni (2006); por fim, a análise dos impactos das duas primeiras categorias no processo interacional e dialógico efetivado por meio do gênero e-fórum educacional, que corresponde à terceira categoria, norteia-se na concepção dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (2003).

O processo de análise das categorias de nossa pesquisa, tratadas sob um prisma metodológico, se deu em torno de oito sequências comunicativas, sendo

quatro da disciplina Administração Pública e quatro da disciplina Matemática Financeira. A análise das duas primeiras categorias (caracterização dos *footings* e descrição das estratégias de preservação de faces) seguiu, portanto, esta ordem: primeiro, todas as sequências de Administração Pública e, em seguida, todas as sequências de Matemática Financeira. Já a terceira categoria (impacto dos *footings* e das estratégias de preservação de faces mobilizados pelos interactantes, no processo interativo e dialógico efetivado por meio do e-fórum) envolveu uma análise geral, considerando as oito sequências, em um momento posterior à análise das duas primeiras categorias.

Vale ressaltar que, quando da análise das duas primeiras categorias, em cada conjunto de sequências de cada uma das disciplinas, seguimos este esquema: análise dos *footings* e, na sequência, análise das estratégias de preservação de faces.

4.1 Análise das sequências discursivas da disciplina Administração Pública

A seguir, apresentamos a análise efetivada nas sequências discursivas (em anexo) do componente Administração Pública, relativa às duas primeiras categorias, já mencionadas. Antes, no entanto, julgamos importante apresentarmos e analisarmos o enunciado que abre as discussões de todos os e-fóruns, das diferentes disciplinas, no AVA pesquisado. Ressaltamos que o exemplo apresentado a seguir foi extraído do fórum da disciplina Administração Pública.

“Dúvidas e Sugestões

Olá alunos, nesse espaço aproveitem para tirar dúvidas e dar sugestões sobre a disciplina Administração Pública.”

Como podemos observar, temos aí um enquadre, em que um enunciador não identificado, certamente um dos mediadores do processo, adota um alinhamento mediativo para convidar os alunos a apresentarem dúvidas e sugestões. Chama a atenção o vocativo “*Olá alunos*”, próprio do linguajar oral cotidiano, muito utilizado quando encontramos alguém com quem temos vínculos, com o fim de estabelecermos uma interação informal.

Vale destacarmos também, nesse enunciado, o uso do termo “*aproveitem*”, que dá um tom maleativo à enunciação realizada, substituindo o viés de um alinhamento autoritário, por um caráter de sugestão, deixando os alunos, desse modo, à vontade para participarem desse processo. Neste sentido, embora se trate de um *footing* oriundo de alguém que, no contexto, exerce um papel social e discursivo superior em relação aos interactantes a quem se dirige, todavia procura construir um discurso marcado ora pela coloquialidade, ora por um termo sugestivo ao invés de impositivo, o que, certamente, pode ser sinalizador da emergência, no processo discursivo que aí se inicia, de enquadres e *footings* propícios à aproximação entre os sujeitos e, portanto, favoráveis ao processo de construção do conhecimento.

Vejamos, então, a seguir, em um primeiro momento, os principais *footings* e, em um segundo momento, as estratégias de preservação de faces, identificados nas sequências discursivas do componente Administração Pública.

4.1.1 Caracterização dos *footings*

4.1.1.1 Participação questionadora

Este *footing* se manifesta nas seguintes ocorrências:

- 1) “Não obstante a burocracia, **como tornar eficiente a Administração Pública?**” (ALUNO(AP)01.01 – Sequência 01);
- 2) “O Decreto-Lei No. 200/07, a Lei No. 10.028/00 e a Lei Complementar No. 101/00 – LRF são importantes instrumentos criados para inibir a prática de crimes contra a administração pública. **Em que medida você considera que eles têm ou não sido eficazes?**”(PROF(AP)01.04 – Sequência 04);
- 3) “Concordo com o que você falou sobre a LRF, **mas e qual a sua opinião sobre a Lei 10028/00 e sobre o Decreto Lei 200/67???**” (TUTOR(AP)01.03 – Sequência 04).

Observamos que a categoria de *footing* que aqui denominamos de “participação questionadora” é adotada por diferentes interactantes: aluno, professor e tutor. No exemplo 1, temos a participação de ALUNO(AP)01.01 que, aproveitando o espaço para apresentação de dúvidas e sugestões, em um enquadre

essencialmente criativo e crítico, cria um novo tópico, com um *footing* que demonstra um alinhamento com a proposta pedagógica relativa ao e-fórum, qual seja a de utilizá-lo como mecanismo de discussão de ideias. É importante observar que este interactante constrói a sua discursividade valendo-se do questionamento apenas como recurso retórico, já que, na sequência, apresenta resposta à sua própria questão, evidenciando a sua função de aluno no contexto sócio-interacional.

No exemplo 2, também observamos o mesmo *footing* questionador, agora adotado por PROF(AP)01.04, professora-especialista da disciplina, ao dar início a uma nova sequência comunicativa (sequência 04). Todavia, a sua participação questionadora faz parte de uma proposta de discussão, apresentada aos alunos, antecedida por uma asserção. Temos, portanto, neste enquadre, a manifestação de um alinhamento professoral, voltado ao norteamento das discussões, marcando seu papel discursivo no contexto interacional.

Outro interactante que também, em seus enquadres, adota um alinhamento questionador é TUTOR(AP)01.03. Mas a posição discursiva deste interactante, conforme se observa no trecho apresentado, emerge de sua função como mediador do processo de discussão. Nesse sentido, o questionamento, precedido de um elogio, instiga o interactante, no caso específico, um aluno, a pensar mais sobre a proposta de discussão.

Os alinhamentos adotados por esses mediadores do processo, conforme exemplos 2 e 3, são bem representativos do tipo de *footing* que se espera de um educador em comunicação mediada pelo computador, ou seja, de alguém que “apóia o aprendiz, como um “guia” que se encontra ao seu lado” (PAIVA; RODRIGUES-JUNIOR, 2007, p. 144).

4.1.1.2 Concordância

- 1) “**Concordo** e, acrescento que é preciso ...” (ALUNO(AP)02.01 – Sequência 01);
- 2) “**Sim, podemos fazer nossa parte**, mais nada adianta ...” (ALUNO(AP)06.02 – Sequência 04);
- 3) “Muito bem ALUNO(AP)57.01. **Concordo com o que você falou sobre a LRF**, mas ...” (TUTOR(AP)01.03 – Sequência 04).

Percebemos que as três ocorrências envolvem *footings* acordativos, promovendo o entrecruzamento enunciativo dos interactantes. Todavia, é importante enfatizarmos que, em todas as participações, essa concordância é seguida por mudanças de enquadre, originando novos *footings*. ALUNO(AP)02.01, por exemplo, após manifestar opinião favorável à posição do interactante anterior, imediatamente vai além do já dito, alinhando-se como alguém que tem algo a acrescentar às discussões.

Já na participação de ALUNO(AP)06.02, temos o que poderíamos chamar de semi-concordância, pois esse interactante, inicialmente, parece alinhar-se com o discurso do interactante anterior, mas logo muda de enquadre, adotando um alinhamento, de certo modo, contrastivo. Chama a atenção também o fato de este aluno, nesta participação, marcar todo o seu discurso por meio do uso de caracteres maiúsculos, o que pode sinalizar um *footing* voltado a chamar a atenção dos demais interactantes para o dito discurso, em que demonstra sua insatisfação e revolta com a gestão pública, assim como, a sua desconfiança em relação aos órgãos da justiça em seu estado.

No exemplo 3, oriundo da participação de TUTOR(AP)01.03, temos um alinhamento de concordância em relação ao ponto de vista exposto pelo interactante anterior, um aluno, mas tal *footing* é seguido por uma mudança de enquadre deste interactante, que logo adota um *footing* questionador, conforme já explicado no item 4.1.1.1.

Essa mudança repentina de *footing* desses interactantes serve para ratificar um dos pressupostos de Goffman (2002a), ao afirmar que os participantes de uma interação mudam constantemente seus *footings* enquanto interagem. Embora, como se saiba, Goffman se refira às interações face a face, todavia, os exemplos mostram que o mesmo ocorre em interações virtuais.

É bom destacarmos que o fato de os três casos de *footing* concordativo aparecerem seguidos de um posicionamento próprio ou de uma participação questionadora, como no caso da participação do tutor, faz com que esse *footing* adquira maior relevância dentro do contexto discursivo, harmonizando o ambiente interacional, quer seja na interação aluno-aluno, como no primeiro exemplo, ou na

interação aluno-tutor e tutor-aluno, respectivamente, como nos dois últimos exemplos.

4.1.1.3 Cordialidade, aproximação

1) **“Olá, meu nome é PROF(AP)01.01, professora especialista...”** (PROF(AP)01.01 – Sequência 02);

2) **“Seja bem-vinda PROF(AP)01.01”** (TUTOR(AP)01.01 – Sequência 02);

3) **“Olá Professora, boa tarde. Seja bem-vinda.”** (ALUNO(AP)03.01 – Sequência 02);

4) **“Olá profª seja bem-vinda ao AVA.... Boa Sorte ...”** (ALUNO(AP)04.01 – Sequência 02);

5) **“que bom fico feliz poder contar com sua ajuda. sucesso”** (ALUNO(AP)06.01 – Sequência 02).

Nos exemplos acima, é possível observarmos que, dos enquadres adotados pelos interactantes, emergem *footings* marcados pela cordialidade e busca da aproximação entre os interactantes.

A participação de PROF(AP)01.01, cujo enquadre gira em torno de sua (dela) apresentação para o grupo, evidencia que, embora ela exerça um papel social e discursivo considerado superior em relação aos interactantes a quem se dirige, todavia, o termo *“Olá”*, utilizado para iniciar seu contato com os demais interactantes, sinaliza um alinhamento marcado, simultaneamente, pela cordialidade e pela informalidade, representando, portanto, um convite à aproximação no que se refere às relações no plano horizontal.

Nos enquadres adotados pelos demais interactantes – TUTOR(AP)01.01, ALUNO(AP)03.01, ALUNO(AP)04.01 e ALUNO(AP)06.01 -, emergem alinhamentos semelhantes, marcados pela cordialidade e simpatia em relação à professora. Como constatamos, nos exemplos, todos se detêm em desejar-lhes boas-vindas. Portanto, os alinhamentos adotados, essencialmente

cordiais, indicam receptividade e satisfação, em uma correspondência, portanto, ao alinhamento aproximativo manifestado pela professora.

Vale ressaltar que os exemplos analisados são resultantes de participações de sujeitos com papéis sociais e discursivos bem diversos (professor, tutor, alunos), todavia, constatamos que o respeito em relação aos parceiros interacionais é observado, tanto no sentido mediador do processo *versus* aluno, quanto no sentido inverso. Essa cordialidade, que marca os *footings* desses sujeitos, acreditamos serem vitais para o fortalecimento do processo interacional, bem como para o favorecimento da construção do conhecimento.

4.1.1.4 Atenuação

- 1) “**Espero** que tenhamos um bom trabalho...” (PROF(AP)01.01 – Sequência 02);
- 2) “**Acredito** que esta matéria seja uma das mais importantes...” (ALUNO(AP)03.01 – Sequência 02);
- 3) “...**espero** que seja bastante legal esse tempo de convivência com todos.” (ALUNO(AP)04.01 – Sequência 02);
- 4) “**Esperamos** compartilhar muitas experiências e conhecimentos juntas nesta caminhada.” (ALUNO(AP)08.01 – Sequência 02);
- 5) “De certa forma **acredito** que a eficassea da LRF...” / “**Entendo** que havendo uma rigorosa fiscalização...” (ALUNO(AP)16.02 – Sequência 04);
- 6) “**Entendo** que a legislação em discussão representa um grande avanço...” (ALUNO(AP)32.01 – Sequência 04);
- 7) “**Observo** muitas vezes que as perguntas...” (ALUNO(AP)09.08 – Sequência 04).

Os recortes acima apresentam vários exemplos de participações em que os interactantes, em seus enquadres, adotam *footings* marcados pela modalização de suas enunciações, atenuando o “peso” de seus enunciados.

O exemplo 1 revela uma maneira ponderada, utilizada por PROF(AP)01.01, para tratar de suas expectativas em relação ao trabalho que pretendia desenvolver junto ao grupo de alunos. A modalização expressa no verbo “*espero*” são indícios de que a enunciativa, como uma das principais responsáveis

pelo processo de ensino, tem consciência de que a construção do conhecimento depende de uma conjuntura de fatores e, portanto, não deve criar expectativas taxativas nos alunos.

Acreditamos que a utilização desse tipo de construção discursiva por parte de interactantes gerenciadores da construção do conhecimento em EaD pode contribuir para um maior envolvimento e manifestação dos demais interactantes.

Nos três exemplos seguintes – participações de ALUNO(AP)03.01, ALUNO(AP)04.01, ALUNO(AP)08.01, retirados da mesma sequência discursiva, fica evidente, conforme o destaque, o caráter modalizador adotado pelos interactantes, revelando *footings* atenuadores em suas construções discursivas, apontando para uma sincronia com o alinhamento adotado por PROF(AP)01.01, e indicando que *footings* dessa natureza, utilizados por mediadores do processo, podem favorecer a participação dos alunos.

