

ASPETOS DA INTERAÇÃO ONLINE NUMA UNIDADE CURRICULAR DE 2.º CICLO DA UNIVERSIDADE ABERTA. DESENHO DE ATIVIDADES DE ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE DINAMIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS

Carla Aurélia de Almeida^{1, 2, 3}

¹ Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, Portugal

² Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Portugal

³ LE@D – Laboratório de Educação a Distância e Elearning da Universidade Aberta, Portugal

E-mail: calmeida@uab.pt

RESUMO

Tendo por base o modelo pedagógico da Universidade Aberta para os cursos de 2.º Ciclo (Pereira *et al.*, 2003: 39-53), procuraremos analisar exemplos práticos de trabalho nos fóruns de 2.º Ciclo numa unidade curricular de Linguística, verificando a dinâmica que se pode estabelecer entre o trabalho em fórum e o desenho de atividades formativas.

Considerando que o ensino *online* atribui particular importância à análise entre pares (no contexto de um processo interativo que tem por base o desenho de um percurso de aprendizagem constituído por atividades formativas e *feedback* das atividades formativas), analisaremos de que forma o desenho de atividades formativas várias permite a dinamização da participação dos estudantes nos fóruns e a moderação dos fóruns pelo e-professor com o objetivo de promover aprendizagens significativas ancoradas em exemplos práticos e em experiências partilhadas. A partir do equacionamento da relação entre a autonomia na aprendizagem (estudo independente), a procura do conhecimento (Garrison & Anderson, 2003) e a realização de *estratégias discursivas* (Gumperz, 1989), desenvolvidas pelo e-professor de dinamização de aprendizagens, analisaremos, assim, um exemplo prático da atuação do professor e dos estudantes no modo como se constrói um percurso com a constante pesquisa bibliográfica, o trabalho em fórum e o *feedback* relativamente às tarefas realizadas.

Teremos, assim, como enfoque analítico as três linhas de força fundamentais da educação a distância: a formação centrada no estudante; a flexibilidade permitida pelas metodologias de trabalho assíncronas que promovem a reflexão crítica por força do carácter mais elaborado da interação escrita; e o primado da *interação*. Neste âmbito, procuraremos demonstrar que o delinear de estratégias de ativação da aprendizagem (Pereira *et al.*, 2007) tem como resultado o envolvimento dos estudantes nos processos conjuntos de análise.

Palavras-chave: ensino online pós-graduado, e-learning, e-professor, atividades formativas, feedback

ABSTRACT

Having as reference Universidade Aberta's pedagogic model for second cycle courses (Pereira *et al.*, 2003: 39-53), we will seek to analyse practical examples of work in second cycle forums of a curricular unit of Linguistics, verifying the dynamics that can be established between the work in the forum and the design of formative activities.

Taking into consideration that online teaching gives particular importance to the analysis between pairs (in a frame of an interactive process that is sustained by the design of learning pathways constituted by formative activities and feedback from these activities), we will analyse how the design of various formative activities allows students' participation in forums, as well as the management of these forums by the e-professor (Anderson, 2003) with the aim of promoting significant learning activities anchored in practical examples and shared experiences. Taking the relation between learning autonomy (independent study), search for knowledge ("cognitive presence"; Garrison; Anderson, 2003) and the development of discursive strategies (Gumperz, 1989) by the e-professor that foster learning opportunities, we will, thus, analyse a practical example of professor's and students' performance in the construction of a learning pathway informed by bibliographical research, work in forums and feedback from achieved activities.

Our analytical focus will be directed to the three main properties of distance learning: student centred formation activities; flexibility fostered by asynchronous work methodologies that promote critical reflection given the more elaborate character of written interaction; and the primacy of interaction. In this frame, we will try to demonstrate that the design of learning activation strategies (Pereira et al., 2007) has the involvement of students in collective processes of analysis as a result.

