

**A PRODUÇÃO DE PÔSTERES ACADÊMICOS EM EDUCAÇÃO ON-LINE:
REGULAÇÕES COMPARTILHADAS COM A DIMENSÃO “USO DE VOZES”**

**THE DESIGN OF ACADEMIC POSTERS IN AN ON-LINE EDUCATION
PROGRAM: SHARED REGULATIONS WITH A DIMENSION “USE OF VOICES”**

Tiago Sousa Santos¹

Resumo: *Este artigo analisa a participação de um grupo de estudantes na atividade “Uso de Vozes” durante a implementação de uma Sequência Didática on-line com o gênero pôster acadêmico. A análise desse episódio está ancorada em dois conceitos basilares: o de regulações compartilhadas de aprendizagem (JÄRVENOJA; VOLET; JÄRVELÄ, 2013, ÁLVAREZ-VALDIVIA; LÓPEZ-BENAVIDES, 2010; LÓPEZ-BENAVIDES, 2009); e o de o pôster acadêmico (DIONISIO; PENA; PINHEIRO, 2015; ARAÚJO; PIMENTA, 2014; MOZZAQUATRO, 2014; MACINTOSH-MURRAY, 2007). Para a construção desses dados, foi realizada uma pesquisa-ação (GHENDIN; FRANCO, 2013) do tipo qualitativa em educação on-line (BORBA; MALHEIROS; SCUCUGLIA, 2012). Os dados foram tratados de acordo com o método “análise contextualizada do microdiscurso analítico” (HADWIN, JÄRVELÄ, MILLER, 2011). Os resultados indicam que apenas dois dos três alunos do grupo conseguiram se regular de forma compartilhada. Indicam-se, nas conclusões, algumas causas para esse resultado.*

Palavras-chave: *Regulações da aprendizagem socialmente compartilhadas; Educação on-line; Pôster acadêmico.*

Abstract: *This article analyses the participation of a group of students on the activity “Use of Voices” during the implementation of an on-line Didactic Sequence involving the academic poster. The analyses of this episode is based on two main concepts: socially shared regulation of learning (JÄRVENOJA; VOLET; JÄRVELÄ, 2013, ÁLVAREZ-VALDIVIA; LÓPEZ-BENAVIDES, 2010; LÓPEZ-BENAVIDES, 2009); and the notion about academic poster (DIONISIO; PENA; PINHEIRO, 2015; ARAÚJO; PIMENTA, 2014; MOZZAQUATRO, 2014; MACINTOSH-MURRAY, 2007). For the construction of the data, we developed an action research (GHENDIN; FRANCO, 2013), it was done by using qualitative approach in online education (BORBA; MALHEIROS; SCUCUGLIA, 2012). The data interpretation was based on the method “microanalytic discourse analysis contextualized” (HADWIN, JÄRVELÄ, MILLER, 2011). The results reveal that only two out of the three students could regulate their learning in a shared way. Some of the causes are indicated in the end of this article.*

Keywords: *Socially shared regulation of learning; On-line education; Academic poster.*

1 Introdução

Com a passagem do paradigma neobehaviorista para o cognitivista de avaliação formativa (ALLAL, 2010, 1986), pesquisas começaram a se preocupar com os processos cognitivos e metacognitivos de autoajuste e de autocontrole, dando ênfase à autorregulação do aprendente (ZIMMERMAN, 2013). Depois de alguns anos, as investigações chegaram à

¹ Mestre em Ensino/Aprendizagem de Línguas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, Brasil, e-mail: tsantos36@gmail.com

conclusão de que a autorregulação pode ser promovida por diversas interações/mediações entre diversos participantes da esfera educacional, como o material didático, as atividades, o professor, os alunos e/ou os tutores, focando-se na correção (ALLAL, 2011). Mais recentemente, teóricos da área de psicologia encontraram, nesse último tipo, uma especificidade: a regulação compartilhada² (JÄRVENOJA; VOLET; JÄRVELÄ, 2013) (ALLAL, 2010), caracterizada pelo ajuste contínuo de todos os participantes do grupo no decorrer de uma atividade colaborativa.

Apesar de esses temas terem relativo sucesso em outras áreas, como nas ciências da educação francófona e na psicologia norte-americana, no ensino/aprendizagem de línguas do Brasil, há uma carência de pesquisas nesse campo. As poucas investigações que existem, a maioria na modalidade presencial, situam a avaliação no âmbito da autorregulação e do indivíduo-aprendente, como podemos verificar em Cunha (2014, 2012, 1998). Em áreas paralelas, como a da educação *on-line* brasileira, a pesquisa pelo termo “regulação”, no livro que reúne vários artigos de avaliação formativa do país (SILVA; SANTOS, 2014), revelou que a maioria das pesquisas não aborda a avaliação como um tipo específico de regulação e, nas sete vezes que é isso feito, o termo é associado à “autorregulação” (SANTOS, 2017). Investigações acerca desse último fenômeno, no entanto, começam a ser vistas desde 2010, em Brasil e em Portugal (MONERRAT; PESSOA; GOMES; FERREIRA, 2016). Essas tendências refletem, mais ou menos, o que foi tradicionalmente pesquisado na literatura francófona de avaliação (ALLAL, 2011).

Quando essas constatações são associadas às investigações na área de Didática da Escrita do Ensino Superior (RINCK; BOCH, ASSIS, 2015) ou dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006), observa-se a falta de pesquisas sobre as regulações dos gêneros da academia em ambientes virtuais, como o resumo, o artigo, a resenha, dentre outros. Um deles é o pôster, que, apesar de ser um dos mais utilizados por graduandos nas jornadas de Iniciação Científica, é um dos que mais carece de pesquisas (ARAÚJO; PIMENTA, 2014). Diante dessas lacunas, este artigo analisa as regulações compartilhadas *on-line* da “dimensão” (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006) “uso de vozes”³ do gênero pôster acadêmico⁴. Para fazer

² Além de regulação compartilhada, os termos “regulação socialmente compartilhada”, “regulação colaborativa” e “regulação conjunta” foram encontrados nas publicações de base americana e espanhola. Neste artigo, todavia, será utilizado apenas o vocábulo regulação compartilhada para fazer referência a todos esses fenômenos.

³ Para Oliveira (2013), não são as práticas sociais de linguagem que são ensinadas, mas os saberes com vistas a essa prática social. No caso deste artigo, o componente escolhido da prática social “produção de pôster acadêmico” é saber enunciativo “uso de vozes”, relacionado, de certo modo, à forma composicional.

⁴ A presente pesquisa faz parte de nossa dissertação de mestrado (SANTOS, 2017), trabalho orientado pela profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha (PPGL/UFGA).

esta análise, esta investigação tem por base a atuação de um dos dois grupos que participaram da atividade, cuja escolha foi motivada pelo que a análise de dados revelará.

Este artigo, além deste primeiro tópico, foi dividido em outros cinco. No segundo, faz-se um breve histórico da noção de avaliação formativa neobehaviorista às regulações compartilhadas. Enquanto, no terceiro, descreve-se o gênero pôster acadêmico, teorizado com base na noção de gêneros discursivos de Bakhtin (2016) e nas literaturas sobre o gênero (DIONISIO; PENA; PINHEIRO, 2015; ARAÚJO; PIMENTA, 2014; MOZZAQUATRO, 2014; MACINTOSH-MURRAY, 2007). Ao passo que, no quarto, é abordada a metodologia utilizada para o tratamento de dados. No quinto, analisam-se os dados, com base em regulações de um dos dois grupos. No sexto, constam as conclusões da pesquisa.

