

A construção de um saber situado a partir da interação nos fóruns da licenciatura em Letras Espanhol EaD mediada pela internet

Building a situated knowledge stemmed from the interaction in the forums of bachelor's degree of education - Language arts (Spanish) in distance education

Patricia Neyra

Universidade Federal de Alagoas

Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

Universidade Federal de Alagoas

Resumo: Problematizamos o ensino e a aprendizagem na EaD para produzirmos conhecimento sobre suas especificidades e para promovermos uma experiência de qualidade nesse contexto. Assim sendo, abordamos noções de interação e linguagem de Bakhtin (2003), Saber Situado de Souto Maior; Lima (2017) e aspectos da EaD de Moore (1997) e outros. Nossa metodologia é qualitativa, de cunho etnográfico, e está fundamentada na Linguística aplicada (MOITA LOPES, 2006). Observamos, com análise de dados, que há mais interação e de melhor qualidade quando se visa um saber situado. Concluimos, na sequência, que a qualidade da interação tem implicação nos graus de distanciamento pedagógico.

Palavras-chave: Interação; Educação à distância; Linguística aplicada

Abstract: We problematize teaching and learning in distance education to produce knowledge about their specificities and to promote a quality experience in this context. Therefore, we approach Bakhtin's notions of interaction and language (2003), Situated Knowledge by Souto Maior; Lima (2017), and aspects of distance education by Moore (1997) and others. Our methodology is qualitative and ethnographic, and it is based on Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). We observed, with data analysis, that there is more interaction and better quality when aiming at situated knowledge. We conclude, then, that the quality of the interaction has implications for the degrees of pedagogical detachment.

Keyword: Interaction; Distance education; Applied linguistics

Introdução

A oferta de Cursos de Licenciatura na modalidade de Educação à Distância (EaD), nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (IFES), gera a necessidade de pesquisar, refletir e produzir conhecimento sobre essa realidade de ensino nas IFES a fim de, inicialmente, aprimorarmos a qualidade do que é vivenciado nesses cursos e, em segundo plano e não menos importante, construirmos inteligibilidades sobre aspectos próprios desses espaços¹. Pesquisas que vêm sendo realizadas já há algumas décadas a respeito da EaD, como as investigações de Holmberg (1981), Belloni (1999), Luz (2017), Moore (1997), Moore e Kearsley (2007), Roblyer; Wiencke (2003), AUTOR (2019) têm demonstrado relevantes reflexões sobre essa modalidade de ensino e a importância da interação entre as/os participantes do processo de ensino e aprendizagem. No ínterim da problemática da interação e a partir da perspectiva da Teoria da Distância Transacional (MOORE, 1997), temos o entendimento de que a distância é mais um fenômeno pedagógico do que uma separação espaço-tempo e que um dos aspectos mais relevantes desse fenômeno é o encontro dialógico entre as pessoas envolvidas na interação.

Em nossa proposta de discussão, acrescentamos a esses primeiros tópicos dos estudos sobre EaD, as concepções bakhtinianas de linguagem e de comunicação como uma atividade concreta da interação verbal (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004). Dentro desse último escopo teórico, a enunciação de um dado contexto se concretiza no âmbito social e nasce, vive e morre na interação verbal. Nesse sentido, são as/os participantes da enunciação e seus movimentos interlocutivos que vão tecendo o sentido.

Sendo assim, para desenvolvermos essa pesquisa no campo da Linguística Aplicada concebida sob a perspectiva de Fabrício (2006), Moita Lopes (2006) e AUTOR (2013) e na interface da perspectiva teórica dialógica bakhtiniana e dos estudos acerca da EaD, refletimos sobre como os sujeitos ideológicos dos estudos compõem os sentidos de suas ações e como a ação discursiva é uma ação que implica e é implicada nas práticas do mundo (BAJTIN, 1997; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004). Promovemos essas discussões em prol do entendimento de como se dá esse processo interacional para um saber situado (AUTOR, 2017) na modalidade à distância.

A partir desses dados, levantamos os seguintes questionamentos: Como se dá a interação num determinado contexto de EaD mediada pela *Internet* nas relações estudantes e tutoras/es no tocante a seus tipos e níveis? Que possíveis implicações para o processo de ensino e aprendizagem podemos identificar ao considerar essa interação na perspectiva bakhtiniana?

Apresentamos para análise um recorte de dados de um estudo feito no ano de 2021 em uma pesquisa de doutorado. À época, foi feita observação em uma turma, especificamente em fóruns virtuais educacionais no ambiente *Moodle*, numa disciplina de Literatura de língua espanhola 1, ofertada na Licenciatura em Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Alagoas. Analisamos dois fragmentos de réplica de duas tutoras da turma, nos itens: a) avaliação do trabalho discente; e b) sugestões realizadas pelas tutoras.

1 Na UFAL, a EaD surge em 1998, no curso de Pedagogia a distância, pelo CEDU (Promual); em 2002, a Ufal se credencia para a oferta de cursos na EaD – Portaria MEC nº 2.631/2002. Em 2006, é instituído o sistema UAB, pelo decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com a oferta do curso Piloto – em administração – FEAC/UFAL. (PIMENTEL, 2022)

A metodologia é qualitativa, de cunho etnográfico, baseada na Linguística Aplicada a qual permite a construção do conhecimento sobre o contexto e suscita uma melhor reflexão para a identificação e escolha de instrumentos de observação e de coleta de dados adequados ao contexto da problematização na relação teoria e prática.

A seguir, abordamos o referencial teórico que fundamenta as discussões e a análise dos dados construídos. Começamos pela apresentação do conhecimento produzido pela linguística aplicada e pela perspectiva do dialogismo bakhtiniano. Posteriormente, abordamos a interação no contexto da educação à distância sob a teoria da distância transacional. Por fim, apresentamos a análise de dados.