Keywords: online post-graduate learning; e-learning; e-professor; formative activities; feedback

1. INTRODUÇÃO

Considerando que a Universidade Aberta (UAb) assume “como missão fundamental formar estudantes que, por várias razões, não puderam, no seu tempo próprio, encetar ou prosseguir estudos universitários” e, por outro lado, que a UAb tem a missão de procurar “(...) corresponder às expectativas de quantos, tendo eventualmente obtido formação superior desejam reconvertê-la ou atualizá-la; o que significa que, por vocação, tenta ir ao encontro das expectativas de um público adulto, com experiência de vida e normalmente já empenhado no exercício de uma profissão” (GDERI, 2014), compreende-se a relevância da organização e do funcionamento, em regime de *e-learning*, de um Curso de 2º. Ciclo em Estudos Portugueses Multidisciplinares que visa a formação avançada, de modo articulado, em três áreas do saber: a Literatura, a Linguística e a História.

Neste Curso, os mestrandos estão ancorados em diversos contextos interculturais: Portugal, Luxemburgo, Brasil, Cabo Verde, Alemanha, Espanha, Croácia, Coreia do Sul, Itália, Vietname, Moçambique; professores do ensino secundário de Português, tradutores e leitores de Português do Instituto Camões; docentes de outras Universidades que têm o Português como língua materna.

Estamos perante estudantes adultos no ativo e que revelam diferentes estilos de aprendizagem. Por isso, compreende-se a necessidade de reflexão constante da parte do e-professor no sentido de construir uma dinâmica continuada de trabalho entre o desenho de atividades e o incremento do fórum interativo. Na base da dinamização do trabalho em fórum está o desenvolvimento de estratégias discursivas que o e-professor pode realizar no sentido de incrementar a procura do conhecimento através de uma “presença cognitiva” (Garrison & Anderson, 2003) ativa.

Assim, o presente texto tem como enfoque analítico a perspectiva de que o trabalho pedagógico em regime de e-learning, em fóruns de discussão assíncronos, possibilita uma contínua interação entre o e-professor, os estudantes e os conteúdos.

2. COMPONENTES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM ONLINE

Das salas de aula virtuais de um Curso de 2º. Ciclo na Universidade Aberta fazem parte diversos *espaços de interação* (Gumperz, 1989: 9) abertos à participação dos estudantes com o e-professor: o fórum de afixação de Notícias relevantes para o Curso, o Fórum de Apresentação e Aperto de Mão, o Fórum de Dúvidas e os fóruns abertos em cada módulo (módulos com conteúdos programáticos que serão alvo de análise conjunta em fórum e objeto de um trabalho escrito entregue no local aberto para esse efeito). Do espaço central do Mestrado, fazem parte a zona social

do Café, um fórum de ponto de encontro virtual de todos os estudantes, um módulo de ambientação (ou “Quebra Gelo”), dinamizado pela Coordenação do Curso antes do início das atividades com recursos de aprendizagem que visam preparar o estudante que trabalha *online*. Os docentes têm ainda um espaço de trabalho conjunto onde programam os percursos de trabalho e enviam os Contratos de Aprendizagem. Cada seminário realiza 5 atividades (5 módulos), cada uma é constituída pela seguinte metodologia de trabalho: estudo independente; participação em fórum e trabalho escrito. O último módulo é constituído por um trabalho final. É factor relevante, no trabalho *online* de 2º. Ciclo, a análise conjunta com os estudantes do Contrato de Aprendizagem; este recurso apresenta não só o percurso de trabalho, as semanas de atividades, os objetivos e conteúdos, bem como a indicação da metodologia de trabalho, esta última baseada em dois pilares estruturantes: aprendizagem independente e aprendizagem colaborativa. O fórum de discussão do Contrato de Aprendizagem permite, assim, clarificar que se espera do estudante *online* um papel ativo e possibilita a clareza no modo como se processa a avaliação que considera a participação em fórum e os trabalhos escritos. É relevante ainda que os estudantes compreendam que *a aprendizagem está orientada para a resolução de problemas* (Anderson, 2004), cabendo constantemente ao e-professor redesenhar o currículo através do trabalho colaborativo.