As participações de ALUNO(AP)16.02, ALUNO(AP)32.01 e ALUNO(AP)09.08, exemplos 5, 6 e 7, também revelam que, dos enquadres adotados por esses interactantes, originam *footings* atenuadores da força ilocucionária, indicando a consciência que esses interactantes têm em relação às construções discursivas, evitando apresentarem afirmações e posicionamentos taxativos. Tais *footings*, certamente, contribuem para manter a harmonia nas interações.

4.1.1.4 Manifestação de incentivo, apoio

- 1) “**Estou aqui para acompanhá-los da melhor forma possível!**” (PROF(AP)01.01 – Sequência 02);
- 2) “...espero que seja bastante legal esse tempo de convivência com todos. **Boa Sorte...**” (ALUNO(AP)04.01 – Sequência 02);
- 3) “que bom fico feliz poder contar com sua ajuda. **sucesso**” (ALUNO(AP)06.01 – Sequência 02);
- 4) “PROF(AP)01.01, **boa sorte.**” (ALUNO(AP)07.01 – Sequência 02);
- 5) “**Bons estudos**” (PROF(AP)01.05 – Sequência 04).

Os exemplos apresentados acima indicam que, dos enquadres adotados por esse interactantes, emergiram *footings* que indicam manifestação de incentivo e de apoio.

Na participação de PROF(AP)01.01, por exemplo, observamos que esse interactante, sendo um dos responsáveis pelo processo de ensino, já em sua apresentação inicial, explicita sua disposição para acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, levando-os a se sentirem apoiados.

Observamos também que, nas participações de ALUNO(AP)04.01, ALUNO(AP)06.01, ALUNO(AP)07.01 e PROF(AP)01.05, os *footings* adotados indicam: nos três primeiros casos, manifestação de apoio desses interactantes em relação à proposta de trabalho que PROF(AP)01.01 pretende adotar no desenvolvimento da disciplina; no último caso, incentivo da professora dirigido aos alunos.

4.1.1.4 Aprovação

- 1) “**Muito bem ALUNO(AP)57.01.** Concordo com o que você falou sobre a LRF, mas ...” (TUTOR(AP)01.03 – Sequência 04);
- 2) “**Estou gostando da sua atuação.** Você está cobrando uma resposta direcionada à pergunta.” (ALUNO(AP)09.08 – Sequência 04).

Observamos que, no exemplo 1, no primeiro enquadre de TUTOR(AP)01.03, emerge um *footing* de aprovação em relação ao ponto de vista apresentado por um aluno, na construção discursiva. Sabemos que *footings* dessa natureza são importantes para motivar a participação dos alunos. No exemplo 2, temos participação de um aluno, de cujo enquadre resulta um *footing* marcado pela aprovação à atuação de TUTOR(AP)01.03, constante do exemplo 1.

É importante enfatizarmos que, neste caso específico, temos uma situação que não é muito comum ocorrer em outras modalidades de ensino, em que esse tipo de alinhamento geralmente parte do professor dirigindo-o aos alunos. Aqui a situação é inversa, já que temos um aluno manifestando aprovação em relação à atuação de um mediador do processo. Tal fato evidencia o fato de que esse gênero discursivo digital favorece a ocorrência de relações mais simétricas entre os

interactantes. Fica visível, portanto, que “as novas tecnologias são propícias para interações mais igualitárias, que colocam o aluno no centro do processo.” (BARROS; CRESCITELLI, 2008, p. 89)

4.1.2 Descrição das estratégias de preservação de faces

4.1.2.1 Modalizadores

- 1) “**Espero** que tenhamos um bom trabalho...” (PROF(AP)01.01 – Sequência 02);
- 2) “**Acredito** que esta matéria seja uma das mais importantes...” (ALUNO(AP)03.01 – Sequência 02);
- 3) “...espero que seja bastante legal esse tempo de convivência com todos.” (ALUNO(AP)04.01 – Sequência 02);
- 4) “**Esperamos** compartilhar muitas experiências e conhecimentos juntas nesta caminhada.” (ALUNO(AP)09.01 – Sequência 02);
- 5) “De certa forma **acredito** que a eficassee da LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal, está a cobrança do cumprimento dos orçamentos...”; “**Entendo** que havendo uma rigorosa fiscalização, controle e principalmente aplicação das punições...” (ALUNO(AP)16.02 – Sequência 04);
- 6) “**Entendo** que a legislação em discussão representa um grande avanço...” (ALUNO(AP)32.01 – Sequência 04);
- 7) “**Observo** muitas vezes que as perguntas não são respondidas adequadamente. (ALUNO(AP)09.08 – Sequência 04).

No exemplo 1, temos uma situação em que PROF(AP)01.01, após se identificar e dar boas-vindas aos sujeitos envolvidos no processo, apresenta sua proposta de trabalho, em que diz pretender adotar uma postura de parceira e mediadora durante seu trabalho com essa disciplina. Como eventos futuros podem ameaçar a sua face negativa, caso não cumpra o que está prometendo, ela vale-se de um modalizador “*espero*”, um procedimento subsidiário da polidez, instaurando certa distância entre ela e o discurso (envolvendo uma promessa), a fim de preservar a sua face.

Já os interactantes dos exemplos 2, 3 e 4, solidarizando-se com a professora, também utilizam os modalizadores “*acredito*”, “*espero*” e “*esperamos*”,

respectivamente, com o fito de preservar a face da professora, caso ela não venha a corresponder futuramente em relação à forma como pretende agir.

No exemplo 5, o enunciador, ao fazer a sua intervenção na discussão, a fim de preservar a sua face, vale-se dos modalizadores “*acredito*” e “*entendo*”, a fim de provocar um certo distanciamento entre si e as suas afirmações. Ressaltamos que a quantidade de ocorrências desse procedimento subsidiário, suavizador de FTAs, utilizada por esse aluno, revela o seu cuidado com sua construção discursiva, objetivando a preservação de sua face e a manutenção da harmonia nas interações.

Os enunciados de ALUNO(AP)32.01 e ALUNO(AP)09.08 também mostram a preocupação destes, em suas construções discursivas, com a preservação de faces, para o que recorrem a modalizadores. Na participação do primeiro interactante, este, ao manifestar a sua opinião, inicialmente vale-se de um modalizador: “*entendo*”, distanciando-se, de certo modo, do conteúdo de seu enunciado. O mesmo recurso é utilizado na participação do segundo interactante, exemplo 7, por meio do modalizador “*observo*”.

Percebemos que, em todos esses exemplos, o uso dos modalizadores nas construções discursivas em muito contribui para a harmonização das interações, favorecendo e enriquecendo a dialogicidade entre os interactantes, tanto na relação mediador *versus* alunos e vive-versa, quando na relação, aluno *versus* alunos.

4.1.2.2 Desatualizadores pessoais: formas impessoais e indefinidas

- 1) “Hoje em dia **se** fala muito em administração pública...” (ALUNO(AP)13.01 – Sequência 03);
- 2) “Nunca **se** ouviu dizer que algum gestor foi preso ou devolveu recursos...” (ALUNO(AP)23.01 – Sequência 04);
- 3) “O que **muitos** não sabem é que o próprio cidadão pode realizar essa fiscalização a que você se refere...” (TUTOR(AP)02.02 – Sequência 04).

Vemos que, no exemplo 1, o enunciador se vale da forma impessoal, que constitui um desatualizador pessoal, com o objetivo de apagar-se dentro do enunciado e, portanto, nesse contexto, preservar a sua face e a de seus interlocutores.

Na enunciação de que faz parte o exemplo 2, o enunciador faz críticas sobre as conseqüências da não aplicação de uma lei, em discussão no e-fórum. Assim, ao criticar a impunidade àqueles que transgridem a referida lei, ele utiliza-se da forma impessoal, a fim de preservar a sua face negativa.

O exemplo 3 faz parte de uma interlocução de TUTOR(AP)02.02 com um interactante que o precede na construção discursiva, um aluno. Em sua enunciação, o tutor apresenta uma informação que poderia ser desconhecida do dito aluno. Por isso, para preservar-lhe a face, ele se vale de um desatualizador pessoal, um termo indefinido: “*muitos*”, já que esse recurso não deixa claro quem realmente não sabe da informação, ou seja, procura distanciar-se do ato problemático ameaçador de face.

4.1.2.3 Desatualizadores modais: o condicional

1) “Observo muitas vezes que as perguntas não são respondidas adequadamente. Por isso, **gostaria** que Tutores e Professora, também desse suas opiniões...” (ALUNO(AP)09.08 – Sequência 04)

O trecho apresentado, no exemplo 1, faz parte de uma intervenção de um aluno, em que este elogia a atitude mediadora de um tutor e aproveita para sugerir que tal atitude seja seguida pelos demais tutores e pela professora. Como tal sugestão, partindo de um aluno, representa uma ameaça à face negativa destes últimos, o enunciador recorre a um desatualizador modal, o condicional “*gostaria*”, provocando uma suavização do ato problemático.

Como observamos, as ocorrências de estratégias de preservação de faces apresentadas acima, mobilizadas nas interações: mediador do processo *versus* alunos e vice-versa, quanto no sentido alunos *versus* alunos, confirmam as afirmações de Goffman ao afirmar que, nas interações, as pessoas estão sempre adotando práticas voltadas, ora ao salvamento da própria face, ora ao salvamento da face dos outros (NUNES, 2005).

4.2 Análise das seqüências discursivas da disciplina Matemática Financeira

Passaremos agora à análise das sequências discursivas relativas ao componente Matemática Financeira. Como procedemos na disciplina anterior, primeiro trataremos de fazer a caracterização dos *footings* e, em um segundo momento, a descrição das estratégias de preservação de faces, trabalho que será feito considerando o conjunto das sequências selecionadas.

4.2.1 Caracterização dos *footings*

4.2.1.1 Crítica, ironia

1) “O portfólio I está mandando responder os exercícios da Unidade V e VI, **será que vamos iniciar a disciplina de trás para frente.**” (ALUNO(MF)01.01 – Sequência 01)

Embora não se trate de alinhamento comum, no conjunto das interações analisadas, localizamos uma ocorrência, em uma participação de um aluno, em cujo enquadre, emerge um *footing* crítico, irônico em relação a um possível erro na organização das tarefas da disciplina. Todavia, posteriormente, observaremos nas construções discursivas que emergem em resposta à participação desse interactante, *footings* que minimizam tal posicionamento crítico, irônico, propiciando a harmonização das interações.

4.2.1.2 Mediação

- 1) “rsrsrsr,eu também achei estranho ALUNO(MF)01.01, **vamos aguardar o posicionamento do professor de matemática financeira.**” ALUNO(MF)02.01 – Sequência 01);
- 2) “**Já está OK. Quando acontecer alguma divergência ou estranheza em relação ao que está disponível nos textos, perguntem sempre. Mas dêem também uma checada na programação da disciplina, ela tem força maior. Quando não, será avisado previamente.**” COORD(MF)01.01 – Sequência 01);
- 3) “**A ocorrência é bém estranha mais possível de correção.**” (ALUNO(MF)03.01 – Sequência 01);

- 4) **“Olá ALUNO(MF)03.01, entre em contato com sua tutora, ligue ou envie e-mail, e fale com a Coordenação do Pólo, PROF(MF)02.01. (...) De qualquer forma, o livro está no AVA na forma digital, e você pode imprimir as páginas iniciais até ter em mãos o livro impresso, ok!?”** (COORD(MF)01.02 – Sequência 01);
- 5) **“Boa tarde ALUNO(MF)14.10 / Encontre as tabelas no endereço abaixo: (...) e depois imprima os 25 arquivos, pois esses arquivos contém as tabelas financeiras.”** (TUTOR(MF)03.01 – Sequência 03);
- 6) **“ALUNO(MF)14.17, espero responder a sua dúvida. / no exemplo 4.1 da pagina 79, tem-se o cálculo do fator de valor futuro (FVP) que eleva o expoente a um número positivo (...) espero ter ajudado a sua dúvida para vc continuar os seus estudos”** (TUTOR(MF)02.02 – Sequência 04);
- 7) **“Caro ALUNO(MF)08.05 / Q. 4 P. 85 / OBS: A poupança tem juros de 6% ao ano com capitalização mensal. Logo...”** (PROF(MF)01.10 – Sequência 04);
- 8) **“Querida ALUNO(MF)14.22 / O livro está correto! / Você deve usar $i = 1\%$ ao mês (capitalização mensal) e $n=36m$...”** (PROF(MF)01.12 – Sequência 04)

A mediação está entre os *footings* mais presentes nas interações analisadas nas sequências comunicativas da disciplina Matemática Financeira.

Como podemos observar, dos oito exemplos apresentados acima, dois se referem a participação de alunos, e seis, a participações dos mediadores do processo (coordenador, professor, tutores).

