

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM (LAEL)

AÇÕES MEDIADORAS DE ALUNOS NO FÓRUM DE UM

CURSO SEMIPRESENCIAL DE ESPECIALIZAÇÃO

ANA LYGIA ALMEIDA CUNHA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire.

São Paulo

2012

Banca examinadora

Dedico este trabalho aos meus alunos,
que tanto me têm ensinado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, me auxiliaram no percurso do Doutorado:

À Profa. Dra. Heloisa Collins, minha primeira orientadora, que me mostrou a possibilidade de desenvolver esta tese;

À Profa. Maximina Freire, minha segunda e definitiva orientadora, que me amparou e estimulou com sua atenção, seu carinho e sua alegria;

Às professoras Solange Gervai, Alexandra Geraldini, Maria Otília Ninin e Angelita Quevedo, que me desafiaram com suas valiosas contribuições;

A Maria Lúcia dos Reis e Márcia Martins, que se tornaram amigas;

A minhas amigas Cristina Lobato, Fátima Pessoa e Eliana Carvalho, que sempre me apoiaram;

A minha família, que fez/faz de mim o que sou...

RESUMO

Este trabalho inscreve-se entre os estudos da Linguística Aplicada e tem como objetivo identificar ações mediadoras desempenhadas por alunos da turma de 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa por meio da interpretação de mensagens postadas nas discussões do fórum de discussão. Durante os trabalhos desenvolvidos no período de oferta da primeira disciplina, Pragmática Linguística, a constatação de que alguns alunos da turma de 2007 atuavam como mediadores, ao interagir com os colegas, levou à realização da presente pesquisa, que consistiu na investigação das condições que podem fazer do aluno um mediador, contribuindo, assim, para o estudo da mediação semiótico-pedagógica que se dá em contexto *online*. Partindo-se da noção de mediação de Vygotsky (1967/2008), buscou-se, em trabalhos de autores interessados no estudo das condições em que se realiza o ensino-aprendizagem *online* e na interação por meio do fórum – como Gunawardena (1999), Garrison e Anderson (2003), Pallof e Pratt (2004), Coffin *et al.* (2005, 2006), Celani e Collins (2006), Collins (2008), Coll e Monereo (2010), Monereo e Pozo (2010), entre outros – subsídios teóricos para a interpretação das mensagens postadas por alunos mediadores, com base na orientação da hermenêutica de Ricoeur (2002, 2006, 2009), para quem as ações expressas em textos escritos podem tornar-se objeto da ciência. Às considerações às quais levou a pesquisa indicam a importância do fórum como um espaço privilegiado para a mediação feita por alunos com relação a seus colegas.

Palavras-chave: Fórum de discussão; Educação a Distância; Mediação; Hermenêutica.

ABSTRACT

This research is inserted in the realm of Applied Linguistics studies and aims to identify mediating actions performed by students in the 2007 class of the Specialization Course Teaching and Learning of the Portuguese Language for through the interpretation of messages posted in the discussion forum. During the activities developed in the course of Linguistic Pragmatics discipline, the finding that some students when interacting with their classmates acted as mediators led to the conception of this research which investigated the conditions that can make the student a mediator, thus contributing to the study of semiotic-pedagogic mediation that takes place in the online context. By starting from the Vygotsky's notion of mediation (1967/2008), the theoretical foundation of this study was grounded in authors interested in researching on the conditions under which interaction through forums are carried out in the online courses – such as Gunawardena (1999), Garrison e Anderson (2003), Pallof e Pratt (2004), Coffin *et al.* (2005, 2006), Celani e Collins (2006), Collins (2008), Coll e Monereo (2010), Monereo e Pozo (2010), among others. The interpretation of messages posted by student mediators was based on the hermeneutic orientation supported by Ricoeur (2002, 2006, 2009), for whom the actions expressed in written texts can become an object of science. The research interpretation indicates the importance of the discussion forum as a privileged space for mediations made by students toward their peers.

Key-words: Discussion Forum; Distance Education; Mediation; Hermeneutics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 A construção do conhecimento	27
1.1.1 A mediação	35
1.2 A construção do conhecimento em contexto <i>online</i>	45
1.2.1 A interação em ambiente <i>online</i> de ensino-aprendizagem	46
1.2.2 A comunidade de investigação	51
1.3 O fórum como ferramenta de interação	59
1.3.1 O fórum de discussão	61
1.4 O aluno virtual	69
1.4.1 O aluno mediador	75
2 METODOLOGIA	81
2.1 Linha metodológica adotada	81
2.2 O contexto da pesquisa e os participantes	88
2.3 Procedimentos de coleta	105
2.4 Procedimentos de interpretação	106
2.4.1 Etapa preliminar	106
2.4.1.1 Incentivo à participação na discussão	108
2.4.1.2 Posicionamento em relação a contribuição de outro participante	111
2.4.1.3 Explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta	115
2.4.1.4 Citação de trabalho científico	118
2.4.1.5 Incentivo à reflexão	121
2.4.2 Etapa 1	124

2.4.3	Etapa 2	125
2.4.4	Etapa 3	126
3	INTERPRETAÇÃO DAS MENSAGENS	128
3.1	ETAPA 1: Ações mediadoras de alunos nas discussões dos fóruns das disciplinas <i>online</i>	131
3.1.1	Incentivo à participação na discussão	131
3.1.2	Posicionamento em relação a contribuição de outro participante ...	135
3.1.3	Explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta	140
3.1.4	Citação de trabalho científico	143
3.1.5	Incentivo à reflexão	145
3.2	ETAPA 2: Ações mediadoras de três alunos nas discussões do fórum de PL	149
3.3	ETAPA 3: Ações mediadoras dos alunos reconhecidos como mediadores nas discussões do fórum de PL	161
3.3.1	Explicação de conteúdo	163
3.3.2	Apreciação de conteúdo (em pauta ou “paralelo”)	167
3.3.3	Apreciação de texto	172
3.3.4	Emissão de opinião	176
3.3.5	Estímulo	179
3.3.6	Indicação referências	181
3.3.7	Provocação	184
3.3.8	Exemplificação	187
3.3.9	Apresentação de comentários sobre textos lidos	189
3.3.10	Resumo de conteúdo	190
3.3.11	Contra-argumentação	191
3.3.12	Apreciação de análise de colega	194
3.4	Algumas considerações	197
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
	ANEXO 1	214
	Atividade 1	215

Atividade 2	228
Atividade 3	237
Atividade 4	243
ANEXO 2	255
Protocolo nº 056/2011 do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP	256

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1:	Esquema de Vygotsky (1967/2008)	28
Figura 2:	Esquema de Colaboração (2005)	67
Figura 3:	Turmas que funcionaram em 2007 nas disciplinas do curso	93
Figura 4:	Discussões do fórum da turma de 2007	97
Figura 5:	Mensagens iniciais do fórum da turma de 2007	101
Quadro 1:	Funções, requisitos e atribuições docentes	90
Quadro 2:	Atividade no fórum de PL em 2007	104
Quadro 3:	Ocorrência e percentual por aluno de mensagens que expressam ações mediadoras	152
Quadro 4:	Números de mensagens no fórum de PL por atividade e por cada um dos alunos selecionados	153
Quadro 5:	Ocorrência e percentual de mensagens que expressam ações mediadoras por aluno e por atividade	153
Quadro 6:	Números de mensagens que expressam ações mediadoras postadas no fórum de PL pelos alunos selecionados	163

“Electronic communications and digital networks are transforming the way we work and are reshaping personal communication and entertainment. This transformation has had a tremendous effect on the need and opportunity to learn. Unfortunately, the transmission model that still dominates education has changed little.” (Garrison e Anderson, 2003, p. 1)

INTRODUÇÃO

Entre 2003 e 2007, período em que discutíamos, no âmbito do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas¹ (DLLV) de uma universidade pública da região norte do país, a implantação de cursos a distância², alguns membros do DLLV que se colocavam contra a aprovação de tais cursos criticavam o modelo de ensino a distância. Grande parte das críticas feitas nas inúmeras reuniões que precederam a aprovação de cada um dos cursos em questão se baseava na pretensa ausência do professor e na pretensa inexistência de interação entre professores e alunos. Para os membros do DLLV que se colocavam como críticos da modalidade, isso pressupunha, aliás, a inexistência de ensino, o que teria como consequência a inexistência de aprendizagem.

O que tais profissionais não levavam em consideração àquela altura é que, com o advento da *Internet* e, mais especificamente, com o seu uso em cursos que propunham a realização de atividades *online*, por meio de determinadas ferramentas de interação (*chat*, fórum de discussão, etc.), abriu-se a oportunidade de eliminar o que durante décadas parece ter sido apontado por profissionais de instituições de ensino como uma das principais limitações da Educação a Distância (EAD). Tais ferramentas têm permitido, nas últimas décadas, que o professor – que atua neste contexto como mediador – se faça presente, podendo também mediar, por meio da linguagem e das chamadas

¹ Na época em que tais discussões aconteciam, a organização das unidades da universidade em questão era diferente da atual, que consiste em institutos que abrigam faculdades. Pode-se dizer que a instância equivalente à Faculdade de Letras (FALE), hoje existente, era o Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, que pertencia ao Centro de Letras e Artes e ao qual pertencia a maioria dos professores que hoje compõem a FALE, pertencente ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC).

² Curso de Extensão *Leitura e Produção de Textos*, implantado em 2003; Curso de Especialização *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, implantado em 2004; Curso de Graduação em *Letras – Habilitação em Língua Portuguesa*, implantado em 2008.

ações docentes, a (re)construção do conhecimento que é feita pelos alunos de tais cursos.

A despeito da oposição de muitos membros do DLLV, os cursos propostos foram aprovados e implantados, e a vivência da rotina de trabalho em todos eles tem levado os profissionais envolvidos nos referidos projetos à constatação da importância do fórum de discussão não só para a interação – aqui compreendida, conforme Primo (2005, p. 1), como a relação que se estabelece entre interagentes, ou seja, indivíduos que agem de forma recíproca e interdependente –, mas também para o processo de mediação, mesmo tendo tais atividades – a interação e a mediação – ocorrido de maneiras diferentes, devido às especificidades dos cursos³.

Hoje sabemos – inclusive os colegas da universidade que se opunham à implementação dos cursos – que as ferramentas de interação precisam ser utilizadas pelos participantes de cursos *online* não só para suprir a inexistência ou a insuficiência da interação em presença. Para tornarem-se realmente eficientes no processo de ensino-aprendizagem, elas devem ser utilizadas de forma a contribuir efetivamente para um aprendizado colaborativo⁴ por parte dos alunos.

Para quem, como eu, atua em cursos na modalidade, não é difícil perceber que esse tipo de interação entre os alunos, além de reforçar o aspecto social da educação, de desenvolver e motivar a capacidade de trabalhar em equipe, pode cultivar, em cada um, o sentimento de

³ O Curso de Leitura e Produção de Textos tinha 60 horas e a totalidade de suas atividades era desenvolvida *online*. Propunha o tratamento instrumental da língua portuguesa com o objetivo de auxiliar estudantes e profissionais de diferentes áreas a superar dificuldades encontradas, no dia a dia, nas atividades de leitura e produção de textos. Sua clientela era, portanto, bastante heterogênea não só em termos da origem social e profissional dos alunos, mas também em termos de sua origem geográfica – nas turmas havia pessoas de diferentes estados brasileiros. Neste curso, o fórum tinha uma função diferente da que se observava nos demais, já que os alunos o utilizavam muito mais para conhecer melhor os colegas e as professoras e estabelecer vínculos do que para tirar dúvidas e discutir o conteúdo das atividades propostas, como ocorria nos cursos de especialização e de graduação.

⁴ A noção de colaboração aqui utilizada será a de construção compartilhada do conhecimento, visto como um processo conjunto. Não considero necessária, portanto, a reflexão sobre a distinção de colaboração e cooperação, feita por muitos autores. Por isso, neste trabalho, tais termos serão empregados como sinônimos.

pertencimento a um grupo, o que diminui, em grande medida, a sensação de isolamento que por muitos é considerada típica do estudo a distância.

Juntamente com colegas do DLLV, elaborei projetos de cursos de extensão, de graduação e de especialização em que, integral ou parcialmente, eram previstas atividades *online*. Em dois desses cursos (o de extensão e o de especialização) atuei como coordenadora e em todos eles, como conteudista e tutora⁵. Ao longo dos anos em que fazia todo esse trabalho, ficou patente para mim a importância do fórum de discussão para o alcance do sucesso no processo de ensino-aprendizagem e cada vez mais eu me convencia da necessidade de fazer com que essa ferramenta de interação fosse utilizada da melhor maneira possível por tutores e alunos.

A experiência na EAD – tanto no âmbito do ensino quanto no âmbito da pesquisa – levou-me, ainda, a considerar que o estudo das regras de funcionamento das discussões que se dão em fóruns de cursos *online*⁶ pode auxiliar na busca de soluções para algumas das limitações tradicionalmente imputadas à EAD, além de dar aos profissionais interessados em atuar nesta modalidade informações que poderão ser úteis para a seleção de estratégias em sua prática docente, na busca da mediação do desenvolvimento de seus alunos, o que certamente inclui a interação com eles.

Essa vivência me fez perceber que, também por ser assíncrona, a interação em fóruns de discussão assume grande importância no processo de ensinar e aprender a distância. Além de se prestar a resolver problemas decorrentes do fato de nem sempre haver uma relação em presença entre professor e aluno e entre alunos – como ocorre no modelo presencial de ensino –, indiscutivelmente, tem facilitado a construção do conhecimento por parte

⁵ A diferença entre os papéis de conteudista e tutora, no curso que aqui será objeto de investigação, será explicitada no capítulo 2, que descreve a metodologia da pesquisa.

⁶ No curso focalizado neste estudo, sempre que têm início os trabalhos de uma disciplina, abre-se um espaço no fórum para que se discuta o conteúdo de cada uma das atividades propostas, como será detalhadamente explicado no capítulo 2. Esse expediente é utilizado para que não se misturem, em um mesmo espaço, as discussões sobre conteúdos diferentes.

destes, já que, no caso das cinco primeiras disciplinas do curso em questão, é o espaço em que mais concretamente se observa a mediação⁷.

Para melhor compreender a noção de mediação que se quer aqui adotar, é necessário levar em consideração o que apresenta Vygotsky (1967/2008) sobre o assunto. Profundamente influenciado por postulados marxistas, o autor afirmava que o pensamento do homem é culturalmente mediado e que essa mediação se dá, principalmente, pela linguagem, já que esta carrega em si os conceitos elaborados pela espécie humana. Para o psicólogo, notadamente interessado nos aspectos educacionais, o desenvolvimento humano acontece mediante a apropriação, pelo homem, da experiência histórico-cultural e na sua relação com o outro social. Seguindo a orientação de Vygotsky, a noção de mediação aqui utilizada é a de intervenção no processo de aprendizagem de outrem com vistas a ajudá-lo a se desenvolver, construindo seu conhecimento.

A pesquisa bibliográfica que tinha como fonte os trabalhos de Vygotsky me fez perceber que o autor russo trata da mediação em caráter bastante amplo e volta-se em particular para a mediação que se pode chamar de semiótica, já que é realizada pela linguagem. Como a pesquisa aqui proposta pretendia tratar da mediação comumente chamada de pedagógica (GUTIERREZ e PRIETO, 1994; MORAN *et al.*, 2000; GERVAI, 2007), que determinados alunos de um curso de especialização demonstravam ser capazes de realizar na sua relação com os colegas, tornou-se necessário buscar um tratamento para esse fenômeno que contemplasse o caráter propriamente pedagógico da mediação. Para isso, era importante pensar em tipos de ações em que consiste a mediação.

A leitura de obras de e sobre Vygotsky me levou a refletir sobre a característica dialética da mediação – já que esta indica movimento e articulação de dois ou mais elementos – da qual decorrem as ações *mediadoras*.

⁷ Logicamente, não se quer dizer aqui que a mediação se dá somente nas discussões do fórum. Em um curso nesta modalidade, pode-se dizer que sempre há mediação: quando, por exemplo, o aluno lê o material didático ou troca e-mails com colegas e professores, etc.

Considero, porém, que a chamada mediação pedagógica é também semiótica na medida em que tem na linguagem o elemento chave de sua realização (cf. HASAN, 2001). Por essa razão, o fenômeno que me proponho investigar neste trabalho será chamado daqui por diante de mediação semiótico-pedagógica, o qual se reifica nas ações mediadoras de tutores e alunos, sendo que estes (os alunos) se constituem em meu foco de pesquisa.

Outra constatação que fiz a partir de tais leituras foi a de que, em se tratando das relações que se estabelecem nas atividades de ensino-aprendizagem, mais especificamente, a mediação realizada pelo professor – e, conseqüentemente, suas ações mediadoras – é considerada por Gervai (2007) como um aspecto de extrema importância na EAD, diferentemente do que se observa no modelo fordista, segundo o qual há pouca ou nenhuma necessidade da atuação do professor.

Não são comuns, porém, os trabalhos acadêmicos que tratem da mediação feita por alunos. Mesmo entre os trabalhos de autores que tratam da mediação do ponto de vista do professor, constatei a tendência a considerar o aluno capaz de proceder a uma mediação que efetivamente auxilie outros alunos na busca de seu desenvolvimento. É o caso de Moran *et al.* (2000), ao tratar do uso de novas tecnologias na educação:

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). Busca-se uma mudança de mentalidade e de atitude por parte do aluno: que ele trabalhe individualmente para aprender, para colaborar com a aprendizagem dos demais colegas, com o grupo, e que ele veja o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com a sua aprendizagem. Olhar o professor como parceiro idêneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, isto já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. Essas interações (aluno-professor-alunos) conferem um pleno sentido à co-responsabilidade no processo de aprendizagem (p. 141).

Também pude perceber a influência de Vygotsky em autores que se voltam para a EAD, principalmente no que concerne à importância do diálogo,

da interação de professores e alunos. É o caso, por exemplo, de Moore e Kearsley (2008):

Nas décadas que passaram desde a formulação da ideia de diálogo na Interação a Distância, houve um grande número de pesquisas sobre a natureza social e baseada na língua da relação ensino-aprendizado, dando mais transparência à importância do conceito. Essa perspectiva se baseia na teoria do aprendizado de Vygotsky (1978), que explica a posição central da língua como um meio pelo qual o aluno constrói um modo de pensar. A relação com a *autonomia do aluno* é mostrada pela noção de *transferência* proposta por Vygotsky. Por meio da troca de significados e do desenvolvimento de uma compreensão compartilhada no âmbito daquilo que Vygotsky denomina *zona de desenvolvimento proximal*, os alunos gradualmente assumem controle do processo de aprendizado. Eles entram em uma comunidade de ideias partilhadas na condição de principiantes e, apoiados por um professor (ou outra pessoa mais competente), principalmente mediante sua capacitação cada vez maior no uso da ferramenta da linguagem, assumem progressivamente a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Nessa perspectiva do aprendizado baseada na teoria de Vygotsky, um diálogo entre o professor (o mais competente) e o aluno é acompanhado por uma mudança de controle do processo de aprendizado, que passa do professor para o aluno (p. 242).

Ao tratar da interação na EAD, Litto e Formiga (2009, p. 116) lembram a importância que Moore (1989), por sua vez, tem como iniciador da discussão a esse respeito e a proposição, realizada por este, de três tipos de interação, que, segundo o autor, ocorrem no ensino, independentemente da modalidade: aluno/professor, aluno/conteúdo e aluno/aluno.

No primeiro tipo de interação – aluno/professor –, é inegável a importância do auxílio que cabe ao professor dar aos alunos, motivando e atendendo às suas necessidades com o fornecimento de *feedback*.

No segundo tipo de interação – aluno/conteúdo –, o autor chama a atenção para os inúmeros recursos que a Internet disponibiliza e que podem ser utilizados no incremento da relação do aluno com o conteúdo estudado, possibilitando até mesmo a avaliação do material utilizado em cursos a distância.

No que diz respeito ao terceiro tipo de interação (aluno/aluno), que mais particularmente interessa a esta pesquisa, Litto e Formiga (2009) afirmam:

Essa interação também desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe e, muitas vezes, cria a sensação de pertencer a uma comunidade. Um recurso introduzido recentemente em ambientes virtuais de aprendizagem é a possibilidade de os próprios alunos avaliarem as atividades e contribuições dos colegas. Tudo isso, é claro, contribui para o aprendizado (p. 116).

Para Garrison e Anderson (2003), “a interação (em muitos formatos) tem sido uma característica definidora da educação formal” (p. 41) e em contextos de ensino-aprendizagem *online* a tecnologia tem sido eficiente no suporte da interação que envolve os alunos.

Neste trabalho, com base na noção de mediação de Vygotsky (1967/2008), parto do princípio de que construir conhecimento pressupõe uma ação compartilhada não somente com o professor, mas também com colegas, em especial no caso de um curso cujo alunado é constituído também de professores (alunos-professores), pessoas acostumadas a desempenhar o papel de mediador em sua prática docente.

Minha preocupação em estudar a atuação do aluno mediador se deve ao fato de a abordagem do fenômeno por este prisma parecer não ser comumente objeto de estudos até o momento, o que pode sinalizar uma tendência a considerar somente o professor como responsável pela mediação.

As ideias de Garrison e Anderson (2003) também me auxiliaram muito na realização desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao modelo que chamaram de comunidade de investigação (*community of inquiry*), desenvolvido com o intuito de compreender os multifacetados componentes do ensino-aprendizagem com base em textos, que comumente se desenvolve em ambientes educacionais *online*.

Segundo esses autores, a educação formal *online* propicia níveis de interação bastante elevados entre os indivíduos envolvidos no processo educacional. Uma comunidade crítica de investigação pressupõe uma relação entre professores e alunos que facilite a construção e a validação do conhecimento e que desenvolva as capacidades que levarão à aprendizagem (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 23).

Neste trabalho, pretendo também apresentar o resultado de reflexões sobre as condições em que se dá o ensino-aprendizagem em cursos *online*, mais especificamente das funções e da importância do fórum de discussão nesse contexto. Para isso, tornou-se de extrema importância a investigação da produção de autores voltados para o tema.

Duarte (2001), Andrade e Vicari (2003), Neves e Damiani (2006) e Oliveira (2008), cujos trabalhos me ajudaram na elaboração da seção 1.1, sobre a construção do conhecimento, discutem aspectos da teoria de Vygotsky.

As contribuições de Tharp e Gallimore (1991), Gutierrez e Prieto (1994), Moran *et al.* (2000), Hasan (2001), Daniels (2002), Minick (2002), Fávero (2005) e Gervai (2007) foram importantes na construção do item 1.1.1, sobre a mediação.

Para tratar da construção do conhecimento que acontece em contexto *online* – seção 1.2 –, foram de grande valia os trabalhos de Garrison e Anderson (2003), Anderson (2003) e Geraldini (2003).

Os trabalhos de Xavier e Santos (2005), Moore e Kearsley (2008), Campos (2009) e Longo (2009) subsidiaram a elaboração da seção 1.3, intitulada *O fórum como ferramenta de interação*.

Gunawardena (1999), Fuks *et al.* (2005), Coffin *et al.* (2006), Celani e Collins (2006), Collins (2008), Coll e Monereo (2010), Coll, Bustos e Engel (2010), Monereo e Pozo (2010), Bruno e Hessel (s/d) e Batista e Gobara (s/d) contribuíram muito com suas ideias sobre diversos aspectos do funcionamento de fóruns de discussão em ambientes de aprendizagem *online*.