2 Da avaliação formativa neobehaviorista às regulações compartilhadas

Várias referências (ROLIM, 2014; HADJI, 2011; FERNANDES, 2008, 2007, 2006; PERRENOUD, 2007; CUNHA, 1998) atribuem a Scriven a origem da avaliação formativa, em 1967, nos Estados Unidos. Nos anos de 68 e 71, o termo foi citado novamente por Bloom (HADJI, 2011). Nessa época, esse paradigma de avaliação era caracterizado por sua extrema “obsessão pelo êxito escolar” (HADJI, 2011, p. 22), já que ele era apenas “útil, em particular, quando há um fracasso, para permitir que sejam compreendidas as respectivas razões, detectando aquilo que não funcionou e o que ainda falta para o aluno ter êxito”. Era uma avaliação que tinha por fim “vencer” e “ultrapassar” o fracasso/obstáculo.

A partir de 1974, várias mudanças ocorreram para que esse primeiro conceito fosse ampliado. Cunha (1998, p. 120) destaca uma pesquisa-ação realizada entre os anos de 1974 a 1977, na França, em um colégio de 2º grau de Marseille, que deu origem à *avaliação formadora*, termo sugerido por “Scalon, em 1982, para marcar a diferença entre as práticas tradicionais [...] e aquelas oriundas dessa pesquisa”. Dois anos depois, em 1979, uma conferência de Linda Allal, em Genebra (FERNANDES, 2007), estabeleceu diferenças entre as concepções⁵ “baseadas em um modelo neobehaviorista de aprendizagem e em uma abordagem mais construtivista de avaliação formativa fundamentada em Piaget e em outras teorias cognitivas de aprendizagem”⁶ (ALLAL; MOTTIER-LOPEZ, 2005, p. 10). Depois de

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

⁶ Do original: “based on a neo-behaviorist model of learning and a more constructivist approach to formative assessment based on Piagetian and other cognitive theories of learning” (ALLAL; MOTTIER-LOPEZ, 2005, p. 10).

ministrada, a conferência foi amplamente difundida e, junto aos avanços de várias correntes teóricas da década de 80, houve uma mudança nessa primeira definição.

Para Allal e Mottier-Lopez (2005, p. 5, grifos das autoras), a distinção entre os dois paradigmas de avaliação é a seguinte: “a ideia de *remediação* das dificuldades de aprendizagem (*feedback* + correção) é substituída pelo conceito mais amplo de *regulação* das aprendizagens (*feedback* + adaptação)”⁷. Houve uma grande mudança: do *feedback*⁸ com a correção passou-se para o *feedback* com a “adaptação”, “regulagem”, “ajuste” das aprendizagens. A avaliação passou a ser vista como uma facilitadora das regulações do ensino e da aprendizagem e se torna, no segundo paradigma, um conceito central.

Explicada a diferença entre os paradigmas neobehaviorista e o cognitivista de avaliação, convém teorizar a noção de regulação. Por esse fenômeno, compreende-se como o “conjunto das operações metacognitivas⁹ do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (PERRENOUD, 2007, p. 90). É, como define Santos (2002, p. 1), um “ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem”. São, em síntese, os processos que os alunos efetuam, sós ou com o auxílio de outros participantes, para otimizar as suas aprendizagens em torno da apropriação de competências/capacidades necessárias ao desenvolvimento de uma tarefa¹⁰

Allal (2011, 2010) relata que as pesquisas em regulação seguem dois direcionamentos. Segundo a autora, por um longo tempo, as abordagens francófonas de avaliação formativa pautaram-se apenas nos processos internos de autorregulação. Além dessa orientação, outras investigações consideram “a regulação da aprendizagem que resulta da orientação interativa providenciada por um tutor ou professor e do uso de ferramentas que medeiam o processo de aprendizagem”¹¹ (ALLAL, 2011, p. 332), focando-se na correção. Dentro desse último tipo de regulação, alguns teóricos, como Järvenoja, Volet e Järvelä (2013, p. 3), revelam uma

⁷ Do original: “the idea of *remediation* of learning difficulties (*feedback* + correction) is replaced by the broader concept of *regulation* of learning (*feedback* + adaptation)” (ALLAL; MOTTIER-LOPEZ, 2005, p. 5, grifos das autoras).

⁸ “Feedback é a informação derivada do monitoramento do progresso do aluno através de um objetivo” (ALLAL, 2010, p. 350).

⁹ Para Jou e Sperb (2006, p. 180) “a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico”.

¹⁰ A tarefa “é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30).

¹¹ Do original: “regulation of learning that results from the interactive guidance provided by a tutor or teacher and from the use of tools that mediate the processes of learning” (ALLAL, 2011, p. 332).

especificidade: usam o termo regulação compartilhada para denominar “um caso específico de correção, em que vários grupos¹² regulam suas atividades coletivas de forma genuinamente compartilhada”¹³. Esses autores preferem, portanto, distinguir a correção da regulação compartilhada, diferenciação que será adotada neste artigo, haja vista que o objeto deste é a última, motivo pelo qual vamos, nos parágrafos seguintes, teorizá-la.

As regulações compartilhadas são “a interdependência ou o compartilhamento coletivo de processos regulatórios, crenças, e conhecimentos, orquestrados a serviço da coconstrução ou dos produtos/resultados compartilhados”¹⁴ (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 69). É, de acordo com López-Benavides (2009, p. 32), “um modo mais eficaz de correção, que se refere à regulação constante e vigiada da atividade conjunta, em que vários integrantes do grupo se implicam”¹⁵. Ela ocorre quando os membros de um grupo conjuntamente sintetizam estratégias, monitoram, avaliam, vão atrás de seus objetivos, planejam e criam crenças por meio de seus resultados comuns. Ela acontece, portanto, em tarefas colaborativas.

Järvenoja, Volet e Järvelä (2013, p. 36) afirmam que “instâncias de regulação socialmente compartilhada da aprendizagem remetem a processos de grupo que refletem clara evidência de engajamento a favor de um objetivo compartilhado e genuína coconstrução de conhecimento ou resolução compartilhada de problemas”¹⁶. Dessa maneira, para analisar os tipos de regulações, é necessário um nível maior de análise, com “foco nos processos de regulação da aprendizagem e construções que são sociais, comuns e coconstruídas para todos os membros”¹⁷ (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 70). Aqui, “as interações sociais são contextualizadas em largos episódios para capturar os processos regulatórios, enquanto

¹² Não é o objeto deste artigo discutir as diferenças entre equipe/grupo, debate feito na área da administração (BEHAR, 2013), mas aponta-se que o conceito de equipe pressupõe uma “coletividade quase perfeita”, o que é impossível no ensino. Por tal motivo, manter-se-á, o uso da palavra grupo, mas abarcando as três características de equipe (produto, processo e pessoas).

¹³ Do original: “represents a special case of co-regulation, where several individuals regulate their collective activity in a genuinely shared way” (JÄRVENOJA; VOLET; JÄRVELÄ, 2013, p. 3).