A linguística aplicada da implicação do outro e a interação bakhtiniana

Na década de 90, Celani (1992) destacou três concepções epistemológicas distintas para a Linguística Aplicada (LA), ressaltando que não havia sucessão cronológica entre elas. Entendemos que cada uma dessas concepções ainda traz implicações teóricas para as discussões no campo e, por isso, definimo-las abaixo a fim de problematizá-las e de caracterizar este estudo. Segundo a autora, há uma LA entendida como ensino e aprendizagem de línguas, que comumente é confundida com qualquer estudo que focalize temas sobre ensino e aprendizagem ou que se debruce sobre práticas desse campo. Há ainda uma LA entendida como consumo de teorias ou conexões entre saberes. Nesse caso, ela não opera especificamente com produção de teorias, só seria o atravessamento entre elas. Nesse sentido, a LA “seria um medidor entre descrições teóricas e atividades práticas diversas” (CELANI, 1992, p. 18). Por fim, há uma LA entendida como área interdisciplinar, através da qual ela é tomada como “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”, sendo ela o “ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (CELANI, 1992, p. 19).

Apresentadas essas concepções, podemos estendê-las um pouco mais considerando que a LA foi complexificando a noção de mediadora de conhecimentos, não saindo imune dessa profusão de possibilidades. Como Moita Lopes (2009), entendemos que “os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral. (MOITA LOPES, 2009, p. 98).

Dentro dessa perspectiva da área, partimos do posicionamento epistemológico de que a interação é um processo fundamental da língua que se concebe nas relações sociais. A língua/ linguagem “acontece” no mundo como um traço de nossa vivência coletiva que se manifesta de forma una em cada dizer do sujeito, mas que mesmo assim não se exime do aspecto duplo da alteridade. É justamente nesse processo interacional de expressão de um em relação ao outro que formulamos e vivenciamos os dizeres sociais, os sentidos, enfim, as ideologias. As pesquisas também representam e se implicam nesse dizer social (AUTOR, 2013), por isso podemos entendê-la como uma LA Implicada (AUTOR, 2022). Com ela,

instituímos um novo paradigma epistemológico, social e político no tocante à construção da pesquisa da linguagem. Essa é socialmente situada a partir mesmo das próprias temáticas dos estudos, dos problemas de pesquisa, das pessoas das comunidades que compõem os grupos nas análises, da feitura do mundo descrito nas pesquisas e nos sentidos possivelmente desdobrados ao longo da elaboração dos sentidos. (AUTOR, 2022, p. 12)

No processo de ensino e aprendizagem, esse acontecimento de linguagem é imprescindível para o desenvolvimento do saber. O saber situado, nesse campo, é a rede de considerações que vamos tecendo acerca das coisas no mundo. Esse saber é negociado em várias dimensões: a do objeto de ensino (o que vai ser ensinado), a da metodologia do ensino (como vai ser ensinado), a da vivência do saber (para que eu aprendo o que vai ser ensinado) e a das relações estabelecidas (quem constitui esse saber na vivência do aprender).

Essas dimensões são atravessadas pelas identidades sociais de todas/os as/os envolvidas/os, até porque o “discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Se o eu é uma consequência da díade “eu e outro” e se sem essa díade não existe a linguagem, é exatamente nessa relação que se configura a dinâmica da interação verbal.

O signo/palavra para Bakhtin/Volochínov (2004) não existe como uma mera realidade ou como uma reflexão da realidade como fato, a palavra também refrata fatos e sentidos em várias direções, tantas quantas sejam as interações. Segundo Bakhtin/Volochínov (2004 p. 32), o signo “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la do ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.)”.

Nesse sentido, se “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274), faz-se necessário focalizarmos interações específicas para compreendermos a interação entre as/os interlocutoras/es do discurso. Na nossa pesquisa, a interação entre as/os interlocutoras/es dá-se num contexto de educação à distância. Diante disso, conhecermos os pressupostos teóricos do campo da EaD e refletirmos sobre interação nessa modalidade de ensino parece-nos fundamental para nosso estudo.

A interação na educação a distância

A interação verbal como vimos no item anterior constitui a “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 127). A natureza da linguagem pautada na interação institui o par “eu e outro”, e, nesta discussão, voltamo-nos para a compreensão das relações em um contexto específico no processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Nesse espaço, interagir relaciona-se ao ato de avaliação do dizer que pressupõe, por sua vez, uma iniciação, uma resposta e uma avaliação. Segundo Thornbury (1996 *apud* FIGUEIREDO, 2007, p. 01), a sequência “Inicia-Responde-Comenta”, especialmente quando esse comentário consiste num feedback pedagógico, “restringe o desenvolvimento de interações autênticas em sala de aula, pois o discurso, nessa perspectiva, é totalmente controlado pelo professor.” Nesse

encontro discursivo, a modalidade EaD traz aspectos relevantes, no tocante à concepção de distância, conforme discutiremos abaixo.

Da concepção de distância depreende-se a definição do que é a Educação à Distância e como explica Belloni (1999, p. 27), na maioria das definições “[o] parâmetro comum [...] é a distância em termos de espaço, da contiguidade da sala de aula que inclui a simultaneidade”. Essa preocupação com a separação espaço/tempo entre docentes e discentes instigou estudos voltados para a interação. Assim, surgiu a Teoria da Distância Transacional² para a qual a distância é um fenômeno pedagógico e não uma mera distância geográfica e temporal. Moore e Kearsley (2007) frisam a importância de compreender o efeito que a distância exerce no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Moore (1997), a transação acontece entre docentes e discentes num ambiente que tem como característica a separação dos sujeitos. Essa separação induz a comportamentos diferentes de professoras/es e estudantes bem como a mudanças significativas do processo de ensino e aprendizagem, se comparado à educação presencial, pois com a separação, há uma grande probabilidade de brecha psicológica e comunicacional a ser transposta entre as intervenções dos sujeitos. Entende-se que a Distância Transacional é esse espaço psicológico e comunicacional (MOORE, 1997).