Da mesma forma, é inegável a importância da leitura dos trabalhos de Freire (1996), Prensky (2001), Martins (2002), Pallof e Pratt (2004), Sprenger (2004), Murphy (2007) e Onrubia, Colomina e Engel (2010) para a argumentação desenvolvida no item 1.3.2, em que trato do aluno virtual no que se refere a suas características, expectativas e necessidades, além das noções de autonomia e colaboração.

Finalmente, os trabalhos de Freire (1996), Celani e Collins (2005), Cho *et al.* (2005), Fuks *et al.* (2005) e Coffin *et al.* (2005), Marques-Ribeiro (2010), Coll, Bustos e Engel (2010), são citados no item 1.3.3, sobre o aluno mediador.

Mesmo que não tratem, em seus trabalhos, dos aspectos enfatizados nesta pesquisa, especificamente, mas de questões que mantêm com eles alguma relação, é preciso que se registre que todos os autores citados contribuíram com a sua realização.

Andrade e Vicari (2003), por exemplo, chamam a atenção para a importância que tem a interação do aluno com professores e colegas para o seu desenvolvimento cognitivo:

Seguindo a perspectiva vygotskiana, é possível diferenciar funções elementares e geneticamente herdadas das funções mentais desenvolvidas através da interação social. Para ele [Vygotsky], as funções ocorrem prioritariamente no nível social para depois ocorrerem no nível individual (p. 260).

Considero, ainda, que trabalhos de autores da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006), apesar de não terem como objeto de atenção o contexto digital, especificamente, são de grande valia na busca das respostas às questões que motivam a realização da pesquisa, já que com ela pretendo contribuir para a compreensão de uma prática social em que a linguagem tem grande importância, por ser a mediadora essencial.

Além disso, se, como afirma Moita-Lopes (2006, p. 96), a Linguística Aplicada (LA) tem nas ciências sociais seu campo de trabalho, pretendo que esta pesquisa esteja inserida na produção científica da área também pelo fato de buscar em outros campos, como a psicologia e a educação (VYGOTSKY, 1967/2008), subsídios para a reflexão aqui proposta. Conforme enfatiza Moita-Lopes (2006),

... muitas das questões mais interessantes sobre a linguagem são levantadas por pesquisadores fora do campo de estudos específicos da linguagem. Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA

se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (p. 96).

Rojo (2006, p. 258), outra linguista aplicada, defende que, mais do que estudar o discurso pedagógico, é importante contribuir para a identificação de possíveis problemas e para a busca de respostas teóricas que favoreçam as práticas sociais e seus participantes:

Não se trata de simplesmente compreender e descrever as novas formas de comunicação e os novos discursos e gêneros emergentes em contextos virtuais, mas de fazê-lo para refletir sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas, a partir destes novos instrumentos, por exemplo, em processos de educação a distância (EAD), num país pobre e continente (p. 258).

Além de poder ser caracterizado como produção da área da Linguística Aplicada, este trabalho corresponde a uma pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2000), “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa, naturalística do mundo” (p. 3). Isto significa que os pesquisadores da área dedicam-se ao estudo dos fenômenos em seus ambientes naturais, na tentativa de dar-lhes (aos fenômenos estudados) sentido ou de interpretá-los em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Os autores caracterizam a pesquisa qualitativa como um conjunto de atividades interpretativas que não privilegia uma determinada prática metodológica:

Os pesquisadores qualitativos usam semiótica, narrativa, sumário, discurso, arquivamento, análise fonêmica, assim como estatísticas, tabelas, gráficos e números. Eles também aproveitam e utilizam as abordagens, métodos e técnicas de etnometodologia, fenomenologia, hermenêutica, feminismo, rizomática, desconstrucionismo, etnografia, entrevista, psicanálise, estudos culturais, pesquisa de opinião e observação de participante, entre outros (DENZIN e LINCOLN, 2000, p. 7)⁸.

⁸ No original, “qualitative researchers use semiotics, narrative, content, discourse, archival and phonemic analysis, even statistics, tables, graphs, and numbers. They also draw on and utilize the approaches, methods, and techniques of ethnomethodology, phenomenology, hermeneutics, feminism, rhizomatics, deconstructionism, ethnography, interviewing, psychoanalysis, cultural studies, survey research, and participant observation, among others.”

Portanto, este trabalho inscreve-se, também, no âmbito da pesquisa qualitativa, propondo a interpretação das mensagens postadas por participantes do ambiente em que se dá o fenômeno em questão – a mediação semiótico-pedagógica –, mas também se guia pelas minhas impressões enquanto participante do contexto de que trata, já que, além de ter sido coordenadora do curso no período em que funcionou a turma observada, atuei como conteudista e também como tutora na oferta da disciplina Pragmática Linguística.

Durante a oferta de tal disciplina para a turma de 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, a percepção de que alguns alunos eram capazes de desempenhar na interação que se desenvolveu por meio do fórum de discussão, além de evidenciar que a mediação não estava atrelada somente a papéis sociais, motivou a escolha do tema do presente trabalho, que se propõe a investigar as condições que podem fazer do aluno um mediador, contribuindo, assim, para a caracterização da mediação semiótico-pedagógica que se dá em contexto *online*.

O objetivo da presente pesquisa é, então, investigar a mediação semiótico-pedagógica por meio da identificação de ações mediadoras desempenhadas por alunos-professores em um fórum de discussão de um curso semipresencial de especialização. Para alcançar tal objetivo, considero necessária a busca de respostas às seguintes questões de pesquisa:

- Quais as características da mediação semiótico-pedagógica quando assumida pelos alunos?
- Em que situação e contexto o aluno se torna mediador na interação com seus colegas?

A partir da análise da participação de professoras e tutoras e de alunos mediadores e não-mediadores no fórum, pretendo caracterizar a mediação feita por alunos buscando refletir sobre o que é mediar, o que faz o aluno mediador, o que mostra a mediação no contexto *online* e como o aluno pode atuar como mediador em relação a outro aluno.

O curso de especialização que aqui é objeto da análise, de acordo com a legislação em vigor⁹, é semipresencial. Seu projeto pedagógico propõe a realização de atividades *online* – as cinco primeiras disciplinas¹⁰ – e de atividades presenciais – uma disciplina, duas avaliações semestrais e a apresentação dos trabalhos de conclusão de curso em um seminário.

Considerando a grande quantidade de material gerado pelas discussões realizadas em todas as disciplinas e em todas as discussões do curso, optei aqui, a título de delimitação, pela observação das ações mediadoras desempenhadas por alunos nas discussões (quatro) que se desenvolveram na oferta da primeira disciplina, Pragmática Linguística, para a turma de 2007. O conteúdo de tal disciplina, como já informado, é de minha responsabilidade, assim como a coordenação dos trabalhos realizados em sua oferta. Trata-se da primeira a ser cursada por cada turma.

Na turma de 2007, foi interessante observar que alguns alunos, desde o início dos trabalhos, atuavam de maneira especial, apoiando os colegas com a postagem de mensagens que expressavam desde a intenção de estimular a participação na discussão até a intenção de ajudar a superar dificuldades. Após análise preliminar das discussões realizadas nas diferentes disciplinas em todas as turmas, as quatro discussões realizadas na turma de 2007 consistiram no *corpus* da pesquisa, pois cheguei à conclusão de que foi a que contou com mais alunos mediadores.

Seguindo o percurso teórico pelo qual optei – começando pelas ideias de Vygotsky (1967/2008) e de Garrison e Anderson (2003), passando pelo tratamento das peculiaridades e funções do fórum no processo de mediação com base nos trabalhos já mencionados –, esperava ter subsídios para a realização da análise das discussões desenvolvidas, que me levassem às respostas às questões de pesquisa e ao alcance do objetivo proposto.

⁹ O Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa é considerado semipresencial, conforme Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, pois tem carga horária total de 376 horas, sendo 20% de suas atividades presenciais: a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, de 60 horas, duas avaliações de 4 horas cada e um seminário com 8 horas de duração, em que os concluintes apresentam seus trabalhos finais perante uma banca examinadora.

¹⁰ A configuração do curso será descrita no capítulo 2.

Para o trabalho de interpretação dos textos produzidos no curso em foco, seguindo a orientação qualitativa já mencionada, optei pela utilização da noção de *interpretação*, proposta pelo hermeneuta Ricoeur (2002), para quem os textos escritos representam a efetivação do discurso. Segundo Ricoeur (2009),

... na medida em que a hermenêutica é interpretação orientada para textos e na medida em que os textos são, entre outras coisas, exemplos da linguagem escrita, nenhuma teoria da interpretação é possível que não se prenda com o problema da escrita (p. 41).

O autor considera ainda que a interpretação é o reconhecimento da mensagem que o falante produziu a partir da base polissêmica do léxico comum. Para ele, pela leitura é possível apropriar-se do texto de outrem, fazendo seu o que é alheio por meio da interpretação, que se refere ao processo que engloba a explicação (que diz respeito à unidade intencional do discurso) e a compreensão (que diz respeito à estrutura do texto):

O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto. A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a sua situação. Procura apreender as posições de mundo descortinadas pela referência do texto. Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala. Neste processo, o papel mediador desempenhado pela análise estrutural constitui a justificação da abordagem objetiva e a retificação da abordagem subjetiva ao texto (2009, p. 122).

As mensagens postadas no fórum do curso em questão, que constituem o *corpus* da pesquisa, são textos escritos compartilhados pelos participantes das discussões – tutoras e alunos. A interpretação de tais mensagens consistiu no foco da presente investigação.

Entre as pesquisas sobre mediação semiótico-pedagógica, o espaço que reivindico para o presente trabalho é aquele que diz respeito à atuação que alunos podem ter como sujeitos não só da própria construção de conhecimento, mas também na de colegas. Espero, com a pesquisa que ora apresento, contribuir para o estudo da atuação do aluno mediador.

A fim de defender o reconhecimento da importância do tema e da perspectiva adotada nesta pesquisa para a busca de uma compreensão mais aprofundada de contextos virtuais de ensino-aprendizagem, sirvo-me do pensamento de Coll e Monereo (2010), para quem as dificuldades encontradas por aqueles que desejam utilizar adequadamente as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação se devem ao fato de muitas vezes não se perceber que

... a chave [...] não está em comparar o ensino baseado nas TIC com o ensino presencial, tentando estabelecer as vantagens e inconvenientes de um e outro. Em vez disso, melhor seria pesquisar como podemos utilizar as TIC para promover a aquisição e o desenvolvimento das competências que as pessoas precisam ter na “era do conhecimento” (p. 34).

O conteúdo deste trabalho divide-se em três capítulos. O primeiro consiste na apresentação das bases teóricas da pesquisa e se subdivide em três seções: duas que reúnem os conceitos e princípios que serviram de base teórica para a pesquisa – a primeira apresenta tais conceitos e princípios em relação ao ensino-aprendizagem de modo geral e a segunda o faz em relação ao contexto *online* de ensino-aprendizagem –, e a terceira, que trata das particularidades do fórum e suas funções na EAD, além das características do aluno virtual e do aluno mediador, que aqui é objeto de especial atenção. O segundo capítulo apresenta a linha metodológica adotada na pesquisa e inclui a descrição detalhada do contexto em que foi realizada, dos participantes, dos instrumentos e procedimentos de coleta e do *corpus* analisado. No terceiro capítulo, finalmente, constam os comentários suscitados pela interpretação das mensagens – a princípio, de mensagens postadas por tutoras e, por fim, de mensagens postadas por alunos mediadores.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem o objetivo de reunir e explicar os conceitos teóricos e os princípios que sustentarão a interpretação das mensagens que constituem o *corpus* desta pesquisa. Em sua elaboração, parti dos conceitos e princípios básicos propostos por Vygotsky (1967/2008) na busca da compreensão do processo que resulta na aprendizagem. Neste capítulo, são tratadas não apenas as impressões do teórico, mas também as de estudiosos de seus trabalhos, como Tharp e Gallimore (1991), Gutierrez e Prieto (1994), Moran *et al.* (2000), Daniels (2002), Minick (2002), Andrade e Vicari (2003), Hasan (2005), Neves e Damiani (2006), Gervai (2007), Oliveira (2008), cujas contribuições, além de me auxiliarem na compreensão da teoria de Vygotsky (1967/2008), serviram de ponto de partida para a reflexão necessária sobre a função e a importância das discussões do fórum no processo de desenvolvimento de alunos que interagem entre si e com suas tutoras em ambiente *online*. As ideias de Garrison e Anderson (2003) – que, apesar de não evidenciarem afinidades com a obra de Vygotsky (1967/2008), me pareceram, de algum modo, harmonizar-se com ela – foram importantes para a compreensão da noção de interação trazida pela comunicação eletrônica e das mudanças que estas têm produzido na educação.

Digo que as afinidades entre o trabalho de Garrison e Anderson (2003) e o de Vygotsky (1967/2008) não são evidentes simplesmente porque, em momento algum, durante a leitura, encontrei referências explícitas às ideias do teórico. Porém, observei nas ideias daqueles autores uma preocupação em alguma medida similar à que percebi em Vygotsky com o estudo das relações sociais entre os participantes de contextos de aprendizagem e da relação do indivíduo com tais contextos.

Além disso, a leitura de trabalhos de Garrison e Anderson me ajudaram a observar tipos de interação que, segundo os autores, ocorrem no contexto de que trato aqui. Trabalhos de muitos outros autores – como Gunawardena (1999), Andrade e Vicari (2003), Palloff e Pratt (2004), Cho (2005), Coffin (2006), Celani e Collins (2006), Moore e Kearsley (2009), Coll e Monereo (2010), entre outros – me auxiliaram na reflexão a respeito da função do fórum no processo de ensino-aprendizagem em contexto *online*, do perfil do aluno virtual e, mais especificamente, do aluno mediador. Esses aspectos correspondem, portanto, ao suporte teórico que abordo no presente capítulo.

1.1 A construção do conhecimento

Na minha opinião, é inegável a importância da leitura de trabalhos de Vygotsky (1896-1934) para o pesquisador que deseja se dedicar ao fenômeno da mediação¹¹, independentemente do contexto de aprendizagem que deseje observar. Preocupado em investigar as questões de ensino-aprendizagem entendidas como emergentes de um processo de interação social, o psicólogo bielorusso tinha na mediação um dos conceitos-chave de sua teoria, que considera preponderantes as relações sociais no processo de desenvolvimento intelectual, em contraposição a uma visão tradicional da aprendizagem como um processo individual. Suas ideias deram origem à corrente pedagógica que se convencionou chamar de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Com a leitura de obras de Vygotsky, compreendi em que sentido se diz que o teórico se preocupava, entre outras coisas, com o estudo da função da linguagem no processo de desenvolvimento intelectual, por considerar que esta media¹² a relação do homem com o mundo em que vive, pois expressa conceitos consolidados da cultura à qual aquele pertence.

¹¹ A mediação é entendida, neste trabalho, como fenômeno por se tratar de um acontecimento observável.

¹² Embora a maioria dos autores que tratam de mediação utilize as formas *medio*, *media* e *mediam*, a gramática normativa da língua portuguesa considera que o verbo irregular *mediar* se enquadra no paradigma do verbo *odiar*, em cujas formas rizotônicas (primeira, segunda e terceira do singular e terceira pessoa do plural do presente do indicativo) emprega-se *ei* em

Para proceder à investigação aqui proposta, da atuação de alunos mediadores em discussões do fórum de um curso semipresencial, não seria possível prescindir do estudo de alguns de seus conceitos, como os de funções psicológicas superiores, instrumentos e signos, zona de desenvolvimento proximal, nível real de desenvolvimento, nível potencial de desenvolvimento, além das noções de interação e mediação, aqui sintetizados e considerados de grande importância para a interpretação das mensagens postadas pelos participantes nas discussões do fórum do curso, alvo de minha interpretação.

Antes de dar início à apresentação de tais noções, porém, considero importante comentar, mesmo que sucintamente, em que circunstâncias a obra do teórico foi produzida e divulgada, chegando a interferir significativamente na realização de pesquisas sobre educação realizadas em todo o mundo contemporaneamente.

Devido a questões políticas que envolveram a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas no século XX, a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, elaborada após a Revolução Russa de 1917, só se tornou conhecida no Brasil e em outros países no início da década de 90, com o fim da Guerra Fria e a abertura para o mundo da produção científica daquele país em praticamente todo o século. O clima de repressão da época em que viveu o autor explica, entre outras coisas, o fato de mesmo em seu país seu trabalho ter sido considerado ideologicamente inadequado e de ter sido proibida a sua divulgação.

A despeito da vida curta que teve e das circunstâncias desfavoráveis em que desenvolveu seu trabalho, Vygotsky conseguiu produzir o que por muitos autores de diferentes áreas – como a psicologia, a educação, a filosofia e a linguística e a linguística aplicada – é considerada uma teoria organizada com base em pressupostos bem definidos e fortemente influenciada pelos ideais marxistas.

lugar do *i* das formas regulares. Seguindo a norma, optei pelo emprego de *medeia* e *medeiam* neste trabalho.

Para Neves e Damiani (2006, p. 7), por exemplo, a teoria de Vygotsky deve ser considerada dialética já que, como conceberam Marx e Engels¹³, propõe a compreensão de que o conhecimento não se dá com a interação direta do homem com o mundo que o cerca, mas por meio de uma espécie de mediação simbólica. O homem transforma o seu meio e se transforma a partir dessa relação. Isso indica que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, originam-se na relação do homem com o seu contexto sociocultural. Trata-se, portanto, de funções que têm sua gênese na cultura, como explica o próprio Vygotsky (1967/2008):

não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (p. 55-56).¹⁴

Para melhor compreender essa relação do indivíduo com o mundo em que está inserido é preciso considerar que ela é mediada por ferramentas que o próprio homem criou e que Vygotsky (1967/2008) classificou em *instrumentos* e *signos*.

Vygotsky (1967/2008, p. 54) propôs um esquema por meio do qual acreditava expressar a relação que se estabelece entre tais ferramentas na atividade mediada:

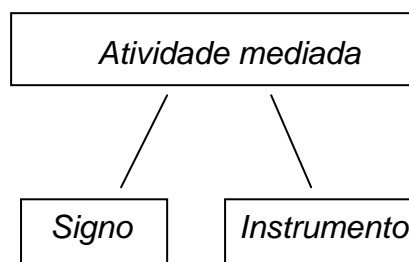


Figura 1: Esquema de Vygotsky (Vygotsky, 1967/2008, p. 54)

¹³ Marx e Engels propuseram o materialismo dialético, concepção filosófica segundo a qual o meio, o organismo e os fenômenos físicos modelam os animais e os seres humanos, sua sociedade e sua cultura e também são modelados por eles. Ou seja, a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social.

¹⁴ Os conceitos referidos nesta citação (função psicológica superior, instrumento, signo, mediação) serão explicados no decorrer do capítulo.

Vygotsky considerava signo e instrumento como linhas divergentes da atividade mediada: “a diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano” (Vygotsky, 1967/2008, p. 55).

Os instrumentos são objetos do mundo físico que medeiam tanto a ação que o homem exerce sobre a natureza quanto a transformação que se processa em ambos (homem e natureza) a partir dessa ação. E Vygotsky (1967/2008) explica: “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (p. 55).

A noção marxista de trabalho também fica clara na compreensão vygotskiana de que o homem se constrói historicamente à medida que (re)constrói o mundo, sendo o trabalho a mola propulsora de tal transformação.

Os signos, por sua vez, são apontados por Vygotsky (1967/2008) como elementos psicológicos na medida em que medeiam o pensamento:

o signo (...) não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (p. 7).

Sendo assim, tem-se na linguagem o signo fundamental, pois ela representa simbolicamente objetos e eventos, o que faz com que tenha dupla função: a de troca social (representação do pensamento) e a de estruturação (organização interna) do próprio pensamento. Para o teórico, então, a linguagem tem função expressiva, mas também cognitiva.

Outra constatação a que a teoria de Vygotsky leva é a de que, apesar de haver, no desenvolvimento humano, uma fase pré-verbal do pensamento e uma fase pré-intelectual da linguagem, pensamento e linguagem são interdependentes:

o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem (Vygotsky, 1967/2008, p. 55).

Para ser capaz de compreender fundamentos do conhecimento científico – o que Vygotsky (1967/2008, p. 94) chama de aprendizado escolar e considera diferente do aprendizado pré-escolar por ser sistematizado –, o autor afirma que o indivíduo necessita ter consolidado conceitos cotidianos, pois estes servem de suporte, facilitam a compreensão daqueles. Para ele, “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1967/2008, p. 94).

O trabalho de Vygotsky aponta para a compreensão de que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento do indivíduo, e isso leva a um de seus conceitos mais importantes: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que o autor define como a diferença entre o que o indivíduo é capaz de realizar sem a ajuda de outrem – nível real de desenvolvimento – e o que ele não pode fazer sozinho – nível potencial de desenvolvimento. Para Oliveira (2008),

a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora (p. 61).

Duarte (2001) tem uma compreensão diferente do conceito de Vygotsky. Para este autor, que prefere utilizar o termo Zona de Desenvolvimento *Próximo*, a ZDP se refere ao que em um determinado momento o indivíduo não faz sozinho, mas com a ajuda de alguém. Segundo ele, “é por isso que para Vygotsky o único bom ensino é o que atua no âmbito da ZDP” (DUARTE, 2001, p. 251).

Polêmicas à parte, o que importa é que a leitura de Vygotsky (1967/2008) e, particularmente, a compreensão dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, nível real de desenvolvimento e nível potencial de desenvolvimento, levou-me a compreender que é desejável que a aprendizagem, de alguma forma, se combine com o nível de desenvolvimento global do aprendiz. Nas palavras do teórico, a zona de desenvolvimento proximal é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1967/2008, p. 97).

Em suma, é mais fácil aprender aquilo que faz sentido para o aprendiz, aquilo que está de acordo com o conhecimento que este já tem e que muitas vezes foi adquirido fora da escola, ou seja, aquilo que está dentro de parâmetros socialmente conhecidos. Andrade e Vicari (2003, p. 260) consideram que o estabelecimento da ZDP está no fato de que a aprendizagem não tem início na escola, mas é anterior a ela, e no fato de que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Entendo, então, que a aprendizagem não está subordinada ao desenvolvimento intelectual, mas se alimenta dele, assim como seu desenvolvimento se alimenta da aprendizagem. Essa relação de interdependência proporciona progressos em termos de conhecimento e, conseqüentemente, leva ao desenvolvimento do indivíduo.

Corroborando essa compreensão, Vygotsky (1967/2008) argumenta:

o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (1967/2008, p. 102).

Pode-se concluir, então, que a interação com o professor-mediador, que intervém na zona de desenvolvimento proximal, pode auxiliar o aluno a alcançar progressos que não seriam possíveis sem essa interferência. Mas não só a interação do aluno com o professor é capaz de promover tais avanços. Para Vygotsky (1967/2008, p. 97), o aluno menos experiente pode se beneficiar da interação com o colega mais experiente na medida em que também este pode auxiliar o primeiro em elaborações que sozinho talvez não fosse capaz de realizar; não se pode negar, porém, que pode ocorrer o benefício do mais experiente, pois, na tentativa de ajudar o outro, muitas vezes é levado a reestruturar o próprio conhecimento, as próprias concepções.