Nos casos 1 e 3, por exemplo, que se referem às participações discentes, dos enquadres adotados por esses interactantes emergem *footings* voltados, obviamente, não à mediação pedagógica, mas à minimização do alinhamento crítico e irônico adotado por um outro aluno, conforme descrito no item 4.2.1.1, evitando, portanto, a desestabilização das relações no processo interacional. No caso 1, especificamente, ALUNO(MF)02.01, diante da construção discursiva irônica do colega, inicialmente parece compartilhar com o enquadre adotado pelo seu interlocutor, conforme podemos observar na indicação de riso, mas logo redefine seu posicionamento, dando origem a um novo enquadre e adotando um *footing*

marcado pelo comedimento, sugerindo que devem “...*aguardar o posicionamento do professor*” da disciplina. No caso 3, do enquadre adotado por ALUNO(MF)03.01 emerge também um *footing* voltado à minimização da dita construção discursiva irônica do colega. Como podemos observar, agindo dessa forma, esses alunos procuram contribuir na mediação desse momento interacional, objetivando a preservação do ambiente interacional harmônico.

Nos exemplos 2 e 4, temos trechos de intervenções efetivadas pela coordenação. No primeiro caso, essa interactante entre em cena para mediar uma situação envolvendo um problema na organização das tarefas, detectado por um aluno e colocado em evidência no fórum, conforme já descrito anteriormente. Sempre utilizando *footing* mediativo, em um primeiro enquadre COORD(MF)01.01 comunica que o problema já fora solucionado e, em um enquadre posterior, aproveita para estimular os alunos a questionarem sempre que necessário, mas também acaba dividindo a responsabilidade com esses ditos alunos, interactantes, ao alertá-los para que sempre compatibilizem as atividades com a programação da disciplina. No segundo caso, COORD(MF)01.02 novamente adotando *footing* mediativo, responde a um pedido de informação de ALUNO(MF)03.01, em que este dirige-se a ela chamando-a de “jovem COORD(MF)01.02”. Ao responder ao seu interlocutor, a coordenadora, no que se refere ao uso de linguagem, ora adota um alinhamento, de certo modo, informal, é o que percebemos por meio do uso do “**Olá**”, ora um alinhamento respeitoso, o que podemos constatar pelo uso da terceira pessoa e do pronome de tratamento “**você**”. Assim, a recorrência a este último alinhamento, valendo-se da terceira pessoa do singular, sinaliza uma mudança de *footing*, tendo em vista, talvez, uma percepção da coordenadora de que o aluno estava desconsiderando o respeito aos papéis sociais no processo interacional, levando-o, simultaneamente, em nosso entender, a repensar a sua atitude e a adotar outros alinhamentos.

O *footing* mediativo também aparece em participações de tutores, como já era de se esperar, conforme os exemplos 5 e 6. No primeiro caso, temos um enquadre em que TUTOR(MF)03.01, assumindo um *footing* bastante professoral e didático, atende à solicitação de ajuda de um aluno, indicando todos os passos a serem seguidos na Web para a localização de uma tabela. No segundo caso,

TUTOR(MF)02.02 intervém na construção discursiva e, em seus enquadres, adota também alinhamentos de mediador e tenta esclarecer uma dúvida apresentada por um discente.

Finalmente, nos exemplos 7 e 8, em que constam duas participações do professor da disciplina, em seus enquadres também fica patente o uso do *footing* mediativo, professoral. Em ambos os exemplos, o docente se atém a esclarecer dúvidas de alunos. Chama a atenção o fato de, em ambos os casos, em suas enunciações, o docente dirigir-se aos seus interlocutores valendo-se de expressões de simpatia, tais como “Caro ALUNO(MF)08.05” e “Querida ALUNA(MF)14.22”, o que pode significar uma estratégia de aproximação.

4.2.1.3 Agradecimentos

- 1) “**Valeu pessoal pela observação...**” (COORD(MF)01.01 – Sequência 01);
- 2) “**Grata pela compreensão.**” (COORD(MF)01.02 – Sequência 01);
- 3) “Ajudou muito minha colega. **Abrigado!**” (ALUNO(MF)17.05 – Sequência 02);
- 4) “**De já, agradeço-lhe.**” (ALUNO(MF)18.04 – Sequência 02);
- 5) “TUTOR(MF)03.01, **muito obrigada pela informação.**” (ALUNO(MF)14.11 – Sequência 03);
- 6) “**Obrigado pela sua contribuição.**” (ALUNO(MF)04.09 – Sequência 03);
- 7) “TUTOR(MF)02.02, **muito obrigada pela atenção e prontidão na resposta.** Ajudou muito.” (ALUNO(MF)14.18 – Sequência 04);
- 8) “**Obrigado ALUNO(MF)12.21 pela explicação**, vc está sempre atendida, graças a Dios!” (ALUNO(MF)04.15 – Sequência 04).

Nos enquadres adotados pelos interactantes, nos oito exemplos acima, emergem *footings* marcados por atitudes corteses – agradecimentos –, entre os interactantes.

É bom enfatizarmos que, fora os exemplos 1 e 2, que se referem a enunciações da coordenadora do curso, todos os demais casos são oriundos de participações de alunos. Entendemos que o fato de esses *footings* terem origem em interactantes com papéis sociais e discursivos diferenciados, no processo interacional, indica um equilíbrio nas relações de poder por um lado e, por outro,

indica a preocupação do conjunto dos interactantes, genericamente falando, quanto à recorrência aos recursos linguísticos, visando à consecução de seus propósitos comunicativos e, conseqüentemente, à manutenção da harmonia do universo interacional em que estão envolvidos.

4.2.1.4 Reconhecimento de erro

1) “...**foi um pequeno erro do digitador (eu) rsrs.**” (COORD(MF)01.01 – Sequência 01).

No enquadre adotado pela interactante do trecho acima, emerge um *footing* marcado pelo reconhecimento do erro por ela cometido. No caso em questão, trata-se da coordenadora do curso. Como sabemos, reconhecer o próprio erro é uma atitude correta, mas muito difícil de ser adotada. Portanto, ao assumir discursivamente o erro cometido, a coordenadora dá um bom exemplo aos alunos.

4.2.1.5 Solicitação de informação precedida de justificativa

1) “**Como moro no interior e a sala do NEAD aqui em Imperatriz nem sempre está aberta, gostaria de saber da jovem COORD(MF)01.01 se o livro texto de Matemática financeira já foi encaminhado ao polo?**.” (ALUNO(MF)03.01 – Sequência 01).

No enquadre adotado pelo autor do trecho acima, ele dirige-se à coordenadora, solicitando-lhe uma informação, porém antes procura apresentar as razões para tal solicitação. O alinhamento adotado por esse aluno, dentro desse enquadre, justificando-se, tem sua razão de ser, já que ele está se dirigindo a um sujeito que, no contexto, interacional, exerce um papel social e discursivo superior, todavia, chama a atenção o fato de o mesmo interactante, em sua solicitação, tratar esse interlocutor, de posição superior, usando o termo “*jovem*”, o que talvez se explique pelo fato de aquele, possivelmente, ser de uma faixa etária superior a este. Essa seria uma explicação para a adoção de tal alinhamento.

De qualquer forma, dentro do contexto interacional em análise, nem mesmo a hipótese de ALUNO(MF)03.01, porventura, ter idade superior a COORD(MF)01.01 justifica a adoção de um alinhamento envolvendo tal tratamento,

uma vez que isso representa desrespeito ao mediador do processo, considerando a posição social que este ocupa no contexto interacional.

4.2.1.6 Solicitação de ajuda

- 1) **“Professor, / O senhor poderia me ajudar a responder as questões 14, 15 e 16 da pagina 60. Honestamente não estou conseguindo entender essas questões.”** (ALUNO(MF)17.03 – Sequência 02);
- 2) **“ALUNO(MF)09.04, gostaria de solicitar-lhe, caso já tenha respondido, as questões 18, 19 e 20, localizadas nas páginas 71 e 72 do livro-texto. É verdade que o professor já forneceu as respostas de algumas delas, porém, gostaria de obter o passo-a-passo de cada uma, pois não consegui interpretar como se chegou aos resultados divulgados.”** (ALUNO(MF)18.04 – Sequência 02);
- 3) **“Até aqui eu vinha resolvendo os exercícios através da aplicação das fórmulas e ainda não entendi onde encontrar aos valores dos tais ‘FATORES DAS TABELAS FINANCEIRAS’. Mas agora o exercício 1 da pág 153, pede a resolução também através da tabela. Alguém pode me dizer onde encontrar tal tabela? Já procurei no google de diversas maneiras e nada.”** (ALUNO(MF)14.10 – Sequência 03);
- 4) **“Na pág 79, Exemplo 4.1, temos que o valor de $FVF(3,6) = (1+0,03)^6 = 1,19405$. Até aqui entendi. / Na pág 80, Exemplo 4.2, temos que o valor de $FVP(3,6) = (1+ 0,03)^6 = 0,83748$. Bom, não entendi como chegaram a dois resultados diferentes. / Aguardo manifestação, já que a barra de iniciar questionamentos em dúvidas da Matemática Financiera, está indisponível...”** (ALUNO(MF)14.17 – Sequência 04);
- 5) **“Estou tendo MUITA dificuldade em identificar qual fórmula cabe em cada tipo de problema a ser resolvido. Há alguma dica ou pista para facilitar este entendimento?”** (ALUNO(MF)14.19 – Sequência 04);
- 6) **“Gostaria de entender onde está o meu erro, já que a resposta não bate com a livro: 11) Uma pessoa toma um empréstimo no valor de \$ 8.000,00 a uma taxa de juros de 12% aa, com capitalização mensal, por cinco anos. Qual o estado da dívida ao final do contrato...”** (ALUNO(MF)14.20 – Sequência 04);

- 7) “...o que me traz aqui é o fato de eu não coseguir responder a letra b da 3ª (pág 27) e a 4ª, pois já apliquei as fórmulas e nada. Não sei se tb é pq num entendi muito o assunto no que se refere a capitalização composta?! Então, alguém pode me orientar com relação a essas questões? Espero ser atendido tb outras vezes, pois sou meio burrinho na MaUtemática! rrsrsrs” (ALUNO(MF)04.14 – Sequência 04).

Outro *footing* muito comum nas sequências discursivas analisadas é a solicitação de ajuda, o que talvez se explique pelo fato de essas sequências serem oriundas do componente Matemática Financeira que, como sabemos, envolve cálculos e, portanto, maior grau de complexidade para muitos alunos.

Como é natural, essas solicitações partem sempre de alunos, mas o enunciatário ora pode ser um aluno, em particular, ora o professor e, na maioria dos casos, não é nominalizado, abrindo a possibilidade para qualquer interactante se manifestar, tanto os mediadores do processo quanto outros alunos.

No caso 1, por exemplo, vemos que, em seu enquadre, ALUNO(MF)17.03, bem ao modo discente, solicita ajuda do professor para resolver algumas questões, destacando que fazia aquele pedido porque “honestamente” não estava conseguindo entender tais questões. Tal ênfase dada pelo uso do advérbio indica, de certo modo, o compromisso do aluno com as atividades. Adotando o mesmo tipo de *footing*, ALUNO(MF)18.04, conforme exemplo 2, solicita a um colega a resolução de algumas questões, cujos resultados já haviam sido fornecidos pelo professor, demonstrando seu desejo de entender como chegaram a tais resultados, estando evidente, portanto, uma postura de compromisso com a aprendizagem efetiva.

Enquanto isso, nos exemplos 3 a 7, as solicitações de ajuda não são direcionadas a um interactante em particular, abrindo a possibilidade para que tanto alunos como mediadores do processo se manifestem.

Percebemos que, em todas essas intervenções, os *footings* adotados pelos interactantes, voltados à solicitação de ajuda, são quase sempre acompanhados de uma justificativa do que os levou à adoção de tal alinhamento,

conforme verificamos nos exemplos 3 (“*Já procurei no google de diversas maneiras e nada.*”), 4 (“*Aguardo manifestação, já que a barra de iniciar questionamentos em dúvidas da Matemática Financeira, está indisponível...*”), etc.

É bom enfatizarmos que a emergência desses *footings*, nesse universo interacional, é importante porque leva à construção colaborativa do conhecimento. E outro aspecto que também deve ser considerado é o fato de que a adoção de tais *footings* pode indicar, por um lado, interesse dos alunos com a aprendizagem e, por outro, confiança deles no uso do e-fórum.

4.2.1.7 Cooperação, colaboração

1) **“Se servir como ajuda, dá uma olhada no anexo.”** (ALUNO(MF)09.04 – Sequência 02);

2) **“ALUNO(MF)18.04, eis as questões que você pediu.”** (ALUNO(MF)09.05 – Sequência 02);

3) **“Gente este site que o TUTOR(MF)03.01 publicou foi desenvolvido pelo autor do livro-texto, PROF(MF)02.01. Na seção “fale conosco”, eu comuniquei ao autor os inúmeros gabaritos divergentes no livro-texto... Olha este site é muito bom. Tem vários textos, além do livro e das tabelas financeiras.”** (ALUNO(MF)04.10 – Sequência 03);

4) **“ALUNO(MF)08.05, eu não encontrei a resposta do livro, mas como não dá para termos certeza que o livro esteja correto, estou considerando a seguinte resposta...”** (ALUNO(MF)14.19 – Sequência 04);

5) **“ALUNO(MF)04.14, acho que é assim: b) em regime de juros compostos...”** (ALUNO(MF)14.21 – Sequência 04);

6) **“Qualquer coisa, se eu souber responder, pode perguntar! rrsrsr”** (ALUNO(MF)04.15 – Sequência 04);

7) **“ALUNO(MF)04.15 veja como fiz. As várias maneiras de chegarmos a uma resposta na Matemática que acho interessante. Abra o anexo.”** (ALUNO(MF)06.07 – Sequência 04);

8) **“Olha só, ALUNO(MF)04.15, em anexo, envio um arquivo onde reproduzo os procedimentos matemáticos para chegar ao resultado apontado no livro-texto. Observe que neste caso não há divergência entre as respostas.”** (ALUNO(MF)18.05 – Sequência 04).