2.1 INTERAÇÃO DISCURSIVA

O Seminário de 2º Ciclo considerado no presente texto (seminário desenvolvido pela autora deste texto) tem por base o estudo no âmbito da Pragmática Linguística (enquadramento teórico-metodológico) que contrasta as orientações analíticas que conceptualizam, de modo diferente, mas complementar, as relações entre *linguagem e contexto social*: a problemática enunciativo-pragmática de E. Benveniste; a teorização de J. Austin e de J. Searle no tratamento da dimensão acional da linguagem; a teorização de Grice sobre o “querer dizer”; o alargamento teórico da problemática dos atos de discurso indiretos analisados no modelo da Pragmática Illocutória; as relações entre a realização dos atos de discurso indiretos e o sistema de cortesia/deferência, questões analisadas no âmbito do trabalho de *figuração* de Erving Goffman; o estudo da Pragmática Interacional sobre as dimensões interativas e sequenciais dos atos de discurso e a análise dos dispositivos conversacionais e das estratégias discursivas que denotam o “envolvimento conversacional” (Gumperz, 1982). O seminário tem por base diversos textos teóricos referenciados, uns disponíveis *online* e outros que estão *offline* para serem adquiridos ou consultados fora da sala de aula virtual. O percurso de trabalho visa dotar os mestrandos de uma competência metacognitiva e metalinguística de análise da organização e funcionamento de sequências de atos de discurso específicos realizados em contexto interlocutivo (atos de oferta, convite, asserção, crítica, conselho, aviso...) e a verificação do modo como estes atos consubstanciam estratégias discursivas de delicadeza (positiva ou negativa) para com as faces (positiva ou negativa) dos interlocutores tendo em consideração exemplos práticos com base em materiais empíricos de análise diversificados, fornecidos pela

docente, incentivando-se ainda à recolha por parte dos mestrandos de material empírico específico em função dos problemas que são discutidos em fórum e dos relatórios que são construídos em cada atividade.

Na pedagogia de uma unidade curricular de 2º. Ciclo da UAb, em regime de e-learning, são sempre consideradas três linhas de força da *educação a distância* (Pereira et al., 2007): a formação centrada no *estudante*; a *flexibilidade* permitida pelas metodologias de trabalho assíncronas que promovem a reflexão crítica por força do carácter mais elaborado da interação escrita; e o primado da *interação* (terceira linha de força do modelo pedagógico da Universidade Aberta).

Neste âmbito, a interação discursiva *online* e o desenvolvimento de “estratégias de ativação da aprendizagem” (Pereira et al., 2007) possibilitam a dinamização do fórum interativo, com o *envolvimento* dos estudantes nos processos conjuntos de análise, procurando sempre incrementar o trabalho colaborativo e cooperativo em fórum de discussão.

2.2 A COMUNIDADE EDUCATIVA ONLINE

Segundo Garrison, Anderson e Archer (2000), as três componentes críticas na criação de uma efetiva *comunidade educativa online* são as seguintes: a *presença cognitiva* com o desenho de um percurso de teórico de análise que permita o incremento de um pensar crítico através do desenvolvimento de capacidades metacognitivas; a *presença social*, realizada através do trabalho em contexto colaborativo e a *presença do professor* com o desenho de um percurso realizado pelo e-professor como “facilitador do discurso” (Anderson, 2004: 274).

Para a construção de uma *comunidade educativa online* muito contribuem aspetos de incentivo à *interação*: por um lado, o desenho de atividades na sala de aula virtual, com a integração de recursos diversificados em diferentes suportes (áudio, vídeo e imagem), para além dos textos em formato *scripto*, visa permitir a dinamização da participação dos estudantes no fórum e, por outro lado, o constante trabalho do e-professor, com estratégias discursivas de moderação, de síntese e de relance do tema em análise com novas sínteses teóricas, tem em vista a promoção de *aprendizagens significativas* ancoradas em exemplos práticos e em experiências partilhadas. Por exemplo, a metodologia de trabalho em equipa no fórum virtual possibilita o aumento da interação, aspeto fundamental para a análise conjunta dos problemas em análise. Todo este trabalho é moderado pelo e-professor com um feedback que procura ser “exato e construtivo” (Salmon, 2002) não só em cada fórum, mas também com o envio de relatórios de feedback no final de cada módulo. Há também a procura da realização de um “feedback de qualidade” (*Idem*) que permita o avançar do conhecimento de modo conjunto.

Trata-se de uma “aprendizagem em rede” (Gomes, 2003: 151) que, “(...) usufruindo das potencialidades de alteração e reconstrução como as possibilitadas pelos ambientes colaborativos de trabalho em rede” (*Idem*), possibilita o desenvolvimento de

um modelo de “(...) construção e reconstrução colectiva de conhecimentos, baseado na intensa comunicação entre professores e alunos e destes entre si” (*Idem*).