Parece haver um consenso quanto à conclusão de que o objeto do ensino deve sempre ser aquilo que o aluno não sabe e nem é capaz de aprender sozinho e de que é justamente a interação do aluno com o professor e com os colegas que o levará a obter o conhecimento, as quais, por sua vez, deverá ser organizado pelo grupo (professor e alunos).

Considero que, na verdade, o objeto do ensino pode ser algo que o aluno já sabe, mas que ele, de alguma forma, pode reelaborar a partir das atividades mediadas das quais participa, que, por sua vez, poderão, dependendo da maneira como a mediação é feita, ocasionar movimentos na ZDP. É possível, por exemplo, que um aluno seja levado, pela própria atividade desenvolvida em contexto de ensino-aprendizagem, a uma ampliação, a uma reconstrução de seu conhecimento sobre um determinado conteúdo.

Vale destacar, aliás, que, nesse processo, além da interação com o professor e com os colegas, é importante a interação do aluno com o material didático, por meio do qual é apresentado o conteúdo a ser estudado. Se tal material propõe a reflexão sobre um conhecimento já internalizado, deve ser capaz de propiciar a reelaboração de tal conhecimento sob pena de levar o aluno ao desinteresse pelo tratamento do conteúdo.

Retomando a interação dos participantes no contexto de ensino-aprendizagem, como acontece na relação do aluno com o professor, entra em ação na relação do aluno com o colega o mecanismo da imitação, que, segundo Vygotsky (1967/2008), não se limita a um processo mecânico ou à cópia de um modelo, tratando-se, na verdade, da reconstrução individual de algo que é observado nos demais participantes da situação em que se insere o aprendiz, contribuindo para o seu desenvolvimento. Vygotsky (1967/2008) esclarece que

... um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. Esse ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente as soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm

demonstrado que uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento (p. 99-100).

Em sua obra, Vygotsky estabelece a diferença entre as funções elementares, consideradas por ele como herdadas geneticamente, e as funções mentais, desenvolvidas por meio das interações sociais. Se está entendido que tais funções ocorrem primeiramente no âmbito social para só depois ocorrerem no âmbito individual, não é difícil concluir que o desenvolvimento cognitivo do aluno depende da sua interação com o ambiente e, principalmente, da sua interação com o professor e com outros alunos, na medida em que estes intervêm no processo de internalização, que Andrade e Vicari (2003), parafraseando o autor, definem como “uma atividade inicialmente externa (entre sujeitos) que é ‘internalizada’” (p. 261).

Para estas autoras, essa interação é marcada pelo compromisso coletivo e pelo objetivo comum: “o compromisso deve envolver uma relação de conscientização e responsabilidade, muitas vezes impulsionada por elementos afetivos e motivacionais, como desejo, necessidade e vontade” (ANDRADE e VICARI, 2003, p. 261). A interação com indivíduos cognitivamente diferentes estimula a ZDP do aluno.

Como demonstrou Vygotsky (1967/2008) por meio de suas pesquisas, partindo do princípio de que os aprendizes normalmente utilizam as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação e, por conseguinte, ao desenvolvimento, pode-se chegar à hipótese de que um participante da situação de aprendizagem funcione como mediador entre outro participante e os significados daquilo que é objeto desse processo, ou seja, os conteúdos ensinados.

Ao tomar contato com tais ideias por meio da leitura de trabalhos de Vygotsky e de estudiosos de sua teoria, como os já citados, encontrei indícios de que o teórico considera a possibilidade de alunos atuarem como mediadores, apesar de não ter tratado detidamente da mediação pedagógica – apontando, por exemplo, tipos de ação mediadora – e, menos ainda, da mediação feita por participantes dos contextos de ensino-aprendizagem que não sejam professores nos contextos em questão.

Com base em Vygotsky, Andrade e Vicari (2003) propõem a visão da aprendizagem como um processo coletivo que incentiva a troca de conhecimento e a colaboração¹⁵ entre os participantes. Para elas,

... a interação social não se caracteriza apenas pelos aspectos cognitivos, mas também pelos aspectos perceptuais, como aponta Vygotsky (1998). Os traços de personalidade e a percepção que as pessoas têm umas das outras influenciam de maneira significativa a interação e, por isso, devem ser modelados e considerados em um contexto de aprendizagem colaborativa (p. 271).

Considero que todos esses aspectos, levantados por Vygotsky e enriquecidos por estudiosos de sua teoria, apontam para a importância da interação de alunos com professores e de alunos entre si como espaço para a realização da mediação que aqui estou chamando de semiótico-pedagógica, como explicitado na Introdução deste estudo.

Na sequência, tratarei de aspectos gerais da teoria vygotskiana que me pareceram estar ligados ao fenômeno da mediação, propriamente dita. O tratamento da mediação, outro dos conceitos propostos pela teoria sócio-histórico-cultural, é, para mim, imprescindível à construção de conhecimento e à realização desta pesquisa.

1.1.1 A mediação

A reflexão que fiz a partir das ideias de Vygotsky, sintetizadas até aqui, levou-me a compreender em que sentido sua teoria considera importantes as relações sociais no processo de construção de conhecimento e, mais do que isso, levou-me a perceber a importância da mediação no processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

A mediação está entre os mais importantes conceitos sócio-histórico-culturais e a compreensão de sua complexidade, conforme a proposta do estudioso, é essencial para aqueles que, como eu, se dispõem a trabalhar com princípios de sua teoria. Contudo, considero necessário dizer que, para mim, foi

¹⁵ Como explicitado na Introdução, os termos *colaboração* e *cooperação* são utilizados neste trabalho como sinônimos. Esclareço, ainda, que ambos ocorrem de acordo com a preferência dos autores citados.

imprescindível a reflexão sobre a mediação como uma noção que está intimamente ligada à de interação, daí o fato de os dois conceitos ocorrerem, neste trabalho, sempre associados um ao outro, interligados. Segundo Fávero (2005),

a experiência é toda construção do mundo intelectual individual dos seres humanos, desenvolvida na sua constante interação com o funcionamento do espaço semiótico ou mundo intelectual no qual a humanidade e a sociedade humana estão inseridas. Neste espaço semiótico, ou cultural, são gerados diferentes meios mediacionais para a comunicação no interior das interações humanas, de modo que a interação entre a forma de cada tipo de meio mediacional e o conteúdo mediado constitui um texto dentro de um texto (p. 19).

Abordagens como esta refletem a compreensão de que o desenvolvimento humano é constantemente influenciado pelos meios sócio-culturais que lhe servem de mediadores e de que as interações humanas têm significados sócio-culturais.

Para começar esta seção sobre a mediação, destaco o fato de Vygotsky (1967/2008) chamar a atenção para a necessidade de distinguir as ferramentas psicológicas – que controlam a mente e o comportamento – das ferramentas técnicas – que produzem mudanças no objeto. São do primeiro tipo as ferramentas que mais especificamente dizem respeito à mediação, pois elas propiciam o contato entre o individual e o social na ZDP, ou seja, as ferramentas psicológicas são mediadores simbólicos – como a fala, principalmente, além de textos, gráficos e fórmulas, entre outras¹⁶ –, que ajudam o indivíduo a organizar e a construir um conhecimento individualizado da cultura do grupo social ao qual pertence. Trata-se de uma noção que nos permite compreender a relação entre o nível social da transmissão de aspectos culturais e o nível individual da aprendizagem, que tem como consequência o desenvolvimento.

Se entendemos que a mediação pode estar ligada às ferramentas psicológicas, falta-nos entender por que Vygotsky (1967/2008) admite a importância da interação nesse processo quando afirma que

¹⁶ Note-se, porém, que tais ferramentas não devem ser consideradas como da mesma natureza.

... o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p. 11-12).

Para o teórico, no momento em que ocorre a incorporação da fala e do uso de signos a uma ação, tal ação é transformada e passa a se organizar de forma diferente. Desta feita, fica patente a importância da interação – e, mais do que isso, do que passarei a chamar aqui de ação mediadora –, chegando Vygotsky (1967/2008, p. 13) a afirmar que “quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo”.

A leitura de trabalhos de Vygotsky ajudou-me a compreender que o autor vê na mediação não propriamente um conceito, mas um pressuposto da relação intersubjetiva de dois indivíduos que se inserem – e interagem – em uma situação de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um fator característico desse tipo de relação.

Para Daniels (2002, p. 9), um dos estudiosos da teoria do psicólogo russo, Vygotsky “traçou um programa teórico que dava conta de três tipos de mediadores: signos e símbolos; atividades individuais; e relações interpessoais”.

No primeiro tipo, segundo Daniels (2002), dá-se a chamada mediação simbólica ou semiótica¹⁷, que permite que o indivíduo se aproprie qualitativa e quantitativamente dos conhecimentos construídos socialmente – ou seja, dos significados sociais que passarão a ter sentido para esse indivíduo –, intervindo diretamente em seu desenvolvimento intelectual, pois a linguagem é o principal instrumento simbólico de representação da realidade.

Ainda segundo Daniels (2002), o segundo tipo de mediação – as atividades individuais – diz respeito ao fato de os signos e símbolos

¹⁷ Encontrei em Fávero (2005) uma opinião que diverge da consideração de mediação simbólica e semiótica como sinônimas. Com base em Mertz (1985), Fávero considera o signo como ponto de partida para a análise da mediação semiótica e afirma o seguinte: “a ideia de mediação é inerente à noção de signo. Podemos dizer, então, que a ideia de signo é inerente às representações sociais, de modo que, no nosso entender, as representações sociais são formas de mediação semiótica e não apenas simbólica” (p. 20).

constituírem um sistema inserido em ação prática que pressupõe o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, propriamente humanas na medida em que diferenciam o homem dos outros animais. O desenvolvimento de tais funções leva o homem a agir sobre o seu meio, transformando-o (operando alterações nas circunstâncias em que vive) e transformando-se (tornando-se consciente e capaz de efetivamente operar alterações).

No terceiro tipo de mediação estão em jogo as relações interpessoais que se estabelecem entre o indivíduo em desenvolvimento e outros participantes do contexto em que se busca esse desenvolvimento. Tais relações favorecem o desenvolvimento na medida em que auxiliam no processo de transformação em significados individualizados dos conhecimentos socialmente partilhados.

A complexa relação entre os três tipos de mediadores acima mencionados encontra-se bem resumida no pensamento de Daniels (2002):

A língua – o mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos – funciona como uma ferramenta psicológica na construção da consciência individual. O social não se torna individual por um processo de simples transmissão. Os indivíduos constroem seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente. O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo. O discurso egocêntrico, em vez de ser uma forma de pensamento em voz alta (...), é uma fase transitória entre a fala comunicativa ordinária e o discurso interior. A voz social se torna a voz interior. Mudanças nas circunstâncias sociais (particularmente padrões de comunicação) dão origem a mudanças nos padrões de construção (p. 12).

Neste trabalho, priorizo o tratamento da mediação que se dá no nível interpessoal, partindo-se do princípio de que o homem, desde o nascimento, interage com parceiros mais experientes (no caso da infância, os adultos; no caso da fase adulta, interlocutores com maior vivência) e essa interação interfere em seu desenvolvimento, transformando as funções mentais elementares (aquelas que o homem partilha com os outros animais) em funções mentais superiores (aquelas que distinguem o homem dos outros

animais), tais como atenção voluntária, memória voluntária e pensamento racional, volitivo.

Compreendi, de tudo isso, que, para Vygotsky, é na interação social mediada pela linguagem que se desenvolvem as formas volitivas superiores que caracterizam o comportamento humano, e encontrei em autores como Minick (2002) a confirmação desta compreensão, por exemplo, quando este esclarece:

... o indivíduo participa da atividade social mediada pela linguagem, pelas ferramentas psicológicas que outros usam para influenciar o comportamento dele e que ele usa para influenciar o comportamento dos outros (p. 37).

A partir daí, este indivíduo aplica a si próprio as formas de comportamento que antes os outros aplicavam a ele. Dessa forma, a função mental superior, que foi externa a esse indivíduo, passa a ser por ele internalizada.

Portanto, o desenvolvimento das funções mentais superiores pressupõe a transformação do comportamento social do plano intermental (social) para o plano intramental (cognitivo), como também explica Minick (2002):

ao adaptar os meios de mediação e os modos de organização implicados no desempenho de certas ações num plano social ou “intermental” e ao usá-los para mediar a atividade, o indivíduo desenvolve não somente novos meios de desempenhar ações específicas como também tipos qualitativamente novos de funções mentais (p. 39, grifo do autor).

Em Hasan (2001), para quem o conceito de mediação semiótica promoveu a conexão de algumas das mais importantes áreas da existência social humana, encontrei o tratamento da mediação do ponto de vista da linguista. Segundo a autora, o conceito coloca em primeiro plano a relação crucial que há entre as funções mentais e o discurso no contexto da atividade sócio-cultural. Hasan (2001) argumenta:

... identificando a atividade social/cultural como o lugar essencial para a operação da mediação semiótica, a teoria levanta questões interessantes, como a relação entre as atividades culturais e a

linguagem, e se os diferentes tipos de atividades motivam diferentes formas de mediação semiótica (p. 2)¹⁸.

Conforme enfatiza Hasan (2001), apesar de o termo *semiótica* poder se referir a vários sistemas de signos, Vygotsky deu importância especial à linguagem. Já o termo *mediação* se refere a um processo inerentemente transitivo, ou seja, que pressupõe ao menos dois participantes. Por isso, quando utiliza a expressão *mediação semiótica*, a autora se refere à mediação de algo por alguém com relação a outro alguém por meio da linguagem (p. 2-3).

Com base em Vygotsky, a autora afirma que a construção de conhecimento, que não é um processo passivo, envolve a participação ativa do aprendiz. Além disso, esclarece que

... as disposições mentais dos alunos, a sua disponibilidade para se engajar na apropriação de alguns conceitos em detrimento de outros, bem como o modo de negociação que habitualmente eles trazem para a situação de aprendizagem, constituiriam o alicerce sobre o qual o edifício da mediação semiótica de conceitos específicos, e de estruturas de conhecimento especializado de um tipo ou de outro, pode ser erguido (HASAN, 2001, p. 4)¹⁹.

Hasan (2001) apresenta, ainda, duas formas diferentes de proceder à mediação semiótica: uma que cria os hábitos da mente e outra que leva ao conhecimento especializado. A estas duas possibilidades de manifestação da mediação semiótica Hasan (2001) denominou, respectivamente, de *mediação visível* e *mediação invisível*, conforme explicação a seguir:

... a mediação visível é deliberada e relativamente mais focada em um conceito ou problema específico: os interactantes podem, de fato, “ver” o que estão fazendo. Falando com cautela, pelo menos um dos interactantes tem consciência de que está ensinando ou explicando algo específico a alguém; e mais, requisitos essenciais para o sucesso na aprendizagem são a atenção voluntária e a participação

¹⁸ No original, “in identifying social/cultural activity as the essential site for the operation of semiotic mediation the theory opens up interesting questions, such as the relation between cultural activities and language, and whether different kinds of activities encourage different forms of semiotic mediation.”

¹⁹ No original, “the learners’ mental dispositions, their readiness to engage in the appropriation of some concepts rather than others, as well as the mode of negotiation they habitually bring to the learning situation, would constitute the foundation on which the edifice of the semiotic mediation of specific concepts, and of specialised knowledge structures of one kind or another, can be erected.”

ativa do aprendiz. Desta forma, ambos os interactantes sabem claramente qual é o objetivo a ser alcançado. Isso contrasta com a mediação invisível, em que os interactantes não estão cientes do ensino ou da aprendizagem de um conceito em particular, muito menos de um objetivo específico a ser alcançado – ou, pelo menos, o principal objetivo não é diretamente relevante para o que a linguagem esteja mediando. Os interactantes não “veem” o que está sendo mediado... (p. 5, grifo da autora)²⁰.

A mediação invisível é aquela praticada cotidianamente, por exemplo, pelas mães com relação a seus filhos: mais experientes no que diz respeito às regras de sua comunidade, as mães procedem a uma mediação que se pode considerar natural, espontânea, primária, e que se baseia em regras sociais plenamente aceitas. Com isso, elas atuam na criação de uma cultura e promovem em seus filhos um senso de pertencimento a essa cultura, garantindo a sua manutenção. Neste tipo de mediação podem ocorrer dois tipos de ação: a material, que consiste em agir ao fazer, e a verbal, que consiste em agir ao dizer. Tais tipos de ação podem, inclusive, co-ocorrer (HASAN, 2001, p. 8).

De outra forma, a mediação visível é típica de atividades especializadas, que, segundo Hasan (2001, p. 25-26, 30), dependem fundamentalmente da ação verbal. A autora considera, ainda, que, por ter sido a escola, durante décadas, o lugar oficial para a produção e a distribuição de conhecimento, as atividades especializadas mais comuns são as que nela se desenvolvem regularmente e têm como consequência o discurso especializado.

A mediação que é objeto de preocupação neste trabalho, como já dito, é chamada de pedagógica por alguns autores – Gutierrez e Prieto, (1994); Moran *et al.*, (2000); Gervai, (2007) –, mas aqui está sendo chamada de semiótico-pedagógica, já que pode ser caracterizada como a intervenção que, por meio da linguagem, visa ao incremento do desenvolvimento de outrem, à construção

²⁰ No original, “visible mediation is deliberate and relatively more clearly focussed on some specific concept or problem: interactants can actually “see” what they are doing. Speaking cautiously, at least one of the interactants is aware that s/he is teaching or explaining something specific to someone; further, an essential requirement for success in learning is voluntary attention and active participation on the part of the learner. In this way both interactants have a fairly clear sense of the goal to be achieved. This is in contrast to invisible mediation where interactants are aware of neither the teaching nor the learning of any concept in particular, much less of any specific goal to be achieved - or, at least, the goal uppermost in the mind is not directly relevant to what language is mediating. The interactants do not “see” what is being mediated...”

do conhecimento, promovendo a reelaboração e a apropriação de significados culturais socialmente transmitidos.

O desenvolvimento depende, afinal, entre outras coisas, da mediação semiótico-pedagógica – que historicamente tem estado sob a responsabilidade do professor – na medida em que estimula o aprendiz e incentiva a aprendizagem, pois o mediador que age pedagogicamente interfere no processo de aprendizagem do mediado, provocando progressos que provavelmente não ocorreriam sem essa intervenção.

Essa ideia é reforçada por Tharp e Gallimore (1991), também interessados na teoria de Vygotsky. Esses autores afirmam que

... ensinar consiste em auxiliar o desempenho através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de uma criança. Ensinar deve ser redefinido como desempenho assistido; ensinar ocorre quando o desempenho é alcançado com assistência (THARP e GALLIMORE, 1991, p. 3).²¹

Para esses autores, existem ao menos sete maneiras de assistir o desempenho do aluno, ou seja, de conduzir o aluno pela ZDP a fim de torná-lo capaz de fazer algo sem ajuda:

- 1) a *modelagem*, que consiste no fornecimento, pelo professor, de um desempenho padrão a ser seguido pelo aluno;
- 2) o *feedback*, ou o fornecimento ao aluno de informações que lhe permitam comparar o seu desempenho com o padrão fornecido pelo professor;
- 3) a *gestão de contingência*, pela qual se aplicam princípios de reforço e punição que dependem do desempenho que se deseja levar o aluno a alcançar;
- 4) o *direcionamento*, pelo qual se especifica a resposta correta, com o fornecimento de esclarecimentos que promovem a tomada de decisão pelo aluno;

²¹ No original, “teaching consists of assisting performance through a child's zone of proximal development (ZDP). Teaching must be redefined as assisted performance; teaching occurs when performance is achieved with assistance.”

- 5) o *questionamento*, que consiste na realização de operações mentais que o aluno não poderia fazer sozinho e cujas respostas dão ao professor a ideia do nível de desenvolvimento alcançado;
- 6) a *explicação*, que consiste no fornecimento de explicações por meio das quais o aluno percebe e reorganiza os significados que aprende;
- 7) a *estipulação de tarefas*, por meio das quais o aluno é levado a reconhecer a sequência de ações que o levarão a adquirir o conhecimento desejado.

Ao tomar contato com tais “maneiras de assistir o desempenho do aluno”, propostas pelos autores, não pude deixar de pensar que se tratam de ações que podem ser definidas aqui como mediadoras na medida em que me auxiliaram a perceber concretamente ao menos algumas das possibilidades de realização da mediação semiótico-pedagógica. Considerei, a partir daí, a possibilidade de buscar, nos textos postados por alunos e professores do curso em estudo, a identificação de ações desse tipo como formas de proceder à mediação que estou chamando de semiótico-pedagógica.

Durante a busca de material bibliográfico que me auxiliasse na compreensão da teoria vygotskiana e no decorrer da leitura de trabalhos de todos os autores aos quais fiz menção até aqui, sentia a necessidade de buscar material que me fornecesse subsídios para a interpretação das mensagens que constituíam o *corpus* de que eu dispunha – que consistia nas mensagens postadas pelas tutoras e, principalmente, pelos alunos do curso de especialização – visando à identificação de alunos mediadores e, mais do que isso, visando à observação da mediação operada por estes.

Na interpretação das mensagens postadas, obtidas com o registro da participação no fórum de discussão, considerando-se que a proposta aqui é investigar em que circunstâncias o aluno se torna mediador na interação com seus colegas e em que consiste a mediação assumida pelo aluno, tornava-se cada vez mais importante pensar em tipos de *ações mediadoras* comuns nas discussões do fórum, que poderiam me ajudar a ver a mediação de forma mais concreta e observável.

Entre as últimas considerações que quero aqui destacar sobre a mediação, aponto as ideias de Andrade e Vicari (2003, p. 258), para quem, ao se estudar o processo de aprendizagem, é necessário ter em mente, além do desenvolvimento, a influência que aspectos como a afetividade e a motivação exercem na interação e, paralelamente, na mediação.

Ao tratar de questões implicadas na construção de um ambiente de aprendizagem a distância inspirado em Vygotsky, Andrade e Vicari (2003) chamam a atenção para o componente afetivo da interação que se dá nesse contexto em termos de inferências emocionais, personalidade e postura, pois a percepção de um indivíduo como mais ou menos amigável, na sua opinião, condicionará uma participação também mais ou menos amigável de outro. Elas esclarecem:

... a informação anterior ou as predefinições de um agente (...) afetarão a percepção de outro agente, por exemplo, a predefinição de que um agente é “afetuoso” provavelmente induz ao comportamento afetuoso e amigável; da mesma forma, a predefinição da personalidade do tipo “agressivo” pode influenciar a forma de interagir com o outro (ANDRADE e VICARI, 2003, p. 262, grifo das autoras).

Finalmente, um aspecto que também considero interessante referente à afetividade e levantado por Andrade e Vicari (2003) é o da liderança, observado pelas autoras na interação a distância, como segue:

... numa interação educacional o líder não necessariamente é o professor. Os líderes, na maioria dos casos, são alunos que possuem uma habilidade social ou afetiva mais expressiva e interagem com maior frequência no grupo. Eles sugerem *sites*, livros, ferramentas, compartilham recursos e conhecimentos pessoais adquiridos fora dos ambientes computacionais (p. 263).

Mais uma vez fui levada a constatar que nessa maneira de ver a interação em ambiente de ensino-aprendizagem *online* estariam expressas ações mediadoras desempenhadas não por professores, mas por alunos mediadores.