Muito frequente também nas sequências discursivas analisadas é o uso do *footing* de cooperação, colaboração, conforme observamos nos exemplos 1 a 8.

No exemplo 1, em seu enquadre, o aluno (MF)09.04 adota *footing* cooperativo em relação a um colega que havia solicitado ajuda do professor. Portanto, uma ajuda voluntária e espontânea. Alinhamentos similares também ocorrem nos exemplos 3, 4, 5 e 8, em que, a partir de solicitações de ajuda sem um destinatário específico, esses interactantes dos exemplos destacados, voluntariamente adotam *footings* cooperativos e ajudam a solucionar as dúvidas dos colegas.

No caso do exemplo 2, o *footing* cooperativo, adotado por ALUNO(MF)09.05, se volta a atender uma solicitação que lhe foi dirigida por um colega. Já no exemplo 6, o alinhamento cooperativo se volta ao oferecimento de ajuda aos colegas. E, finalmente, no exemplo 7, temos uma situação de *footing* cooperativo, voluntário, voltado ao auxílio de um aluno que havia solicitado ajuda a outro interactante.

Observamos que, nesse conjunto de casos, fica evidenciado um uso acentuado de *footings* cooperativos e colaborativos nas construções discursivas dos interactantes, o que, certamente, deve ter reflexo no processo interacional e, sobretudo, no processo de construção do conhecimento efetivado por meio do gênero e-fórum no AVA em estudo.

4.2.1.8 Elogio, aprovação

- 1) **“Gente, como está sendo bom pagar essa disciplina. Eu que num gosto de Matemática, estou gostando, e, mais, como estou feliz de vermos como somos amigos um dos outros, pois (...) muitas vezes não coserguirmos responder a alguma questão e todos de alguma forma estão ajudando, cooperando. / Estou gostando de ver... E parece que nesse fórum, bem como nos demais, só tem fera na MaUtemática!!! rsrs”** (ALUNO(MF)04.08 – Sequência 2);

- 2) **“Oi ALUNO(MF)04.08, boas tuas palavras, espero que sirva de incentivo para muitos outros colegas. / E fico contente, porque alguns de vocês já entendeu exatamente como um curso desse deve funcionar para se obter bons resultados.”** (COORD(MF)01.11 – Sequência 02);
- 3) **“Parabéns a todos pelo trabalho em equipe!”** (PROF(MF)01.06 – Sequência 02);
- 4) **“Olá TUTOR(MF)03.01. Vc contribuiu-nos e muito com esse link. Infelizmente ainda não cheguei nessa parte do livro, mas me interessei em já saber do que trata essas “tabelas financeiras”.”** (ALUNO(MF)04.09 – Sequência 03);
- 5) **“TUTOR(MF)03.01 / Parabéns pela sua participação.”** (PROF(MF)01.07 – Sequência 03);
- 6) **“Olá ALUNO(MF)04.10 e TUTOR(MF)03.01, muito importante esse destaque. Sobretudo porque temos a oportunidade de interagirmos com o próprio-autor do livro e...”** (COORD(MF)01.12 – Sequência 03);
- 7) **“O questionamento foi muito proveitoso eu estava confuso em responder a 4ª questão da página 85, e agora entendi.”** (ALUNO(MF)08.05 – Sequência 04);
- 8) **“A aplicação da fórmula apresentada pelo ALUNO(MF)06.07 está perfeita.”** (ALUNO(MF)14.22 – Sequência 04);
- 9) **“Olá ALUNO(MF)06.07, ALUNO(MF)14.22 e ALUNO(MF)18.05! Que bom ter vocês sempre antenados. Dúvidas, agora já não as tenho mais. Também com tanta explicação, né?! (...) Vcs são d+...”** (ALUNO(MF)04.16 – Sequência 04).

Em meio às discussões sobre cálculos que permeiam as seqüências discursivas da disciplina Matemática Financeira, também são freqüentes os *footings* voltados a elogiar e/ou a aprovar ações e atitudes dos interactantes.

No exemplo 1, ALUNO(MF)04.08 adota um enquadre do qual emerge um *footing* de aprovação em relação ao trabalho colaborativo que o grupo estava desenvolvendo por meio da disciplina, desencadeando daí a adoção de *footings* iguais e/ou similares por parte de outros interactantes, como a coordenadora e o professor, conforme observamos nos exemplos 2 e 3, respectivamente.

Já no exemplo 4, temos um *footing* de aprovação oriundo de um aluno e dirigido a um tutor do curso, tendo em vista a sua colaboração no processo de construção do conhecimento em que estavam envolvidos, o que também leva PROF(MF)01.07 a adotar *footing* similar em relação ao dito tutor, conforme o exemplo 5. Também COORD(MF)03.01 adota *footing* semelhante em relação ao aluno e ao tutor ora mencionados, o que consta do exemplo 6.

Por outro lado, nos exemplos 7, 8 e 9, dos enquadres adotados pelos interactantes, todos eles alunos, emergem *footings* voltados a elogiar e/ou aprovar atitudes e ações de outros colegas.

Como observamos, esse conjunto de *footings* adotado indistintamente por alunos e mediadores são demonstrativos de certo nível de simetria nas interações.

4.2.1.9 Incentivo, apoio

- 1) **“Continuem assim, vocês só tem a “lucrar” com isso! Viu, até eu já estou por dentro da Matemática Financeira. rsss”** (COORD(MF)01.11 – Sequência 02);
- 2) **“Vejo que a cada dia vocês se tornam genuínos alunos da Educação a Distância... e certamente vocês só tem a evoluir e aprender muito mais.”** (COORD(MF)01.12 – Sequência 03);

Finalmente, observamos, nos exemplos 1 e 2, outra categoria de *footing* presente nas sequências discursivas: o incentivo, apoio. Em ambos os casos, esse *footing* é adotado pela coordenadora, o que pode ser visto como um fato natural, considerando que adotar esse tipo de alinhamento é pertinente à sua função. Vale destacar que o uso desse tipo de *footing*, no processo interacional e discursivo, certamente, é fator estimulador para os alunos.

4.2.2 Descrição das estratégias de preservação de faces

4.2.2.1 Formulação indireta do ato de fala

- 1) **“...será que vamos iniciar a disciplina de trás pra frente.”** (ALUNO(MF)01.01 – Sequência 01);

- 2) **“Alguém pode me dizer onde encontrar tal tabela?”** (ALUNO(MF)14.10 – Sequência 03);
- 3) **“...alguém pode me orientar com relação a essas questões?”** (ALUNO(MF)04.14 – Sequência 4).

Uma das estratégias utilizadas pelos interactantes voltadas a garantir a preservação de faces, no processo interacional em análise, é a formulação indireta, que funciona como um procedimento substitutivo, em que uma formulação direta é substituída por outra mais “suave”, conforme podemos observar nos trechos acima.

No exemplo 1, o interactante, um aluno, percebe um erro na organização das tarefas propostas e o reprova, todavia o faz por meio de um procedimento substitutivo, uma pergunta indireta, suavizando sua atitude de reprovação, já que esta constitui um ato ameaçador para a face positiva do responsável pelo erro.

Também nos exemplos 2 e 3, os interactantes se valem da formulação indireta para substituir a forma imperativa, considerada menos polida, a fim de preservar suas faces positivas.

Como observamos, em todos os casos, essa estratégia foi adotada por alunos, o que pode indicar certo cuidado desses interactantes com suas construções discursivas, a fim de garantirem a harmonia do processo interacional.

4.2.2.2 Justificativa

- 1) **“...foi um pequeno erro do digitador (eu) rsrs.”** (COORD(MF)01.01 – Sequência 01);
- 2) **“Como moro no interior e a sala do NEAD aqui em Imperatriz nem sempre está aberta, gostaria de saber...”** (ALUNO(MF)03.01 – Sequência 01);
- 3) **“É verdade que o professor já forneceu as respostas de algumas delas, porém, gostaria de obter o passo-a-passo de cada uma, pois não consegui interpretar como se chegou aos resultados divulgados.”** (ALUNO(MF)18.04 – Sequência 02);
- 4) **“Já procurei no google de diversas maneiras e nada.”** (ALUNO(MF)14.10 – Sequência 03);

- 5) **“Na pág 79, Exemplo 4.1, temos que o valor de $FVF(3,6) = (1+0,03)^6 = 1,19405$. Até aqui entendi.”** (ALUNO(MF)14.17 – Sequência 04);
- 6) **“Aguardo manifestação, já que a barra de iniciar questionamentos em dúvidas da Matemática Financeira, está indisponível, não sendo possível a impositação da pergunta por lá.”** (ALUNO(MF)14.17 – Sequência 04);
- 7) **“Gente, ainda estou começando a ler o livro, infelizmente... já apliquei as fórmulas e nada.”** (ALUNO(MF)04.14 – Sequência 04).

A justificativa é outro procedimento suavizador de atos ameaçadores de face, muito comum nas sequências discursivas analisadas, conforme podemos verificar, considerando o acentuado número de ocorrências apresentado acima.

É bom enfatizarmos que, em todas as ocorrências, com exceção da primeira, essa estratégia foi mobilizada por alunos, evidenciando o cuidado destes interactantes com as suas enunciações e gerenciamento de suas inter-relações, para o que não hesitam em lançar mão dos recursos da polidez.

No excerto 1, por exemplo, cuja enunciadora é a coordenadora, esta, ao perceber uma crítica feita por um aluno em relação a um erro na organização das tarefas e, ciente de ser ela a responsável por tal equívoco, vendo sua face positiva ameaçada, usa uma justificativa como forma de reparação desse ato.

O exemplo 2 decorre de uma solicitação de informação à coordenadora. Antes, no entanto, certamente precavendo-se em relação a uma futura resposta indesejada, o aluno resolve justificar a sua solicitação, a fim de precaver-se de um ato ameaçador à sua face.

Nos casos 3 a 7, temos a recorrência, por diversos interactantes, ao uso da justificativa como procedimento suavizador de ato ameaçador de face. Todas essas situações decorrem de solicitações de ajuda. Considerando que tais atos envolvem ameaça à face dos autores dessas solicitações, eles então lançam mão da justificativa como forma de suavizar tais atos ameaçadores e, portanto, preservarem suas faces, conforme se observa nesses trechos elencados acima.

4.2.2.3 Minimizadores

- 1) “...foi um **pequeno** erro do digitador (eu) rsrs.” (COORD(MF)01.01 – Sequência 01);
- 2) “Que é “justamente” esta **coisinha** q eu num sabia qual valor...” (ALUNO(MF)04.15 – Sequência 04);

Temos, nos dois exemplos acima, ocorrências de uso de minimizadores, que, como sabemos, parecem reduzir a ameaça constituída pelo ato ameaçador de face. É bom destacarmos que, se valem desse recurso, tanto o coordenador, considerado um dos mediadores do processo interacional, quanto um aluno, conforme consta da identificação dos exemplos 1 e 2, respectivamente, indicando, portanto, uma simetria, entre os interactantes, no uso dessa estratégia de preservação.

4.2.2.4 Desatualizadores modais: os condicionais

- 1) “O senhor **poderia** me ajudar a responder as questões...” (ALUNO(MF)17.03 – Sequência 02);
- 2) “ALUNO(MF)09.04, **gostaria** de solicitar-lhe, caso já tenha respondido, as questões...” (ALUNO(MF)18.04 – Sequência 02);
- 3) “caso não esteja certa, **gostaria** que algum tutor explicasse melhor.” (ALUNO(MF)14.19 – Sequência 04);
- 4) “**Gostaria** de entender onde está o meu erro...” (ALUNO(MF)14.20 – Sequência 04).

Temos, nos trechos apresentados acima, quatro ocorrências de usos de condicionais, funcionando como desatualizadores modais. É bom destacarmos que, nos quatro casos, essa estratégia foi mobilizada por alunos, na interação com o professor da disciplina (exemplo 1), com outro colega (exemplo 2), com os tutores (exemplo 3) e, finalmente, em uma interação sem um destinatário específico (exemplo 4).

Considerando que essa estratégia foi utilizada na emissão de solicitações, isso indica certo nível de maturidade e consciência linguística e comunicativa desses alunos, além disso, fica evidente a preocupação com o respeito aos colegas e,

sobretudo, com os mediadores do processo, visto serem estes últimos exercedores de papéis sociais e discursivos superiores dentro do grupo.

Como sabemos, todo esse trabalho lingüístico e discursivo, realizado por esses interactantes, visa à suavização dos atos ameaçadores de face, subjacentes nas solicitações, objetivando a preservação da face negativa dos enunciatários.