Uma das estratégias principais do e-professor no debate em fórum, fundamental para a progressão das aprendizagens, é, na abertura de um tema, ter o cuidado de solicitar aos estudantes a delimitação clara dos tópicos, tendo sempre como critérios o nível de participação do estudante no fórum e o acompanhamento que este faz regularmente da discussão; o cuidado que cada estudante tem em delimitar claramente os tópicos (verificando bem a necessidade, ou não, de abrir novos tópicos ou novas mensagens-raiz) e a clara indicação de que a utilização dos títulos das mensagens é importante para delimitar claramente o conteúdo da entrada são aspetos que permitem uma navegação mais fácil pelas diferentes linhas de análise. Na moderação da interação, é fundamental que cada estudante saiba demonstrar o acordo e o desacordo através de uma atitude construtiva e colaborativa, fundamentando com novos dados e centrando sempre a análise em aspetos específicos do programa de estudo.

3. ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE DINAMIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS

Na abertura do Curso, no fórum de Apresentação, os mestrandos partilham as suas expectativas e as áreas de base, revelando pertencer a uma faixa etária adulta com experiência profissional e construindo online a sua *identidade discursiva* (Antaki & Widdicombe, 1998).

A identidade que é trabalhada na interação é um conceito da Análise Conversacional que permite estudar as *identidades situadas* nas práticas verbais e que são realizadas pelos interactantes. A teoria da categorização social de Harvey Sacks (1995), que influenciou muito o campo das identidades da fala, usa o termo “category bound activities” (*Idem*), que diz respeito a um “dispositivo de categorização dos membros de uma comunidade” (Antaki & Widdicombe 1998: 5) para estabelecer a ligação entre as identidades que os participantes constroem na interação e a realização de atividades específicas. Assim, as identidades discursivas são “sequencialmente implicativas” (Antaki & Widdicombe, 1998: 5) para a ação subsequente, isto é, são relevantes e preparam as ações discursivas seguintes, tendo efeitos pragmáticos na organização sequencial das interações verbais (Almeida, 2012a: 432; Almeida, 2012b: 28).

Atentemos nos seguintes exemplos:

(1) Segunda, 8 de outubro de 2007, 11:06

“Sou licenciado pela Universidade Aberta em Inglês-Português, curso de formação de docentes. Os meus conhecimentos na área da linguística são aqueles que decorrem das aprendizagens do curso que referi bem como da sua aplicação a nível didáctico ao longo de 27 anos de ensino em escolas secundárias.

Deste seminário espero o aprofundamento das bases que julgo possuir e a inovação que sei carecer.” (estudante do MEPM, sexo masculino).

(2) Sexta, 2 de novembro de 2007, 21:02

“Esta formação é de suma importância para mim e para instituição onde trabalho, na medida em que me dotará de traquejos fundamentais para melhoria de exercício das minhas funções docentes junto dos formandos do Instituto Pedagógico de Cabo Verde, visando um ensino de qualidade que se pretende entre nós.” (estudante do MEPM, sexo masculino).

(3) Quarta, 7 de outubro de 2009, 21: 45

“Boa noite a todos.

Chamo-me L., sou professora de Português há 20 anos ou seja, entrei para a carreira já depois de outra carreira porque tenho sessenta anos (não pareço, eu sei!!!) e licenciiei-me em Estudos Portugueses e Franceses na FCSH da Nova.

As minhas expectativas, receio que sejam limitadas a apenas duas: aprender a gostar de Linguística e aprender o mais possível.” (estudante do MEPM, sexo feminino).

(4) Terça, 9 de outubro de 2007, 04:16

“O meu nome é A. Sou licenciada em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa pela Universidade de Coimbra.

Enveredei pelo ensino de PLE e este ano lectivo estou na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pusan, Coreia.” (estudante do MEPM, sexo feminino).

Os exemplos apresentados são retirados do fórum *“Apresentação Individual: área de formação, expectativas e domínio de línguas estrangeiras”* do seminário da área da Pragmática Linguística do MEPM e constituem uma forma de os participantes construírem, através do discurso, uma relação de pertença a uma comunidade, a um grupo.