A distância transacional caracteriza-se por ser relativa, tendo em vista que depende de inúmeras variáveis, entre as quais: a) o diálogo; b) a estrutura e; c) a autonomia do aluno. Moore (1997) e Moore e Kearsley (2007) propõem classificar a Educação à Distância em gerações, de acordo com a natureza interativa do meio de comunicação, a qual tem um impacto direto sobre a extensão e a qualidade do diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. No caso específico do nosso estudo, interessa-nos questionar a Educação à Distância mediada pela *Internet*, e entre as variáveis que a caracterizam, o diálogo, uma das mais destacas na Teoria da Distância Transacional.

A ênfase dada a interação na educação à distância, segundo Moore (2007), tem como base o resultado de algumas pesquisas realizadas sobre estratégias de ensino eficazes nas formas *on-line* na EaD, as quais concluíram que uma das chaves para a qualidade desta modalidade de ensino é o docente “aproveitar plenamente a natureza interativa da tecnologia que estiver sendo utilizada” para envolver as/os discentes no processo de ensino e aprendizagem (MOORE; KEARSLEY 2007, p. 265). Pensamos assim, que a noção de aproveitamento pleno precisa ser discutida, pois estaria para além de um aproveitamento técnico ou de um conhecimento instrumental, mas outrossim, do entendimento de que o potencial interacional precisa ser pautado na responsabilização pelo dizer e consideração do discurso do outro.

De acordo com a perspectiva da distância transacional, existem três tipos de interação³: a)

2 *Transactional Distance* é o nome da teoria da Educação à Distância que propõe uma perspectiva voltada para a distância pedagógica mais do que para a distância geográfica. No Brasil, foi traduzida para o português como “Teoria da Distância Transacional” na publicação de um artigo de Michael G. Moore (1993) da Revista Brasileira de Aprendizagem e à Distância (2002). Essa denominação, “Teoria Transacional”, será a que utilizaremos aqui, mesmo quando fizermos referência ao livro “Educação à Distância: uma visão integrada, de Moore e Kearsley (2007), no qual o nome *Transactional Distance* é traduzido ao português como “Teoria da Interação à Distância”.

3 Interação aqui refere-se ao diálogo positivo e construtivo.

interação discente-conteúdo; b) interação discente-docente; e c) interação discente-discente. Dentre esses três tipos de interação, Holmberg (1981 apud MOORE e KEARSLEY, 2007), professor de educação à distância, após diversos estudos destaca a importância da interação docente-discente na EaD. Pensamos, no entanto, que essa tríade funciona como complementares e que é exatamente o estímulo a essas conexões que pode potencializar uma interação dialógica nos espaços EaD mediada pela *Internet*.

Nesse mesmo sentido, Luz (2017) enfatiza a linguagem como interação entre docentes e discentes, dado que a autora defende a importância dos aspectos interacionais entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem na modalidade à distância, sem desconsiderar os textos que contextualizam aquele espaço. Assim, a pesquisa de Luz (2017) focaliza as consígnias elaboradas pelas/os docentes.

Ainda sobre a interação na educação à distância, Roblyer; Wiencke (2003) propuseram níveis de interação motivados por fatores sociais, de ensino, tecnológicos e de interação de discentes e docentes. Na proposta de análise apresentada pelos autores, a interação entre os sujeitos inclui aspectos quantitativos, como quantidade de respostas dos sujeitos e intervalo de tempo das respostas bem como aspectos qualitativos, que no caso da interação docente, dizem respeito à avaliação detalhada da resposta das/os discentes e às sugestões de melhora do trabalho. No nosso estudo incluiremos esses aspectos da interação docente, que serão a base para analisar a interação das/os tutoras/es. Na Tabela 1, apresentamos uma adaptação da proposta de Roblyer; Wiencke (2003, p. 91-94).

Tabela 1 – Níveis de interação

Escala	Interação das/os tutoras/es
Qualidades de interação reduzida	A tutora ou o tutor responde somente de modo aleatório às perguntas discentes, as respostas geralmente demoram mais de 48 horas, e o feedback é breve e oferece pouca avaliação do trabalho discente ou sugestões de melhora.
Qualidades de interação mínimas	A tutora ou o tutor responde a maior parte das perguntas discentes, as respostas chegam geralmente em 48 horas, e o feedback algumas vezes oferece uma avaliação do trabalho discente e sugestões de melhora.
Qualidades de interação moderadas	A tutora ou o tutor responde todas as perguntas discentes, as respostas chegam em 48 horas, e o feedback algumas vezes oferece uma avaliação detalhada do trabalho discente e sugestões de melhora.
Qualidades de interação acima da média	A tutora ou o tutor responde a todas as perguntas discentes, as respostas são geralmente imediatas (24 horas) e o feedback oferece uma avaliação detalhada do trabalho discente e sugestões para melhorar.
Qualidades de interação de alto nível	A tutora ou o tutor responde a todas as perguntas discentes, as respostas são quase sempre imediatas (24 horas) e o feedback sempre oferece uma avaliação detalhada do trabalho discente e sugestões para melhorar juntamente com dicas de informações adicionais para complementar a aprendizagem.

Fonte: autores (2022)

As categorias que selecionamos para a análise dos dados construídos têm como base os níveis de interação e seus respectivos aspectos expostos na tabela. Trataremos a continuação da metodologia de pesquisa para a construção de dados e da análise para aprofundamento das discussões.