¹⁴ Do original: “is interdependent or collectively shared regulatory processes, beliefs, and knowledge orchestrated in the service of a co-constructed or shared outcome/product” (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 69).

¹⁵ Do original: “la regulación conjunta identificada como el modo más eficaz de corrección, se refiere a la regulación constante y vigilada de la actividad conjunta, en la que varios integrantes del grupo se implican” (LÓPEZ-BENAVIDES, 2009, p. 32).

¹⁶ Do original: “Instances of socially shared regulation of learning refer to group processes that reflect clear evidence of commitment to a shared goal and genuine co-construction of knowledge or shared problem-solving” (JÄRVENOJA; VOLET; JÄRVELÄ, 2013, p. 36).

¹⁷ Do original: “focus is on regulated learning processes and constructs that are shared, common to all members, and co-constructed” (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 70).

eles se desenrolam ao longo do tempo com o fim de abordar de um objetivo compartilhado”¹⁸ (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 78).

Dentro dos estudos desse tipo de regulação, enfatizam-se os trabalhos de López-Benavides e Álvarez-Valdivia (2011), de Álvarez-Valdivia e López-Benavides (2010), e de López-Benavides (2009), realizados em atividades escritas assíncronas. Para essas autoras, “a observação dos mecanismos de colaboração em um debate virtual [...] permite apreciar diversos modelos de regulação da atividade de estudo que os estudantes realizam (autorregulação, regulação externa e regulação colaborativa)”¹⁹ (ÁLVAREZ-VALDIVIA; LÓPEZ-BENAVIDES, 2010, p. 424). Vários tipos de regulações podem ser encontrados em um fórum, por exemplo, de modo que os alunos podem se autorregular em um trabalho colaborativo.

O trabalho de Álvarez-Valdivia e López-Benavides (2010) tem como base as quatro etapas do trabalho colaborativo de Casanova (2008), a serem descritas a seguir:

Quadro 1 – Etapas de um trabalho colaborativo

Etapa	Característica
Início	Predomínio das linguagens vinculadas às relações psicossociais que contribuem para motivar a participação, gerar o diálogo social entre os membros, fortalecer a comunicação aberta e a afetividade do grupo.
Intercâmbio	Compartilhamento de opiniões, informações, reflexões e/ou pontos de vista sobre o conteúdo ou a tarefa a ser desenvolvida.
Negociação	Avanço desde o compartilhar de contribuições e de uma linguagem predominantemente acumulativa até à integração de contribuições e à utilização de uma linguagem mais exploratória.
Aplicação	Aplicação da maioria dos critérios de valoração construídos pelos estudantes no transcurso da discussão.

Fonte: Adaptado de Casanova (2008, p. 164-165).

Com base nessas fases, as autoras elaboram “um modelo que representa as correspondências e a evolução de diferentes modos de regulação da aprendizagem que se manifestam durante a realização de tarefas colaborativas em ambientes de aprendizagem

¹⁸ Do original: “social interactions are contextualized in larger episodes to capture regulatory processes as they unfold over time to address a shared goal” (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 78).

¹⁹ Do original: “la observación de mecanismos de la cooperación en un debate virtual [...] permiten apreciar los diversos modos de regulación de la actividad de estudio que realizan los estudiantes (autorregulación, regulación externa y regulación conjunta)” (ÁLVAREZ-VALDIVIA; LÓPEZ-BENAVIDES, 2010, p. 424).

assíncronos e escritos”²⁰ (ÁLVAREZ-VALDIVIA; LÓPEZ-BENAVIDES, 2010, p. 435).

Segue o modelo:

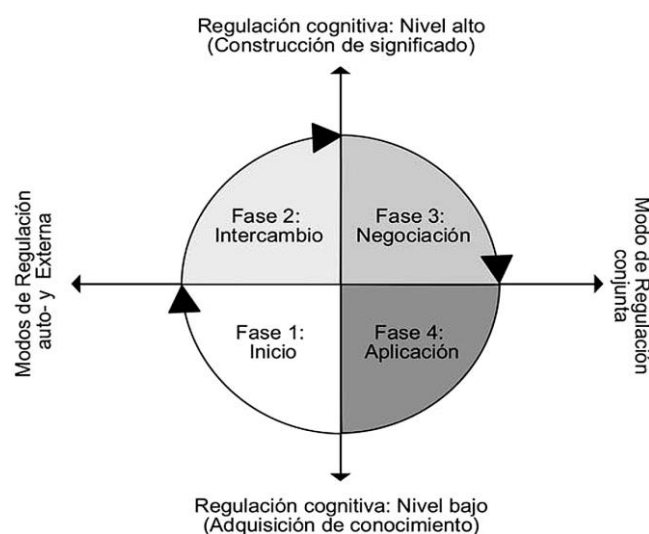


Figura 1 – Modelos de regulação: comportamento da regulação durante tarefas colaborativas virtuais
Fonte: Álvarez-Valdivia; López-Benavides (2010).

Convém abordar rapidamente as regulações externas. Elas ocorrem quando há “situações em que surge um desnível de compreensão de alguma parte particular da tarefa, por parte dos integrantes do grupo”²¹ (LÓPEZ-BENEVIDES, 2009, p. 32). Esse tipo de regulação e a autorregulação estão localizadas nas fases de início e de intercâmbio de um trabalho colaborativo. Ao passo que, a regulação colaborativa está situada nas fases de negociação e de aplicação do conhecimento. As fases de início e aplicação têm um baixo nível de regulação cognitiva, pois são de aquisição de conhecimento, à proporção que as de intercâmbio e de negociação têm um alto nível, haja vista que atividades de construção.

Os estudos de López-Benavides (2009) são de grandes contribuições para as análises que serão feitas em torno do objeto deste artigo, pois as regulações compartilhadas levam em conta a especificidade dos ambientes *on-line*. No tópico a seguir, será debatido o objeto de ensino: o pôster acadêmico.

²⁰ Do original: “un modelo que representa las correspondencias y la evolución de los diferentes modos de regulación del aprendizaje que se manifiestan durante la realización de tareas cooperativas em entornos de aprendizaje asincrónicos y escritos” (ÁLVAREZ-VALDIVIA; LÓPEZ-BENAVIDES, 2010, p. 435).

²¹ Do original: “regulación externa: se aplica a situaciones en las que surge un desnivel de comprensión de algún segmento particular de la tarea, por parte de los integrantes del grupo” (LÓPEZ-BENEVIDES, 2009, p. 32).

3 Considerações sobre o gênero pôster acadêmico

Turrini e Secaf (2008, p. 11-12) tentam confrontar diferentes sinônimos, em inglês e em português, à palavra pôster: painel e cartaz, “quando se referem à apresentação em eventos científicos”, e *banner*, como é tipicamente usado “na linguagem comercial ou da informática” (idem). Esses diferentes termos, de acordo com Moraes e Dionísio (2008), são amplamente utilizados na literatura como sinônimos. Não há, portanto, uma “homogeneidade”. Neste tópico, todas essas nomenclaturas serão consideradas, sob condição de que façam referência ao pôster acadêmico, “um gênero que faz parte do cotidiano das Universidades” (NASCIMENTO; DIONISIO, 2007, p. 1).