Depois de tomar contato com todas essas ideias e considerações de Vygotsky e sobre ele, a partir de estudiosos de sua teoria sócio-histórico-cultural, percebi que autores preocupados com as relações que se estabelecem nos contextos de aprendizagem como o que aqui me interessa

poderiam me auxiliar na identificação de ações mediadoras que pudessem ser consideradas peculiares a tais contextos.

Passei, então, à leitura de trabalhos de Garrison e Anderson (2003), que tratam de maneira especial das relações que se estabelecem entre os participantes de contextos *online* de ensino-aprendizagem, mesmo que não se restrinjam ao ambiente do fórum. Suas ideias serão objeto de atenção na próxima seção.

1.2 A construção do conhecimento em contexto *online*

Garrison e Anderson são importantes pesquisadores canadenses que se dedicam ao estudo das implicações tecnológicas, pedagógicas e organizacionais do ensino-aprendizagem *online* e fornecem modelos práticos que considero particularmente interessantes para educadores preocupados em explorar com eficiência o potencial desse tipo de ambiente educacional.

Garrison e Anderson (2003) consideram imprescindível, para esses profissionais, antes de tudo, a busca da compreensão do processo de aprendizagem de modo geral e, particularmente, o que se desenvolve em ambientes *online*, como destacam:

... o ensino-aprendizagem *online* é um sistema aberto. Com o poder da Internet, as relações de ensino-aprendizagem são expostas a insondáveis quantidades de informação. Essa exposição é uma atração tremendamente poderosa para professores e alunos, no entanto, seu desenvolvimento nem sempre é eficaz e eficiente (p. 3)²².

O trabalho que os autores desenvolvem reflete uma perspectiva de ensino-aprendizagem que denominam “construtivista colaborativa” (*collaborative constructivist*), a qual pressupõe o reconhecimento da relação entre a construção individual do conhecimento e a influência social nesse processo.

²² No original, “e-learning is an open system. With the power of the Internet, the teaching and learning transaction is exposed to unfathomable amounts of information. This exposure is a tremendously powerful attraction to teachers and learners; however, its engagement may not always be effective nor efficient.”

Ao buscar no trabalho de Garrison e Anderson subsídios para minha pesquisa, sabia que estava lidando com uma perspectiva diferente da de Vygotsky, já que estes autores são cognitivistas e se baseiam em fundamentos piagetianos. Por isso me mantive sempre atenta à afinidade que suas ideias pudessem ter com as ideias de Vygotsky. Era importante, ao menos, que tais ideias não entrassem em conflito conceitual. Posso dizer, então, que tentei proceder a uma leitura dos trabalhos de Garrison e Anderson numa perspectiva vygotskiana.

Ao proceder dessa forma, não foi difícil perceber afinidade entre eles. Como Vygotsky, Garrison e Anderson (2003) acreditam que

compreender a educação é compreender essa interação entre os interesses pessoais e a experiência e os valores, as normas e o conhecimento sociais. Essa interação é manifesta na relação entre professor e aluno (p. 12).²³

Tais palavras facilmente me remeteram à preocupação de Vygotsky em estudar a relação do homem com o contexto social do qual faz parte e, mais do que isso, em estudar as implicações dessa relação no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta seção, sintetizo a compreensão que alcancei das ideias de Garrison e Anderson que considero afinadas com Vygotsky – na intenção de expressar uma possibilidade de diálogo entre os autores –, nas duas subseções seguintes.

1.2.1 A interação em ambiente online de ensino-aprendizagem

Para Garrison e Anderson (2003), diante do que consideram uma explosão de informação – *unfathomable amounts of information* (p. 3) – à qual a Internet expõe os estudantes de cursos *online*, aqueles que trabalham na modalidade a distância não devem perder de vista o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver as habilidades e estratégias necessárias para gerir toda a

²³ No original, “to understand education is to understand this interplay between personal interests and experience and societal values, norms and knowledge. This interplay is manifest in the transaction between teacher and student.”

amplitude e profundidade avassaladoras das informações às quais eles têm acesso por meio desses cursos. Os autores (GARRISON e ANDERSON, 2003) comentam:

... para alcançar essa meta, os educadores começaram a perceber que a solução a longo prazo era construir um ambiente educacional em que os alunos não só aprendessem, mas onde eles aprendessem a aprender (p. 11-12).²⁴

Os autores consideram que a relação entre ensinar e aprender deve ser uma representação coerente da dinâmica de uma experiência educacional colaborativa e construtiva. Propõem uma perspectiva transacional do processo de ensino-aprendizagem, capaz de propiciar a criação de uma comunidade crítica de alunos – uma comunidade de investigação (*community of inquiry*) – em que a reflexão e o discurso sejam utilizados de forma a facilitar a construção do conhecimento que, por sua vez, seja significativo para os indivíduos e socialmente válido.

Garrison e Anderson (2003) reconhecem a importância da interação de/entre professores, alunos e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem *online* de qualidade. Mais do que isso, consideram que “a interação (em muitos formatos) tem sido uma característica definidora da educação formal” (p. 41).

De difícil definição graças ao seu caráter complexo e multifacetado, independentemente da forma de educação a que se refere, a interação, para Anderson (2003), ocorre no sistema educacional como um todo: “instrução, ensino, aprendizagem e administração têm um lugar no interior dos sistemas educacionais, e as interações entre eles afeta todos os outros componentes em relações mutuamente dependentes” (p. 130). Para o autor, além disso, todas as formas de interação em contexto de educação a distância são, por definição, formas mediadas de interação.

Tais considerações me remeteram à abordagem dialética de Vygotsky sobre o processo de ensino-aprendizagem na medida em que expressam a

²⁴ No original, “in working towards this goal, educators began to realize that the only long-term solution was to construct an educational environment in which students would not only learn, but where they would learn to learn.”

visão da interação enquanto comportamento mediado. A interação me parece ser vista por todos eles (Vygotsky, Garrison e Anderson) como um processo que se insere na mediação que se dá por meio do que Vygotsky chamou de instrumentos e signos, sobre os quais falei na primeira seção deste capítulo.

Na opinião de Garrison e Anderson (2003), a interação no contexto *online* cumpre várias funções importantes no processo educacional e pode ser de seis tipos, conforme os atores envolvidos (professor, aluno e conteúdo): professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo.

Da interação professor-aluno sempre dependeram a motivação e o *feedback* desejados por aqueles que se dedicam à EAD, mesmo nos contextos em que tal interação se dava exclusivamente por meio de textos impressos. Para Anderson (2003), é necessário registrar e analisar as tarefas realizadas por professores a distância que utilizam formas síncronas e assíncronas de interação com seus alunos, pois

... a qualidade e a quantidade da interação professor-aluno dependem do *design* instrucional e da seleção de atividades de aprendizagem desenvolvidos para o programa instrucional. Os professores devem aprender a planejar as atividades que maximizam o impacto das interações com os alunos e proporcionar formas alternativas de interação quando houver excessivas limitações de tempo (p. 134).²⁵

Sobre a interação aluno-conteúdo em contexto *online*, Anderson (2003) afirma que pode ter muitas formas e servir a várias funções:

a capacidade da Internet de armazenar, catalogar e oferecer os conteúdos, complementada pela capacidade dos computadores de conter uma rica variedade de instruções, simulações e ferramentas de apresentação tem alterado significativamente o contexto da interação aluno-conteúdo (p. 136)²⁶.

²⁵ No original, "the quality and quantity of student-teacher interaction is dependent on the instructional design and selection of learning activities developed for the instructional program. Teachers must learn to plan activities that maximize the impact of interactions with students and provide alternative forms of interaction when time constraints become excessive."

²⁶ No original, "the capacity of the Internet to store, catalog, and deliver such content, supplemented by the capacity of computers to support a rich variety of computer-assisted instruction, simulations, and presentation creation tools, is significantly altering the context of student-content interaction."

Essa nova realidade dá ao aluno a possibilidade de interagir com o conteúdo em diferentes níveis de sofisticação e suporte. A interação aluno-conteúdo em contexto *online* chega a cumprir funções que antes só poderiam ser executadas por meio da interação professor-aluno e, não raro, a superá-las.

Considerando que o professor tem um importante papel na criação e na seleção de conteúdo, Anderson (2003) afirma que as ferramentas de interação professor-conteúdo existentes hoje têm proporcionado a produção de conteúdo cada vez mais sofisticado.

A interação professor-professor tem sido facilitada pela Internet, o que é considerado muito positivo por Anderson (2003), já que “a principal e mais importante fonte de respostas aos desafios técnicos e pedagógicos não são os peritos, mas os colegas próximos ao professor” (p. 139).

A interação conteúdo-conteúdo também deve à rede a sua grande evolução nas últimas décadas, o que favorece uma abordagem interdisciplinar. Em um futuro próximo, segundo Anderson (2003), “os professores poderão criar e utilizar recursos de aprendizagem que continuamente os beneficiem em sua interação com outros agentes inteligentes” (p. 139), como, por exemplo, as ferramentas de busca oferecidas pela Internet.

Garrison e Anderson (2003) consideram benéfica a interação que ocorre entre alunos, principalmente quando se trata de alunos que têm interesses profissionais comuns²⁷, já que a interação com os colegas acaba forçando-os a realizar o exercício de formular ideias e expressá-las adequadamente, o que certamente os motiva. Abordando essa modalidade de interação, os autores explicam:

... a comunicação de uma ideia para os outros alunos também aumenta o interesse e a motivação dos interagentes – em grande parte por causa do compromisso psicológico associado aos riscos envolvidos na publicação dos pontos de vista de cada um. A motivação e o interesse do(a) comunicador(a) aumentam à medida

²⁷ Essa consideração dos autores não poderia deixar de me chamar a atenção por se referir a circunstâncias como a que vivem os alunos do curso que observo nesta pesquisa. Trata-se de graduados em Letras e em áreas afins, portanto, com interesses profissionais comuns.

que ele/ela aguarda ansiosamente as respostas de seus pares (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 134)²⁸.

Considerando que a EAD é um processo individual e colaborativo, os autores são de opinião de que a pesquisa voltada para a interação aluno-aluno deve buscar a compreensão de seu impacto sobre as atitudes e a aprendizagem dos estudantes de cursos *online*. Segundo Anderson (2003),

precisamos de instrumentos e técnicas que permitam aos alunos avaliar de forma confiável a própria preferência e capacidade de envolver-se tanto no estudo independente quanto no colaborativo. Da mesma forma, precisamos de ferramentas e de teorias práticas que permitam que os professores de EAD determinem a combinação adequada de atividades de aprendizagem independentes e colaborativas com base em um conjunto complexo de fatores, que incluem o estilo de ensinar, as abordagens de ensino-aprendizagem, as necessidades dos alunos, as metas da educação e as implicações de custo (p. 135)²⁹.

Anderson (2003, p. 141) lembra, ainda, a responsabilidade do profissional de EAD de garantir que os tipos de interação praticados em seus cursos realmente levem ao alcance dos objetivos educacionais e promovam a motivação dos estudantes para alcançar uma aprendizagem profunda e significativa.

As ideias de Garrison e Anderson apresentadas até aqui me pareceram complementares – e não contraditórias – às que apresentei na seção anterior, em que tratei basicamente de conceitos propostos por Vygotsky, apesar das diferenças em termos da sua filiação teórica (aqueles são considerados construtivistas colaborativos e este, sociointeracionista). Talvez o fato de Garrison e Anderson tratarem de contextos *online* de ensino-aprendizagem, que a mim interessavam particularmente, tenha me auxiliado a perceber mais claramente a relação de complementaridade que suas ideias guardam em

²⁸ No original, “the communication of an idea to other students also raises the interest and motivation of the interactors - in large part because of the associated psychological commitment and risk taking involved in publicly espousing one's views. The communicator's motivation and interest rises as he or she eagerly awaits responses from peers.”

²⁹ No original, “we need instruments and techniques that allow students to reliably assess their own preference and capacity to engage in both independent and collaborative study. Likewise, we need tools and practical theories that allow distance education teachers to determine the appropriate mix of independent and collaborative learning activities based on a complex set of factors, including teaching style, approaches to learning and teaching, students needs, education goals, and cost implications.”

relação às do psicólogo russo. Como se sabe, Vygotsky não chegou a observar situações educacionais envolvendo adultos, atendo-se aos contextos em que os alunos eram crianças.

A noção de *comunidade de investigação*, proposta por Garrison e Anderson (2003), que apresento na seção a seguir, também me foi muito útil na busca de subsídios para a pesquisa sobre a atuação de alunos mediadores do curso de especialização.

1.2.2 A comunidade de investigação

Para Garrison e Anderson (2003), uma *comunidade de aprendizes* é o que resulta da fusão de dois mundos: o individual – e, portanto, subjetivo – e o compartilhado – considerado objetivo pelos autores. A comunidade de alunos pressupõe, então, um grupo de pessoas que se auxiliam reciprocamente em sua aprendizagem individual e coletiva. Mais do que isso, na opinião dos autores,

uma comunidade crítica de aprendizes, em uma perspectiva pedagógica, é composta de professores e alunos que se relacionam com o propósito específico de facilitar, construir, validar a compreensão e desenvolver as capacidades que levem à aprendizagem. Tal comunidade incentiva, simultaneamente, a independência cognitiva e a interdependência social (p. 23)³⁰.

Em se tratando do ensino-aprendizagem em contexto *online*, Garrison e Anderson (2003, p. 23) consideram um erro grave categorizar seus participantes em termos de posições hierarquicamente opostas: de um lado o aluno e de outro o professor, como se ocupassem posições extremas. Segundo os autores, ao contrário do que pensam muitos, o trabalho nessa modalidade não deve ser particularmente centrado no aluno, assim como o ensino-aprendizagem presencial não deve ser centrado no professor. Entendo que, na verdade, deve-se estar focado no processo em si, levando-se em conta que

³⁰ No original, “a critical community of learners, from an educational perspective, is composed of teachers and students transacting with the specific purposes of facilitating, constructing, and validating understanding, and developing capabilities that will lead to further learning. Such a community encourages cognitive independence and social interdependence simultaneously.”

todos os participantes têm a sua importância nesse (e para o sucesso desse) processo.

Para Garrison e Anderson (2003), a realização de um ensino-aprendizagem *online* exitoso, na medida em que proponha atividades que promovam o aprendizado colaborativo e individual de forma equilibrada, depende do professor, a quem denominam “educador”. Os autores argumentam:

... como em qualquer experiência pedagógica, o ensino-aprendizagem *online* bem sucedido depende da habilidade do educador de criar ambientes de aprendizagem que motivem os alunos e favoreçam atividades e resultados significativos e positivos (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 24)³¹.

Pessoalmente, considero inegável a importância da habilidade do professor, mas sou de opinião de que não só disso depende o sucesso do trabalho. Além do ambiente em que se desenvolvem as atividades, é de suma importância todo o trabalho feito por uma equipe à qual pertence o professor, que inclui aqueles que estão na coordenação, na secretaria, e os que, direta ou indiretamente, estão envolvidos.

É inegável, na opinião dos autores, o potencial verdadeiramente colaborativo que tem a comunicação mediada por computador em situações em que o ensino-aprendizagem se realiza com a utilização da tecnologia digital de interação a distância do tipo da que ocorre nos fóruns de discussão, principalmente porque esse tipo de interação independe do tempo e do espaço.

Nas últimas décadas, as conferências a distância têm concorrido com a tecnologia historicamente dominante na educação superior, que é a leitura de material escrito. Com a inserção das atividades *online* no ensino superior, os alunos não se limitam a ler material impresso em busca de informações, fazendo isso também por meio de interações com outros participantes desse contexto. Para Garrison e Anderson (2003), isso é uma consequência natural

³¹ No original, “like any educational experience, successful e-learning depends on the ability of the educator to create learning environments that motivate students and facilitate meaningful and worthwhile learning activities and outcomes.”

da necessidade de um modelo de aprendizagem tecnologicamente mediada que seja consistente com os valores e ideais do ensino superior.

A noção de comunidade de investigação, como pude perceber, está intimamente ligada à concepção de construção do conhecimento como atividade social e, mais do que isso, colaborativa, o que também corrobora a visão vygotskiana que se baseia na troca social entre os participantes do contexto de ensino-aprendizagem.

Enfim, o que Garrison e Anderson (2003) chamam de comunidade de investigação é também considerado por eles como “fundamental para o desencadeamento e a manutenção da investigação crítica pessoal e da construção do significado” (p. 27), pois a colaboração entre os participantes do grupo leva o indivíduo a assumir responsabilidades e a experiência educacional faz sentido.

Outro aspecto que me parece particularmente interessante no trabalho de Garrison e Anderson (2003) é o fato de eles considerarem que a interação realizada por meio de ferramentas como o fórum também se baseia em texto escrito. Em parte diferente do que acontece na interação face a face, que favorece a mediação da ação, a interação pela escrita favorece o discurso crítico e, por conseguinte, a mediação da reflexão, pressupondo uma elaboração mais cuidadosa. Com isso, o nível cognitivo das perguntas e respostas postadas é mais elevado ou porque os alunos têm mais tempo para refletir ou porque os professores conseguem formular questões com mais alto nível cognitivo.

No trabalho de Garrison e Anderson (2003), um aspecto que considero inovador com relação aos princípios da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, apesar de não dissonante, é o tratamento dos elementos chave de uma comunidade de investigação, segundo os autores – a presença cognitiva, a presença de ensino e a presença social, que se inter-relacionam no contexto de ensino-aprendizagem *online*. Segundo os autores,

... em um contexto a distância, o desafio para os participantes comunicarem suas reflexões e *insights* não é menos formidável do que criar uma presença social. Contudo, enquanto a presença social

é um elemento essencial de uma comunidade de investigação, o propósito dessa comunidade é mais do que a interação social. O propósito de uma comunidade de investigação educacional está invariavelmente associado aos resultados cognitivos pretendidos. Isto significa que os processos e resultados cognitivos estão no cerne das transações. A presença social e mesmo a presença de ensino são, na maioria dos aspectos, facilitadores do processo de aprendizagem. Com isso não se quer diminuir sua importância, mas reconhecer o propósito final de uma experiência pedagógica (Garrison e Anderson, 2003, p. 55)³².

A presença cognitiva – que é a habilidade de projetar a si mesmo como alguém que pensa, que reflete sobre aquilo que está sendo aprendido –, como se pode ver, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, para Garrison e Anderson (2003), está irremediavelmente associada às noções de pensamento crítico e de investigação prática. Os autores acreditam que a discussão entre os participantes de uma comunidade de investigação deve ser construída a partir do reconhecimento da existência de um problema, que funciona como um fato gerador, e, por meio da exploração e da integração, resultar na resolução: “o desafio para os educadores é dirigir a discussão e o desenvolvimento cognitivo individual passando por cada uma das fases da investigação prática” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 62).

Na medida em que se tem uma mediação capaz de estimular e direcionar a expressão do pensamento crítico, levando em consideração os resultados pretendidos no processo e as expectativas dos participantes, tem-se a presença cognitiva: “a avaliação da natureza do discurso pode fornecer indícios da natureza da transação de ensino-aprendizagem e de quais intervenções podem ser apropriadas” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 63).

A presença de ensino – ou a habilidade de planejar, facilitar e dirigir a interação que visa à educação – é vista pelos autores como própria do

³² No original, “in an e-learning context, the challenge for participants to communicate their thoughts and insights is no less formidable than creating a social presence. However, while social presence is an essential element of a community of inquiry, the purpose of that community is more than social interaction. The purpose of an educational community of inquiry is invariably associated with intended cognitive outcomes. That is, cognitive processes and outcomes are at the core of the transactions. Social presence and even teaching presence are, in most respects, facilitators of the learning process. That is not to diminish their importance, but to recognize the ultimate purpose of an education experience.”

professor, já que envolve uma série de atribuições historicamente colocadas sob sua responsabilidade, como identificar os conteúdos que se referem ao conhecimento socialmente considerado relevante, propor atividades que favoreçam a reflexão e o discurso críticos, diagnosticar e avaliar os resultados da aprendizagem. Os autores propõem a organização de tais atribuições em três categorias: projeto e organização instrucional, facilitação do discurso e instrução direta.

Apesar de reconhecer a importância e a necessidade de o professor desempenhar tais funções, os autores afirmam que mesmo os participantes que não têm esse perfil podem contribuir com a presença de ensino. Garrison e Anderson (2003) explicam que,

de fato, se o objetivo final é aprender a aprender, os alunos devem ser incentivados a se autodirigir e a gerenciar e monitorar a própria aprendizagem de maneira adequada às tarefas e às suas habilidades. Isso se torna ainda mais evidente quando sugerimos designar alunos moderadores. (...) À medida que os participantes se desenvolverem cognitivamente e socialmente, a presença de ensino acontecerá (p. 71-72)³³.

Mais uma vez encontrei entre as ideias de Garrison e Anderson (2003) um ponto de interseção com o trabalho de Vygotsky: também eles reconhecem a importância da atuação de alunos que medeiam o desenvolvimento de colegas.

Dos elementos essenciais de uma comunidade de investigação, segundo Garrison e Anderson (2003), a presença social – que diz respeito à habilidade de projetar características pessoais – é a última a ser comentada aqui por se considerar que ganha uma importância especial quando se propõe o estudo da atuação de alunos mediadores. Isso porque, embora não obrigatoriamente, a relação de estudantes em um ambiente de ensino-aprendizagem pode ter um caráter especialmente social. O ensino-aprendizagem *online*, por sua vez, pode ganhar um potencial colaborativo

³³ No original, “in fact, if the ultimate goal is to learn to learn, students must be encouraged to become self-directed and to manage and monitor their own learning appropriate to the task and their ability. This becomes even more obvious when we suggest designating student moderators. (...) As participants develop cognitively and socially, the more distributed teaching presence will become.”

quando estudantes atuam como mediadores, como acontece no curso observado neste trabalho, como sugerem Garrison e Anderson (2003), na citação a seguir:

precisamos compreender a natureza da interação social em um ambiente não verbal de interação social e como ele pode ser utilizado para criar uma comunidade de investigação. Uma comunidade coesa pode ser criada com base no estabelecimento de amizades ou pode se basear em outros propósitos comuns, como metas educacionais específicas. Uma comunidade se sustentará na medida em que os indivíduos e o grupo satisfizerem suas necessidades e alcançarem suas metas (p. 48)³⁴.

Ao tratar da presença social, os autores ressaltam o fato de a comunidade ser parte integrante da vida: “é a fusão do indivíduo com o grupo; do psicológico com o sociológico; do reflexivo com o colaborativo” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 48). Isso também reflete a opinião dos autores de que o ensino-aprendizagem pressupõe a colaboração, já que inclui, por parte do indivíduo, um sentimento de pertencimento ao grupo e a aceitação das pessoas que compõem esse grupo e com as quais compartilha interesses. De acordo com Geraldini (2003),

o potencial de desenvolvimento cognitivo fica limitado quando não há o compartilhamento de informações. Assim, além de evidenciar a fundamentabilidade da constituição de um ambiente que favoreça a participação social, a interação e a colaboração, essa posição presume que a concretização de ambientes colaborativos esteja diretamente relacionada à mediação (p. 38).

Por isso mesmo, é importante a reflexão sobre o significado que a presença social tem em uma comunidade de ensino-aprendizagem *online*: “é inconcebível pensar que alguém poderia criar uma comunidade sem algum grau de presença social” (Garrison e Anderson, 2003, p. 49).