Metodologia

Aderimos à área da Linguística Aplicada, de natureza interpretativista, por propiciar a interpretação dos fenômenos de linguagem e a atribuição de significados a eles, permitindo-nos refletir a partir do aporte de teorias das diversas áreas que dialogam com os questionamentos da pesquisa, caracterizando-se assim pela interdisciplinariedade. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 19), “essa lógica de interdisciplinariedade possibilita [...] à LA [...] trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados [...]”. Essa proposta de fazer Linguística Aplicada deve-se, entre outros fatores, ao fato de se considerar a linguagem como prática social e, por isso, de se enfatizar a observação do uso da linguagem e os fatores contextuais.

Assim, analisamos a interação nos fóruns virtuais educacionais no ambiente *Moodle*, de uma disciplina de Literatura de língua espanhola 1 da Licenciatura em Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Alagoas, implementada no ano de 2011. Construimos os dados a partir da observação da interação entre as/os participantes dos fóruns virtuais educacionais proposto na disciplina.

No contexto da nossa pesquisa, além de docentes e discentes, temos a figura das/os tutoras/es⁴. São elas/es que interagem mais com o corpo discente nas propostas pedagógicas na plataforma *Moodle*. Dessa forma, analisamos a interação das/os tutoras/es nos fóruns da disciplina, por acreditarmos, em concordância com Moore (2007), que se trata da atividade principal de interação à distância.

Na análise da pesquisa, coletamos as 49 interações/trechos das tutoras nos 3 fóruns educacionais propostos na disciplina. Ao realizar a análise da interação nos fóruns virtuais educacionais, agrupamos os dados por tutoras e, neste recorte, apresentaremos a interação de duas delas e em dois dos fóruns: Fórum 1 e Fórum 2. Os seus nomes e os das/os discentes foram alterados para preservação das respectivas identidades. Nomeamos uma das tutoras de Emília e a outra de Ramira, sendo que o grupo da tutora Emília conta com 12 discentes e o grupo da tutora Ramira é composto por 15 discentes.

Esclarecemos que na qualidade das respostas, a avaliação do trabalho e as sugestões não são aspectos independentes um do outro, pois a avaliação pode incluir sugestões de melhorias e as sugestões de melhorias pressupõe uma avaliação do trabalho. Sendo assim, na identificação desses aspectos, procuramos destacar qual dos dois teria mais ênfase no trecho do enunciado das tutoras.

Na disciplina que analisamos, foram propostas as seguintes atividades: no primeiro fórum, a proposta foi a de que as/os discentes escrevessem uma análise de um fragmento de um romance; no segundo fórum, as/os estudantes deviam responder perguntas sobre um fragmento de um romance; e, no terceiro fórum, a proposta foi a de que as/os alunas/os debatessem sobre o conteúdo de um manifesto que apresenta o estilo de um movimento literário.

Para organizar e apresentar os dados interpretados a partir da interação de cada tutora nos fóruns, com base nos níveis de interação, construimos a seguinte tabela:

4 As/os tutoras/es são licenciadas/os em Língua espanhola e exercem a docência em instituições públicas.

Quadro 1 – Níveis de interação das tutoras

Complexidade	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro Foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
☆	Letramento Impresso Letramento em SMS			
☆☆	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
☆☆☆	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo	
☆☆☆☆	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural	
☆☆☆☆☆	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: dados da pesquisa

Analisamos todas as interações das duas tutoras nos fóruns e as interpretamos em triangulação de dados. Porém, para não ultrapassarmos o espaço deste artigo, incluímos dois fragmentos de réplica de cada uma como evidência da avaliação do trabalho discente e das sugestões de melhoria realizadas.

Análises dos dados

Ao sistematizar e interpretar os dados coletados nos fóruns propostos na plataforma *Moodle* na disciplina Literatura de língua espanhola 1, procuramos observar o grau de interação das tutoras na disciplina. Na categoria de avaliação foram considerados: a) a quantidade de respostas das tutoras às réplicas das/os discentes; b) o tempo de resposta; c) a qualidade das respostas em relação com a avaliação do trabalho das/os discentes e as sugestões de melhoria.

A apresentação da análise começa pela interpretação da interação da tutora Emília, a qual teve um nível de interação maior, comparado com o da outra tutora.

Quadro 2 – Nível de interação da tutora Emília

Área de competência	Habilidades
1: Literacia de informação e de dados	1.1 Navegação, procura e filtragem de dados, informação e conteúdo digital 1.2 Avaliação de dados, informação e conteúdo digital 1.3 Gestão de dados, informação e conteúdo digital
2: Comunicação e colaboração	2.1 Interação através de tecnologias digitais 2.2 Partilha através de tecnologias digitais 2.3 Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais 2.4 Colaboração através de tecnologias digitais 2.5 Netiqueta 2.6 Gestão da identidade digital
3: Criação de conteúdo digital	3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital 3.2 Integração e reelaboração de conteúdo digital 3.3 Direitos de autor e licenças 3.4 Programação
4: Segurança	4.1 Proteção de dispositivos 4.2 Proteção de dados pessoais e privacidade 4.3 Proteção da saúde e do bem-estar 4.4 Proteção do meio ambiente
5: Resolução de problemas	5.1 Resolução de problemas técnicos 5.2 Identificação de necessidades e respostas tecnológicas 5.3 Utilização criativa das tecnologias digitais 5.4 Identificação de lacunas na competência digital

Fonte: dados da pesquisa

Observamos na Tabela 3 que a tutora Emília participou de todos os fóruns e interagiu com todas/os as/os discentes. A frequência de resposta foi uma média de 6 dias, sendo que no último fórum respondeu dentro das 48 horas.

A avaliação do trabalho discente foi bastante detalhada, na medida em que nas réplicas a tutora demonstrou haver realizado uma leitura atenta do texto das/os discentes ao explicar cada ponto destacado por ela. Emília também fez sugestões pontuais para que as/os estudantes pudessem melhorar o trabalho. Vejamos alguns exemplos da qualidade das respostas da tutora Emília, considerando a perspectiva bakhtiniana e o saber situado. Começamos com um recorte dos dados do primeiro fórum:

Extrato 1

Continua...