A pesquisa com essas nomenclaturas revelou um fato curioso: há muitas investigações sobre o pôster em outras áreas (RODRIGUEZ, 2014; TURRINI; SECAF, 2008; LORENZONI; SOUZA; KOHARA, 2007; CATTANI, 2005). Esses textos, todavia, em vez de ensinar as competências languageiras/semióticas necessárias à apropriação desse gênero, pautam-se em dicas sobre “como fazer um pôster” (evitar a escolha de cores escuras, evitar muito texto escrito, usar fonte com tamanho 50), o que ocorre por conta de poucas pesquisas linguísticas realizadas sobre o gênero (ARAÚJO; PIMENTA, 2014; MOZZAQUATRO, 2014).

Enquanto, na área da linguagem, as poucas investigações existentes discutem mais o gênero (ou evento) *apresentação de pôster*²² (DIONISIO; PENA; PINHEIRO, 2015; ARAÚJO; PIMENTA, 2014; MORAES; DIONISIO, 2009, 2008; MORAES, 2007; NASCIMENTO; DIONISIO, 2007), ao gênero em si (MOZZAQUATRO, 2014). Essa constatação se deu por causa da base deles em MacIntosh-Murray (2007), cuja pesquisa está alinhada à sociorretórica de gêneros de Swales (1990), o qual os aborda como “classe de eventos comunicativos”.

Sobre esse assunto, retoma-se a investigação de Rojo e Schneuwly (2006), que, de forma similar, analisa dois gêneros acadêmicos mutuamente relacionados: a conferência acadêmica e a sua apresentação em PwPT (hoje, poderia se incluir nesse o *Prezi*). Para os autores, “a forma composicional e os temas da apresentação serão retomados e constituirão a forma composicional e temas da conferência, que expande e reorganiza o texto escrito da

²² Além do gênero *Apresentação de Pôsteres*, Turrini e Secaf (2008, p. 53) explicam que o pôster pode estar mutuamente relacionado com a *Ilha de Pôster*, “na qual ocorre uma apresentação verbal e discussão coletiva de trabalhos que apresentem afinidade temática” e *Simpósios de Pôsteres*, “com duração de 2 a 3 horas e envolvem um conjunto de cartazes tematicamente relacionados. Um moderador é escolhido por sua experiência no assunto para conduzir a atividade” (TURRINI; SECAF, 2008, p. 54).

apresentação por meio do acréscimo de definições, explicações, reformulações etc.” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 481). De igual modo, essa citação pode ser estendida ao pôster e a sua apresentação que, como no caso da conferência e de sua apresentação, são “*gêneros secundários* mutuamente constitutivos, um fazendo parte do outro de maneira determinante” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 481, grifos do autor). Como diria Moraes (2007, p. 8), “o pôster acadêmico [...] não pode ser entendido como um gênero isolado, capaz de ser estudando satisfatoriamente fora do seu contexto de uso”.

Logo, tal como na apresentação, na produção do pôster “as ferramentas do software preveem e predizem tanto a forma composicional como alguns dos temas e estilos possíveis de textos no gênero” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 472). Evidentemente, considerando as diferenças entre a apresentação do pôster e a conferência acadêmica, como o número imprevisto de apresentações e de interrupções da audiência, a menor formalidade em relação à conferência acadêmica (ROJO; SCHNEUWLY, 2006) ou à comunicação oral (DIONISIO; PENA; PINHEIRO, 2015).

No que tange ao texto verbal, ele “é bastante próxima[o] da escrita presente nos resumos e artigos científicos” (MORAES, 2007) (e acrescentar-se-ia as monografias). Devido a essa similaridade, algumas definições de pôster tendem a classificá-lo comparando com outros gêneros da esfera acadêmica, como a seguir: “uma forma híbrida que representa uma versão visual e muito resumida de um artigo acadêmico” (MACINTOSH-MURRAY, 2007, p. 351). Mozzaquatro (2014, p. 90), aliás, lembra a similaridade da estrutura composicional do pôster com outros gêneros do campo de atividades da academia, “com objetivos, metodologia, resultados e conclusões”. Diferencia-se desses, porém, na linguagem extremamente sintética e visualmente atrativa. No que diz respeito à linguagem visualmente atrativa, o aprendente, para produzir um bom pôster, deve mobilizar diversas semioses, modos e recursos semióticos²³, de modo a ter um texto relativamente contrastivo.

No caso deste artigo, a dimensão estudada do pôster é o “uso de vozes”, também presente em outros gêneros da esfera acadêmica. A opção por esse objeto de ensino foi feita

²³ Para Gribl (2009), a multimodalidade é a presença de diversas modalidades em um mesmo sistema semiótico, ao passo que a multissemiose é a combinação de diferentes sistemas semióticos (verbal, visual e sonoro) em um gênero discursivo. Recursos semióticos, por sua vez, são as ações e artefatos que usamos na interação social, por meio de diversas tecnologias (VAN LEEUWEN, 2005), que são relativamente estáveis, não são fixos e nem rígidos (KRESS, 2010). Em outras semióticas (ROJO, 2013), encontrou-se o termo “recurso sígnicos visuais e verbais” (SANTAELLA; NÖTH, 2008), sem definição explícita, mas cujo uso é, a nosso ver, parecido com o de recursos semióticos. Na dissertação de mestrado que originou este artigo (SANTOS, 2017), aborda-se as regulações também do ponto de vista dos modos e de recursos da semiose visual, demonstrando que a avaliação formativa tem um efeito sobre eles. Afinal, no caso de um gênero visual-verbal (SANTAELLA, 2013) como o pôster, muitas dessas regulações ocorrem também no âmbito da modalidade visual.

porque, durante a produção do texto em questão, o aluno deve mobilizar diversas vozes: a sua, a dos teóricos e a mistura delas.

4 Metodologia

Quanto à abordagem, a presente pesquisa é uma pesquisa qualitativa em educação *online*. De acordo com Borba; Malheiros; Scucuglia (2012), esse tipo metodológico de abordagem tem, quanto ao tratamento dos dados, uma série de diferenças em relação às investigações realizadas na modalidade presencial. Uma dessas distinções, por exemplo, está na disponibilização de dados, que, após terem sido criados, estiveram disponíveis a qualquer aluno no ambiente de implementação da oficina. Outras distinções podem ser destacadas, como a presença dos procedimentos “fóruns”, “chats”, laboratórios de avaliação etc. Os recursos, como dizem os autores, tornam-se múltiplos.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, esta investigação trata de uma pesquisa-ação. Para justificar a escolha metodológica, nos situamos nas definições de Ghendin e Franco (2013), que a nomeiam dessa forma: pesquisa \Leftrightarrow ação. Essa feitura está baseada no fato de que, para as autoras, tão importante quanto a reflexão crítica e a percepção interna do professor, é o agir, como professor \Leftrightarrow pesquisador. Os dados foram construídos tendo como base o procedimento Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), essa elaborada por intermédio de um Modelo Didático do Gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006).

De toda a SD implementada, o excerto utilizado para ser analisado neste artigo diz respeito às interações realizadas na ferramenta *e-fórum* educacional, durante o segundo semestre de 2016. Denominou-se dessa forma porque, a nosso ver, esse gênero é diferente do *e-fórum* da internet (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 35), embora algumas características próprias da *Web 2.0* estejam ali presentes, como “o interlocutor tem ainda a vantagem [...] de não apenas processar solitariamente a informação ali exposta, como também poder questionar junto ao produtor do discurso os pontos criticáveis, obscuros e absurdos do discurso”. No caso desta investigação, o e-fórum educacional, do tipo “cada usuário inicia um novo tópico”, foi criado no AVA Moodle²⁴, em sua versão 2.9, amplamente utilizado na universidade em que a pesquisa foi realizada.