4.2.2.5 Formas condicionais

- 1) “**Se servir como ajuda**, dá uma olhada no anexo.” (ALUNO(MF)09.04 – Sequência 02);
- 2) “...gostaria de solicitar-lhe, **caso já tenha respondido**...” (ALUNO(MF)18.04 – Sequência 02).

Nos dois exemplos acima, também temos situações de utilização de formas condicionais como estratégia de uso da polidez como instrumento de preservação de faces. No primeiro caso, um aluno, espontaneamente, apresenta ajuda ao colega, todavia, procurando preservar a sua face, enuncia: “*Se servir como ajuda...*”, dando um tom menos peremptório à sua ação.

No segundo caso, outro aluno, ao pedir ajuda a um colega, usa também uma forma condicional, a fim de preservar a face do colega, já que dessa forma, este fica livre para disponibilizar ou não a ajuda.

4.2.2.6 Modalizadores

- 1) “E **parece** que nesse fórum, bem como nos demais, só tem fera na MaUtemática!!! rrs” (ALUNO(MF)04.08 – Sequência 02);
- 2) “...**espero** que sirva de incentivo para muitos outros colegas.” (COORD(MF)01.11 – Sequência 02);
- 3) “**Vejo** que a cada dia vocês se tornam genuínos alunos da Educação a Distância...” (COORD(MF)01.12 – Sequência 03);
- 4) “...**espero** responder a sua dúvida.” (TUTOR(MF)02.02 – Sequência 04);
- 5) “espero ter ajudado a sua duvida para vc continuar os seus estudos” (TUTOR(MF)02.02 – Sequência 04);
- 6) “ALUNO(MF)04.14, **acho** que é assim...” (ALUNO(MF)14.21 – Sequência 04).

Entre as estratégias de preservação de faces mobilizadas pelos interactantes, nas interações analisadas, está o uso de modalizadores.

Um aspecto relevante a ser considerado é que essa estratégia foi utilizada, indistintamente, tanto por alunos, quanto por mediadores do processo interacional, conforme exemplos 1 a 6, indicando uma preocupação de todos esses interactantes com a preservação de suas faces, já que, conforme Brown; Levinson (1987), os modalizadores instauram uma certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado.

Uma rápida vista nos exemplos 1 a 6, elencados acima, permite perceber o cuidado desses interactantes, tanto na relação mediador *versus* aluno, quanto na relação aluno *versus* aluno, em dar tons menos peremptórios às suas enunciações.

4.2.2.6 Desatualizadores pessoais: formas indefinidas

- 1) “que sirva de incentivo para **muitos** outros colegas.” (COORD(MF)01.11 – Sequência 02);
- 2) “Pena que ainda **alguns** não entenderam.” (COORD(MF)01.11 – Sequência 02).

Embora menos frequentes, os desatualizadores pessoais: termos indefinidos, também aparecem nas sequências analisadas. Como podemos observar nos dois exemplos acima, ambos os casos se referem a participações da coordenadora, que, tentando instigar a participação da totalidade dos alunos nas discussões, recorre a essa estratégia, promovendo o apagamento da referência direta aos interlocutores e o distanciamento à realização do ato problemático, ou seja, preservando as faces desses interlocutores.

4.2.2.7 Desarmadores

- 1) “Mas, faça-lhe uma pergunta, **se não for incomodá-la**, como conseguiu o valor...” (ALUNO(MF)04.15 – Sequência 04).

Como observamos, no exemplo acima, temos um caso de utilização de um desarmador. Trata-se de uma intervenção de um aluno que pretende obter o

esclarecimento de uma dúvida junto a um colega, todavia, a fim de evitar uma possível reação negativa do destinatário, antecipa-se, utilizando o desarmador, conforme se verifica no exemplo 1.

4.3 O impacto dos *footings* e das estratégias de preservação de faces no processo interacional e dialógico efetivado no e-fórum em estudo

Realizada a caracterização dos *footings* adotados pelos interactantes dos e-fóruns, no AVA em estudo, bem como a descrição das estratégias de preservação de faces mobilizadas nas interações, passamos a analisar de que modo essas duas categorias impactam o processo interacional desenvolvido por meio do gênero e-fórum, considerando as interações ocorridas nas duas disciplinas que constituíram o *corpus* de análise.

Inicialmente, enfatizamos que o conjunto das análises relativas às duas categorias anteriores, nas sequências selecionadas, nos permite compreender que o processo interacional e dialógico efetivado no AVA em estudo, a partir da exploração do gênero digital e-fórum, é facilitado e dinamizado, entre outros fatores, pelos *footings* e pelas estratégias de preservação de faces mobilizados pelos sujeitos envolvidos nas interações. Isso evidencia também que é possível trabalhar com as categorias *footing* (GOFFMAN, 2002a) e polidez como estratégia de preservação de faces (Brown; Levinson, 1987) em interações virtuais.

No que tange aos mediadores do processo (coordenador, professor e tutores) diretamente envolvidos nas interações, podemos observar que os alinhamentos por eles adotados em nenhum momento sinalizaram obstacularização ao processo interacional, pelo contrário, favoreceram não só a aproximação dos interactantes, como também uma maior participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. É bom enfatizarmos, no entanto, que, no componente Matemática Financeira, percebemos uma participação mais acentuada do professor, o que, acreditamos, se deva à própria especificidade da disciplina que, por envolver cálculos e, portanto, mais complexidade na resolução das questões, exigiu uma presença maior desse mediador no AVA. Observamos também que, mesmo sendo

solicitado com bastante frequência, o que talvez se justifique pela complexidade dos conteúdos dessa disciplina, esse mediador, em todo o processo, procurou adotar um alinhamento caracterizado pela mediação e parceria, o que contribuiu para enriquecer o processo interacional e dialógico.

Quanto à participação dos alunos, é importante destacar que os alinhamentos por eles adotados, na relação com os mediadores, se caracterizam pelo respeito aos papéis sociais e discursivos exercidos por estes. Até mesmo na relação com os seus pares, os alinhamentos adotados são marcados pelo respeito e pela cortesia. No que se refere à relação com o conhecimento, as posturas dos discentes se caracterizam pelo interesse e envolvimento com as discussões. Tais posicionamentos redundam em uma construção colaborativa do conhecimento. Neste sentido, é importante enfatizarmos que, em nossas observações na análise dos dados, não flagramos situações em que os mediadores tivessem insistido para envolver os alunos nas discussões, pelo contrário, as sequências analisadas evidenciam pronto atendimento às propostas de discussão, ou, por outro lado, iniciativa própria e a preocupação com a resolução de tarefas e/ou participação nas discussões, quer seja concordando, discordando ou complementando com/as opiniões dos colegas, reafirmando, desse modo, a natureza responsiva e dialógica dos enunciados e dos discursos, conforme afirma Bakhtin (2003), e em que se inscreve o gênero e-fórum educacional.

Além disso, observamos, na totalidade das interações, que a interação alunos *versus* alunos, foi bastante intensa, já os professores e tutores se ativeram a intervir pontualmente ou quando solicitados. Tal alinhamento desses mediadores do processo acreditamos tenha sido uma estratégia para aproximar mais os alunos e dar-lhes mais autonomia, já que, segundo Moore; Kearsley (2007, p. 153) “as discussões entre os alunos são extremamente valiosas como um modo para ajudá-los a refletir sobre o conteúdo que foi apresentado e testá-los, seja qual for o meio de apresentação.” É bom enfatizarmos que, embora seja solicitada a participação dos alunos nos e-fóruns, nem sempre há uma proposta específica de debate, como observamos no componente Matemática Financeira, em que todos os tópicos/sequências disponíveis no AVA foram criados pelos próprios alunos e, mesmo assim - ou por isso mesmo -, a interação se manifestou bastante ativa

nesses tópicos. Portanto, é indiscutível que os alinhamentos adotados pelos alunos sinalizem um forte compromisso destes com a aprendizagem.

No que se refere às estratégias de preservação de faces, observamos que elas também, ao serem mobilizadas pelos interactantes, nas relações: mediadores *versus* alunos, alunos *versus* mediadores, aluno *versus* alunos, sempre contribuíram para a construção de um ambiente interacional harmônico, conforme destacamos nas análises efetivadas, evitando a perda de face dos interactantes, confirmando o que diz Wilson (2008, p. 97) ao afirmar que “há sempre um esforço por parte das pessoas em prol da preservação da face, que se torna, então, condição da interação.”

Desse modo, o que percebemos durante todo o processo interacional foi um trabalho constante dos interactantes voltado não apenas ao salvamento da própria face, mas também à preservação da face dos demais interactantes, ratificando as palavras de Goffman, segundo o qual, os indivíduos mantêm uma interação salvando as aparências. (NUNES, 2005, p. 109/110). Como sabemos, esse processo de preservação de faces é importante porque dá suporte a todo o processo interacional, tanto em seu desencadeamento quanto em sua manutenção. Portanto, nos diferentes níveis interacionais, os alinhamentos e estratégias de preservação de face analisados, no gênero em estudo, podem ser considerados propícios ao enriquecimento do processo de construção do conhecimento em EaD virtual, já que enriquecem a dialogicidade do processo interacional, dentro do que prega Bakhtin (2003), sinalizando para níveis mais elevados de autonomia e envolvimento dos alunos nas interações, facilitando a aprendizagem colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados empíricos durante a análise preliminar dos dados nos permitiram observar que o gênero e-fórum tem a capacidade de aproximar, mesmo que virtualmente, os diversos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento em EaD virtual, eliminando aquele sentimento de monotonia e isolamento comumente verificados e bastante criticados em outras modalidades de EaD. Desse modo, os alunos dispõem, por meio desse e-gênero, de um canal aberto para apresentarem seus questionamentos e dúvidas, assim como para participarem de discussões expondo suas opiniões e pontos de vista, dentro de uma perspectiva dialógica e responsiva bem aos moldes bakhtinianos.

Além disso, a nossa percepção sobre os *footings* analisados evidencia serem estes estimuladores do enriquecimento das participações e das discussões, na medida em que são marcados por um caráter genuinamente cortês e respeitoso em relação aos papéis sociais e discursivos dos interactantes a quem se destinam. Acreditamos que o fato de as interações no e-fórum educacional terem as características de um debate, mas sem contar com a presencialidade física, que requer rapidez na definição dos enquadres e na adoção dos alinhamentos, permite aos interactantes disporem de mais tempo para definirem seus enquadres e *footings*, evitando, portanto, a ocorrência de situações conflituosas, muito comuns nas discussões presenciais.

No que tange às estratégias de preservação de face, também constatamos que estas estão presentes em todas as sequências comunicativas, evitando a perda de face dos interactantes, por um lado, e, por outro, contribuindo para a manutenção da amistosidade nas discussões. Valendo-se de estratégias de polidez, mediadores do processo e alunos conseguem interagir de forma salutar, mesmo estando distantes fisicamente.

Embora a teoria de preservação de face de Goffman e os estudos sobre a polidez de Brown; Levinson (1987) tenham se pautado em interações presenciais, fica evidenciado, por meio deste trabalho, que tais estudos podem ser aplicados a investigações envolvendo interações virtuais, embora no caso do gênero e-fórum, por exemplo, esses estudos tenham que se centrar apenas na análise dos recursos linguísticos utilizados pelos interactantes, pois aqui também temos sujeitos interagindo, mediados pela linguagem, em um processo contínuo de interpretação simbólica e de construção de significados. A partir desta pesquisa, por exemplo, somos levados, inclusive, a defender que, nesse tipo de ambiente, mais do que em qualquer outro lugar, o uso da linguagem na construção identitária dos interactantes, quer seja por meio dos *footings* adotados ou das estratégias de preservação de faces mobilizadas, exige um trabalho mais habilidoso, a fim de evitar mal-entendidos, que, dadas as peculiaridades do ambiente, talvez se tornem mais difíceis de serem resolvidos. Daí, pois, a importância que as categorias investigadas assumem no contexto da EaD virtual.

Portanto, a análise das duas categorias acima nos permitiu compreender que a forma como elas são desenvolvidas dentro do contexto interacional estudado, em muito favorece o envolvimento dos interactantes nas discussões, bem como o desenvolvimento das discursividades destes, tornando o e-fórum educacional, em certa medida, um dos instrumentos potencializadores da interatividade e da discursividade em AVA, agregando novas perspectivas de aprendizagem em cursos de EaD virtual, confirmando o que afirmam PALLOTT e PRATT (2004).

Não podemos esquecer que dos 385 alunos frequentes no módulo em que realizamos a presente investigação, apenas 103 participaram das discussões nos e-fóruns da disciplina Administração Pública e um número menor ainda, 23 alunos, participou dos e-fóruns em Matemática Financeira. Considerando que na primeira disciplina foram disponibilizadas questões para discussão enquanto que, na segunda, todas as discussões giraram em torno de tópicos criados pelos próprios alunos, podemos, a princípio, verificar que, de certo modo, há um aumento ou uma redução na quantidade de interactantes dependendo de haver ou não atividade proposta pelos mediadores. Todavia, esse estudo quantitativo não constitui objetivo desta pesquisa, poderá, talvez, se constituir em objeto de um trabalho posterior.