Tutora Emília - Fórum 1
Réplica 1: Está bien el análisis, Joana, para un comienzo, espero que vayas mejorando a lo largo de la asignatura. Pero fíjate que no has contestado las siguientes preguntas en tu análisis: ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como pensás, mirá, etc., en la narración? ¿Qué sentimiento nos transmite el personaje? El voseo está relacionado a la identidad, la forma como uno habla marca su lugar de origen. Y él utiliza la variante rioplatense y no la peninsular (de España), donde estuvo exiliado. Eso es importante en el contexto de la narrativa, pues hay todo un juego, "de pertenecimiento" y rescate de una identidad, vivido por el personaje en su desexilio. ¡Saludos!

Extrato 1

Conclusão

Tutora Emília - Fórum 1

Réplica 2: ¡Hola, José! La estructura de tu análisis está buena. Es importante utilizar los fragmentos del texto que comprueban lo que estamos diciendo, cuando analizamos un texto literario, te felicito. También has destacado correctamente las características importantes de la narrativa de posboom presentes en la obra. Pero fíjate, que así como Joana, no has contestado todas las preguntas, te has olvidado de las mismas, es importante destacar el uso del voseo en la obra, por la cuestión de la identidad que he hablado anteriormente.

Una dica: evita poner adjetivos como estos: lo cuán bella es una obra. Es mejor evitar en análisis literarios hablar de la belleza de la obra, por una cuestión formal. En una reseña para un periódico tal vez vaya bien, pero en un texto académico no tanto. ¡Gracias por la participación!

Réplica 3: Hola, Alicia. Mira, has hablado de características generales de la obra, pero no has analizado con más detalle el fragmento sugerido, diciendo apenas que tiene algunas características del posboom. Sería importante contestar las preguntas para guiar el análisis y al hacerlo conseguirías construir tu texto. Mira cómo han hecho Joana y José, guiándose por las preguntas. Es importante hablar para donde fue Javier (no has dicho que fue para España), ni tampoco has destacado: ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Por qué cambia de palabras para designar el mismo objeto? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como pensás, mirá, etc., en la narración? ¿Qué sentimiento nos trasmite el personaje? Acuérdense que las preguntas están ahí para ayudarlos, es más fácil intentar responderlas que hablar sólo de la sinopsis (historia) de la obra. Si tienen dudas sobre cómo hacer, pueden consultarme. La profesora ha puesto algunos análisis en la apostila, lean para tener como ejemplo. Espero que sigan este modelo (de guiarse por las preguntas) en las próximas actividades y tengan más éxito. ¡Gracias por la participación!

Fonte: dados da pesquisa

Apresentamos inicialmente a análise de fragmentos de réplicas da tutora que dizem respeito a avaliação do trabalho discente:

Extrato 2

Réplica 1: “[...] fíjate que no has contestado las siguientes preguntas en tu análisis ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como pensás, mirá, etc, en la narración? ¿Qué sentimiento nos trasmite el personaje? El voseo está relacionado a la identidad, la forma como uno habla marca su lugar de origen. Y él utiliza la variante rioplatense y no la peninsular [...], donde estuvo exiliado. Eso es importante en el contexto de la narrativa, pues hay todo un juego, "de pertenecimiento" y rescate de una identidad, vivido por el personaje en su desexilio.”

Fonte: dados da pesquisa

No trecho destacado da Réplica 1, observamos que a tutora diz à aluna que ela não incluiu na análise do texto literário algumas perguntas guias sugeridas na atividade, o que retoma a atividade base nas suas orientações. **Nesse sentido, o contraponto de seu dizer considera o outro no diálogo social e o insere como base de sua ação pedagógica.** Demonstra assim a mediação entre o saber solicitado (trabalho com o saber situado), estreita o distanciamento pedagógico (distanciamento transaccional), alertando para uma leitura mais atenta (reforço da autonomia), mas também ancorando sua metodologia na perspectiva da interação, pois demanda do outro uma reação. Nessa perspectiva, entende-se que toda palavra procede de alguém e se dirige para outro alguém porque toda palavra “serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 2004, p. 117).

Em seguida, Emília escreve cada uma das perguntas que não foram consideradas por Joana na produção da análise do texto. Essa retomada das perguntas guia do trabalho demonstra uma leitura atenta do trabalho da aluna por parte da tutora e isso permite que Emília realize uma avaliação mais detalhada do texto de Joana, ao tempo que oferece orientação para uma evolução na produção da

análise do texto literário. O diálogo estabelecido se aprofunda nesse sentido e implica a(o) discente no seu próprio aprendizado. O discurso pedagógico se destaca como linguagem que significa (BAKHTIN, 2003; BAJTÍN, 1997).

Além disso, a tutora, por meio da explicação de uma possível resposta a uma das perguntas guias, apresenta um exemplo de como a aluna deveria desenvolver essa informação na análise do texto literário. Essa ação estreita sua interlocução pedagógica e qualifica o diálogo no espaço da educação à distância.

A explicação que Emília realiza como exemplo do que Joana deveria incluir no texto evidencia o trabalho cuidadoso realizado pela tutora, mas antes de tudo de como essa interação supõe que o ensino e aprendizagem demanda propostas concretas de metodologias que aproxima os saberes.

Adiante, mostramos a análise da réplica 3:

Extrato 3

Réplica 3: “Mira, has hablado de características generales de la obra, pero no has analizado con más detalle el fragmento sugerido, diciendo apenas que tiene algunas características del posboom. [...] Es importante hablar para donde fue Javier (no has dicho que fue para España), ni tampoco has destacado: ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Por qué cambia de palabras para designar el mismo objeto? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como pensás, mirá, etc., en la narración? ¿Qué sentimiento nos trasmite el personaje?”