²⁴ O Moodle, de acordo com Gama (2014), foi criado por Martin Dougiamas, com o intuito de oferecer cursos *online*. O ambiente tem base na perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, que valoriza a construção do

Pela pesquisa ter sido feita em um ambiente assíncrono e pelo objeto ser as regulações compartilhadas, as técnicas de pesquisa utilizadas foram: “a) análise dos dados do grupo e b) análise contextualizada do microdiscurso analítico através dos episódios regulatórios de maior nível”²⁵ (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 67). Como base, utilizou-se o tradicional conceito de *turno*²⁶ da análise da conversação, mesmo reconhecendo alguns problemas (PAIVA, 2005), como o fato de não haver assaltos e sobreposições²⁷ em fóruns *on-line*, dentre outros. O turno localizou-se depois do nome. Não fizemos a revisão textual das interações *on-line*.

Antes de passar para a análise, convém explicar a parte de *início* do trabalho colaborativo, que consiste na tarefa desencadeadora de regulações compartilhadas. Seus objetivos de aprendizagem eram:

- a) Examinar como se manifestam as diferentes vozes no texto do pôster;
- b) Analisar quando e para que se usa a voz de outros enunciadores numa pesquisa;
- c) Identificar as diversas formas de citações possíveis num pôster;
- d) Sistematizar as informações em dois quadros.

Estabelecidos os objetivos, o seguinte comando proporcionou a tarefa:

Quadro 2 – Comando da tarefa

12 - MÓDULO 4: VOZES EM UM PÔSTER – TAREFA 1
<p>Olá, cursistas, A turma foi dividida em dois grupos. Os grupos irão analisar dois pôsteres. Nessa análise, vocês vão:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Discutir, no fórum específico para esse fim, cada parte do pôster (introdução, objetivos, metodologia...) quanto ao uso da voz:<ul style="list-style-type: none">- do autor do pôster;- de teóricos;- simultaneamente, da voz dos teóricos e do autor.b) Procurar:<ul style="list-style-type: none">- Verificar os recursos mobilizados para citar um autor;- Observar com que intuito foi inserida a citação de um teórico de um pôster. <p>Cada grupo debaterá em um fórum específico. Peço para que um dos componentes do grupo sirva de moderador: redirecione e enfoque o debate quando necessário.</p>

conhecimento do aprendente e o seu engajamento no conteúdo entre seus pares. Há, sobretudo, um destaque à possibilidade de colaboração e de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-objeto

²⁵ Do original: “Group level data/ Microanalytic discourse analysis contextualized by macro level regulatory episodes/Calibration of individual goals, perceptions, and evaluations” (HADWIN; JÄRVELÄ; MILLER, 2011, p. 67).

²⁶ O turno é compreendido como a “produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo o silêncio” (MARCUSCHI, 2006, p. 89). Trata-se de um conceito basilar na análise da conversação.

²⁷ O assalto ao turno é a intromissão de outro participante da conversação sem que sua participação tenha sido solicitada, enquanto a sobreposição de vozes é “a fala durante o turno do outro” (MARCUSCHI, 2006, p. 25). Se analisados à luz das interações virtuais, conceitos como esses devem ser ressignificados, já que, diferentemente do objeto da análise da conversação (a fala/a conversação = mídia oral), “a internet depende da escrita” (SANTAELLA, 2011, p. 128).

Mão na massa!

Os resultados da discussão deverão ser tabulados em dois quadros, que vocês terão de completar em grupo.

No quadro abaixo, nº 1 vocês trarão os recursos observados nas vozes e mais os exemplos, indicando sempre o título do pôster.

(continua...)
(continuação)

Recursos observados	Nº do pôster	Exemplos

No quadro nº 2, em cada parte do pôster (introdução, objetivos...), irão observar com que intuito são mais usadas: a voz dos teóricos, a voz do(s) autor(es) ou as vozes imbricadas de ambos.

Parte do pôster	Vozes do autor	Vozes dos teóricos	Vozes imbricadas
Introdução	Mais presente: para indicar os objetivos/motivação da pesquisa	Mais presente: para embasar a pesquisa	Raramente presente

Fonte: Dados da pesquisa de Santos (2017).

Os seis sujeitos que realizaram essa tarefa são alunos de graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Os participantes foram divididos em dois grupos e, antes do curso, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sem regulamentação). Todos ficaram cientes da geração de dados da oficina para este artigo. Quanto ao uso de pseudônimos, usou-se nomes de seis deuses gregos. Chamou-se o professor de Zeus. Desses dois grupos, selecionou-se a atuação de um (com os deuses Perséfone, Hefesto e Diana, respectivamente), cuja escolha foi motivada pelo que a análise de revela, a ser esmiuçada a seguir.

5 Análise de dados

Abaixo, reunimos as interações que, a seguir, são analisadas:

Quadro 3 – Interações da Oficina

Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana

por Zeus [1] - sexta, 29 Jul 2016, 11:12

Oi, gente. A atividade é para ser desenvolvida em grupo. Logo, não deixem para fazê-la para cima da hora.

Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana

por Hefesto [2] - segunda, 1 Ago 2016, 12:19

Título:- Variações de Preposições na Imprensa Negra Paulista

Recursos observados

Os recursos para citar o autor são fundamentos a respeito do uso da língua e a sua mudança constante. Para isso, a autora utiliza citações de Labov. Assim, acredito que o intuito da citação foi fazer um analogia ao tema abordado no pôster, chamando a atenção do leitor para as variedades semânticas e para ao fato da língua ser heterogênea.

Partes do pôster

fundamentos teóricos:

Uso da voz do teorico, com o intuito de afirmar as suas teorias.

Objetivo

(continua...)

(continuação)

Uso da voz da autora, com o intuito de explicar o que a sua pesquisa busca afirmar. Os parágrafos iniciam com os verbos "analisar" "determinar".

Metodologia

Predomínio da voz da autora, que apresenta os métodos e usa o tópico paa explicar a expressão usada no título.

Conclusão

Uso da voz da autora para comentar o resultado da pesquisa e para explicar as preposições.

Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana

por Zeus [3] - segunda, 1 Ago 2016, 21:47

Gente, onde estão os alunos?

Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana

por Perséfone [4]- quarta, 3 Ago 2016, 10:35

Recursos observados	Títulos	Exemplos
Para citar o autor ela menciona verbos no pretérito	Estudo de três capítulos do livro O Drama da Linguagem: uma leitura de Clarisse Lispector (1989), de Benedito Nunes	Na introdução: Ela usa verbos em 1º P.S como “venho” para se colocar ativamente no pôster e usa o verbo fazer remetendo a sua conjugação no pretérito perfeito na frase “ planilhas e leituras feitas por Nunes”, onde cabe ao leitor conjugar o verbo “ele fez planilhas e leituras”

Parte do pôster	Vozes do autor	Vozes dos teóricos
Introdução	Voz ativa para se colocar no pôster	Voz passiva: para citar usa dessa voz
Objetivo geral	Voz passiva	Voz passiva
Objetivos específicos	Voz passiva: utiliza verbos no infinitivo impessoal	O teórico aparece como citação Autor como embasamento da pesquisa
Procedimentos metodológicos	Voz passiva	Voz ativa: Benedito Nunes fez”
Resultados	Voz passiva: “foram”	Voz passiva
Conclusão	Voz ativa: “observamos”; “verificamos”	

Re: - Grupo 2:

por Zeus [5] - quarta, 3 Ago 2016, 10:44

Perséfone,

Um aspecto positivo de sua análise é que ela está boa. Porém, a tarefa não é em torno da voz ativa e passiva, mas do uso de vozes do enunciador e dos teóricos.