De qualquer forma, a qualidade das interações observadas no *corpus* analisado, independentemente do fator disciplina, e o impacto que, certamente, isso representa no processo de construção do conhecimento em EaD virtual, fazem do gênero digital e-fórum uma importante ferramenta dentro do contexto dessa modalidade de ensino. Neste sentido, os aspectos quantitativos ora explicitados, em nosso entendimento, não diminuem, de forma alguma, a importância desta pesquisa, uma vez que o nosso foco está voltado para o aspecto qualitativo das interações efetivadas nesse ambiente virtual específico.

Enfim, as considerações apresentadas acima nos permitem ousar sugerirmos que a maximização no uso dos e-fóruns educacionais em cursos de EaD virtual em muito pode contribuir para melhorar a interação dos participantes, o que pode trazer benefícios para essa modalidade não apenas quantitativamente, reduzindo talvez os índices de evasão, mas também qualitativamente, ao agregarem possibilidades de construção colaborativa do conhecimento, enriquecendo a aprendizagem, por ser esta construída mediante uma dialogia mais ampla e contínua. É preciso, no entanto, que gestores educacionais e mediadores do processo educativo, dessa modalidade de ensino, se conscientizem desses aspectos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO Jr, C. F. de. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In.: MARQUESI, Sueli Cristina et al. (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In.: ARAÚJO, Júlio César. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2007. p. 78-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud et al. 11ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In.: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 85-105.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In.: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 45-84.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism – Perspective and method**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In.: ARAÚJO, Júlio César. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2007. p. 181-195.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: University Press, 1987.

CHARAUDEAU; Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução: Fabiana Komesu (Coord.). São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação)

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Tradução: Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ERICKSON, T. **Social interaction on the Net: virtual community as participatory genre. (Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Science**. January, Vol. VI, pp. 13-21, 1997, Maui hawaii). Disponível em: <http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html> 1997. Acesso em: 16 de fev. de 2008.

ERICKSON, T. **Making Sense of Computer-mediated Communication (CMC): Conversations as genres, CMC Systems as Genre Ecologies**. In the Proceedings of the Thirty-Third Hawaii International Conference on Systems Science. (ed. J. F. Nunamaker, Jr. R. H. Sprague, Jr.), January, 2000. IEEE Press. Disponível em: <http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/> Acesso em: 16 de fev. de 2008.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritções em curso**. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto: 2005.

FONSECA, João José Saraiva da. **Introdução à educação a distância**. Fortaleza: Editora Grande Fortaleza, 2006.

GOFFMAN, Erving. Footing. In.: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 107-148.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In.: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002b. p. 13-20.

GOFFMAN, E. Footing. **Semiótica**, v.25, n.1/2, p.1-29, 1979.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

<http://www.uab.capes.gov.br>

<http://www.univima.ma.gov.br>

KOCH, Ingedore Villaça. **Inter-ação pela linguagem**. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

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

LÉVY, Pierre. **A máquina universo:** criação, cognição e cultura informática. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MALUFE, J. R. **A retórica da ciência:** uma leitura de Goffman. São Paulo: EDUC, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NUNES, Jordão Horta. **Interacionismo simbólico e dramaturgia:** a sociologia de Goffman. São Paulo: Humanitas; Goiânia: Editora UFG, 2005.

PAIVA, Geórgia Maria Feitosa. **A polidez linguística em sala de aula de bate-papo na internet.** Dissertação. (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual.** Disponível em <<http://www.veramenezes.com/virtual.htm>> Acesso em: 16 de fev. de 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES-JUNIOR, Adail Sebastião. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELO, R. (Orgs.). **Gêneros:** reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NAD-FALE-UFMG, 2004. p. 171-189.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet e ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144-164.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes *on-line*. (Tradução: Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da linguística:** da gramática comparada à pragmática. Tradução: M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In.: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação). p. 13-24.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2^a. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, S.F.G; ELIAS, M.F.; EGLER, T.T.C. **Fórum virtual: uma nova espacialidade para a sala de aula, um novo olhar para professor e uma forma de aprender interagindo**. In. Anais do XXVI Congresso da SBC. Campo Grande, 2006, p. 361-364.

SIQUEIRA, K. A. de. Cenas de racismo explícito: o discurso racista no fórum virtual. In. COSTA, N.B. da (Org.). **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 127-136.

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In.: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação). p. 105-123.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. English in academic and research settings. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Other floors, other voices: a textography of a small university building**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

SWALES, J. M. **Research Genres: explorations and Applications**. New York: Cambridge University Press, 2004.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. 6^a. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

WILSON, Victória. Motivações pragmáticas. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-fórum na Internet: um gênero digital. In.: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 30-38.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3^a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO 1**CARTA UFC/PPG LINGUÍSTICA**

De: **Nestor** (nestor.almeida@univima.ma.gov.br)

 [Adicionar contato](#)

Enviada:

terça-feira, 19 de fevereiro de 2008 18:01:10

Para:

eliudecpereira@hotmail.com

Senhor Eliúde Pereira,

De ordem do Pró-Reitor de Ensino, Prof. Msc. Paulo César Doval, informo que a carta de solicitação para apoio à pesquisa de mestrado recebeu deferimento e em acordo ao mesmo solicito encaminhar *Plano de Trabalho* e *Cronograma de Execução* para apreciação desta Pró-Reitoria e posterior agendamento das atividades.

À disposição.

Nestor Almeida

Assessoria em Gestão e Tecnologia Educacional

Fone:(98) 3266.4602

Fax: (98) 3266.4666

www.univima.ma.gov.br

ANEXO 2

Estrutura Curricular do curso de Administração a distância da UNIVIMA


ANO/MÓDULOS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	O/C
Ano 1 – Módulo 1	22	330	
1.1.1. Educação a Distância	4	60	O
1.1.2. Administração (Introdução e Teorias)	8	120	O
1.1.3. Ciência Política	4	60	O
1.1.4. Seminário Temático I: - Sociologia - Apresentação de atividades	6	90	C
Ano 1 – Módulo 2	22	330	
1.2.1. Organização, Sistemas e Métodos (OSM)	4	60	O
1.2.2. Processo Decisório	4	60	O
1.2.3. Matemática	8	120	O
1.2.4. Seminário Temático II: - Filosofia - Apresentação de atividades	6	90	C
Totais Créditos/Horas Ano	44	660	
Ano 2 – Módulo 1	22	330	
2.1.1. Direito Administrativo	4	60	O
2.1.2. Contabilidade (Geral e Gerencial)	8	120	O
2.1.3. Economia (Introdução)	4	60	O
2.1.4. Seminário Temático III: - Psicologia - Apresentação de atividades	6	90	C
Ano 2 – Módulo 2	22	330	
2.2.1. Estatística Aplicada à Administração	4	60	O
2.2.2. Sistemas de Informação	4	60	O
2.2.3. Matemática Financeira	4	60	O
2.2.4. Administração Pública	4	60	O
2.2.5. Seminário Temático IV: - Antropologia - Apresentação de atividades	6	90	C
Totais Créditos/Horas Ano	44	660	
Ano 3 – Módulo 1	24	360	
3.1.1. Economia (Micro e Macro)	6	90	O
3.1.2. Planejamento (Teorias e Modelos)	4	60	O
3.1.3. Administração Financeira e Orçamentária	8	120	O
3.1.4. Seminário Temático V: - Responsabilidade Social Corporativa e Terceiro Setor - Apresentação de atividades	6	90	C
Ano 3 – Módulo 2	22	330	
3.2.1. Gestão de Pessoas	8	120	O
3.2.2. Marketing	8	120	O
3.2.3. Seminário Temático VI: - Gestão Ambiental e Sustentabilidade - Apresentação de atividades	6	90	C
Totais Créditos/Horas Ano	46	690	
Ano 4 – Módulo 1	18	270	
4.1.1. Pesquisa Operacional	4	60	O
4.1.2. Direito (Tributário e Comercial)	8	120	O
4.1.3. Seminário Temático VII: - Comércio Exterior - Apresentação de atividades	6	90	C
Ano 4 – Módulo 2	18	270	

4.2.1. Operações e Logística	8	120	O
4.2.2. Finanças Públicas	4	60	O
4.2.3. Seminário Temático VIII: - Tecnologia e Inovação - Apresentação de atividades	6	90	C
Totais Créditos/Horas Ano	36	540	
Ano 5 – Módulo 1	18	270	
5.1.1. Empreendedorismo	4	60	O
5.1.2. Teoria dos Jogos	4	60	O
5.1.3. Elaboração e Administração de Projetos	4	60	O
5.1.4. Seminário Temático IX: - Tópicos Emergentes - Apresentação de atividades	6	90	C
Totais Créditos/Horas Ano	18	270	
ANO / MÓDULOS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	O/C
Áreas Desenvolvidas ao Longo dos Seminários ou em Atividades Extra-Curriculares	12	180	
Informática Básica	4	60	C
Metodologia de Pesquisa	4	60	C
TCC	4	60	C
Totais Créditos/Horas	12	180	
Total Geral do Curso	200	3000	

ANEXO 3


SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS: ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

SEQUÊNCIA 01

 *Não obstante a burocracia, como tornar eficiente a Administração Pública?*
por ALUNO(AP)01.01 - Thursday, 15 May 2008, 22:13

Ao pensarmos sobre todo aspecto burocrativo, pensamos que a Administração Pública é um grande e lento "elefante" e rapidamente vem a sensação de omissão e indiferença dos Administradores Públicos, no entanto podemos observar e a descentralização de tomada de decisão nas diversas esferas da Administração Pública é um dos meios mais eficazes contra a letidão que por força de leis e descasos de muitos Administradores tem levado descredito a Administração Pública.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 *Re: Não obstante a burocracia, como tornar eficiente a Administração Pública?*
por ALUNO(AP)02.01 - Friday, 16 May 2008, 23:04

Concordo e, acrescento que é preciso buscar mecanismos para desburocratizar a administração pública tornando-a mais eficiente em todo para desse modo, assegurar o andamento de seus objetivos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SEQUÊNCIA 02



Boas-Vindas PROF(AP)01.01

por PROF(AP)01.01 - Saturday, 17 May 2008, 16:28

Olá, meu nome é PROF(AP)01.01, professora-especialista da disciplina de Administração Pública.

Espero que tenhamos um bom trabalho, compartilhando experiências e conhecimentos. Estou aqui para acompanhá-los da melhor forma possível!

Um forte abraço!

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: *Boas-Vindas PROF(AP)01.01*

por TUTOR(AP)01.01 - Saturday, 17 May 2008, 19:53

Seja bem-vinda PROF(AP)01.01,

Contamos com a sua ajuda

Abraços

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: *Boas-Vindas PROF(AP)01.01*

por ALUNO(AP)03.01 - Sunday, 18 May 2008, 16:07

Olá Professora, boa tarde. Seja bem-vinda.

Contamos com seu apoio. Acredito que esta matéria seja uma das mais importantes para que nos tornemos bons administradores.

Um abraço, ALUNO(AP)03.01.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: *Boas-Vindas PROF(AP)01.01*

por ALUNO(AP)04.01 - Sunday, 18 May 2008, 16:57

Olá profª seja bem vinda ao AVA, espero que seja bastante legal esse tempo de convivência com todos. Boa Sorte thau

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: *Boas-Vindas PROF(AP)01.01*

por ALUNO(AP)05.01 - Sunday, 18 May 2008, 17:36

PROF(AP)01.01.

Veja bem-vinda.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: *Boas-Vindas PROF(AP)01.01*

por ALUNO(AP)06.01 - Sunday, 18 May 2008, 18:30

que bom fico feliz poder contar com sua ajuda.sucesso

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: *Boas-Vindas PROF(AP)01.01*

por ALUNO(AP)07.01 - Sunday, 18 May 2008, 19:35

PROF(AP)01.01, [boa sorte.](#)

ALUNO(AP)07.01

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Boas-Vindas PROF(AP)01.01

por ALUNO(AP)08.01 - Sunday, 18 May 2008, 22:32

[Seja bem-vinda](#) PROF(AP)01.01,

[Esperamos](#) compartilhar muitas experiências e conhecimentos juntas nesta caminhada.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SEQUÊNCIA 03

A administração Pública e a vida social
por ALUNO(AP)13.01 - Wednesday, 21 May 2008, 09:48

Hoje em dia se fala muito em administração pública, principalmente nos telejornais etc. No entanto é importante resaltar que o administrador precisa de conhecimentos para a gestão em diversos órgãos públicos como hospitais, escolas etc.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: A administração Pública e a vida social
por ALUNO(AP)14.01 - Wednesday, 21 May 2008, 17:37

O Administrador público não deve só espera os recursos, pois a cada dia que passa o repasse diminui, se ele não investir em mão de obra local para arrecada, o município não sobrevivera só com os repasses federais. "E sem dinheiro fica difícil administra".

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SEQUÊNCIA 04



FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **PROF(AP)01.04** - Wednesday, 18 May 2008, 16:17

O Decreto-Lei N° 200/67, a Lei N° 10.028/00 e a Lei Complementar N° 101/00 – LRF são importantes instrumentos criados para inibir a prática de crimes contra a administração pública. Em que medida você considera que eles têm ou não sido eficazes?