Em se tratando de uma comunidade de investigação em ambiente *online*, que pressupõe a presença do discurso crítico sustentado (presença cognitiva), a presença social é mais específica e exigente, pois, na opinião de

³⁴ No original, “we need to understand the nature of social interaction in a non-verbal environment and how this can be utilized to create a community of inquiry. A cohesive community can be created based upon establishing friendships or it can be based upon other common purposes such as specific educational goals. A community will sustain itself based upon how well individuals and the group meet their needs and achieve their goals.”

Garrison e Anderson (2003), a comunicação com base em textos pode representar um desafio especial pelo fato de a modalidade escrita nem sempre conter os elementos não verbais constantes na modalidade oral.

Porém, na comunicação escrita que se dá por meio de ferramentas de interação em ambientes *online* de aprendizagem, os estudantes são capazes de superar a pretensa ausência das pistas não verbais características da comunicação face a face – como a linguagem corporal e a entonação, que certamente interferem na interpretação das mensagens postadas –, com o uso de saudações, expressões de incentivo, elementos paralinguísticos de ênfase (maiúsculas, pontuação, *emoticons*) e depoimentos pessoais. Expedientes como estes podem garantir aos participantes de comunidades de investigação um elevado nível de comunicação interpessoal.

Garrison e Anderson (2003) apontam o que chamam de categorias de presença social:

1) As *mensagens afetivas* são consideradas pelos autores não só como características da presença social, mas como características da própria participação em uma comunidade de investigação, já que os sentimentos são essenciais a uma experiência de aprendizagem:

... as mensagens de respeito e apoio socioemocional refletem as condições necessárias para a reflexão e o discurso críticos. As mensagens afetivas são um reconhecimento tácito da relação recíproca com a comunidade (p. 52)³⁵.

Garrison e Anderson (2003) apontam três elementos que consideram indicadores de afetividade: a expressão de emoção (que pode ser conseguida por meio da pontuação, do uso de maiúsculas e de *emoticons*), o uso de humor (ironia, sarcasmo, etc.) e a auto-revelação (depoimentos pessoais).

2) A *comunicação aberta*, caracterizada pela reciprocidade e pelo respeito, é essencial à aprendizagem profunda e significativa. O conceito proposto pelos autores se refere ao clima de confiança e aceitação que certamente favorece a

³⁵ No original, “respectful and supportive socioemotional responses reflect the conditions necessary for critical reflection and discourse. Affective responses are a tacit recognition of a reciprocal relationship with the community.”

interação e a colaboração entre os participantes da comunidade por meio da troca de mensagens construtivas que podem ter como finalidades continuar uma reflexão, citar a mensagem de outrem, fazer referência a algo postado por outro participante, elaborar uma pergunta, expressar apreciação e concordância.

3) As *mensagens coesivas* são caracterizadas pela busca da coesão do grupo, considerada pelos autores como essenciais na sustentação de uma comunidade de investigação cujos participantes estão separados pelo tempo e pelo espaço. Podem ser considerados elementos coesivos, por exemplo, os vocativos, os pronomes inclusivos (nós, nosso) e as saudações.

Enfim, a presença social, se bem dosada, pode favorecer a criação e a manutenção de um ambiente cognitivamente estimulante que leve à verdadeira aprendizagem, e a atuação do professor tem grande importância nesse processo, pois, segundo Garrison e Anderson (2003),

Outro fator importante no estabelecimento da presença social é o exemplo dado pelo professor. A elaboração de mensagens e respostas apropriadas pode ser crucial para fazer os alunos se sentirem bem vindos e para dar-lhes a sensação de pertencimento. (...) Por essa razão, o professor ou mediador deve ser particularmente sensível e compreensivo no início de uma experiência de ensino-aprendizagem *online* (p. 54)³⁶.

As mensagens do professor podem, aliás, servir de modelo de intervenção para os alunos, principalmente aqueles que estão tendo sua primeira experiência em cursos a distância.

A fim de complementar a pesquisa bibliográfica que daria suporte à pesquisa, saí em busca de estudos sobre as funções e peculiaridades do fórum de discussão e de sua importância na EAD, sobre a participação de alunos em cursos *online* e, finalmente, sobre a atuação de alunos que se tornam mediadores nesse contexto. A próxima seção é dedicada a essas questões.

³⁶ No original, "another important factor in establishing social presence is the example set by the teacher. Modelling of appropriate messages and responses can be crucial in making students feel welcome and in giving them a sense of belonging. (...) For this reason, the teacher or moderator must be particularly sensitive and responsive at the start of an e-learning experience."

1.3 O fórum como ferramenta de interação

Conforme já mencionado anteriormente, tornou-se imprescindível, para a realização da pesquisa, a consideração das ideias de alguns autores preocupados em estudar as condições em que se dá o ensino-aprendizagem em cursos que tenham atividades *online* e, mais especificamente, a função que o fórum de discussão assume nesse contexto.

Nesta pesquisa, parto do princípio de que, na EAD, é essencial a utilização de ferramentas de interação como o fórum de discussão³⁷, pois

(...) indivíduos necessitam aprender pela vida toda não mais por intermédio de professores criando currículos inflexíveis. A negociação entre professores e alunos deve ser impelida pelas necessidades reais e interesses dos atores a partir da relevância para a vida cada vez mais baseada em conhecimentos adquiridos. A experiência aponta para a parceria entre alunos e professores, entre nossos colegas e pares com maior conhecimento sobre algum tema, contribuindo para o enfoque cooperativo (Campos, 2009, p. 280).

O fórum educacional – denominação preferida por autores como Xavier e Santos (2005)³⁸ – derivou do que pode ser chamado de fórum eletrônico (FE) e pode-se dizer que deste difere, entre outras coisas, pela relevância das mensagens postadas com relação ao tema da discussão. Xavier e Santos (2005) afirmam que

em meio às muitas respostas que surgem nos vários FE distribuídos pelos diversos *sites* e portais da *Internet*, encontram-se também variadas e surpreendentes ações discursivas, algumas bastante curiosas em razão do lugar inoportuno em que aparecem e dos efeitos de sentido capazes de produzir. Apenas uma pequena parcela dos participantes se atém de fato à questão central em discussão (p. 31).

³⁷ É importante deixar claro que a necessidade de interação não é considerada, aqui, uma peculiaridade da educação a distância ou, mais especificamente, de cursos *online*. Ocorre que uma das principais preocupações dos profissionais envolvidos no curso em questão é com a realização de uma interação de qualidade, ou seja, aquela que realmente auxilie os alunos na busca da compreensão dos conteúdos estudados, apesar da “não-presença física” do professor, que na maior parte do tempo não compartilha espaços físicos com seus alunos. Eis aí o que diferencia a interação no ensino presencial e no ensino *online*.

³⁸ Não considero que todo fórum de discussão seja, necessariamente, educacional e nem utilizo os dois termos como sinônimos. Apenas utilizo-os, conforme os autores citados, com o intuito de apresentar uma visão panorâmica dos estudos sobre a ferramenta de interação que se convencionou chamar de fórum (*fórum de discussão, fórum educacional, fórum eletrônico*).

No caso do fórum que é objeto de atenção neste trabalho, desenvolvido durante o funcionamento da turma 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, provavelmente devido ao nível de amadurecimento dos participantes e dos interesses educacionais e profissionais que lhes são comuns, percebe-se um alto grau de relevância nas mensagens postadas, apesar de haver, eventualmente, o tratamento de questões que podem ser consideradas paralelas ao conteúdo discutido, o que é natural, já que, como declaram Moore e Kearsley (2008, p. 195), “a maioria dos alunos gosta da interação com seu instrutor e seus colegas não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social”.

Para Moore e Kearsley (2008, p. 152), a eficácia do trabalho realizado na EAD e, por conseguinte, em contexto *online*, depende da compreensão da natureza da interação e do esforço em facilitá-la por meio de modalidades de comunicação que se baseiam em tecnologia, como é o caso do fórum.

Longo (2009, p. 220-221), ao tratar de cursos de pós-graduação que são ofertados a distância, considera que a melhora da qualidade do trabalho na modalidade implica, entre outras coisas, a interação de professores e estudantes. Quanto às tecnologias sofisticadas, como as de informação e comunicação, o autor afirma que seu uso eficiente pressupõe a criação de um ambiente colaborativo e de controle mútuo de professores e alunos, reduzindo a distância e permitindo a autonomia do estudante para desenvolver um aprendizado crítico e criativo. Além disso, os professores só serão capazes de maximizar os benefícios que podem ser obtidos com esse uso se estiverem capacitados em termos de metodologia e processos.

Nesta seção, serão apresentadas, primeiramente, considerações de diferentes autores que tratam do fórum e de sua função nas atividades de ensino/aprendizagem em contexto *online*. Também serão apresentadas aqui considerações a respeito do aluno virtual e, enfim, do aluno mediador, que particularmente nos interessa.

1.3.1 O fórum de discussão

Início esta seção retomando uma crítica mencionada na Introdução desta pesquisa, quando relatei a implementação de cursos na universidade em que atuo, cujos projetos previam atividades *online*, como o que ora me serve de objeto de estudo. Como detalhei, alguns colegas, contrários a tal aprovação, lançaram mão do argumento de que cursos a distância não permitem a interação, promovendo o isolamento.

Coll e Monereo (2010, p. 41), ao listar respostas às críticas mais comumente observadas entre os que se opõem à utilização das chamadas tecnologias da informação e comunicação e da Internet na educação³⁹, fazem uma afirmação que, na minha opinião, se contrapõe ao ponto de vista de quem possa concordar com tais críticas no que diz respeito ao isolamento e à não-interação em ambientes como o do fórum: eles argumentam que o estabelecimento de regras e princípios de atuação por pessoas responsáveis pelo gerenciamento de tais ambientes é capaz de promover interações adequadas e satisfatórias, independentemente dos objetivos que estas venham a ter. Se todos os participantes obedecerem a tais regras de funcionamento, a comunicação será potencializada e a interação será produtiva (COLL e MONEREO, 2010, p. 42).

A partir desse pressuposto, começo a refletir sobre o fórum de discussão afirmando que este é visto aqui como espaço privilegiado de interação e, mais do que isso, de colaboração, desde que seja tratado pelos seus usuários como um espaço organizado mediante regras de funcionamento. Considero-o privilegiado por acreditar, como já afirmei, ser o espaço em que se dá a maior parte da interação da comunidade do curso que analiso, de acordo com a observação de toda a atividade a distância de tal curso.

³⁹ As críticas ao uso das tecnologias da informação e comunicação e da Internet elencadas pelos autores (resumidas por Haythornthwaite e Nielsen, 2007) são as seguintes: “promovem uma comunicação de baixa qualidade, basicamente apoiada em textos escritos; restringem as comunicações emocionais, complexas e expressivas; potencializam as relações sociais superficiais e, às vezes, favorecem a irresponsabilidade e a falta de compromisso; permitem a agressão verbal, o insulto e os diversos ‘ismos’ (racismo, sexismo, etc.); favorecem o abandono das relações locais; tendem a propagar e reforçar um saber mais instável, profano e mundano (*infoxicação*); diante deste estado de coisas, quais finalidades e atitudes educacionais seria necessário promover?”

As noções de comunidade, comunidade virtual e comunidade virtual de aprendizagem, com as quais tive contato por meio da leitura de trabalho de Coll, Bustos e Engel (2010), ajudaram-me a compreender o tipo de relação que se estabelece entre os participantes do fórum de discussão de um curso *online*.

Os autores partem da concepção de *comunidade* como “um grupo de pessoas com características ou interesses comuns, que podem compartilhar, embora não necessariamente, um objetivo específico, e que, com frequência, dividem um território ou um espaço geográfico” (p. 269-270).

Para eles, o que caracteriza as comunidades de aprendizagem é justamente o fato de estas favorecerem o desenvolvimento dos participantes, que colaboram entre si na busca de objetivos comuns de aprendizagem. Já as comunidades virtuais de aprendizagem são definidas pelos autores como aquelas que têm como meta a aprendizagem e cujos participantes selecionam estratégias, elaboram planos e assumem papéis específicos para alcançar essa meta. Segundo os autores,

... as comunidades virtuais de aprendizagem têm como foco, portanto, um conteúdo ou tarefa de aprendizagem e são caracterizadas por, além de serem constituídas como uma comunidade de interesses e de participação, utilizarem os recursos oferecidos pelo universo virtual tanto para trocar informações e comunicar-se como para promover a aprendizagem (Coll, Bustos e Engel, 2010, p. 276).

Coll, Bustos e Engel (2010, p. 275-276) reconhecem outros dois tipos de comunidades virtuais: as *comunidades virtuais de interesse* são caracterizadas pelo fato de possibilitarem aos participantes a obtenção de informações de seu interesse sem restrições de espaço e de tempo; as *comunidades virtuais de prática* são consideradas enquanto tal na medida em que permitem aos seus membros a participação e o envolvimento.

Entre as características das comunidades virtuais, Coll, Bustos e Engel (2010) apontam a grande importância que têm as ferramentas de comunicação assíncrona escrita, que possibilitam o “registro das trocas comunicacionais, de modo que possam ser armazenadas, adquirindo assim uma ‘permanência’ e

um nível de reciprocidade que não ocorre em outros tipos de interação” (p. 275, grifo dos autores).

O ambiente do fórum de discussão do curso que observo nesta pesquisa abriga as atividades de uma comunidade, já que das discussões participa um grupo de pessoas com características e interesses comuns e que, de certa forma, compartilham um objetivo específico – a construção do conhecimento a partir do estudo dos conteúdos do curso. O fórum do curso também pode ser considerado uma comunidade virtual, por motivos bastante óbvios, e uma comunidade virtual de aprendizagem, já que seus participantes almejam a aprendizagem e, para alcançá-la, selecionam metas, elaboram planos e assumem papéis específicos no processo – professor, aluno, aluno mediador, por exemplo.

Por concordarem que uma das características dos processos educacionais é a necessidade de refletir antes de apresentar uma ideia, Monereo e Pozo (2010) afirmam: “quando se trata de educação, a comunicação assíncrona tem um papel capital, que provavelmente deva ser revalorizado” (p. 100).

O fórum de discussão, como se sabe, é uma ferramenta de interação assíncrona, cuja configuração básica, segundo Moore e Kearsley (2008), é a seguinte:

1. *Uma mensagem inicial.* Os profissionais que criam o curso preparam uma pergunta que exige uma resposta, o instrutor dá uma explicação ou reflete sobre algum item do conteúdo ou os alunos entregam uma tarefa.
2. *Resposta à mensagem.* Espera-se que o instrutor ou os alunos respondam a uma pessoa por meio de uma elaboração – ou ideia alternativa – ou uma pergunta. Para assegurar que cada aluno receba pelo menos uma resposta, o instrutor pode solicitá-la para uma mensagem que não tenha recebido uma resposta.
3. *Mensagem de acompanhamento.* O instrutor ou os alunos respondem às colocações anteriores com uma explicação de como a segunda mensagem foi útil para aumentar a compreensão do tópico e, se possível, acrescenta um comentário independente adicional.
4. *Resumo da mensagem.* O instrutor resume as mensagens de todos os membros do grupo para incluir aspectos importantes, similaridades e diferenças na compreensão do grupo (p. 162).

A configuração sugerida pelos autores não é, necessariamente, adotada em todos os cursos, mas está sendo utilizada aqui para demonstrar o caráter interativo e colaborativo que se deseja na interação que acontece no fórum de um curso e, mais do que isso, para demonstrar que o funcionamento do fórum decorre do estabelecimento de regras.

Para Moore e Kearsley (2008), é importante que o professor tome alguns cuidados para que se alcance sucesso nessa interação, como tratar os alunos de modo pessoal, estabelecendo um tom positivo nas respostas; incentivar a formulação de perguntas e desenvolver o hábito de responder às perguntas dos demais alunos; explicitar a relação entre as mensagens postadas e os temas que estão sendo discutidos; eventualmente postar mensagens com resumos dos aspectos já discutidos, evitando a fragmentação e redirecionando a discussão, mantendo-a dentro de seus limites; saber distinguir as respostas postadas para indivíduos específicos e aquelas que são direcionadas a todos os alunos.

Coffin *et al* (2006) defendem que o que chamam de conferência assíncrona – categoria à qual, pode-se dizer, pertence o fórum de discussão –, possibilita que os alunos tenham mais tempo para reflexão do que os participantes do que chamam de “efêmeras discussões em seminários face a face” (p. 147).

No fórum, os alunos têm mais tempo para refletir sobre o conteúdo das mensagens postadas pelos outros participantes, ampliando e aprofundando os seus conhecimentos sobre os temas discutidos, e o professor tem condições mais favoráveis para proceder ao monitoramento do progresso de seus alunos.

Segundo Gunawardena (1999, p. 454), são vários os modelos desenvolvidos por diferentes autores com o intuito de auxiliar na avaliação da qualidade da interação que se desenvolve no fórum, mas, apesar de serem úteis, tais modelos não estabelecem critérios específicos para se proceder a essa avaliação. Com a finalidade de indicar critérios adequados à análise dessa modalidade de interação, Gunawardena buscou, em suas pesquisas, responder a duas questões:

- 1) O conhecimento foi construído dentro do grupo por meio da troca entre os participantes?
- 2) Os participantes tiveram a sua compreensão modificada ou criaram novas construções pessoais de conhecimento como resultado da interação com o grupo?

O estudo de Gunawardena (1999) levou à conclusão de que a discussão constitui um bom exemplo de construção colaborativa do conhecimento por meio da negociação social, uma característica fundamental de um ambiente de aprendizagem construtivista.

Fica patente, assim, a importância de se estudar as características do fórum de discussão de cursos *online* para que se possa buscar as melhorias necessárias ao desempenho não só de professores, mas também de alunos de cursos a distância.

Costuma-se defender a necessidade de se utilizar o fórum de discussão para promover a interação em cursos *online*, considerada uma das mais produtivas formas de se conseguir o bom desempenho nas atividades propostas e o sucesso da aprendizagem por meio desta modalidade.

É comum também associar as atividades de fóruns de discussão à ideia de *interação*, que, para Vygotsky (1967/2008)⁴⁰, vai além da mera troca de informação. Na perspectiva vygotskiana, como já vimos, as interações sociais são cruciais para que o indivíduo constantemente construa seu conhecimento, conferindo-lhe novos significados. Em outras palavras, é interagindo com pessoas mais experientes que se aprende a abordar e resolver problemas.

No caso de cursos *online* ou semipresenciais, especificamente, não se pode deixar de considerar que a interação que se dá no fórum de discussão pode ter finalidade pedagógica⁴¹, como no curso que aqui observo, e, por isso,

⁴⁰ Apesar de Vygotsky não ter tratado de interação em ambiente *online*, o conceito é, na minha opinião, perfeitamente aplicável a esse contexto.

⁴¹ Estou ciente de que, dependendo do grau de sofisticação do *design* de um curso, o fórum pode ter outras finalidades. Há, mesmo, cursos em que o aluno pode utilizar vários ambientes, dependendo do motivo de sua participação. Há, por exemplo, os fóruns destinados exclusivamente a tirar dúvidas junto aos tutores, os fóruns sociais, que abrigam interações que tenham como objetivo a socialização dos participantes, os fóruns de notícias, em que se

a ferramenta deve ser utilizada de modo a favorecer a construção do conhecimento, o que implica a colaboração e a efetiva mobilização do processo de ensino-aprendizagem.

Para Celani e Collins (2006), as ferramentas de interação assíncrona parecem oferecer as condições ideais para a discussão que é necessária em cursos como o que é objeto desta investigação. As autoras esclarecem que

... a assincronicidade permite aos participantes elaborar o seu pensamento em seu próprio ritmo, planejar e estruturar com cuidado as suas contribuições, rever a sua escrita de modo a adequar o conteúdo e a estrutura antes de torná-la disponível para outras pessoas, a avaliar a relevância da sua contribuição a outras pessoas e a participar livremente, sem as restrições que impõem as competições face a face para tomar a palavra (p. 42)⁴².

A ideia de interação parece estar embutida na maneira de conceber o fórum de discussão, como mostram as definições disponíveis na literatura. Bruno e Hessel (s/d), por exemplo, definem a ferramenta da seguinte maneira:

O fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem é uma ferramenta para conversa ou diálogo entre seus participantes. Permite a troca de experiências e o debate de ideias, bem como a construção de novos saberes, uma vez que é um local de intensa interatividade. Neste sentido, caracteriza-se como uma arena de discussão assíncrona. Esta especificidade permite que o debate se prolongue no tempo e possibilita a cada membro a participação em momentos distintos. O acesso ao fórum pode ser feito para postar uma mensagem a partir de uma questão colocada inicialmente pelo mediador da discussão ou para responder a uma mensagem postada por um outro participante. Na dinâmica do diálogo, cada integrante do fórum pode publicar suas opiniões, questionar, prestar esclarecimentos, argumentar, concordar, refutar, contestar, negociar, etc. (p. 3).

Apesar da existência de muitos trabalhos que tratam da importância do fórum para a promoção da interação – alguns deles aqui mencionados –,

postam informações de interesse geral, etc. Pelos motivos que exponho no Capítulo 2 deste trabalho (seção 2.2), optamos pelo funcionamento de apenas um fórum em que todos os participantes pudessem postar mensagens de todos os tipos, o que consideramos que facilitaria a participação de alunos que estivessem tendo a sua primeira experiência em cursos na modalidade.

⁴² No original, “asynchronicity allows participants to elaborate their thinking at their own pace, to plan and structure their contributions carefully, to review their writing for appropriateness of content and structure before they make it available to other people, to estimate the relevance of their own contribution in the context of other people's and to participate freely, without the constraints of face-to-face competitions to take the floor.”

pesquisas como a de Batista e Gobara (s/d) indicam a inadequação da concepção que muitos participantes de cursos *online* – professores e alunos – têm da ferramenta: em alguns casos é possível detectar que professores a utilizam como mero repositório de atividades, o que revela o desconhecimento de suas potencialidades, e acabam levando os alunos a não usufruírem de tais potencialidades. Isso mostra que o fórum, muitas vezes, é visto apenas como um recurso comunicacional, e não interacional, quando, por exemplo, apresenta um nível baixo de troca de informação sobre os conteúdos estudados ou quando é usado pelos participantes para trocar mais mensagens de cunho social do que propriamente acadêmico.

Como acontece com a sua função de promover a interação, o fórum de discussão nem sempre é utilizado de forma a incentivar o trabalho colaborativo. Fuks *et al.* (2005, p. 20), por exemplo, apresentam o que chamaram de esquema da colaboração, elaborado a partir da seguinte premissa:

Para colaborar, os participantes de um grupo se comunicam, coordenam-se e cooperam. A comunicação envolve a negociação de compromissos e conhecimento. Através da coordenação, o grupo lida com conflitos e se organiza para evitar que os esforços de comunicação e de cooperação sejam perdidos. A cooperação é a operação conjunta dos membros do grupo em um espaço compartilhado, gerando e manipulando objetos de cooperação visando à realização das tarefas. As tarefas originam-se dos compromissos e conhecimentos negociados durante a comunicação, são gerenciadas pela coordenação e são realizadas durante a cooperação. Apesar da separação destas ações para fins de análise, elas não ocorrem de maneira estanque e isolada; e sim continuamente durante o trabalho em grupo (p. 20).