Aliás, este trabalho é colaborativo. Você deve considerar o que os colegas atrás postaram.

Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana

por Perséfone [6] - quarta, 3 Ago 2016, 11:28

Recursos observados	Títulos	Exemplos

Para chegar as vozes dos autores ela usa de citações diretas, e se coloca em 3ª pessoa, trazendo para o pôster uma voz passiva, com relação ao seu produtor.	Variações de Preposições na Imprensa Negra Paulista	Na introdução: Inicia o pôster com uma citação, dando voz direta aos autores citado: “Segundo a teoria de Variação e Mudança Linguísticas (Weinreich, Labov, Herzog 1968; Labov 1972, 1994):” Levando a voz ativa aos teóricos.
(continua...) (continuação)		
Parte do pôster	Vozes do autor	Vozes dos teóricos
Introdução	Voz passiva	Citação direta/voz ativa Voz passiva
Objetivo geral	Voz passiva	O teórico aparece em citação
Objetivos específicos	Voz passiva	
Metodologia	Voz passiva	Voz ativa
Conclusão	Voz passiva	Não aparece
<p>Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana por Perséfone [7] - quarta, 3 Ago 2016, 11:29 Zeus não respondi o quadro de vozes imbricadas, pelo fato de não saber ao certo como localizá-las dentro do pôster.</p>		
<p>Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana por Zeus [8] - quarta, 3 Ago 2016, 11:45 Perséfone, As vozes imbricadas são as "misturas", "mesclagens" da minha voz (como autor) e a do teórico. Você entendeu, agora?</p>		
<p>Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana por Zeus [9] - quarta, 3 Ago 2016, 11:49 Perséfone, permita-me uma observação: - o trabalho não é sobre a identificação de voz ativa e a passiva nos textos. ok?</p>		
<p>Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana por Perséfone [10] - quinta, 4 Ago 2016, 08:49 Zeus e grupo, Peço desculpas, não entendi direito o comando por isso respondi deste jeito. Mas, por ser um trabalho colaborativo, peço aos colegas do grupo para acrescentar mais argumentos a minha resposta de acordo com o que está sendo exigido no comando.</p>		
<p>Re: - Grupo 2: por Diana [11] - quinta, 4 Ago 2016, 13:45 Boa Tarde colegas! Perdão pela ausência, segue 1º quadro</p>		
Recursos observados	Título	Exemplos
Voz da autora do pôster	Estudo de três capítulos do livro <i>O Drama da Linguagem: uma leitura de Clarice Lispector</i> (1989), de Benedito Nunes	“A pesquisa possibilitou a confirmação da importância de Benedito Nunes, para o cenário da crítica nacional, pois observamos em suas análises sobre a obra de Clarice Lispector a continuação do emprego majoritário de teorias filosóficas (...)” (conclusão)
Voz do autor do teórico	Variações de preposições na Imprensa Negra Paulista: uma análise de fatores	“Não existe uma língua homogênea, sendo toda e qualquer língua um conjunto heterogêneo de variedades” (introdução)

	semânticos		
<p>Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana por Zeus [12] - quinta, 4 Ago 2016, 14:58 Perséfone, siga o exemplo de seu colega, Hefesto!</p>			
<p>Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana por Zeus [13] - quinta, 4 Ago 2016, 21:47 Será, gente, que não há vozes imbricadas na análise de dados e na conclusão?</p>			
<p>Re: - Grupo 2: Perséfone, Hefesto e Diana por Diana [14] - sábado, 6 Ago 2016, 18:07</p> <p style="text-align: right;">(continua...) (continuação)</p> <p>Olá colegas! Perséfone, pode nos ajudar a concluir o 2º quadro? Pode adicionar sua análise aí também.</p>			
Parte do pôster	Vozes do autor	Vozes dos teóricos	Vozes imbricadas
Fundamentos Teóricos	Mais presente: para indicar o referencial teórico utilizado.	Uso da voz do teórico, com o intuito de afirmar as suas teorias.	Raramente
Objetivo	Mais presente: para indicar os objetivos da pesquisa e apresentar a discussão a qual se propõe o trabalho. Uso da voz da autora, com o intuito de explicar o que a sua pesquisa	Raramente	Ausente
Metodologia	Predomínio da voz da autora, que apresenta os métodos e usa o tópico para explicar a expressão usada no título.	Mais presente: para indicar o significado de uma expressão e contextualizá-la historicamente.	Mais presente: para indicar esclarecimentos.
Conclusão	Mais presente: para indicar suas conclusões, a partir de seus dados preliminares.	Ausente	Mais presente: para apontar suas conclusões, a partir da análise de seus resultados.

Fonte: Dados da pesquisa de Santos (2017).

Depois de ter iniciado a tarefa, Zeus (1) observa que não há participação de alunos e faz uma *regulação externa*, ao chamar os membros do grupo para participarem da atividade. Em seguida, Hefesto (2) faz a sua postagem e dá a sua contribuição, avançando do *intercâmbio* para a *negociação*. Sem participação dos demais membros do grupo, Zeus (3) volta a realizar uma *regulação externa*, quando pergunta onde estão os alunos. Perséfone (4), então, aparece e faz uma postagem que não só foge ao que a tarefa pedia, mas também não inicia a fase de *negociação*. Na sequência, Zeus (5) faz uma *regulação externa*, aparece, dá

um *feedback* e diz que a análise está boa quanto aos descritores elencados pela aluna (voz ativa e passiva). Porém, a questão não é para abordar sobre esse assunto. Zeus (6) termina a postagem efetuando outra *regulação externa*, alertando que o trabalho é colaborativo.

Perséfone (7), porém, não “avança” em seu trabalho e nem nas regulações compartilhadas. A aluna revela que não está no “nível” dos demais colegas, quando indica não saber ao certo como localizar as vozes imbricadas em um pôster. Zeus, a seguir, escreve duas postagens com *regulações externas*: i) aparece e explica (8), ii) faz uma observação sobre o trabalho da Perséfone (7) e afirma que o trabalho não é sobre a identificação voz ativa e a passiva (9).

A partir da postagem de Zeus (8/9), Perséfone (10), então, admite que não entende o comando e pede ajuda para avançar em direção à negociação com os demais membros do grupo. Diana (11), a seguir, aparece e dá a sua contribuição: indica onde as vozes da autora do pôster e do teórico estão presentes, tentando estabelecer uma *negociação*, pois utiliza o apontamento de Hefesto (2), exemplificando-o e reformulando-o tal como foi pedido na tarefa; momento em que uma primeira *regulação compartilhada* ocorre. Logo mais, Zeus (12) aparece, faz uma referência à primeira postagem e diz que é para Perséfone seguir o exemplo de seu colega, Hefesto (1), com outra *regulação externa*.