Dêem a opinião de vocês a respeito desse tema!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **ALUNO(AP)21.01** - Monday, 19 May 2008, 17:33

A Lei Complementar n° 101, de 4 de maio de 2000, intitulada Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, mediante ações em que se previnam riscos e corrijam desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, destacando-se o planejamento, o controle, a transparência e a responsabilização como premissas básicas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **ALUNO(AP)23.01** - Tuesday, 20 May 2008, 15:57

Essa lei é muito ampla, se realmente ela for seguida ao pé da letra, teremos boas administrações, mas ela deixa muito a desejar na prática, pois o que vemos são gestores municipais, estaduais e federais que entregam o seus mandatos com débitos e não são obrigados a devolver os recursos desviados, são prestações de contas devolvidas, notas fiscais frias, falta de licitações, são convênios que são recebidos e não são prestados contas. Nunca se ouviu dizer que algum gestor foi preso ou devolveu recursos desviados dos cofres públicos. Resumindo se essa Lei sair do papel e for cumprida na íntegra, dificilmente ocorrerá algum ato de corrupção nas Gestões Públicas e Privadas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **ALUNO(AP)16.02** - Tuesday, 20 May 2008, 22:15

De certa forma acredito que a eficácia da LRF - Lei de Responsabilidade Fiscal, está a cobrança do cumprimento dos orçamentos, peça indispensável para o planejamento da administração, já que prevê a cobrança das metas impostas aos governantes, além de controlar os gastos efetuados durante os mandatos.

Porém, infelizmente, constatamos que as punições previstas não são rigorosamente aplicadas àqueles que não cumprem com a LRF, fazendo com que continue havendo uma grande quantidade de governantes que ingressam na profissão visando interesses particulares, e não o devido cuidado com os bens públicos ou coisas públicas.

Entendo que havendo uma rigorosa fiscalização, controle e principalmente aplicação das punições pertinentes ao descumprimento da lei, poderemos ter municípios mais desenvolvidos e resolver uma série de problemas sociais que

infelizmente, ainda assolam o nosso povo, já que temos exemplos de municípios com baixo índice de analfabetismo, apesar da sua pobreza. A impunidade dos criminosos do poder público dá a eles a certeza de que devem continuar, pois sempre se sairão bem.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **TUTOR(AP)02.02** - Thursday, 22 May 2008, 09:31

*O que muitos não sabem é que o próprio cidadão pode realizar essa fiscalização a que você se refere, **ALUNO(AP)16.02***

O cidadão hoje em dia pode até consultar na internet o portal da transparência para verificar com o que está sendo utilizado o dinheiro público.

Temos que fazer a nossa parte! 😊

Abraços!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **ALUNO(AP)06.02** - Thursday, 22 May 2008, 13:30

*SIM PODEMOS FAZER NOSSA PARTE, MAIS NADA ADIANTA UMA PESSOA SO VERIFICAR E CORRER ATRAZ NA JUSTIÇA, O DESCASO QUE OS PREFEITOS ESTAO FAZENDO COM O DINHEIRO PUBLICO,NA VERDADE O POVO TEM MEDO DE CORRER ATRAZ DOS SEUS DIREITOS ENTAO QUEM GANHA SEMPRE AQUELES QUE ESTAO NO PODER. E EU NAO ACREDITO MUITO NA JUSTIÇA NAO PRINCIPALMENTE AQUI NO MARANHAO... **ALUNO(AP)06.02***

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **ALUNO(AP)32.01** - Wednesday, 28 May 2008, 07:02

*Pelo número das participações e da diversidade das opiniões já postadas percebe-se que o tema é interessante e despertou em nós o desejo do debate. Entendo que a legislação em discussão representa um grande avanço ao aprimoramento das práticas administrativas no setor público, quer seja como instrumento da gestão ou como elemento que busca a eficiência na transparência do uso dos recursos públicos, impondo limitações. Os problemas não residem nestes instrumentos legais, que são bons, mas no perfil dos administradores públicos a quem nós, sociedade, delegamos poderes para nobre missão de administrar nossos recursos comuns. Adiciona-se a isso a passividade com que tratamos a matéria como que se fosse problema dos outros. **TUTOR(AP)02.02** lembrou de um dado importante: as informações sobre as aplicações dos recursos públicos são disponibilizados via internet.*

A responsabilidade de fazer “a lei pegar” é de todos nós e as formas estão ao nosso alcance. Espelhem-nos na parábola do beija-flor e o incêndio na floresta.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
Por **ALUNO(AP)57.01** - Monday, 2 June 2008, 15:17

Essa lei é ampla desde que seja cumprida corretamente ao pé da letra. mas ainda existe administradores públicos que nao cumpre com suas obrigações, e nem com

as normas da lei, como por exemplo, deixando débitos. A lei de responsabilidade fiscal é dos mecanismos mais importante para o controle das políticas publicas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **TUTOR(AP)01.03** - Monday, 2 June 2008, 18:13

Muito bem **ALUNO(AP)57.01**.

Concordo com o que você falou sobre a LRF, mas e qual a sua opinião sobre a Lei 10028/00 e sobre o Decreto Lei 200/67???

Abraços

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **PROF(AP)01.05** - Monday, 2 June 2008, 22:01

Caros alunos,

os dispositivos legais que envolvem a questão estão relacionados na medida que a LRF é uma Lei que estabelece normas que visam o planejamento, a transparência, o controle e a reponsabilidade. Estabelece, ainda, vedações para os que descumprirem suas diretrizes, como por exemplo, a proibição de recebimento de transferências voluntárias (convênios) para os que não cumprirem os limites estabelecidos para a despesa com pessoal.

O descumprimento de outras regras da LRF constitui crime com punição prevista na Lei nº 10.028/2000.

Esses normativos parecem novidades, mas parte dessas diretrizes já haviam sido estabelecidas em 1967, através do Decreto-Lei nº200, que diante de um quadro de desregramento da Administração Pública, buscava proporcionar dinamismo e funcionalidade na Administração Pública Federal.

O que se pretendia com a questão é que vocês identificassem as sanções previstas nesses dispositivos legais, em especial a LRF e a Lei nº 10.028/00 e opinassem sobre a funcionalidade deles.

Bons estudos,

PROF(AP)01.05

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **ALUNO(AP)09.08** - Monday, 2 June 2008, 22:41

TUTOR(AP)01.03

Estou gostando da sua atuação. Você está cobrando uma resposta direcionada à pergunta. Observo muitas vezes que as perguntas não são respondidas adequadamente. Por isso, gostaria que Tutores e Professora, também desse suas opiniões, para verificarmos se estamos no caminho certo.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: FÓRUM TEMÁTICO 1- Adm. Pública
por **TUTOR(AP)03.02** - Tuesday, 3 June 2008, 10:16

A lei de Responsabilidade Fiscal, vem contribuir com a administração pública no que diz respeito a aplicabilidade das diretrizes constitucionais afim de resguardar o patrimônio público, social, econômico e financeiro, porém, somos responsáveis na vigilância da sua aplicação, assim poderemos exercer nossa cidadania, a bem

dizer que temos que criar uma lei afim de que os interesses particulares não sobrepõem ao erário público, isso é fruto de nossas raízes, mas temos que fazer com que as Leis sejam cumpridas em benefício social, não podemos permitir o desconhecimento de leis importantes e exigir dos governantes e juristas sua aplicação..

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS: MATEMÁTICA FINANCEIRA

SEQUÊNCIA 01



Portfólio I

por ALUNO(MF)01.01 - Wednesday, 16 April 2008, 15:54

O portfólio I está mandando responder os exercícios da Unidade V e VI, será que vamos iniciar a disciplina de trás pra frente.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Portfólio I

por ALUNO(MF)02.01 - Wednesday, 16 April 2008, 16:10

rsrsrsr,eu tambem achei estranho ALUNO(MF)01.01, vamos aguardar o posicionamento do professor de matemática financeira.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Portfólio I

por COORD(MF)01.01 - Wednesday, 16 April 2008, 20:41

Valeu pessoal pela observação, foi um pequeno erro do digitador (eu) rsrs.

Já está OK. Quando acontecer alguma divergência ou estranheza em relação ao que está disponível nos textos, perguntem sempre. Mas dêem também uma checada na programação da disciplina, ela tem força maior. Quando não, será avisado previamente.

Um abraço

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Portfólio I

por ALUNO(MF)03.01 - Friday, 18 April 2008, 09:10

A ocorrência é bém estranha mais possível de correção.

Como moro no interior e a sala do NEAD aqui em Imperatriz nem sempre está aberta, gostaria de saber da jovem COORD(MF)01.01 se o livro texto de Matemática financeira já foi encaminhado ao polo?.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Portfólio I

por COORD(MF)01.02 - Friday, 18 April 2008, 15:28


Olá ALUNO(MF)03.01, entre em contato com sua tutora, ligue ou envie e-mail, e fale com a Coordenação do Pólo, PROF(MF)02.01. A UEMA é responsável por encaminhar os livros impressos para os pólos. Portanto, eu não tenho essa informação, o que nos disseram é que já tinha sido enviado para todos os pólos.

De qualquer forma o livro está no AVA na forma digital, e você pode imprimir as páginas iniciais até ter em mãos o livro impresso, ok!?

Grata pela compreensão

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SEQUÊNCIA 02

 Questões 14, 15 e 16 da pagina 60
por ALUNO(MF)17.03 - Tuesday, 6 May 2008, 08:59


Professor,

O senhor poderia me ajudar a responder as questões 14, 15 e 16 da pagina 60. Honestamente não estou conseguindo entender essas questões.

Abraço,


ALUNO(MF)17.03


[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Questões 14, 15 e 16 da pagina 60
por ALUNO(MF)17.04 - Tuesday, 6 May 2008, 18:19

Consegui responder as questões 14 e 15, falta a 16,


[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Questões 14, 15 e 16 da pagina 60
por ALUNO(MF)09.04 - Tuesday, 6 May 2008, 21:21

 [Um_capital_e_aplicado_por_um_periodo_de_4_meses_a_uma_determinada_t
axa_de_juros.doc](#)

Se servir como ajuda, dá uma olhada no anexo.


[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Questões 14, 15 e 16 da pagina 60
por ALUNO(MF)17.05 - Wednesday, 7 May 2008, 18:59

Ajudou muito minha colega. Abrigado!

ALUNO(MF)17.05

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Questões 14, 15 e 16 da pagina 60
por ALUNO(MF)04.08 - Wednesday, 7 May 2008, 21:26

Gente, como está sendo bom pagar essa disciplina. Eu que num gosto de Matemática, estou gostando, e, mais, como estou feliz de vermos como somos amigos um dos outros, pois os verdadeiros amigos não são somente o das horas alegres, mas tb daqueles momentos tristes, como é caso de muitas vezes não coserquirmos responder a alguma questão e todos de alguma forma estão ajudando, cooperando.

Educação segundo Piaget e Vygostki é isso. Educação é Interação! Aqui tem bastante.

Estou gostando de ver... E parece que nesse fórum, bem como nos demais, só tem fera na MaUtemática!!! rrsrs

Abraço em todos!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Educação é Interação!

por COORD(MF)01.11 - Thursday, 8 May 2008, 09:58

Oi ALUNO(MF)04.08, boas tuas palavras, espero que sirva de incentivo para muitos outros colegas.

É isso mesmo, aqui é um Ambiente Virtual mas que pretende muita dinâmica, senão não tem sentido. E a rede colaborativa, esse criada entre alunos, tutores, professores e coordenação, é essencial para a qualidade de um curso desse nível de formação.

Continuem assim, vocês só tem a "lucrar" com isso! Viu, até eu já estou por dentro da Matemática Financeira. rsss

E fico contente, porque alguns de vocês já entendeu exatamente como um curso desse deve funcionar para se obter bons resultados. Pena que ainda alguns não entenderam...mas não vamos desistir.

Bons Estudos!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Educação é Interação!

por PROF(MF)01.06 - Friday, 9 May 2008, 12:30

Parabéns a todos pelo trabalho em equipe!

Abraços

PROF(MF)01.06

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Questões 18, 19 e 20 - Págs. 71 a 72

por ALUNO(MF)18.04 - Sunday, 11 May 2008, 20:32

ALUNO(MF)09.04, gostaria de solicitar-lhe, caso já tenha respondido, as questões 18, 19 e 20, localizadas nas páginas 71 e 72 do livro-texto.

É verdade que o professor já forneceu as respostas de algumas delas, porém, gostaria de obter o passo-a-passo de cada uma, pois não consegui interpretar como se chegou aos resultados divulgados.

De já, agradeço-lhe.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Questões 18, 19 e 20 - Págs. 71 a 72

por ALUNO(MF)09.05 - Sunday, 11 May 2008, 21:55

 [questoes_18_19_e_20.doc](#)

ALUNO(MF)18.04, eis as questões que você pediu.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SEQUÊNCIA 03



TABELA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA

por ALUNO(MF)14.10 - Wednesday, 7 May 2008, 23:25

Até aqui eu vinha resolvendo os exercícios através da aplicação das fórmulas e ainda não entendi onde encontrar os valores dos tais 'FATORES DAS TABELAS FINANCEIRAS'. Mas agora o exercício 1 da pág 153, pede a resolução também através da tabela. Alguém pode me dizer onde encontrar tal tabela? Já procurei no google de diversas maneiras e nada.