Fonte: dados da pesquisa

Neste trecho da Réplica 3, a tutora Emília chama a atenção da aluna para a necessidade de aprofundar a análise do texto literário. Ainda, a tutora explica para Alicia o porquê de ter que desenvolver mais a análise, esclarecendo que apenas falou do movimento literário a que pertence o texto. A tutora também escreve as perguntas guias da atividade para lembrar a aluna do suporte dessas perguntas para produzir uma análise mais completa. Esses questionamentos não só aproximam discursivamente os interaguintes (como iniciação para uma resposta), como também presentificam ainda mais o conteúdo na especificidade do que é requerido pela atividade. Há uma facilitação do processo nesse movimento da tutora que visa um saber situado no espaço da EaD. Essas questões do texto da aluna expostos pela tutora na réplica mostram mais uma vez a avaliação detalhada do trabalho feita por Emília.

Passamos agora a apresentar fragmentos das réplicas do Fórum 1 realizadas pela tutora Emília, que evidenciam sugestões de melhoria:

Extrato 4

Réplica 2: “Una dica: evita poner adjetivos como estos: lo cuán bella es una obra. Es mejor evitar en análisis literarios hablar de la belleza de la obra, por una cuestión formal. En una reseña para un periódico tal vez vaya bien, pero en un texto académico no tanto.”

Fonte: dados da pesquisa

A tutora chama a atenção sobre o uso inadequado de alguns termos na análise literária e faz destaque para a palavra “bela”. Emília explica em que contextos podem ser usados termos desse tipo e cita um gênero textual, a resenha para jornais, para exemplificar em que gênero poderiam ser usados termos que refletem valorações pessoais. Ela estabelece um tom leve dentro do aspecto interacional, como um destaque no que o aluno produziu, ou uma “dica”, como ela mesma diz. A

leveza discursiva não desabona a relevância do que é orientado. No campo de discussões sobre a prática de linguagem, Emília dá exemplos novamente de campos de atuação das práticas sociais. Vemos que Emília explica como o aluno deveria desenvolver adequadamente o gênero textual análise de texto literário. Identificamos, além da sugestão para o aluno melhorar o trabalho, o ensinamento para atuação na vida vivida (BAKHTIN, 2003) e esse é um bom exemplo dentro da concepção de saber situado.

A seguir, apresentamos a análise da réplica 3:

Extrato 5

Réplica 3: “Acuérdense que las preguntas están ahí para ayudarlos, es más fácil intentar responderlas que hablar sólo de la sinopsis (historia) de la obra. [...] La profesora ha puesto algunos análisis en la apostila, lean para tener como ejemplo.”

Fonte: dados da pesquisa

Observamos na réplica acima que a tutora Emília relembra a todas/os as/os interlocutoras/es do fórum a importância de tomar como base as perguntas guias do trabalho para a construção da análise do texto literário e sugere a leitura da apostila da disciplina, na qual há exemplo desse gênero textual. No enunciado de Emília identificamos uma postura pedagógica de resumir o que talvez ela tivesse considerado como um problema em comum da turma em questão. Essa ação promove o estreitamento do distanciamento pedagógico pela especificação do problema daquele processo de ensino e aprendizagem. Como dizem AUTOR (2017), o saber situado prevê a dimensão individual estendida na dimensão social, visto que podemos promover reformulações subjetivas afetivas a partir de um direcionamento de olhar para o outro, nesse caso para o coletivo de uma turma EAD. A atenção que ela tem com todas/os as/os estudantes, no sentido de interagir com todas/os as/os interlocutores do diálogo para fazer sugestões de melhoras do trabalho coletivamente, é uma ação extremamente importante nessa modalidade de educação, pois integra o tipo de interação discente - discente (MOORE e KEARSLEY, 2007), estimulando esse viés do diálogo no fórum.

A análise da interação da tutora Emília indica um nível moderado, por causa principalmente da frequência de respostas. Porém, se não fosse considerada uma frequência de resposta de 24 horas para o nível de interação acima da média, este seria o nível de interação de Emília nos fóruns, pois respondeu a todas as réplicas discentes, realizou uma avaliação detalhada do trabalho e fez sugestões de melhora na maioria das suas réplicas, o que motivou 15 trélicas das/os discentes.

Uma vez exposta a análise dos dados referentes à interação da tutora Emília, passamos a apresentação da interpretação dos dados concernente à interação da tutora Ramira nos foros da disciplina.