Zeus (13), logo mais, pergunta ao grupo se há vozes imbricadas na análise de dados e na conclusão. Estabelece, por esse motivo, uma *negociação* e tenta efetuar uma *regulação compartilhada*, por meio de uma pergunta, que visa fazer os alunos refletirem sobre o trabalho. Diana (14) é a próxima a postar, indicando a conclusão e as últimas *regulações compartilhadas*. A aluna convida a colega Perséfone para negociar, sem sucesso. Depois da postagem da colega, não há nenhuma participação mais do grupo, dando a compreender que não há mais nada a ser contribuído.

Contrastando o trabalho feito por Diana (13/14) e por Hefesto (2), observa-se que, na maioria das vezes, a aluna usa as contribuições da Fundamentação Teórica, Objetivos e Metodologia da postagem do colega em seu quadro. Merece, aliás, destaque o fato de a aluna, a partir da explicação de seu colega dos Recursos Observados, ir atrás do exemplo que gerou a explicação. Nesse momento, ela *integra* as contribuições do par às suas, *negociando* e, ao mesmo tempo, *regulando* a todos do grupo.

Observa-se que, a partir da primeira postagem da Diana, o trabalho colaborativo acontece, quando o grupo avança da fase de intercâmbio para a de negociação. A utilização da explicação de Hefesto e o fato de a aprendente ter trazido o exemplo para o seu quadro, em

Recursos Observados (Pôster *Variações de preposições na Imprensa Negra Paulista: uma análise de fatores semânticos*), mostram a concordância com a postagem de seu colega, com uma *regulação compartilhada* a todo grupo. Quem parece não estar no mesmo nível é Perséfone: a aluna fica apenas na fase de intercâmbio, necessitando de regulações externas. O fato de a aluna ter ficado em um “silêncio virtual” dá a entender que não contribuirá mais no fórum porque não compreendeu o solicitado no enunciado da questão, não avançando no trabalho colaborativo e, muito menos, mostrando a sua compreensão, o que foi confirmado após conversas informais com a aluna. Perséfone está, em suma, em um desnível em relação aos demais membros do grupo.

Sobre a ausência de Perséfone, merece destaque a forma como a aluna é chamada para fazer parte do trabalho colaborativo. Zeus efetua várias regulações externas à Perséfone, de modo a ajudá-la a avançar, da fase de intercâmbio para a de negociação, pois o professor: a) diz que a atividade não corresponde aos objetivos; b) chama para o trabalho colaborativo, c) explica o que são vozes imbricadas, d) indica para a aluna observar o trabalho de seu colega e fazer de modo semelhante. Similarmente a Zeus, Diana (10), em sua *regulação compartilhada* com Hefesto, tenta, a todo custo, negociar com a sua colega, ao perguntar “Perséfone, pode nos ajudar a concluir o 2º quadro?”. Tal como o docente, Diana (9) tenta ajudá-la a fim a de avançar, haja vista que percebe, por meio da postagem da colega, que ela não chegou ao mesmo nível das regulações compartilhadas dos demais.

Esse caso é um exemplo de que, nem sempre, as regulações (do professor ou do aluno) podem ajudar o discente em um trabalho colaborativo. Dessa forma, nem toda regulação ocasionará, respectivamente, a melhora do membro do grupo. Tal constatação lembra Perrenoud (2007), que afirma que as regulações (do professor e dos pares) são uma utopia promissora, pois, como observamos concretamente, nem sempre a autorregulação pode ser alcançada.

Assim que a atividade foi encerrada, em conversas informais, perguntamos à Perséfone o que aconteceu. Explicou a aluna quatro motivos: 1) não entendeu o que era para ser feito na atividade; 2) não houve explicação teórica sobre as vozes antes de iniciar o módulo, 3) não compreendeu as regulações externas do professor e 4) não havia tempo para reformular a sua atividade. Concordamos com essas justificativas e destacamos duas: a segunda e a terceira. Esta fez refletir-nos sobre o caráter da oficina e das falhas do docente durante a implementação da sequência, condição essa natural do trabalho docente: nem sempre o professor será “perfeito” na implementação de um procedimento. Aquela leva-nos a

concordar que nem todas as regulações do professor estão no mesmo nível do aluno. Houve, por razões diversas à implementação da sequência, um desnível entre o docente, a aluna e a sua colega. Dessa forma, reafirma-se: nem toda regulação pode ter por fim uma autorregulação, embora a presença desta possa auxiliar no avanço do aprendente.

5 Conclusão

Neste artigo, analisamos as regulações compartilhadas de um grupo. Para construir esses dados, implementou-se uma sequência didática com o gênero pôster acadêmico. O procedimento contou com atividades variadas, em grupos, em duplas e individuais, por meio de diversas ferramentas. Nesta pesquisa, os dados analisados foram gerados a partir de uma ferramenta assíncrona escrita bastante conhecida na educação *on-line*, quando não a única utilizada: o *e-fórum* educacional.

A base teórica utilizada foi a teoria das regulações compartilhadas, que emergem dos trabalhos colaborativos. Nessas atividades, tal como na autorregulação (ALLAL, 2010), todos monitoram, avaliam, vão em direção das metas e regulam. A diferença entre esses dois fenômenos é que o segundo é uma atividade eminentemente individual, de sujeito para sujeito, enquanto o fenômeno analisado neste artigo é um extremamente social, com um nível “superior” ou “maior” do que a correção. É claro que, em classe, as regulações colaborativas têm por fim a autorregulação de todos os membros do grupo, mas este não é o objeto deste artigo.

Dentro das regulações compartilhadas, deu-se ênfase aos trabalhos de López-Benavides e Álvarez-Valdivia (2011), de Álvarez-Valdivia e López-Benavides (2010), principal teoria utilizada para análise. Assim como constatado pelas autoras, concorda-se que o trabalho colaborativo, no âmbito da dimensão “uso de vozes” de um pôster, evoca vários tipos de regulação em diversas etapas (início, intercâmbio, negociação e aplicação). A diferença entre este trabalho para o das autoras está na ausência de autorregulações. Encontramos só regulações externas. Em sua maioria, essas foram realizadas pelo docente da disciplina.

O fato de o docente não ter ministrado uma aula *on-line* sobre o conceito vozes em um pôster foi uma variável de extrema importância para ter se obtido esse resultado. Depois de detectar esse problema, repensou-se na importância de se considerar, no procedimento implementado, os conhecimentos declarativos e a metalinguagem como pontes para os

procedimentais, o saber do uso da língua. A excessiva ênfase dada aos conhecimentos procedimentais, talvez, tenha fracassado o ensino do uso e do manejo adequado de vozes em um pôster.

Talvez, a origem desse erro ocorreu porque a SD foi planejada para um público e, depois, implementada em outro. O primeiro foi uma turma de graduação de educação *on-line* que tinha, no primeiro semestre, a disciplina curricular “Estudos da Enunciação”. Como houve um alto número de desistências, implementou-se para um segundo público, alunos de graduação em Letras com uma pesquisa em andamento ou já concluída. Não se havia pensado, no entanto, na necessidade de adequar a oficina, já que se pressupunha que, por ser uma turma de estudantes de Letras, todos já dominavam certa metalinguagem. Constatou-se, na prática, que as coisas não foram bem assim.