Preciso calcular

$$PMT = 10.000,00 \cdot a_{(i,n)}^{-1} =$$

$$PMT = 10.000,00 \cdot a_{(1\%,12)}^{-1} = ?$$

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TABELA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA

por TUTOR(MF)03.01 - Thursday, 8 May 2008, 15:14

Boa tarde ALUNO(MF)14.10

Encontre as tabelas no endereço abaixo:

www.proativams.com.br/index.php?modulo=arquivos&id_pasta=5

após acessar a página:

clique em CONTEÚDO LIVRE

depois em TABELAS FINANCEIRAS

e depois imprima os 25 arquivos, pois esses arquivos contêm as tabelas financeiras.

Um grande abraço

OBS. Consegui esse endereço na página 79 do nosso livro texto.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TABELA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA

por ALUNO(MF)14.11 - Thursday, 8 May 2008, 18:40

TUTOR(MF)03.01, muito obrigada pela informação.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TABELA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA

por ALUNO(MF)04.09 - Thursday, 8 May 2008, 22:20

Olá TUTOR(MF)03.01. Vc contribuiu-nos e muito com esse link. Infelizmente ainda não cheguei nessa parte do livro, mas me interessei em já saber do que

trata essas "tabelas financeiras".

Ao viajar por este site, muito me alegrei em ver o arquivo HP, onde dentro dele encontrei um programa com a Calculadora e outro com um guia de como usá-la, detalhe, tem 220 pág. rsrsrs, mas dá pra ir lendo aos poucos e começar a manuseá-la. Ainda não possuo esta calculadora, mas um dia terei e já estou logo começando a treinar. rsrsrs

Obrigado pela sua contribuição. Permaneça de "antenas" ligadas, viu! rsrs

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



*Re: TABELA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA
por PROF(MF)01.07 - Friday, 9 May 2008, 13:33*

TUTOR(MF)03.01

Parabéns pela sua participação.

Sds

PROF(MF)01.07

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



*Re: TABELA DE MATEMÁTICA FINANCEIRA
por ALUNO(MF)04.10 - Tuesday, 13 May 2008, 11:02*

Gente este site que o TUTOR(MF)03.01 publicou foi desenvolvido pelo autor do livro-texto, PROF(MF)02.01. Na seção "fale conosco", eu comuniquei ao autor os inúmeros gabaritos divergentes no livro-texto (erros estes que até mesmo neste site, onde o livro tb está, continuam errados).

Hoje, passados 3 dias ele me responde, pedindo desculpas, pois segundo eles, isso foi devido às pressas pra entregar o livro na data exigida pela UAB, entretando ele disse que por estes dias ele irá publicar uma ERRATA (folha de correção) de todas as questões. Vamos aguardar, né?!

Olha este site é muito bom. Tem vários textos, além do livro e das tabelas financeiras.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



*Site do autor do livro-texto
por COORD(MF)01.12 - Tuesday, 13 May 2008, 18:18*

Olá ALUNO(MF)04.10 e TUTOR(MF)03.01, muito importante esse destaque. Sobretudo porque temos a oportunidade de interargirmos com o próprio-autor do livro e externar nossa preocupação com os problemas deste livro e dos outros que virão.

Isso demonstra as possibilidades que temos na web de buscar o conhecimento, sem necessariamente a "mão" do professor ou nossa. Vejo que a cada dia vocês se tornam genuínos alunos da Educação a Distância...e certamente vocês só têm a

evoluir e aprender muito mais.

Um abraço!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SEQUÊNCIA 04



DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA

por **ALUNO(MF)14.17** - Sunday, 27 April 2008, 17:13

Na pág 79, Exemplo 4.1, temos que o valor de $FVF(3,6) = (1+0,03)^6 = 1,19405$. Até aqui entendi.

Na pág 80, Exemplo 4.2, temos que o valor de $FVP(3,6)=(1+0,03)^{-6} = 0,83748$.

Bom, não entendi como chegaram a dois resultados diferentes.

Aguardo manifestação, já que a barra de iniciar questionamentos em dúvidas da Matemática Financeira, está indisponível, não sendo possível a impoisição da pergunta por lá.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: **DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA**

por **TUTOR(MF)02.02** - Sunday, 27 April 2008, 17:28

ALUNO(MF)14.17, espero responder a sua dúvida.

no exemplo 4.1 da pagina 79, tem-se o cálculo do fator de valor futuro (FVP) que eleva o expoente a um número positivo.

no exemplo 4.2 da pagina 80, tem-se o calculo do fator de valor presente (FVP) que eleva o expoente a um número negativo. Assim, tem-se

$FVF(3,6) = (1+0,03)^6 = 1,19405$

$FVP(3,6)=(1+0,03)^{-6} = 0,83748$.

pela HP vc pode calcular da seguinte formula

digita 1,03 dá um enter coloca o valor 6 e digita CHS e aperta a tecla yx que vc tem esse resultado de 0,83748.

sem ser pela HP, tem-se a formula da matematica $1,03^{-6} = (1 / 1,03)^6 = 1 / 1,194052 = 0,83748$

espero ter ajudado a sua duvida para vc continuar os seus estudos

Att. **TUTOR(MF)02.02**

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: **DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA**

por **ALUNO(MF)14.18** - Sunday, 27 April 2008, 20:20

TUTOR(MF)02.02, muito obrigada pela atenção e prontidão na resposta. Ajudou muito.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: **DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA**

por **ALUNO(MF)08.05** - Tuesday, 29 April 2008, 22:09

O questionamento foi muito proveitoso eu estava confuso em responder a 4ª questão da página 85, e agora entendi. Porém, a 3ª questão da página 85 parece simples mais não consigo encontrar a fórmula!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: **DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA**

por **ALUNO(MF)14.19** - Tuesday, 29 April 2008, 23:04

ALUNO(MF)08.05, eu não encontrei a resposta do livro, mas cmo não dá para termos certeza que o livro esteja correto, estou considerando a seguinte resposta. que caso não esteja certa, gostaria que algum tutor explicasse melhor:

$PV=?$, $n=5a$, $i=6\%aa$, $FV=10.000,00$

$$PV = FV \cdot FVF[I;N] =$$

$$PV = 10.000,00 \cdot (1+0,06)^{-5} =$$

$$PV = 10.000,00 \cdot 1/(1+0,06)^5 = 10.000,00 \cdot 1/1,3382255 = 10.000,00 \cdot 0,7472582$$

$$= R\$ 7.472,58$$

Estou tendo MUITA dificuldade em identificar qual fórmula cabe em cada tipo de problema a ser resolvido. Há alguma dica ou pista para facilitar este entendimento?

Na maioria das minhas resoluções, o resultado chega até perto do indicado pelo livro, porém, igual foram raros os casos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TENHO MAIS DÚVIDAS

por ALUNO(MF)14.20 - Tuesday, 29 April 2008, 23:09

Gostaria de entender onde está o meu erro, já que a resposta não bate com a livro:

11) Uma pessoa toma um empréstimo no valor de \$ 8.000,00 a uma taxa de juros de 12% aa, com capitalização mensal, por cinco anos. Qual o estado da dívida ao final do contrato, se no final do terceiro ano foi antecipado o pagamento de \$ 3.000,00 por conta da dívida?

$$PV = 8.000,00, i = 12\%aa, n=5a \quad Dr = 3000,00$$

$$FV = PV \cdot FVF[0,12,3]$$

$$FV = 8.000,00 \cdot (1+0,12)^3$$

$$FV = 8.000,00 \cdot 1,40493$$

$$FV = 11.239,42 \text{ (ao final dos três primeiros anos)}$$

$$PV = FV - DR$$

$$PV = 11.239,42 - 3.000,00$$

$$PV = 8.239,42 \text{ (após o desconto do pag. Antecipado)}$$

$$FV = PV \cdot FVF[0,12,2]$$

$$FV = 8.239,42 \cdot (1+0,12)^2$$

$$FV = 8.239,42 \cdot 1,25440$$

$$FV = 10.335,52 \text{ (valor da dívida ao final dos cinco anos)}$$

RESPOSTA DO LIVRO = R\$ 10.724,36

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TENHO MAIS DÚVIDAS

por ALUNO(MF)04.14 - Wednesday, 30 April 2008, 12:42

Gente, ainda estou começando a ler o livro, infelizmente. Fico feliz em vê-los já bem adiantados...

Mas o q me traz aqui é o fato de eu não coseguir responder a letra b da 3ª (pág 27) e a 4ª, pois já apliquei as fórmulas e nada. Não sei se tb é pq num entendi muito o assunto no que se refere a capitalização composta?!

Então, alguém pode me orientar com relação a essas questões?

Espero ser atendido tb outras vezes, pois sou meio burrinho na MaUtemática!

rsrsrs

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TENHO MAIS DÚVIDAS

por **ALUNO(MF)14.21** - Wednesday, 30 April 2008, 17:12

ALUNO(MF)04.14, acho que é assim:

b) em regime de juros compostos.

$$R - M = 6.077,35$$

Período	SD inicial	i%	JUROS	SD final
1º mês =	5.000,00	. 5% am =	250,00 =	SD => 5.250,00
2º mês =	5.250,00	. 5% am =	262,50 =	SD => 5.512,50
3º mês =	5.512,50	. 5% am =	272,62 =	SD => 5.788,12
4º mês =	5.788,12	. 5% am =	289,40 =	SD => 6.077,35

4) Uma operação financeira feita por um período de seis meses a uma taxa de juros de 20% determinou um montante de \$ 1.000,00. Qual o valor do capital originário?

$$R: \quad M = C + J$$

$$C = M - J$$

$$C = 1.000,00 - 166,66$$

$$C = \$ 833,33.$$

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TENHO MAIS DÚVIDAS

por **ALUNO(MF)04.15** - Wednesday, 30 April 2008, 21:00

Obrigado **ALUNO(MF)14.21** pela explicação, vc está sempre atendida, graças a Dios!

Mas, faça-lhe uma pergunta, se não for incomodá-la, como conseguiu o valor para $J = 166,66$? Que é "justamente" esta coisinha q eu num sabia qual valor e como achá-lo pra responder essa 4ª questão.

Aguardo resposta,

Qualquer coisa, se eu souber responder, pode perguntar! rrsrrs

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TENHO MAIS DÚVIDAS

por **ALUNO(MF)06.07** - Wednesday, 30 April 2008, 22:54

H.doc

ALUNO(MF)04.15 veja como fiz. As várias maneiras de chegarmos a uma resposta na Matemática que acho interessante. Abra o anexo.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: TENHO MAIS DÚVIDAS

por **ALUNO(MF)14.22** - Thursday, 1 May 2008, 00:08

ALUNO(MF)04.15, na verdade não achei por fórmula, sim por dedução, uma vez que o livro dava a resposta final. Sem a resposta não teria feito.

A aplicação da fórmula apresentada pelo **ALUNO(MF)06.07** está perfeita.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)




Re: TENHO MAIS DÚVIDAS

por **ALUNO(MF)18.05** - Thursday, 1 May 2008, 12:09

Resposta_Questao_4.doc

Olha só, **ALUNO(MF)04.15**, em anexo, envio um arquivo onde reproduzo os procedimentos matemáticos para chegar ao resultado apontado no livro-texto. Observe que neste caso não há divergência entre as respostas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: TENHO MAIS DÚVIDAS
por **ALUNO(MF)04.16** - Thursday, 1 May 2008, 17:33

Olá **ALUNO(MF)06.07**, **ALUNO(MF)14.22** e **ALUNO(MF)18.05**! Que bom ter vocês sempre antenados. Dúvidas, agora já não as tenho mais. Também com tanta explicação, né?! rrsrsrs

Gente, espero contar com vcs outras vezes, pois vejam q ainda estou iniciando, imaginem as atividades que tenho ainda pela frente!

Vcs são d+, isso prova que a EAD pode sim dar bons frutos como alerta nossa fessora **COORD(MF)**. rrsrs

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA
por **PROF(MF)01.10** - Friday, 9 May 2008, 13:19

Caro **ALUNO(MF)08.05**

Q. 4 P. 85

OBS: A poupança tem juros de 6% ao ano com capitalização mensal. Logo:

$i=0,5\%$ e $n=60$ meses.

$PV = 10000 / (1 + 0,005)^{60} =>$

$PV = \$ 7.413,72$

Sds

PROF(MF)01.10

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: DÚVIDAS EM MATEMÁTICA FINANCEIRA
por **PROF(MF)01.11** - Friday, 9 May 2008, 13:23

Querida **ALUNO(MF)14.22**

Q. 4 P. 85

OBS: A poupança tem juros de 6% ao ano com capitalização mensal. Logo:

$i=0,5\%$ e $n=60$ meses.


$PV = 10000 / (1 + 0,005)^{60} =>$

$PV = \$ 7.413,72$

Sds

PROF(MF)01.11

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: TENHO MAIS DÚVIDAS
por **PROF(MF)01.12** - Friday, 9 May 2008, 13:29

Querida **ALUNO(MF)14.22**

O livro está correto!

Você deve usar $i=1\%$ ao mês (capitalização mensal) e $n=36m$ na primeira fase e $n=24m$ na segunda fase.

Sds

PROF(MF)01.12

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)