De acordo com a análise Linguística do Discurso, as interações verbais são “sequências estruturadas de ações”, “(...) o lugar, por excelência, onde se desenvolvem os rituais, onde se constroem as identidades e onde se negociam os estatutos” (Kerbrat-Orecchioni, 1998: 278; tradução nossa).

Esta forma de produção de uma *identidade discursiva* com um valor testemunhal expressa a emoção na interação e contribui para a construção de uma pertença a uma comunidade particular: a *comunidade de aprendizagem*.

3.1 INTERVENÇÕES DIRETRIZES

De acordo com T. Anderson (2003), o *discurso* é o lugar onde se resolvem problemas, revelando o papel do professor como “facilitador do discurso” (Idem).

Com efeito, é no discurso que ocorrem intervenções estratégicas que se adequam aos contextos interlocutivos (Almeida, 2012b). Assim, no trabalho em fórum moderado, é frequente o e-professor realizar estratégias de relance do tema e estratégias diretrizes de reorientação da análise conjunta:



(5) Quinta, 27 de dezembro de 2007, 03:06

“A M. está aqui a explicitar de modo muito preciso a noção de “querer dizer NN” que será, como a sua colega C. já teve a intuição, um conceito que estará na base da futura teorização de Grice sobre o modo como o interlocutor procede ao cálculo das implicaturas conversacionais.” (docente do MEPM, fórum de Linguística)

Os estudantes também realizam intervenções diretrizes que reorientam a análise conjunta, possibilitando a progressão do conhecimento:

(6) Quinta, 27 de dezembro de 2007, 14:50

“Olá D.

Se o que li me deu uma informação correcta, parece-me que não é Grice que enriquece a teoria de dos actos de fala de Searle, mas este que repega na definição de Grice sobre o sentido “não natural”. (Ver Searle, 1979, prefácio de Sens et Expression, p. 25, ed.de Minuit, 1982)” (estudante do MEPM, sexo feminino).

3.2 INTERVENÇÕES DE CONTINUIDADE

Na interação entre os estudantes, no trabalho colaborativo, é frequente os próprios estudantes realizarem *intervenções de continuidade* que fazem progredir a análise conjunta com novas asserções sempre fundamentadas nas leituras apresentadas em cada módulo.

Observemos um exemplo de uma intervenção que dá continuidade ao discurso de outro estudante, reorientando a análise:

(7) Quinta, 27 de dezembro de 2007, 17: 00

“Sim, M., pode querer dizer muito mais do que isso, e é o próprio Grice que admite que “nem todos os usos de querer dizer cabem fácil, óbvia e perfeitamente”(1) nos dois sentidos da expressão por ele apresentados e definidos: o sentido natural e o sentido não-natural.” (estudante do MEPM, sexo feminino).

A realização de intervenções de continuidade é, muitas vezes, feita com base em exemplos vividos:

(8) Sexta, 28 de dezembro de 2007, 21:46

“Olá MM :-)

desculpa a demora na resposta, só agora voltei! mas a J. já te respondeu com um leque de possibilidades que criam logo vários cenários para escolher :-) ”

(estudante do MEPM, sexo feminino).

(9) Sexta, 28 de dezembro de 2007, 19:05

“Olá J.,

O facto de teres referido o bolo-rei em terceiro lugar e de teres usado a expressão “e até mesmo” leva-me a inferir que não será iguaria das tuas preferências, mas que comparativamente ao panettone achá-lo-ás delicioso.

Penso que aqui as implicaturas foram convencionais, pois a inferência decorreu da estrutura do enunciado apresentado” (estudante do MEPM, sexo feminino).

O discurso *testemunhal*, ancorado numa “experiência vivida”, permite ilustrar e explicitar conteúdos com casos práticos e constitui uma estratégia argumentativo-persuasiva, desenvolvida pelos participantes, para demonstrar a pertinência da análise ao mesmo tempo que denota o forte *envolvimento* dos estudantes no fórum de discussão.

4. CONCLUSÃO

O ensino *online* constitui um desafio para a “aprendizagem em rede”, permitindo a construção de “verdadeiras comunidades de aprendizagem no espaço virtual” (Dias, 2000; Gomes, 2003: 151; cf. também Anderson; Elloumi, 2004).