De todo modo, este artigo dá uma contribuição aos estudos em avaliação-regulação no/do ensino/aprendizagem de línguas do Brasil, com a investigação em torno das regulações compartilhadas com a dimensão “uso de vozes” do gênero pôster. Essas regulações, certamente, favoreceram na apropriação da dimensão supramencionada. Ao se escolher essa cena como objeto deste artigo, tinha-se a intenção de explorar um campo pouco estudado neste país, quando não situado dentro da correção (ROLIM, 2014; ROLIM; GOMES; AMORIM; LUCIANO, 2014). Certamente, implícita a essa escolha, estavam presentes as vozes de Paiva (2005) sobre o uso de teorias para o virtual. A abordagem desses tipos de regulações, nessa perspectiva, dá ênfase ao que ocorre no cotidiano dos ambientes *on-line*.

Referências

ALLAL, L. Pedagogy, didactics and the coregulation of learning: a perspective from the French-language world of educational research. **Research Papers in Education**, Londres, v. 26, n. 3, p. 329–336, set. 2011.

_____. Assessment and the Regulation of Learning. **International Encyclopedia of Education**, Oxford, v. 3, s/n, p. 348-352, 2010.

_____. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-209.

ALLAL, L.; MOTTIER-LOPEZ, L. Formative assessment of learning: a review of publications in french. In: **FORMATIVE ASSESSMENT - Improving Learning in Secondary Classrooms**. Paris: OECD Publication, 2005, p. 241-264.

ÁLVAREZ-VALDIVIA, I.; LÓPEZ-BENAVIDES, D. Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos em tareas cooperativas en entornos de aprendizaje virtuales assincrónicos y escritos. **Cultura y educación**, Londres, v. 4, n. 22, p. 419-438, 2010.

ARAÚJO, J.; PIMENTA, A. Aspectos multimodais da escrita acadêmica em pôsteres de bolsistas da UFC: a construção de significados nesse gênero. **Revista e-escrita**, Nilópolis, v. 5, n.2, p. 106-122, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEHAR, P. **Competências em educação à distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BORBA, M.; MALHEIROS, A.P; SCUCUGLIA, R. Metodologia da pesquisa qualitativa em educação a distância *online*. In: SILVA, M (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 235-259.

CATTANI, A. **Elaboração de Pôster**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CASANOVA, M. **Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica**: um estudio sobre el proceso del interacción entre iguales a través del análisis del discurso. 2008. 251f. Tese (Doutorado em Psicología de la comunicación: interacción social y desarrollo humano). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA, 2001.

CUNHA, M. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, T.; SUASSUNA, L (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 117-143.

_____. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C (Orgs.). **Práticas em sala de aula**: diálogos necessários entre teorias e ação situadas. Campinas: Pontes, 2012, p. 119-148.

_____. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem de língua materna. **Moara**, Belém, v. 1, n. 9, p. 105-133, jan./jun. 1998.

DIONISIO, A.; PENA, A; PINHEIRO, N. **Gêneros em debate**: pôsteres acadêmicos. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

_____. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A (Org.). **Investigação em educação: teorias e práticas**. Lisboa: Educa. 2007, p. 261-306.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

GAMA, A. **Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do ensino médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem**. 2014. 314f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GHENDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

GRIBL, H. **Atividades de leitura em gêneros textos multi e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como?** Visando um ensino com orientação construtivista. Pinhais: Editora Melo, 2011.

HADWIN, A.; JÄRVELÄ, S.; MILLER, M. Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D (Orgs.). **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011, p. 65-84.

JÄRVENOJA, H.; VOLET, S.; JÄRVELÄ, S. Regulation of emotions in socially challenging learning situations: an instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. **Educational Psychology**, Londres, v. 33, n. 1, p. 31-58, 2013.

JOU, G.; SPERB, T. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177- 185, 2006.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LEA, M.; STREET, B. The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into Practice**, London, v. 4, n. 45, p. 368–377, 2006.

LÓPEZ-BENAVIDES, D.; ÁLVAREZ-VALDIVIA, I. Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. **Revista Iboamericana de la Educación a Digital**, Espanha, v. 14, n. 1, p. 161-183, 2011.

LÓPEZ-BENAVIDES, D. **Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos em tareas cooperativas em entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos**. 2009. 79f. Dissertação (Mestrado Universitário em Educação e as TICs [*e-learning*]). Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, 2009.

LORENZONI, P; SOUZA, R.; KOHARA, S. O pôster em encontros científicos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 31, p. 304-309, 2007.

MACINTOSH-MURRAY, A. Pôster presentations as a Genre in Knowledge Communication: A case of study of forms, norms, and values. **Science Communication**, Washington, v. 28, n. 3, p. 347-376, 2007.

MARCUSCHI, L. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MONERRAT, J. C. Q. et. al. Autorregulação da aprendizagem na educação à distância – análise das produções científicas realizadas em Brasil e Portugal no período de 2010 a 2015. **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 218-233, maio-ago. 2016.

MORAES, A.; DIONISIO, A. O Entorno dos Pôsteres Acadêmicos. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 18, 2009, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2009, p. 1-4.

_____. A visualidade da escrita: uma análise das definições de pôster. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 16, 2008, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2008, p. 1-5.

MORAES, A. Pôster acadêmico: um evento multimodal. **Revista Ao Pé da Letra**, Recife, v. 9, s/n, p. 1-9, 2007.

MOZZAQUATRO, L. **A organização retórica do gênero pôster acadêmico sob a perspectiva da análise crítica do gênero**. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

NASCIMENTO, R.; DIONISIO, A. A visualidade da escrita: uma análise da intertextualidade do gênero pôster. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007, p. 1-4.

OLIVEIRA, A. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. 407f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PAIVA, V. L. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n.1, p. 5-12, jan./abr. 2005.

PERRENOUD, F. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed. 2007.

PIETRO, J.-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática. **Moara**, Belém, s/v, n. 26, p. 15-52, ago./dez. 2006.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. Apresentação. In:_____. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 11-26.

RODRIGUEZ, S. Como preparar um pôster científico. In: KOLLER, S.; COUTO, M.; HOHENDORFF, J. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 141-155.

ROLIM, A. **Corregulação da aprendizagem**: efetividade do artefato social em ambiente virtual de aprendizagem. 2014. 387f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

_____. et. al. Design de um artefato social para avaliação formadora. **Revista de Informática Aplicada**, São Caetano do Sul, v. 10, n.1, p. 35-43, 2014.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2013.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2011.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Palavra e imagem nas mídias**: um estudo intercultural. Belém: EDUFPA, 2008.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas**. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2002, p. 1-4.

SANTOS, T. **Avaliação formativa em educação online**: regulações com o gênero pôster acadêmico. 2017. 211f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística e Teoria Literária). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, M. SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

TURRINI, R.; SECAF, V. **Pôster**: arte da apresentação do trabalho científico. São Paulo: Martinari, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotic**. New York: Routledge, 2005.

XAVIER, A; SANTOS, C. E-forum na Internet: um Gênero Digital. In: ARAÚJO, J.; BIASI-RODRIGUES, B. **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 30-38.

ZIMMERMAN, B. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, Londres, v. 3, n. 48, p. 135-147, 2013.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.