A seguir, reproduzo o esquema sugerido pelos autores:



Figura 2: Esquema de Colaboração (Fuks *et al.*: 2005, p. 20)

A representação do esquema da colaboração, proposto pelos autores, permite a percepção da complexidade do trabalho a ser feito em cursos *online* tendo-se o fórum de discussão como espaço de interação com finalidade pedagógica. É interessante observar, no esquema de Fuks *et al.* (2005, p. 20), a maneira como demonstram ver o que chamam de *coordenação*: uma atividade conjunta, e não atribuída somente ao professor. Trata-se de uma visão que parte do princípio de que todas as atividades envolvidas são desempenhadas pelo grupo, e não atribuídas ou monopolizadas por um ou outro participante.

Antes de se pensar em soluções para o problema dos equívocos na concepção que os participantes de cursos *online* têm da ferramenta de que trata este trabalho, é necessário compreender também a natureza das relações que se estabelecem entre os participantes de ambientes virtuais de aprendizagem que dispõem do fórum como ferramenta de interação.

Collins (2008) considera o fórum de discussão uma fonte privilegiada de dados, a ferramenta que melhor reúne as propriedades da aprendizagem *online*, pois dá aos participantes a oportunidade de planejar e refletir, atividades que são essenciais ao processo de crescimento. Para a autora, porém, a boa participação na discussão de um fórum constitui um desafio tanto para professores quanto para alunos, pois, “embora medie os mais importantes eventos da comunicação no curso, não é fácil utilizá-lo” (p. 538), já que a

experiência anterior em aulas presenciais pode não ajudar em uma discussão no fórum e uma vez que um alto nível de interação com professores e colegas é sempre esperado. Collins (2008) afirma ainda que

uma bem sucedida discussão no fórum pode ajudar seus participantes a desenvolver autonomia de aprendizagem e auxiliar na construção de opiniões fundamentadas e pontos de vista, de relações claras entre ideias de diferentes fontes e de solução de problemas (p. 539)⁴³.

Coll e Monereo (2010, p. 33) chamam a atenção para as mudanças trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação e suas ferramentas, que têm transformado, entre outras coisas, os papéis de professores e alunos. Disso tem resultado a atuação de um professor que não pode mais se considerar o protagonista central das trocas que se dão em contextos como o que trato aqui e nem o guardião dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o estudante aparece como um participante ativo nesse processo, que colabora mais com seus colegas.

As considerações de Collins (2008) e de Coll e Monereo (2010) naturalmente nos convidam à reflexão sobre o papel que assume, nesse contexto, o aluno que podemos chamar de virtual, aquele que rotineiramente enfrenta o desafio de se adaptar e de atuar satisfatoriamente no ambiente *online*, tirando dele o maior proveito possível.

1.4 O aluno virtual

Para Palloff e Pratt (2004), “o aluno virtual deve ser aberto, flexível, honesto e ter, de fato, vontade de assumir a responsabilidade pela formação da comunidade e de trabalhar em conjunto” (p. 41). Os autores acreditam também que esse aluno busca em cursos que preveem atividades *online*, além do atendimento às suas necessidades educacionais, o que chamam de “níveis adequados de informação e de interação humana” (p. 73-74). É importante,

⁴³ No original, “a successful forum discussion may help participants develop learning autonomy and improve on the construction of justified opinions and points of view, of clear relations between ideas from different sources and of solutions to problems”.

também, que ele perceba, no programa do qual participa, a preocupação com o foco nos alunos, sob pena de frustrar-se e abandonar tal programa.

Ainda para os autores, ao perceber que é capaz de ser responsável pelo próprio processo de desenvolvimento, pensando criticamente sobre os conteúdos em pauta no curso, o aluno pode sentir-se estimulado a participar de forma mais ativa das atividades propostas pelos professores. Além disso, os autores destacam que

... fazer pesquisas na Internet ou seguir o caminho indicado por algum colega para a suplementação do material do curso ajuda o aluno a entender que a criação do conhecimento ocorre mútua e colaborativamente, o que leva a aumentar a capacidade crítica (Palloff e Pratt, 2004, p. 27).

As palavras de Palloff e Pratt expressam uma característica que parece imprescindível ao aluno virtual: a autonomia.

Segundo Martins (2002), no âmbito da educação o termo *autonomia* modernamente tem sido utilizado para se referir ao “processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar respostas a suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma” (p. 224). É neste sentido que aqui utilizo o termo.

Os altos índices de evasão em cursos na modalidade a distância deixam claro que nem todos estão preparados para essa experiência e um dos fatores definidores da permanência do aluno é a autoavaliação positiva, ou seja, a capacidade de reconhecer em si mesmo alguém que pode tomar as rédeas de sua aprendizagem.

A formação de alunos autônomos tem sido apontada como uma das características da chamada Escola Nova, como afirma Martins (2002):

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno deveria se transformar radicalmente, tendo em vista que nesse processo o professor assumiria apenas o papel de orientador na relação. Assim, a classe poderia assumir a coordenação dos trabalhos e certos aspectos da vida escolar por meio de um conselho cooperativo: os alunos expressar-se-iam livremente, criariam, usariam a imaginação e encontrariam no grupo o apoio necessário e a imagem para se reconhecerem como sujeitos – membros de uma comunidade (p. 225).

Ao tratar da necessidade de despertar e estimular a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador, Freire (1996) aponta o caráter dialógico do trabalho a ser desenvolvido na experiência formadora de alunos autônomos:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (p. 86).

Sabe-se que Freire, ao fazer tal afirmação, tratava das condições do trabalho em salas de aula presencial, mas a observação é inquestionavelmente aplicável aos contextos *online* de ensino-aprendizagem, e, mais especificamente, ao contexto de que trata este trabalho, como se pode perceber na leitura do seguinte fragmento, de Martins (2002):

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos (p. 90).

Murphy (2007, p. 72) propõe-se a estudar o apoio à autonomia do aluno por parte do professor em ambiente *online* e preconiza que a este cabe grande parte da responsabilidade pela efetivação dessa autonomia. Assim, o professor deve empenhar-se em criar um ambiente de aprendizagem em que o aluno possa, gradualmente, aprender a aprender e, com essa experiência, tornar-se cada vez mais autônomo.

Com base em autores que tratam do conceito de autonomia, Collins (2008, p. 533) a define como a capacidade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem – a autonomia diz respeito à decisão do aluno sobre o que, como e quando aprender – e chama a atenção para a sua natureza social, já que assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem é uma atitude

que está intimamente ligada à cognição, ou seja, ao fato de esta aprendizagem passar a adquirir um significado psicológico para o aluno.

Para Collins (2008), o fato de, na aprendizagem a distância, os alunos poderem tomar decisões em algumas esferas de ação, mas não em outras, não impede que estes desenvolvam sua autonomia. Para a autora,

... um menor grau de decisão tomada pelos estudantes na escolha de conteúdo não necessariamente restringe as possibilidades de desenvolvimento da autonomia. Se isso fosse verdade, os programas altamente estruturados não seriam capazes de promover a autonomia⁴⁴ (Collins, 2008, p. 534).

É, portanto, importante, também na modalidade de ensino a distância, o estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, a despeito do fato de a eles não caberem muitas das decisões, principalmente nas esferas do planejamento e da avaliação. Por outro lado, em contextos de aprendizagem *online*, os alunos detêm um relativo controle de aspectos como o tempo e o ritmo de estudo, a decisão sobre o que e quando estudar, por exemplo.

Como também aponta Collins (2008), para que os professores de cursos *online* sejam capazes de promover a autonomia de seus alunos é necessário estarem sintonizados com a tecnologia disponível, o que inclui o uso de ferramentas de interação como o fórum de discussão.

Sprenger (2004, p. 35) admite que a capacidade, a faculdade e o direito de tomar decisões por conta própria, como a autora define a autonomia, não dependem apenas da vontade do indivíduo e do estímulo do professor, mas também de regras que lhe são anteriores, estabelecidas social e culturalmente. A autora é de opinião de que a escola tem, tradicionalmente, privado o aluno de exercer a sua autonomia na medida em que nem sempre lhe dá o direito de tomar decisões na busca consciente dos sentidos daquilo que está aprendendo: “a busca de sentido não se traduz em aquisição de significados transmitidos pelo professor, mas em interpretação de eventos da própria vida do aluno e do contexto no qual vive” (Sprenger, 2004, p. 45).

⁴⁴ No original, “a smaller degree of decision making by students on content choice will not necessarily restrict the possibilities of autonomy development. If this were true, highly structured programmes would not be able to promote autonomy.”

Para Sprenger (2004), cabe à escola tornar o aluno autônomo possibilitando-lhe o desenvolvimento da consciência crítica que “envolve um contínuo questionamento de si mesmo e da realidade e o desenvolvimento do rigor científico” (p. 47).

Mas é importante compreender também que antes da busca da autonomia está a busca, por parte dos alunos, de uma identidade – ou a forma como as pessoas se posicionam no espaço virtual –, que emerge de situações de interação em que se negociam significados. Tal identidade não é a causa da interação, mas resulta dela. Conforme Monereo e Pozo (2010), no contexto *online* ela é menos previsível do que no presencial e precisa ser frequentemente atualizada e estrategicamente conquistada, como explicam:

ou seja, ajustada às características do grupo de interlocutores, da tarefa ou do objetivo que é preciso cumprir e/ou das condições tecnológicas e contextuais sob as quais ocorre a interação (por exemplo, possibilidades de conexão, tempo disponível, etc.) (p.112).

Entre as competências que, segundo Coll e Monereo (2010, p. 32), as pessoas devem adquirir para se tornarem participantes ativos da nova ordem que lhes impõem as tecnologias de informação e comunicação, estão as capacidades de ser autônomos, de interagir com os demais membros de grupos socialmente heterogêneos e de utilizar de modo interativo os recursos disponíveis.

Outro aspecto que, certamente, contribui para o alcance da autonomia por parte do aluno é o conjunto de habilidades especificamente exigidas pelas situações de interação *online*. Monereo e Pozo (2010) utilizam as expressões *imigrante digital* e *nativo digital*, cunhadas por Prensky (2001)⁴⁵, para explicar as mudanças operadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas desempenhadas pelos alunos em contextos virtuais. São considerados imigrantes digitais aqueles que “precisaram adaptar-se às novas modalidades de interação e comunicação digital” enquanto são chamados de

⁴⁵ Prensky (2001, p. 1-2) chama de nativos digitais as pessoas que nasceram na era digital e, por isso mesmo, demonstram competência na utilização das novas tecnologias e familiaridade com a linguagem dos computadores, dos videogames e da Internet. Aqueles que tiveram de se adaptar a tais tecnologias e a tal linguagem são chamados pelo autor de imigrantes digitais.

nativos digitais os que “desenvolvem uma vida *online (e-life)*, para os quais o ciberespaço é parte constituinte do cotidiano” (Monereo e Pozo, 2010, p. 101).

Os autores apontam como tendência, entre os nativos digitais, a preferência, no cotidiano, pelas interações síncronas, como *chats*, para fazer todo tipo de troca: “a comunicação assíncrona fica restrita às comunicações e trocas que exigem um certo grau de planejamento, reflexão e formalismo” (Monereo e Pozo, 2010, p. 103), como no caso dos ambientes de ensino-aprendizagem. Também para os nativos digitais é necessária, como se pode ver, a adaptação ao contexto em que ele deve atuar na busca de conhecimento⁴⁶.

O último aspecto que considero relevante para a compreensão da realidade enfrentada pelo aluno de um curso como o que é objeto de estudo nesta pesquisa é a presença social que parece caracterizar a atuação deste no contexto em questão. Onrubia, Colomina e Engel (2010) destacam a importância de se desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo para a construção colaborativa do conhecimento que se busca alcançar por meio de ferramentas como o fórum. Os autores esclarecem:

Partindo de estudos iniciais que mostraram que um alto grau de presença social é um bom indicador do alto grau de satisfação dos alunos neste tipo de ambiente, o crescente reconhecimento do potencial deste tipo de presença para explicar a participação e os resultados obtidos nas situações de aprendizagem a distância abriu uma linha de trabalhos centrados na análise das trocas comunicacionais a partir de uma dimensão social, emocional e/ou afetiva (p. 219).

A presença social, já tratada em seção anterior, é considerada por Onrubia, Colomina e Engel (2010) como fundamental para o surgimento da “base de respeito, confiança e ajuda mútua necessária para um processo bem-sucedido de construção do conhecimento em grupo” (p. 219).

Após a reflexão sobre as noções de interação, colaboração, autonomia e identidade, aqui consideradas importantes, parti para a reflexão sobre as

⁴⁶ Observa-se, porém, que cada vez mais a experiência com redes sociais e a influência das regras de funcionamento destas operam mudanças nesse panorama.

condições em que o aluno mediador atua enquanto tal no fórum de discussão. Este será o foco de atenção a seguir.

1.4.1 O aluno mediador

Coll, Bustos e Engel (2010, p. 276), ao tratar das comunidades virtuais de aprendizagem, cujo conceito foi apresentado em seção anterior, afirmam ser possível que recaia sobre alguns membros, mais do que sobre outros, a responsabilidade de auxiliar ou orientar outros membros da comunidade em seu processo de aprendizagem. Tal responsabilidade – historicamente atribuída a participantes que desempenham o papel de professor, tutor ou coordenador⁴⁷, normalmente vistos como detentores de maior experiência e conhecimento – pode, na opinião dos autores, ser assumida por membros da comunidade que não tenham esse perfil. Os autores explicam:

Pela sua própria natureza, nas comunidades virtuais de aprendizagem todos os membros estão potencialmente habilitados para ajudar e apoiar os outros membros. Portanto, nas comunidades virtuais de aprendizagem a ação educacional intencional é definida como um dos componentes fundamentais de seu projeto e gestão (Coll, Bustos e Engel, 2010, p. 276).

Pensamentos como o de Coll, Bustos e Engel (2010) podem ser vistos como indícios de que existe uma tendência, entre os pesquisadores, a reconhecer que o espaço em que se desenvolvem as discussões dos fóruns de cursos *online* favorece a iniciativa de alunos que se sintam aptos a atuar de forma efetiva no desenvolvimento de colegas. Diga-se de passagem, a ação diferenciada de alunos com esse perfil é um bom exemplo do que afirmava Vygotsky sobre os participantes mais experientes, conforme discutido no início deste capítulo.

Neste trabalho, considera-se, além disso, a ideia de que alguns alunos expressam, de alguma forma, tal disposição de mediar o desenvolvimento de outros alunos por meio dos textos que postam no fórum e por meio dos quais desempenham ações mediadoras. Porém, antes da observação, propriamente

⁴⁷ As características desses perfis serão devidamente explicadas no Capítulo 2, sobre a metodologia da pesquisa.

dita, das discussões do fórum do curso em questão, cabe aqui a reflexão sobre os fatores que podem levar esses alunos a assumir o papel de mediador.

A experiência docente talvez seja, no curso que aqui é objeto de investigação, um dos aspectos que favorecem a ocorrência da mediação feita por alunos. Em outras palavras, a experiência como professores – que tem a maior parte da clientela do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa – pode levar parte dos participantes a desempenhar, mesmo enquanto alunos e em relação a outros alunos, a tarefa de mediar.

Um outro aspecto que pode ser apontado como favorável à atitude mediadora de alguns alunos é a autonomia que eles – mas não só eles – demonstram ter. Freire (1996, p. 61) tratou desse conceito quando afirmou: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. No caso do curso *online*, parece ser imprescindível que o professor estimule a prática mediadora do aluno que demonstra querer e poder atuar como mediador.

Como já vimos, segundo Celani e Collins (2006), a boa utilização do fórum de discussão implica novos papéis para todos os participantes. A presença de ensino, que, para as autoras, se concretiza na mediação, pode ser observada na participação de professores ou de outros elementos do contexto – os alunos –, já que

a liderança, não importa se de professores ou de alunos, se manifesta na capacidade de contribuir com ideias, de diagnosticar problemas e mal-entendidos, de explicar, esclarecer e sintetizar fatos e argumentos, de motivar a conexão das ideias e de conduzir a discussão para a resolução (Celani e Collins, 2006, p. 42).

Para Celani e Collins (2006, p. 55), então, no contexto *online*, a presença de ensino, conforme discutido em seção anterior, pode se manifestar por diferentes agentes. A investigação das autoras sobre a interação em fóruns de curso *online* levou-as, entre outras conclusões, a indícios de mediação por parte dos alunos, apesar de, como afirmaram, a liderança estudantil, uma forma de mediação em ambientes altamente interativos e cooperativos, ser tímida e rara.

Apesar de admitir que o professor, por ser o mais experiente entre os participantes das discussões do fórum, deve assumir nestas discussões uma posição central, Marques-Ribeiro (2010) afirma que este pode atuar na promoção de mais interações entre os demais participantes, pois

o sucesso de um fórum pode ser medido pelo deslocamento dos alunos de posições periféricas para posições mais centrais, nas quais os alunos também chamem para si a mediação (p. 43).

A autora toma como base a definição de Cho *et al.* (2005), para quem um indivíduo que se posiciona de forma privilegiada em uma determinada rede social, além de deter um grau expressivo de centralidade, geralmente tem bom desempenho em termos de aprendizagem. Marques-Ribeiro (2010, p. 23) afirma também que “a configuração da centralidade torna-se um indicativo fidedigno das relações e trocas estabelecidas no fórum”. Principalmente nos casos em que só o professor assume a posição central, corre-se o risco de se proceder à mera reprodução dos modelos tradicionais de transmissão de conhecimento ou de se transformar a ferramenta em um espaço de simples troca de informações, que não produza efeitos significativos no processo de ensino-aprendizagem.

As afirmações de Coll, Bustos e Engel (2010), Freire (1996), Celani e Collins (2006) e Marques-Ribeiro (2010), referidas aqui, parecem sugerir a possibilidade de o aluno mediador ser caracterizado como experiente enquanto mediador – mesmo que em outros contextos –, autônomo, líder e capaz de ocupar posição central com relação aos demais participantes que têm o mesmo perfil no contexto de ensino-aprendizagem.

Porém, além das atribuições individuais do aluno mediador, considero importante pensar no tipo de ambiente que favoreça e em que se saiba tirar proveito da ação desse aluno – pode-se dizer – especial, já que, no contexto que é objeto desta pesquisa, a mediação operada por alunos pode mostrar em que sentido o confronto das concepções do indivíduo com as concepções de parceiros mais experientes favorece a apropriação, por este indivíduo, de significados diferenciados que dialogicamente se constituirão em sentidos a serem negociados.

Acredito que, no contexto da sala de aula – seja ela presencial ou a distância –, é necessário estimular-se a participação dos alunos também no sentido de ter nessa participação um fator que auxilie o processo de ensino-aprendizagem de novos conceitos. O contato com diferentes visões de um mesmo objeto desafia o indivíduo e pode estimular a apropriação do conhecimento, possibilitando a elaboração de sentidos particularizados. Assim, o conhecimento que antes era interpessoal passa a ser intrapessoal e passa a mediar a aprendizagem de novos saberes.

A observação da atuação de alunos mediadores indica que a mediação feita por alunos é positiva a despeito da existência, nas relações de ensino-aprendizagem, de papéis sociais bem definidos, pois tais papéis não são tão rigidamente constituídos a ponto de se negar ao aluno a possibilidade de atuar como mediador no desenvolvimento dos colegas. Continua cabendo ao professor o gerenciamento das atividades de ensino-aprendizagem e também das relações sociais do grupo que partilha as ações que, naquele contexto, levam à construção, de forma conjunta, do conhecimento.

Aliás, uma constatação é inevitável quando se compreende a relação entre dizer e agir e quando, por conseguinte, se compreende a diferença entre os atos de linguagem: só se pode percebê-los enquanto prática social levando-se em conta o contexto, a situação de comunicação em que ocorrem. Isso significa que as escolhas feitas pelo indivíduo na produção de seu discurso resultam de uma determinada interação social. Logo, uma das maneiras de compreender o motivo de tais escolhas é proceder ao seu estudo levando em consideração os elementos do contexto.

Ao analisarem-se as escolhas feitas por alunos que atuam como mediadores no fórum de discussão, não se pode deixar de considerar as condições em que estes fazem essa mediação, as especificidades desse contexto.

Para Fuks *et al* (2005, p. 19), o fato de as mensagens do fórum serem postadas publicamente e permanecerem no ambiente leva os alunos a serem mais cuidadosos na expressão de suas ideias e de seus argumentos. Por meio

da ferramenta eles buscam compartilhar conhecimento e experiências, comentando respostas de colegas e selecionando parceiros com os quais possam aprofundar suas reflexões, construindo socialmente seu conhecimento.

Em pesquisa sobre a argumentação em fóruns educacionais, Coffin *et al.* (2005) parecem concordar que o contexto do fórum influencia a maneira como os estudantes debatem e trocam informações e pontos de vista. Para as autoras,

a tecnologia só pode ser pedagogicamente eficaz no desenvolvimento das habilidades de intercâmbio e de negociação de pontos de vista dos estudantes se as suas características distintas são explicitamente reconhecidas e exploradas criteriosamente pelo mediador (p. 476)⁴⁸.

Coffin *et al.* (2005) listam alguns dos efeitos da tecnologia nas práticas argumentativas: o nível de dialogismo, a sequenciação e a coesão e a co-construção de argumentos. Em sua pesquisa, além de verificarem que a interação no fórum tende a diminuir – ou seja, os participantes postam mais mensagens no início do trabalho e registram uma participação cada vez menor –, Coffin *et al.* (2005) apontam como característica dessa interação a construção coletiva da argumentação, o que as autoras atribuem ao caráter colaborativo da ferramenta.

Coffin *et al.* (2005) afirmam ainda que a atuação do mediador é de grande importância para a eficácia do fórum de discussão na construção da argumentação, mas as autoras também vêem a mediação como incumbência do professor. Como já foi dito, neste trabalho será observada a atuação do aluno que tem uma participação diferente da maioria dos estudantes e que se aproxima, ao menos em alguns aspectos, da que comumente se atribui ao professor, o que sugere uma redefinição de aspectos sociais que caracterizam a interação feita por meio do fórum de discussão.

A reflexão sobre o conjunto de conceitos e considerações apresentados neste capítulo foi extremamente relevante para a investigação que me propus a

⁴⁸ No original, “the technology may only be pedagogically effective in developing students' ability to exchange and negotiate points of view if its distinct characteristics are explicitly acknowledged and exploited judiciously by the conference moderator/lecturer.”

realizar, já que me auxiliou na definição dos aspectos a serem observados na atuação de alunos da turma de 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa com vistas à identificação de ações mediadoras. Com a leitura dos trabalhos que compõem o arcabouço teórico da pesquisa, senti-me capaz de eleger, entre as diversas orientações metodológicas disponíveis, um linha que conduzisse a investigação a que me propus no contexto que queria pesquisar. Optei, então, pela orientação metodológica com base na hermenêutica, fundamentando-me em Paul Ricoeur para o trabalho de interpretação das mensagens postadas pelos participantes das discussões do fórum do curso. Tudo isso será objeto de atenção no capítulo seguinte.