A aprendizagem no espaço virtual põe em ação um discurso interativo que, ancorado em experiências vividas, possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem orientada para a resolução de problemas. As estratégias discursivas de incremento da interação possibilitam a construção de um *discurso vivido* com *identidades discursivas* que contribuem para as ações discursivas seguintes, credibilizando-as e incrementando a realização de outras intervenções de dinamização da interação: as intervenções de relance do tema e diretrizes, as intervenções de continuidade são um importante contributo para o fórum moderado e demonstram o forte *envolvimento conversacional* (Gumperz, 1982: 2-3; Almeida, 2008) dos participantes deste espaço interacional onde se constrói, em permanência, a *comunidade de aprendizagem*.

Com efeito, “a aprendizagem flexível e colaborativa promove um estilo activo de aprendente através da responsabilização e iniciativa individual na exploração da multidimensionalidade das representações nas redes de conhecimento; um estilo que se manifesta principalmente na passagem do individual para o cooperativo e na implicação dos outros membros da comunidade na construção do conhecimento através da partilha das representações” (Dias, 2000: 161).

É este “princípio de partilha” (*Idem*) que se revela fundamental para a reconstrução conjunta de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. A. (2012a). ‘Que eu já nasci em Riba de Ave. [...] Sempre me conheci aqui em Riba de Ave (risos)’: a coconstrução do sentido em *narrativas de experiência de vida* no Vale do Ave. In Pereira, José Virgílio Borges (org.) *Ao Cair do Pano. Sobre a formação do quotidiano num contexto (des)industrializado do Vale do Ave*. Porto: Afrontamento, pp. 417-445, capítulo 9.

ALMEIDA, C. A. (2012b). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais/Plural.

ALMEIDA, C. A. (2008). O ‘envolvimento conversacional’ no momento de desenvolvimento de interações verbais na rádio: sequências de actos ilocutórios e ‘estratégias de alinhamento’ em programas de rádio es-

- pecíficos. In Frota, Sónia; Santos, Ana Lúcia (org.), *Textos seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Évora, 1-3 de Outubro de 2007. Lisboa: Colibri, 2008, pp. 7-21; também disponível em <http://www.apl.org.pt/images/docs/apl2008.pdf>
- ANDERSON, T.; Rourke, L.; & Garrison, D. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 5, Issue 2 - September 2001, 1-17, from: <http://www.sloanconsortium.org/jaln/v5n2/assessing-teacher-presence-computer-conferencing-context>
- ANDERSON, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 4, No 2, from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>
- ANDERSON, T. (2004). Teaching in an online learning context. In Anderson, Terry; Elloumi, F. (ed.) *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University, pp. 273-294.
- ANTAKI, C.; & Widdicombe, S. (eds.) (1998). *Identities in Talk*. London: Sage.
- DIAS, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), pp. 141-167.
- MASON, R. (2003). Models and methodologies in distance education. *Discursos. Série: Perspectivas em Educação*, 91-101.
- GARRISON, R.; Anderson, T.; & Archer, W. (2000). Critical thinking in text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), pp. 87-105.
- GARRISON, R.; & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: a framework for research and practice*. London: Routledge.
- GDERI (2014). *Relatório de Atividades 2013*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GOMES, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), pp. 137-156.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion : L'Harmattan.
- GUMPERZ, J. (ed.) (1996). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les Interactions verbales*, I. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition.
- PEREIRA, A. ; Mendes, A.Q. ; Morgado, L. ; Amante, L. ; & Bidarra, A. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa : Universidade Aberta.
- PEREIRA, A.; Mendes, A. Q.; Mota, J. C.; Morgado, L.; & Aires, L. (2003). Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo. *Discursos, série Perspectivas em educação*, n.º. 1, pp. 39-53.
- SACKS, H. (1995). *Lectures on Conversation*. Oxford/ Cambridge: Blackwell, vol. I, II..
- SALMON, G. (2002). *E-tivities: the key to active only learning*. Sterling, VA : Stylus Publishing Inc.
- SLEVIN, J. (2006) E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback. *Tidsskrift for universiteternes efter –og videreuddannelse*, n.º. 9, pp. 1-17.