Quadro 3 – Nível de interação da tutora Ramira

Área de competência	Habilidades	DT	DP	NCND	CP	CT
		A/D	A/D	A/D	A/D	A/D
1. Literacia de informação de dados	Sei navegar na web para buscar e filtrar dados, informação e conteúdo digital.	0/0	0/0	1/0	2/3	6/6
	Sei avaliar a confiabilidade de dados, informação e conteúdo digital.	0/0	1/0	1/2	4/5	3/2
	Sei fazer a gestão e organização de dados, informação e conteúdo digital.	1/0	1/0	2/2	5/5	0/2
2. Comunicação e Colaboração	Sei interagir com outras pessoas por meio de diferentes tecnologias digitais.	0/0	0/1	1/0	2/1	6/7
	Sei compartilhar informações, dados e conteúdos digitais com outras pessoas por meio de diferentes tecnologias digitais.	1/0	0/0	0/0	1/2	7/7
	Sei utilizar as tecnologias digitais de forma ética e cidadã.	0/0	0/0	0/0	1/0	8/9
	Sei trabalhar de forma colaborativa com outras pessoas por meio de diferentes tecnologias digitais.	0/0	0/0	1/0	4/1	4/8
	Sei me comunicar de forma apropriada utilizando diferentes tecnologias digitais (netiqueta).	0/0	0/0	2/1	1/3	6/5
	Sei gerir minha identidade digital evitando problemas relativos à minha identidade em diferentes plataformas digitais.	1/0	0/2	2/0	2/2	4/5
3. Criação de conteúdo digital	Sei criar e desenvolver conteúdos digitais (imagens, sons, vídeos, etc.) utilizando diferentes tecnologias digitais.	0/0	2/0	2/0	2/5	3/4
	Sei integrar e reelaborar conteúdos digitais existentes (imagens, sons, vídeos, etc.) utilizando diferentes tecnologias digitais.	0/0	2/1	3/1	1/4	3/3
	Sei utilizar licenças de uso e autoria de forma apropriada de forma a evitar plágio digital e compartilhamento indevido de material (Direitos de autor).	3/0	2/2	1/3	3/3	0/3
	Sei utilizar linguagem de programação para criação de conteúdo digital (sites, aplicativos, jogos, etc.).	6/6	0/0	1/3	0/0	0/0
4. Segurança	Sei proteger meus dispositivos digitais para evitar a utilização por outras pessoas.	1/0	2/0	1/0	1/0	4/9
	Sei proteger meus dados pessoais e privacidade em ambientes digitais.	0/0	2/0	2/5	2/2	3/2
	Sei proteger minha saúde e bem-estar ao utilizar as tecnologias digitais.	0/0	1/2	2/0	3/5	3/2
	Sei proteger o meio ambiente ao utilizar as tecnologias digitais.	1/0	2/2	3/4	1/1	2/2
5. Resolução de problemas	Sei resolver problemas técnicos quando utilizando diferentes tecnologias digitais.	3/0	3/2	2/4	1/3	0/0
	Sei identificar minhas necessidades e tecnologias digitais que respondem às minhas necessidades.	0/0	1/0	2/2	1/5	5/2
	Sei utilizar as tecnologias digitais de forma criativa.	0/0	1/0	3/1	0/3	5/5
	Sei identificar lacunas na minha competência digital.	0/0	1/1	0/1	1/2	7/5

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, a quantidade de vezes que a tutora interagiu corresponde à metade das vezes que interagiram as/os discentes. A frequência de resposta foi de 5 a 7 dias. Das 12 réplicas, três foram realizadas dentro das 48 horas.

A tutora Ramira não participou do primeiro fórum, por isso analisaremos o segundo. Nele, a tutora interagiu três vezes por meio das seguintes réplicas:

Extrato 6

Continua...

Tutora Ramira - Fórum 2	
<p>Réplica 1: Tras leer el fragmento de la novela: La familia de Don Pascual Duarte, redacta un texto en forma de párrafo , de manera a contestar las preguntas , pero no , individuales , como en frases sueltas . Sino en forma de texto sobre lo que comprendiste sobre la obra, las preguntas sirven para guiar su respuesta. ¿Te animas?! Adelante! ¡No dejes de participar!</p>	
	

Tutora Ramira - Fórum 2

Réplica 2: Jurema,



Réplica 3: Estimados alumnos@s

Felicito a todos que hicieron un esfuerzo para participar de este foro. Aprovecho para reforzar sobre la importancia de la autenticidad de las respuestas. Es natural buscar más informaciones en otras fuentes, pero ni todas traen las informaciones que precisamos para construir un concepto del tema estudiado, y debemos seleccionar y organizar estas informaciones, siempre de una manera muy personal. Ver que contribuciones ellas podrán darnos sin que huya de la tarea propuesta.

Abrazo,



Extrato 6

Conclusão

Tutora Ramira - Fórum 2

Réplica 2: Jurema,



Réplica 3: Estimados alumnos@s

Felicito a todos que hicieron un esfuerzo para participar de este foro. Aprovecho para reforzar sobre la importancia de la autenticidad de las respuestas. Es natural buscar más informaciones en otras fuentes, pero ni todas traen las informaciones que precisamos para construir un concepto del tema estudiado, y debemos seleccionar y organizar estas informaciones, siempre de una manera muy personal. Ver que contribuciones ellas podrán darnos sin que huya de la tarea propuesta.

Abrazo,



Fonte: dados da pesquisa

Nos seguintes fragmentos, observamos a avaliação do trabalho realizada pela tutora:

Extrato 7

Réplica 2: “Lo estás haciendo muy bien ¡Sigue adelante!”

Fonte: dados da pesquisa

Na réplica 2, a tutora utiliza uma imagem para dizer a aluna que o trabalho está muito bom. Consideramos a réplica da tutora como superficial e generalista, pois a tutora não expõe os aspectos do texto literário que foram desenvolvidos adequadamente por Jurema. Esse reforço poderia ser ilustrado com o que era de fato bom no trabalho desenvolvido. Essa interação poderia criar uma rede discursiva mais fortalecida com o trabalho da discente. Assim, a interação é pontual e geral, o que pode ratificar o distanciamento pedagógico.

Observemos que foi extraída a linguagem verbal para discussão, sem a ilustração de base. Mas se focalizarmos a imagem, por outro lado, pode ser que o retorno da tutora tenha algo de inovador em relação à modalidade da linguagem: demonstrando ludicidade e boa apropriação do espaço digital. Como signo ideológico, a imagem pode ser um recurso pedagógico atraente e situado. Embora a tutora tenha utilizado a imagem, um recurso pedagógico que favorece o processo de interação no meio virtual, a avaliação menos detalhada do trabalho discente realizado por Ramira se repete, como vemos no seguinte fragmento do enunciado da tutora.