2 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o desenho da pesquisa que realizei e todas as decisões metodológicas que foram tomadas para que este estudo fosse possível. Início pela definição da linha metodológica adotada, apresentando os pressupostos que orientaram a interpretação das mensagens postadas pelos participantes do curso, o que inclui a própria justificativa da opção pelo termo *interpretar* para me referir ao trabalho feito com os textos que formaram o *corpus* da pesquisa. A seguir, descrevo o contexto de pesquisa, focalizando o curso semipresencial e seus participantes. Concluo o capítulo detalhando os procedimentos de coleta e de interpretação do material coletado.

2.1 Linha metodológica adotada

A orientação metodológica adotada neste trabalho é a hermenêutica na perspectiva de Paul Ricoeur. Nesta seção apresento os aspectos da proposta de trabalho deste autor que me levaram a tomar tal decisão metodológica.

Conhecida como teoria e prática da interpretação, a hermenêutica nasceu da necessidade humana de compreender e interpretar textos considerados sagrados, cujo sentido era de difícil compreensão. Voltada, inicialmente, para o trabalho com textos religiosos e, mais tarde, com textos literários, a hermenêutica clássica atuou na decifração, que consistia em traduzir, explicar e interpretar textos antigos. Mais modernamente, porém, interessou-se pela questão de se evitar o mal-entendido, partindo do princípio de que a compreensão não pode ser feita de maneira desregrada e automática. Com isso, a ciência ganhou o caráter filosófico e metodológico que hoje tem.

Mais contemporaneamente, a hermenêutica conta com a contribuição de Ricoeur, que propõe uma reformulação do modelo hermenêutico a partir de uma teoria do texto. Nas palavras de Pieterzack (2009),

o sentido de um texto pode ao mesmo tempo responder a um contexto dado e a questões radicais, vivas em todos os tempos. A hermenêutica mede, assim, a distância introduzida pelas linguagens em contextos e àqueles aos quais originalmente respondia e, por outro lado, reconhece a irredutível pertença do sujeito ao mundo que interpreta (p. 13).

A hermenêutica trabalha com a linguagem escrita e não se pode esquecer de que as línguas naturais têm como característica a polissemia, que, segundo Ricoeur (2002, p. 72), corresponde à “capacidade que as palavras têm de ter mais de um significado quando consideradas independentemente de seu uso em um contexto determinado”. Nada mais certo do que afirmar, então, como faz o autor, que para a interpretação é imprescindível a sensibilidade ao contexto. Ricoeur (2002) destaca o fato de que

o manejo dos contextos (...) põe em jogo uma atividade de discernimento que se exerce em uma troca concreta de mensagens entre os interlocutores e cujo modelo é o jogo de perguntas e respostas. Esta atividade de discernimento é justamente a interpretação, que consiste em reconhecer que mensagem relativamente unívoca o falante construiu sobre a base polissêmica do léxico comum (p. 72-73)⁴⁹.

As mensagens postadas nas discussões do fórum da turma de 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa são, por força das condições em que se dá a interação nesse contexto, textos escritos que, por sua vez, representam a efetivação do discurso. Nas palavras de Ricoeur (2002),

com a escrita não se preenchem as condições de interpretação direta mediante o jogo de perguntas e respostas, ou seja, o diálogo. São requeridas então técnicas específicas para se levar ao nível do discurso a cadeia de signos escritos e discernir a mensagem em

⁴⁹ No original, “... pero el manejo de contextos, a su vez, pone en juego una actividad de discernimiento que se ejerce en un intercambio concreto de mensajes entre los interlocutores y cuyo modelo es el juego de preguntas y respuestas. Esta actividad de discernimiento es justamente la interpretación, que consiste en reconocer qué mensaje relativamente unívoco há construído el hablante sobre la base del léxico.”

meio às codificações superpostas próprias da atualização do discurso como texto⁵⁰ (p. 73).

Para Ricoeur (2002, p. 73), é justamente nessa atividade de discernimento que consiste a interpretação, considerada pelo autor como o reconhecimento da mensagem que o falante produziu a partir da base polissêmica do léxico comum.

No contexto de que trato aqui e considerando, mais especificamente, o tipo de interação que quero abordar neste trabalho, a linguagem escrita exerce, como já vimos, sua função mediadora. Mas, segundo Ricoeur (2002),

a experiência linguística só exerce sua função mediadora porque os interlocutores do diálogo desaparecem ambos frente às coisas ditas que, de alguma maneira, conduzem o diálogo. No entanto, onde é mais manifesto esse reinado da coisa dita sobre os interlocutores do que (...) quando a mediação pela linguagem converte-se em mediação pelo texto? O que nos permite então comunicar a distância é a *coisa do texto*, que não pertence nem a seu autor nem a seu leitor (p. 94).⁵¹

Para Ricoeur (2002, p. 96), mais do que um caso particular de comunicação inter-humana, o texto “é o paradigma do distanciamento na comunicação e por isso revela um caráter fundamental da historicidade da experiência humana: que é uma comunicação a e pela distância”. Conforme Ricoeur (2002), os textos escritos representam a expressão das experiências vividas pelo seu autor, daí serem reveladores de sua identidade.

Considerando a polissemia, ou seja, a possibilidade de o dito ser entendido de maneiras diferentes, Ricoeur dedica-se a sua interpretação, já que o dito tem um sentido que pode ser compreendido, sem que seja necessário entender cada frase ou palavra.

⁵⁰ No original, “... com la escritura no se cumplen las condiciones de la interpretación directa mediante El juego de preguntas y respuestas, es decir, el diálogo. Se requieren entonces técnicas específicas para llevar al discurso La cadena de signos escritos y discernir el mensaje em médio de las codificaciones superpuestas propias de la actualización del discurso como texto.”

⁵¹ No original, “... la experiencia lingüística solo ejerce su función mediadora porque los interlocutores del diálogo desaparecen ambos frente a las cosas dichas que, de alguna manera, conducen el diálogo. Ahora bien, ¿donde es más manifiesto este reinado de la cosa dicha sobre los interlocutores que cuando (...) la mediación por el lenguaje deviene mediación por el texto? Lo que nos permite entonces comunicar em la distancia es la *cosa del texto*, que no pertenece ni a su autor ni a su lector.”

É importante salientar, ainda, que, para o autor, o discurso é efetuado como acontecimento, pois, no momento em que alguém diz alguma coisa, algo acontece. Essa identificação do discurso com o acontecimento, com a ação, se deve aos fatos de o discurso se realizar temporalmente, remeter ao seu locutor, referir-se a um mundo que se pretende representar e estabelecer o diálogo. Não é difícil perceber, então, que por Ricoeur o discurso é compreendido como significado.

Mas é preciso entender a diferença que Ricoeur (2009) estabelece entre a significação como sentido e a significação como referência. Para ele, o locutor significa, mas também a frase significa, ou seja, enquanto a significação da enunciação (conteúdo proposicional) equivale ao aspecto objetivo do significado, a significação do locutor equivale ao aspecto subjetivo do significado, como explicam a seguir:

Esta dialética subjetiva-objetiva não esgota o significado e, por conseguinte, não exaure a estrutura do discurso. O lado “objetivo” do discurso pode tomar-se de dois modos diferentes. Podemos significar o “quê” do discurso ou o “acerca de quê” do discurso. O “quê” do discurso é o seu “sentido”, o “acerca de quê” é a sua referência (p. 34-35, grifos do autor).

Ricoeur (2009, p. 36) afirma ainda que o sentido é “atravessado pela intenção de referência do locutor”.

Com base em ideias de hermeneutas de outras épocas, como Gadamer⁵², o autor traz à tona o conceito de distanciamento/distanciação⁵³, um procedimento hermenêutico que permite que o pesquisador, sem se desfazer de sua subjetividade, alcance alguma objetividade, necessária ao trabalho de interpretação. O distanciamento da experiência vivida, chamada de alienante, compromete a relação de pertencimento, no sentido de que

apesar da oposição maciça entre pertencimento e distanciamento alienante, a consciência da história eficiente contém em si mesma um elemento de *distância*. A história dos efeitos é precisamente a

⁵² Ricoeur faz referência a GADAMER, H. G. Kleine Schriften, I, *Philosophie, Hermeneutik, Tübingen*, 1967, p. 158.

⁵³ Foram encontrados os dois termos referindo-se ao mesmo conceito (*distanciamiento* em Ricoeur, 2002, e *distanciação* em Ricoeur, 2009). Neste trabalho optei pelo termo *distanciamento*.

que se leva a cabo com a condição da distância histórica. É a proximidade do distante ou, para dizer o mesmo de outra maneira, é a eficácia na distância. Existe, pois, um paradoxo da alteridade, uma tensão entre o distante e o próprio que é essencial à tomada de consciência histórica (Ricoeur, 2002, p. 93)⁵⁴.

Para o autor, afinal, o distanciamento é condição da compreensão. Quando trata deste conceito, Ricoeur (2009) enfatiza que a escrita deve ser entendida como o polo complementar da hermenêutica e chama a atenção para outra dialética, que envolve o distanciamento e a apropriação, conforme as palavras do autor:

... por apropriação entendo a contrapartida da autonomia semântica, que separou o texto do seu escritor. Apropriar-se é fazer “seu” o que é “alheio”. Porque existe uma necessidade geral de fazer nosso o que nos é estranho, há um problema geral de distanciação. A distância não é, pois, simplesmente um fato, um dado, o efetivo hiato espacial e temporal entre nós e o aparecimento de tal e tal obra de arte ou de discurso. É um traço dialético, o princípio de uma luta entre a alteridade, que transforma toda a distância espacial e temporal em alienação cultural, e a ipseidade, pela qual toda a compreensão visa à extensão da autocompreensão. A distanciação não é um fenômeno quantitativo; é a contrapartida dinâmica da nossa necessidade, do nosso interesse e esforço em superar a alienação cultural. Escrever e ler tomam lugar nesta luta cultural. A leitura é o *pharmakon*, o “remédio” pelo qual a significação do texto é “resgatada” do estranhamento da distanciação e posta numa nova proximidade, proximidade que suprime e preserva a distância cultural e inclui a alteridade na ipseidade (p. 64, grifos do autor).

Ler um texto é atualizá-lo, no sentido de que se retoma o movimento suspenso quando o discurso se tornou texto, encadeando-se um novo discurso ao discurso do texto. Justamente a essa atualização do texto por meio da interpretação Ricoeur (2009) chama de apropriação. A interpretação, por sua vez, é vista pelo filósofo como uma “tentativa de tornar produtivos a alienação e o distanciamento” (p. 65).

Vale ressaltar, aqui, a visão dialética que o autor demonstra ter sobre a interpretação quando reconhece o movimento entre a compreensão e a explicação: interpretar um texto é decifrá-lo, mas o interior do próprio texto

⁵⁴ No original, “... a pesar de la oposición masiva entre pertenencia y distanciamiento alienante, la conciencia de la historia eficiente contiene em si misma um elemento de *distancia*. La historia de los efectos es precisamente la que se lleva a cabo com la condición de la distancia histórica. Es la proximidad de lo lejano o, para decir lo mismo de outra manera, es la eficacia em la distancia. Existe pues una paradoja de la alteridad, una tensión entre lo lejano y lo propio que es esencial a la tomada de conciencia histórica.”

conduz esse trabalho de decifração. Não se deve confundir o conceito de apropriação com subjetivização, já que, após distanciar-se e aproximar-se, o leitor compreende e explica o texto, devolvendo-o ao mundo do qual foi retirado ao ser escrito. Como afirma Ricoeur (2002),

a ideia de interpretação, compreendida como apropriação, não é assim eliminada; só é remetida ao término do processo; está no extremo do que temos chamado de círculo hermenêutico; é o último pilar da ponte, a ancoragem do arco no solo do vivido. Mas toda a teoria da hermenêutica consiste em mediatizar esta interpretação/apropriação pela série de interpretantes que pertencem ao trabalho do texto sobre si mesmo. A apropriação perde então sua arbitrariedade, na medida em que é a retomada da coisa mesma que está trabalhando, que está em trabalho, é dizer, na atribuição de sentido ao texto. O dizer do hermeneuta é um redizer, que reativa o dizer do texto. Ao término da investigação, a leitura é este ato concreto no qual se consuma o destino do texto. No coração mesmo da leitura se opõem e se conciliam indefinidamente a explicação e a interpretação (p. 144).⁵⁵

Entende-se, pois, que o distanciamento não é apenas o que separa espacial e temporalmente o leitor do acontecimento do discurso, mas é um traço dialético: no momento em que um indivíduo escreve um texto e o publica⁵⁶, estabelecem-se os dois lados do processo dialético. Por meio da leitura, alguém assume o papel de leitor, o que implica buscar a significação e vencer o distanciamento do texto, fazendo com que este lhe deixe de ser estranho e passe a ser-lhe mais próximo. A esse movimento Ricoeur (2009) chama de aproximação.

O intérprete de um texto faz, portanto, dois movimentos: aproxima-se e distancia-se do texto que interpreta. Ao distanciar-se, apropria-se do significado desse texto, apesar de tal significado não lhe pertencer e nem ao autor do texto, que perde a autoria ao concluir a escritura. A significação é vista pela

⁵⁵ No original, "... la idea de interpretación, comprendida como apropiación, no queda por ello eliminada; sólo queda remitida al término del proceso; está en el extremo de lo que hemos llamado antes el *arco hermenéutico*; es el último pilar del puente, el anclaje del arco em el suelo de lo vivido. Pero toda la teoría de la hermenêutica consiste em mediatizar esta interpretación/apropiación por La serie de interpretantes que pertenecen al trabajo Del texto sobre si mismo. La apropiación pierde entonces su arbitrariedad, em la medida em que es La reasunción de aquello mismo que se halla obrando, que está em trabajo, es decir, em parto de sentido em el texto. El decir del hermeneuta es um re-decir, que reactiva el decir del texto. Al término de la investigación, resulta que la lectura es este acto concreto em el cual se consuma el destino del texto. Em el corazón mismo de la lectura se oponen y se concilian indefinidamente La explicación y La interpretación."

⁵⁶ No sentido de *tornar público, tornar possível a outrem a sua leitura, divulgar*.

hermenêutica justamente como a comunhão das experiências do autor e do leitor do texto.

A hermenêutica, como se pode concluir, nos dá subsídios para produzir algumas significações do texto, pois não parte do princípio de que este tenha apenas uma significação. Para os hermeneutas modernos, como Ricoeur (2006), a textualidade não está na escritura, mas na identidade que o intérprete constrói ao interpretar um texto, a partir da vivência que compartilha com quem o escreveu. Na verdade, desse jogo resulta o compartilhamento do texto, e não a apropriação, propriamente dita.

Para Ricoeur (2009, p. 104), a interpretação visa às intenções do discurso, sendo um caso particular de compreensão. Além disso, o autor considera que existe, na leitura, uma dialética entre a compreensão e a explicação, como argumenta:

Sem impor à nossa discussão uma correspondência demasiado mecânica entre a estrutura interna do texto, como discurso do escritor, e o processo de interpretação, como discurso do leitor, pode-se dizer, pelo menos à maneira de introdução, que a compreensão é para a leitura o que o evento do discurso é para a enunciação do discurso, e que a explicação é para a leitura o que a autonomia verbal e textual é para o sentido objetivo do discurso. Por conseguinte, uma estrutura dialética da leitura corresponde à estrutura dialética do discurso (p. 102).

Compreensão e explicação sobrepõem-se e transitam uma para a outra, de acordo com Ricoeur (2009):

Na explicação explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia dos sentidos parciais num único ato de síntese (p. 102).

Para Ricoeur, enfim, não se deve definir a compreensão de um texto como a descoberta de um sentido que nele estaria contido, mas perceber a possibilidade de ser autorizada pelo próprio texto.

Ao pesquisador que pretende interpretar textos com base na visão de interpretação de Ricoeur (2009), portanto, é útil a consideração de todos esses aspectos como forma de conferir validade às interpretações sugeridas no trabalho de compreensão de sentido. E esse trabalho, segundo Ricoeur (2002),

pode ser feito tendo-se como meta a percepção das ações que os textos a serem interpretados podem expressar, pois

a ação mesma, a ação significativa, pode converter-se em objeto da ciência sem perder seu caráter de significado graças a um tipo de objetivação semelhante à fixação que se produz na escritura. Mediante esta objetivação, a ação já não é uma transação à qual ainda pertencerá o discurso da ação. Constitui uma configuração que deve ser interpretada de acordo com suas conexões internas (p. 176).⁵⁷

Decidi utilizar a orientação metodológica hermenêutica, com base em Ricoeur, porque considerei que o percurso interpretativo me permitiria alcançar os objetivos que me propus nesta pesquisa. Como já disse, as mensagens postadas pelos participantes do contexto a ser pesquisado eram textos escritos, que revelam a identidade de quem os escreveu, além de suas intenções/ações e a função mediadora que a linguagem assume no contexto de que participam. Considerando-se que me incluo entre os participantes, podia dizer que a minha vivência nesse contexto também seria útil à interpretação que faria das mensagens do fórum. Além disso, como membro do grupo, compartilhava com eles a sensação de pertencimento, mas, ao término do curso, o desenvolvimento da pesquisa e o passar do tempo, tive o distanciamento necessário para, inicialmente, *explicar* os textos coletados e, posteriormente, após várias leituras que me permitiram estabelecer o *círculo hermenêutico*, *compreendê-los* em sua significação mais profunda.

2.2 O contexto da pesquisa e os participantes⁵⁸

O alunado do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, que será o objeto da investigação aqui proposta, consiste basicamente de professores de língua portuguesa e de literaturas da língua

⁵⁷ No original, "... la acción misma, la acción significativa, se puede convertir em objeto de la ciencia sin perder su carácter de significatividad gracias a um tipo de objetivación semejante a la fijación que se produce em la escritura. Mediante esta objetivación, la acción ya no es una transacción a la cual aún pertenecerá el discurso de la acción. Constituye una configuración que debe ser interpretada de acuerdo com sus conexiones internas".

⁵⁸ A presente pesquisa teve seu desenho e seus procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, conforme atesta o protocolo nº 056/2011 (ver Anexo 1).

portuguesa que atuam no Ensino Fundamental e/ou Médio, portanto graduados em Letras – Licenciatura. As exceções são profissionais de áreas afins, como pedagogos.

Considerando o fato de o curso ter como meta a formação continuada de professores de língua portuguesa e de que suas atividades são teóricas e suscitam reflexões e questionamentos que, por sua vez, acarretam dúvidas teóricas e a necessidade de interação, é natural que o fórum se torne, nesse contexto, um espaço imprescindível para tirar dúvidas junto a professores e para verificar, por meio das discussões, se a própria compreensão do conteúdo estudado condiz com a dos colegas.

O curso tem o objetivo geral de capacitar professores dos níveis de Ensino Fundamental e Médio para a prática docente, segundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵⁹ e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶⁰, quanto à condução do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Seus objetivos específicos são:

- a) discutir o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, com base nas teorias sobre texto/discurso;
- b) proporcionar aos professores de língua portuguesa condições para que possam definir novas propostas de encaminhamento científico-metodológico de seu trabalho em sala de aula;
- c) capacitar os professores de língua portuguesa para a compreensão do processo educacional a partir de uma perspectiva sociointeracionista;
- d) propiciar ao professor de língua portuguesa condições de dar prosseguimento a suas investigações com vistas a um futuro aprimoramento.

As disciplinas que compõem a grade curricular do curso são

- Pragmática Linguística,
- Análise do Discurso (AD),

⁵⁹ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁶⁰ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

- Sociolinguística (SL),
- Funcionamento da Língua no Discurso (FLD),
- Estudo do Texto (ET) e
- Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa (MLP).

Cada uma destas disciplinas tem carga horária de 60 horas e seus conteúdos programáticos recobrem as áreas do conhecimento em linguística que se ocupam das diferentes dimensões envolvidas nos fenômenos de linguagem, o que pressupõe tanto a forma dos recursos de expressão disponíveis na língua portuguesa quanto os efeitos de sentido que esses recursos expressivos geram na construção dos textos.

As cinco primeiras disciplinas são ofertadas *online* e, durante sua oferta, não ocorrem encontros presenciais além daqueles que se destinam à realização de avaliações (uma por semestre). No período em que funcionam essas disciplinas, a tutoria é realizada *online*, principalmente por meio das discussões do fórum. Somente na oferta de Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa há aulas presenciais em regime intensivo na cidade de Belém, no mês de janeiro (período de recesso escolar, o que favorece o deslocamento e a participação dos alunos do interior e de outros estados).

Nas quatro primeiras turmas (2004 a 2007), para o trabalho nas disciplinas *online*, foi utilizada a plataforma e-ProInfo, do Ministério da Educação. Nas duas últimas (2008 e 2009)⁶¹, utilizou-se a plataforma *Moodle*.

As profissionais envolvidas no curso podem exercer diferentes funções. Para a melhor compreensão das diferenças entre os papéis que as professoras da instituição podem exercer no curso e das possibilidades de acúmulo de funções, apresento, no quadro 1, a seguir, cada uma das funções, os requisitos para exercê-las e as atribuições que têm as profissionais que as exercem.

⁶¹ Em 2010, 2011 e 2012, o curso não foi ofertado.

FUNÇÃO	REQUISITOS	ATRIBUIÇÕES
Coordenadora do curso	<ul style="list-style-type: none"> - ser docente da FALE; - ter experiência como tutora e como coordenadora de disciplina do curso; - ser credenciada pelo corpo docente do curso para exercer a função; - ser credenciada pela FALE para exercer a função. 	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir os trabalhos de divulgação e matrícula dos alunos do curso; - acompanhar a vida acadêmica dos alunos no sentido de garantir a integralização curricular; - prestar atendimento a alunos e professores do curso; - participar de reuniões do conselho do ILC; - participar de reuniões do conselho da Assessoria de Educação a Distância (AEDI); - representar e defender os interesses da comunidade do curso em diferentes instâncias da universidade (FALE, ILC, AEDI); - garantir o bom funcionamento do curso no que diz respeito ao cumprimento de prazos e de tarefas; - dirigir os trabalhos referentes à emissão de certificados aos alunos que integralizarem o currículo.
Coordenadora de disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - ter experiência no trabalho com a mesma disciplina ou com disciplinas com conteúdos afins no curso presencial de Letras; - ser docente da FALE; - ser credenciada pelo corpo docente do curso para exercer a função. 	<ul style="list-style-type: none"> - selecionar os conteúdos a serem estudados durante a oferta da disciplina; - elaborar o material didático a ser utilizado na disciplina; - propor atividades a serem desenvolvidas pelos alunos para avaliação; - orientar as tutoras quanto à avaliação; - elaborar o calendário de atividades a serem desenvolvidas na oferta da disciplina; - dirigir a discussão do fórum.
Tutora	<ul style="list-style-type: none"> - ser docente da FALE; - ser credenciada pelo corpo docente do curso para exercer a função. 	<ul style="list-style-type: none"> - orientar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas; - avaliar o desempenho dos alunos por meio das atividades desenvolvidas; - participar das discussões do fórum; - informar à coordenadora da disciplina e à secretaria os resultados obtidos pelos alunos nas atividades desenvolvidas

Quadro 1: Funções, requisitos e atribuições docentes

No quadro docente do curso, há uma professora responsável por cada uma das disciplinas, chamada de coordenadora de disciplina. A essa professora, que pertence ao quadro funcional da Faculdade de Letras da universidade, cabe também a elaboração do material didático, que é disponibilizado na plataforma. A coordenadora de disciplina, portanto, é

também conteudista. Ela atua, ainda, como tutora de pelo menos uma das turmas em funcionamento. Dependendo do número de alunos, outras professoras atuam como tutoras junto à coordenadora de disciplina. Cada tutora acompanha os estudos de, no máximo, 30 alunos. Nesse caso, a coordenadora de disciplina é responsável também pela orientação das demais tutoras no que diz respeito aos critérios a serem observados na avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos. Ela também estipula prazos para o envio do resultado da avaliação de tais atividades (conceitos obtidos pelos alunos, comentários, etc.) às tutoras e todas as datas em que tais atividades serão disponibilizadas, além de gerenciar o funcionamento das discussões que acontecem no fórum – dá-se início a uma discussão sempre que uma nova atividade é disponibilizada – e das quais todos (alunos e professoras/tutoras) podem participar. Como se pode ver, é comum, entre as professoras que atuam no curso, o acúmulo de funções – a mesma pessoa é coordenadora de disciplina (e como elaboradora de material didático, é também chamada de conteudista) e tutora.