Extrato 8

Réplica 3: “Aprovecho para reforzar sobre la importancia de la autenticidad de las respuestas. Es natural buscar más informaciones en otras fuentes, pero ni todas traen las informaciones que precisamos para construir un concepto del tema estudiado”

Fonte: dados da pesquisa

No trecho apresentado, identificamos que, como aconteceu com Emília, Ramira faz referência aos trabalhos de todas/os as/os discentes. Ela chama a atenção para a autenticidade das respostas e as informações apresentadas, mas não esclarece por que não são autênticos, nem quais foram as informações que faltaram no texto para construir um conceito adequado do tema. Apesar de dizer que “Es natural buscar más informaciones en otras fuentes”, não alerta para a necessidade de citação do discurso do outro, o que, no gênero acadêmico, é uma condição qualificadora da escrita. Não há assim um processo situado de ensino e aprendizagem, pois a

preocupação com a interação professor/a-aluno/a [...] é fundamental para a busca do estabelecimento de sentidos favoráveis tanto em relação ao objeto de ensino, quanto em relação à importância e ao lugar do saber na sociedade. (AUTOR, 2019, p. 400)

Com relação às sugestões para melhorar, identificamos o seguinte fragmento da Réplica 3:

Extrato 9

Réplica 3: “[...] debemos seleccionar y organizar estas informaciones, siempre de una manera muy personal”

Fonte: dados da pesquisa

Neste recorte, a tutora Ramira dá sugestões gerais de melhora, dirigida a todas/os as/os interlocutoras/es, sem especificar como poderiam ser selecionadas e organizadas as informações

novamente. Tampouco cita fontes de consultas para poder melhorar esses aspectos do trabalho.

A interação estabelecida sempre é bem geral e isso parece intensificar o distanciamento pedagógico, pois não houve tréplica das/os alunas/os. Considerando que a enunciação de um dado contexto se concretiza no âmbito social da interação verbal, podemos entender que a postura metodológica no contexto da EaD repercute no saber experiencial dessas/es discentes na sua formação profissional.

Conclusão

Nesta pesquisa, questionamos como acontece a interação entre tutoras e estudantes no que se refere a seus tipos e níveis de interação bem como que implicações para o ensino e aprendizagem identificamos ao considerar essa interação na perspectiva bakhtiniana.

Consideramos, nesse entendimento, que a qualidade da interação é um fator fundamental para a construção de uma formação profissional. Uma interação mais situada, ao contrário da generalizante, estreita a interlocução pedagógica e qualifica o diálogo no espaço da educação à distância. Observamos, assim, que a aprendizagem passa a ser pautada por uma mediação dialógica, dentro da perspectiva da aprendizagem colaborativa.

Segundo AUTOR (2019, p. 400), características como

compartilhamento do saber, aprendizagem cooperativa e colaborativa e as demandas educacionais mais contemporâneas, como evasão, violência na escola, não interesse do aluno nas atividades desenvolvidas etc., revelam uma mudança de olhar para esse tipo de modalidade de ensino.

Dessa forma, para melhorar a participação das/os estudantes e para envolvê-las/os no próprio processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário que sejam desenvolvidas atividades nas quais as/os alunas/os possam interagir mais e aprender entre si (FIGUEIREDO, 2007, p. 02).

Nesta pesquisa especificamente, percebemos, com a análise das interações, que a tutora que realizou uma avaliação do trabalho discente mais detalhada e fez sugestões mais pontuais para que as/os estudantes pudessem melhorar o trabalho, com vistas a um saber situado no espaço da EaD, promoveu uma interação maior e de melhor qualidade com as/os suas/seus discentes no fórum, diferentemente da tutora que analisou o trabalho discente e fez sugestões de melhora de forma mais geral. Concluimos, dessa feita, que a atuação das duas tutoras pode promover mais ou menos distanciamento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BAJTIN, M. Hacia una filosofía del acto ético. **De los borradores:** y otros escritos. Rubi (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Editora Hucitec, São Paulo, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescições em curso. In: Fabrício Blanca et. al. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FIGUEIREDO, F. A colaboração como uma forma de promover a aprendizagem de língua estrangeira. In: **I Congresso Internacional da ABRAPUI**, 2007, Belo Horizonte. Anais. p. 1-12. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/language_pdf/lang31.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

LUZ, L. **As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes**: estudo interpretativo em turmas de letras EAD do IFAL. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: o campo como linguista aplicado. In: Fabrício Blanca et. al. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à Distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1997. p. 22-38.

PIMENTEL, F. Apresentação institucional no Fórum de Diretores (UFAL) ocorrida no dia 23/06/22. Anotações. 2022.

PIMENTEL, F.; MERCADO, L. A política de expansão do ensino superior por meio da UAB em Alagoas. *Revista Interfaces Científicas*. Aracaju. v. 7, n. 3. p. 127–138. Abr./mai./jun., 2019.

ROBLYER, M. D.; WIENCKE, W. R. Design and Use of a Rubric to Assess and Encourage Interactive Qualities in Distance Courses. **American Journal of Distance Education**, v. 17, n. 2, p. 77-98. 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1207/S15389286AJDE1702_2+. Acesso em: 19 de ago. 2021.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. *Pensamento Bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável*. *Polifonia*, 20 (27):31-53. 2013

SOUTO MAIOR, R.; LIMA, S. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: Observando o Ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de letramento. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n.c10, p.107-130, jan./jun., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6455/4476>>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

SOUTO MAIOR, R. de C.; LUZ, L. Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância. **Calidoscópico**, 17(2), p. 395–413. 2019 Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.10>>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

SOUTO MAIOR, R. Estudos Discursos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. de C. **A linguística Aplicada no Ensino e Aprendizagem e nos Estudos Discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022a.

SOUTO MAIOR, R. de C. A Linguística Aplicada e a implicação na pesquisa: uma leitura bakhtiniana. In: OLIVEIRA JR.; MEDEIROS, Ana Clara. **Livro Comemorativo das três décadas do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura/UFAL**. 2022b. (Prelo)