A manutenção do número pequeno de professoras do curso foi uma decisão do grupo que propôs a sua implementação. A princípio, concordamos que cada uma assumiria a coordenação de uma das disciplinas e todas acumularíamos as funções já mencionadas. A experiência com as primeiras turmas nos levaram a alterar algumas características do projeto original, mas, sempre que avaliávamos a questão do número de docentes envolvidas, chegávamos à conclusão de que era desnecessário ampliá-lo.

As questões políticas e administrativas do curso são de responsabilidade da coordenadora do curso, que deve representar e defender os interesses da comunidade do curso em diferentes instâncias institucionais, além de desempenhar as tarefas pertinentes à rotina acadêmica.

Na universidade em que o curso funciona, existe, também, o cargo de assessor de Educação a Distância. Essa designação se deve ao fato de este professor, também pertencente ao quadro docente da Instituição, ser diretamente ligado ao reitor e por ele indicado. Trata-se de um cargo político, e

o assessor de EAD não interfere nas questões acadêmicas dos cursos que estão ligados a esta assessoria.

Como já foi dito, cada disciplina tem uma coordenadora (coordenadora de disciplina), que se responsabiliza pela elaboração do material didático e do cronograma das atividades a serem desenvolvidas (datas de disponibilização das atividades, períodos de funcionamento das discussões no fórum, datas de envio de trabalhos, etc.), pela seleção de textos a serem lidos pelos alunos, pela elaboração das avaliações presenciais e pela orientação às demais professoras (que, nesse caso, atuam apenas como tutoras) quanto aos critérios de avaliação dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos.

Dependendo do número de alunos a cursar uma disciplina e considerando que, de acordo com o projeto do curso, uma tutora não deve acompanhar as atividades de mais de 30 alunos, é necessário haver, além da coordenadora da disciplina, que atua também como tutora, outra(s) profissional(ais) para garantir a todos os alunos o devido acompanhamento. É comum, portanto, haver duas ou mais pessoas fazendo a tutoria em uma mesma disciplina, entre estas, necessariamente, a sua coordenadora, como ilustra a Figura 3⁶².

⁶² A janela que consta na Figura 2 foi transposta quando a oferta do curso para a turma de 2007 já havia sido concluída. Como o espaço da turma no e-ProInfo já estava desativado, ao lado de cada uma das turmas há um X que significa sua inatividade. Apenas as turmas de Pragmática Linguística não estão acompanhadas do X pelo fato de terem sido alteradas suas datas de funcionamento para que eu pudesse ter acesso aos seus dados. O objetivo ao fazer tal transposição é mostrar que o trabalho com a turma em questão estava sendo feito, nas diferentes disciplinas, com a participação de duas tutoras, devido ao número de alunos. O sistema do e-ProInfo organiza as disciplinas na ordem alfabética de seus títulos, e não na sequência em que são ofertadas.

Sejam bem vindos e aproveitem mais esta alternativa para formação

Conheça os participantes do curso

Módulos em que você poderá interagir

- » **Análise do Discurso**
 - Turma C
 - Turma D
- » **Estudo do Texto**
 - Turma E
 - Turma F
- » **Funcionamento da Língua no Discurso**
 - Turma G
 - Turma H
- » **Módulo 4 - funcionamento**
 - Turma A
 - Turma B
- » **Pragmática Lingüística**
 - Turma A
 - Turma B
- » **Sociolingüística**
 - Turma I
 - Turma J

e-Mensagens

- » Converse com os outros usu conectados a este curso

Notícias

- » Aguardem

Novidades

- » Apoio - Notícias
- » Biblioteca - Material professor

Figura 3: Turmas que funcionaram em 2007 nas disciplinas do curso

É importante, aqui, compreender que todas as pessoas que têm desempenhado a função de coordenadora do curso, coordenadora de disciplina e tutora no curso em questão são professoras da FALE. Como o que está em jogo é a capacitação de professores já graduados, decidimos que não teríamos entre as tutoras pessoas com outro perfil (por exemplo, aluno de mestrado) dentro da Instituição. Acreditamos, com isso, garantir a qualidade do curso e a sua credibilidade junto aos alunos, à universidade e à sociedade.

A tutora é responsável pela avaliação do desempenho dos seus alunos com base nos trabalhos que estes desenvolvem, propostos em cada atividade e cujo resultado lhe enviam. Além disso, ela deve participar das discussões no fórum, atuando como mediadora juntamente com a coordenadora da disciplina

e as demais professoras do curso que, eventualmente, também atuem como tutoras em disciplinas por cujo conteúdo não sejam responsáveis.

O quadro docente conta com seis professoras altamente entrosadas umas com as outras e com larga experiência em ensino de graduação e de pós-graduação, além de pesquisa e extensão, o que certamente contribui para torná-las aptas a atuar em qualquer das disciplinas do curso, ao menos no que diz respeito ao domínio do conteúdo⁶³.

Quando o Curso de Especialização foi ofertado para a turma de 2007, três das seis docentes já atuavam como tutoras do curso de extensão Leitura e Produção de Textos, desde 2004, sendo que duas delas foram elaboradoras de seu projeto e de seu material didático. As outras três deram início a sua atuação em EAD no próprio curso de especialização que é objeto de atenção nesta pesquisa, em que atuavam desde 2004 como elaboradoras de material didático (conteudistas), coordenadoras de disciplinas e tutoras.

A professora que coordena uma disciplina é, como já dito, chamada de conteudista por ser responsável pela seleção de conteúdos e pela elaboração do material didático da disciplina. A atribuição da responsabilidade pela coordenação de cada disciplina costuma ser feita mediante a área de atuação de cada professora nesses âmbitos. Eventualmente, porém, devido à não disponibilidade para atuar na condução dos trabalhos da disciplina sob sua responsabilidade, a conteudista é substituída por uma colega que fica incumbida de fazê-lo. Mesmo quando isso acontece, a conteudista fornece a sua substituta na coordenação dos trabalhos a orientação necessária para o seu bom desempenho nessa tarefa.

A conteudista de uma disciplina elabora atividades ou blocos de atividades para cujo desenvolvimento, por parte do aluno, sejam previstas em torno de 10 horas semanais. Durante o curso, pode pedir aos alunos que façam leituras de texto(s), elaborem resumo(s) ou resenha(s), respondam a questões

⁶³ Não se quer aqui afirmar que tais características das professoras que têm atuado no curso são suficientes para garantir a realização de um bom trabalho na condução das atividades a distância, mas apenas destacar o fato de se tratar de um grupo bem preparado e coeso, que acredita nas potencialidades desta modalidade de ensino-aprendizagem.

sobre o(s) texto(s) a serem lidos, produzam texto(s), reflitam e discutam sobre temas, etc. Nas semanas em que a conteudista da disciplina pede aos alunos que enviem o resultado de uma atividade, estes devem enviar seu material a sua tutora – o que se costuma fazer por e-mail – em data ou período estipulado pela professora coordenadora da disciplina.

A coordenadora de disciplina não tem, necessariamente, de disponibilizar material em todas as semanas do período das disciplinas pelas quais são responsáveis. Ela pode, por exemplo, elaborar um conjunto de atividades que correspondam a em torno de 20 horas e determinar o prazo de duas semanas para que enviem a resolução, ficando, juntamente com as demais tutoras, à disposição da turma, durante esse período, para tirar dúvidas e discutir com os alunos o conteúdo das atividades por meio do fórum. No caso da turma de 2007, todas as coordenadoras optaram pela abertura de quatro discussões no fórum de suas disciplinas, como mostra a Figura 3.

Antes de passar à explicação sobre a função do fórum no curso, é importante comentar os motivos das escolhas feitas pelo grupo com relação à plataforma e também com relação às ferramentas que temos utilizado.

No momento em que nos preparávamos para dar início ao funcionamento do curso, a universidade discutia, em diferentes instâncias, a operacionalização de cursos a distância e semipresenciais. Por isso, recebemos visitas de técnicos do Ministério da Educação que nos ofereceram treinamento para a utilização do e-Proinfo. Daí a decisão de utilizar a plataforma na oferta do curso às primeiras turmas.

Apesar das muitas ferramentas cuja utilização o e-Proinfo possibilitava, decidimos trabalhar com uma configuração bastante simples por considerarmos que um desenho mais sofisticado poderia desestimular a participação de alunos ainda não incluídos digitalmente (grande parte deles estava tendo sua primeira experiência com a informática e/ou com a Internet).

O grupo de proponentes do curso tinha como principal meta o alcance de professores das redes estadual e municipais do interior do Pará, cujo acesso a cursos de especialização é muito difícil, devido às grandes distâncias

e às dificuldades de acesso físico aos *campi* da universidade a despeito da enorme necessidade de dar continuidade a sua formação profissional. Considerávamos que ter alunos de cidades do interior e até de estados vizinhos era mesmo a razão principal da implementação de um curso como o que propúnhamos.

Por tudo isso, como ferramentas de interação *online*, optamos apenas pelo e-mail, o chat e um único fórum, que deveria abrigar não só as discussões sobre os conteúdos estudados, mas também qualquer outro tipo de troca entre os participantes, como, por exemplo, as de caráter meramente social, as referentes ao funcionamento da plataforma, etc. Assim, acreditávamos ser mais fácil garantir a permanência e o melhor aproveitamento de alunos com pouca ou nenhuma experiência na modalidade.

O fórum de discussão, no curso de especialização em que este trabalho está focado, tem sido muito utilizado pelos alunos não só para pedir esclarecimentos (por exemplo, sobre o funcionamento da própria ferramenta, sobre questões ligadas às regras do curso e/ou das disciplinas e sobre os conteúdos estudados), mas para estabelecer relações mais próximas tanto com as tutoras quanto com outros alunos. O espaço tem sido considerado pelos participantes da comunidade de aprendizagem como imprescindível ao êxito das atividades propostas, facilitando a realização das tarefas por parte dos alunos – muitas vezes eles buscam no fórum esclarecimentos teóricos que consideram necessários para a realização das atividades – e também ao alcance dos objetivos propostos nas próprias atividades. É comum postarem mensagens em que afirmam ser importante a participação no fórum antes de realizarem as atividades porque a interação com tutoras e colegas facilita a elaboração do material a ser enviado para avaliação.

A Figura 4, a seguir, demonstra o número de postagens nas discussões desenvolvidas no fórum durante a oferta das disciplinas *online* para a turma de 2007:

Título	Tópicos	Mensagens
Análise do Discurso / 04 - Mídium e discurso	1	17
Análise do Discurso/ 01 - A comunicação humana	1	99
Análise do Discurso/ 02 - O discurso	1	52
Análise do Discurso/ 03 - Os gêneros textuais	1	24
Estudo do Texto / 01 - Lingüística Textual	1	50
Estudo do Texto / 02 - Estratégias de processamento textual	1	43
Estudo do Texto / 03 - A coerência textual	1	27
Estudo do Texto / 04 - A coesão textual	1	9
Funcionamento da língua no discurso / 01 - Os textos e seu estatuto	1	49
Funcionamento da língua no discurso / 02 - A língua e discurso	1	25
Funcionamento da Língua no Discurso / 03 - As condições de produção dos textos	1	25
Funcionamento da Língua no Discurso / 04 - As condições de produção do texto II	1	7
Pragmática Lingüística / 01- Introdução à Pragmática	1	180
Pragmática Lingüística / 02- As relações entre sentido e contexto	1	213
Pragmática Lingüística / 03- As leis do discurso	1	83
Pragmática Lingüística / 04- A polifonia	1	187
Sociolingüística / 01 - Sociolingüística	1	46
Sociolingüística / 02 - Pressupostos teóricos	1	15
Sociolingüística / 03 - Diversidade lingüística	1	34
Sociolingüística / 04 - A comunidade de fala brasileira	1	45

Figura 4: Discussões do fórum da turma de 2007

Apesar de não ser obrigatória a participação discente nas discussões do fórum – ou seja, o aluno não ser avaliado por essa participação –, a utilização da ferramenta também é considerada uma atividade pedagógica, paralela às atividades que estes desenvolvem a cada semana (leitura, elaboração de textos, etc.). As tutoras, então, tentam estimular a participação dos alunos. Nesse espaço virtual, eles podem apresentar seus questionamentos sobre os textos que estão em discussão durante um determinado período e as professoras podem também incentivar novas discussões, apresentando questionamentos não previstos nas atividades iniciais. A experiência com a oferta do curso, entre os anos de 2004 e 2009, nos mostrou que a maioria dos alunos participa postando mensagens (alguns mais frequentemente do que outros), mas mesmo os que não efetuam postagens costumam ler as mensagens registradas, o que, para nós, confirma a importância da ferramenta.

As tutoras (incluindo a coordenadora da disciplina) estão incumbidas da assistência contínua ao funcionamento do fórum, que também é usado como

espaço para que os alunos possam relacionar as discussões sobre os textos a sua experiência como docentes. Elas também fazem o trabalho de avaliação do desempenho dos alunos durante o desenvolvimento das atividades. Os seus comentários sobre as tarefas realizadas são encaminhados aos alunos em data previamente marcada. É desejável que atuem ainda como incentivadoras da participação dos alunos nas discussões.

Em média, em cada disciplina, são abertas quatro discussões no fórum, referentes às atividades disponibilizadas. Ao final do curso, portanto, os alunos terão tido a oportunidade de participar de, pelo menos, vinte discussões referentes às atividades das cinco disciplinas *online*.

Não existem regras rigorosas para o funcionamento de tais discussões, ou seja, elas se desenvolvem conforme as necessidades dos alunos. Isso não impede que as tutoras façam um planejamento em termos, por exemplo, da sequência de assuntos ou da proposição de tópicos a serem tratados.

O eixo principal de atenção no Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa é o da leitura e da produção de textos orais e escritos. A reflexão e a discussão sobre aspectos relacionados aos estudos desses processos têm em vista as estratégias sociocognitivas que envolvem as interlocuções linguísticas, o que implica contemplar o estudo da língua em uso, como indicam os PCN (Brasil, 1997), ao fazerem referência à necessidade de se desenvolverem práticas epilinguísticas e não apenas metalinguísticas no ensino-aprendizagem da língua materna.

As disciplinas do curso dão conta de aspectos como a relação entre texto e contexto, a dimensão discursiva da linguagem, as operações sociocognitivas na compreensão e produção de textos, a função dos recursos de expressão na construção dos sentidos do texto, a variação linguística, bem como as implicações metodológicas no ensino-aprendizagem da língua materna.

Nesta pesquisa, optou-se pela interpretação, de forma especial, das mensagens postadas por alunos na primeira das cinco disciplinas *online*, Pragmática Linguística (PL). A decisão metodológica de concentrar a atenção

nas discussões do fórum que se desenvolveram no período de oferta dessa disciplina⁶⁴ – na plataforma e-ProInfo – deveu-se, principalmente, ao fato de ser ela oferecida no começo do curso, momento em que os alunos dão início a sua participação.

Além disso, é durante as atividades de PL que ocorre o maior número de mensagens postadas, conforme se pode observar na Figura 3. Uma possível explicação para isso é o fato de, nesse momento do percurso a ser seguido, os alunos estarem motivados a participar de uma experiência que, para a maioria, é nova. Logicamente, os altos números de postagens registrados na oferta da disciplina, conforme a Figura 3, incluem, pelos motivos já mencionados aqui, mensagens referentes aos conteúdos estudados e também de cunho social e operacional, mas as do primeiro tipo são, sem dúvida, predominantes.

O curso conta com um alto número de alunos do interior do Estado do Pará, que têm acesso à Internet mais limitado do que os que vivem na capital. Muitos passam a frequentar cibercafés ou *lan houses*, pois não possuem um computador que possa ser utilizado em casa para o desenvolvimento das tarefas do curso⁶⁵.

Outro fator a ser considerado na explicação para a maior participação dos alunos na discussão da primeira disciplina é o fato de sua oferta ocorrer no início do ano (nos meses de março e abril), quando a maioria dos alunos-professores, que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio de seus municípios, estão dando início ao ano letivo e, por isso, estão menos atarefados nas escolas em que trabalham.

Quanto à disciplina PL, é preciso dizer que sua carga horária é, como a das demais disciplinas do curso, de 60 horas. O conteúdo estudado durante sua oferta, que se dá em seis semanas, inclui os seguintes assuntos:

- Introdução à Pragmática Linguística – origens, princípios e conceitos;

⁶⁴ A oferta da disciplina ocorreu nos meses de março e abril de 2007.

⁶⁵ Dados coletados por meio de questionários aplicados pela coordenação do curso com o objetivo de obter informações sobre as estratégias de estudo utilizadas pelos alunos.

- Os procedimentos pragmáticos – enunciação, o princípio de cooperação, polifonia;
- Análise de textos em língua portuguesa;
- A Pragmática e o ensino da língua materna.

Esse conteúdo é apresentado em quatro atividades⁶⁶ e na data da disponibilização de cada uma delas é aberta uma nova discussão no fórum. Como mostra a Figura 5, a seguir, a coordenadora da disciplina dá início à interação com a postagem de uma mensagem em que declara aberta a discussão sobre o assunto em pauta no material da nova atividade. A partir daí os alunos começam a postar suas mensagens:

⁶⁶ O material didático referente às quatro atividades da disciplina constam em anexo neste trabalho.

Fórum e-Próinfo

Pragmática Linguística / 01- Introdução à Pragmática

Tópicos
Pra começar... - Ana Lygia Almeida Cunha - 28/02/2007 7 07:00:41 Incluir

Pesquisar
Autor _____ Procurar por _____
Período _____ Procurar por _____
Mensagens _____
Nº de mensagens por página 8 Pesquisar Listar todo fórum Imprimir

Total de Registros 180

Tópico **Pra começar...** (Solicitação) Operações

Pra começar... (Solicitação)
O Texto 1, que consta da Atividade 1 de Pragmática Linguística, nos apresenta esta área de conhecimento: retrospectiva histórica, as diferentes correntes, os principais autores, seus fundamentos teóricos, sua metodologia, enfim, seu papel dentro dos estudos linguísticos. Ele também nos apresenta alguns dos principais conceitos da disciplina, que serão rediscutidos em nossos contatos e por meio da leitura dos próximos textos selecionados para os trabalhos nessa primeira disciplina. Vamos, a partir de agora, dar início a esta discussão sobre o conteúdo do texto em questão.

Ana -PA

Olá, Turma!!! (Contribuição)
Estou com uma expectativa muito grande em relação ao curso. Espero aprender muito com vocês. Profª Ana Lygia que bom ser sua aluna novamente. Abraços!!! **Ciane -PA**

Expectativas: (Contribuição)
Oi, Ciane. Que bom ver, finalmente, uma mensagem postada no nosso fórum, além da minha. Eu já estava achando que havia algum problema técnico impedindo a participação de vocês. É um prazer para mim, também, reencontrá-la. Seja bem vinda. Esperamos atender às suas expectativas. **Ana -PA**

Problemas técnicos, sim. vontade de aprender, não: (Questionamento)
Entendi que a análise do ato da fala é essencial para o entendimento da linguagem e de seu processo de comunicação. Ao expressarmos um pensamento apresentamos vários direcionamentos do nosso dizer, para nós e para quem ouvi-lo. Assim estudando o ato de falar, compreendemos o que se quer realmente expressar. Muitas vezes acreditamos que nos fazemos entender pelo nosso discurso, mas ao estudarmos pela pragmática, percebemos o quanto ao vezes o dizer é falho na interpretação de quem o ouvi-lo, na verdade, não seria falho a palavra, mas nem sempre somos compreendidos pelo que queremos dizer e nesse discurso implicam vários outras intenções que ficam subentendidas e que nem sempre são percebidas entre os interlocutores. Será que estou indo no caminho certo? Veja só mais uma coisa: relacionei o estudo do pragmático como uma máquina da verdade, que detecta através da fala as emoções imprimidas neste dizer. A pragmática vai focar seus estudos nessa prática de todo dia e de como a utilizamos na nossa interação. É isso, prof (cariñosamente, tá?) **Patrícia -PA**

O que a pragmática estuda: (Contribuição)
Sim, Patrícia. Acho que você está no rumo certo. Pelo jeito, já percebeu a importância do estudo dos aspectos pragmáticos para compreender melhor o processo de enunciação e já entendeu que a pragmática se ocupa do uso que se faz da língua, levando, necessariamente, em conta o contexto da enunciação. Mas vamos conversar mais sobre suas impressões, para termos certeza de que está tudo compreendido? **Ana -PA**

Onde estão os meus alunos?: (Questionamento)
Ando muito preocupada com a baixíssima frequência dos alunos dessa turma no fórum (a mais baixa desde que o curso começou a ser ofertado!). Será que ainda não leram o Guia Didático e não sabem que essa atividade é obrigatória? O que estará acontecendo?

Ana -PA

olá, professora Ana Lygia, estou aqui: (Explicação)
Finalmente consegui entrar no forum. Acredito que mais alunos estão com dificuldade para acessar essa página. Professora Ana, li o texto e achei interessante como a autora expoe suas idéias e de outros linguistas, principalmente no que se refere aos atos de fala. Não tive

Pode enviar: (Contribuição)
Daniel, você (o teclado está com um probleminha, como você pode perceber) pode enviar suas respostas. Eu já estou recebendo o material de algumas pessoas, mas só enviarei os comentários no período estabelecido e informado no texto de acesso...

O Texto 1, que consta da Atividade 1 de Pragmática Linguística, nos apresenta esta área de conhecimento: retrospectiva histórica, as diferentes correntes, os principais autores, seus fundamentos teóricos, sua metodologia, enfim, seu papel dentro dos estudos linguísticos. Ele também nos apresenta alguns dos principais conceitos da disciplina, que serão rediscutidos em nossos contatos e por meio da leitura dos próximos textos selecionados para os trabalhos nessa primeira disciplina. Vamos, a partir de agora, dar início a esta discussão sobre o conteúdo do texto em questão.

Figura 5: Mensagens iniciais do fórum da turma de 2007

Os temas das discussões referentes aos conteúdos das atividades da disciplina são: 1. Introdução à pragmática; 2. As relações entre sentido e contexto; 3. As leis do discurso; 4. A polifonia⁶⁷.

A disciplina PL, por se tratar da primeira a ser ofertada, tem a proposta de introduzir os alunos no estudo dos conteúdos teóricos do curso. Considerando que muitos dos alunos que procuram o Curso de Especialização são oriundos de turmas que concluíram a graduação ainda nos anos 90, quando o currículo do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – da universidade não previa o estudo da Pragmática, é necessário ter em mente, na elaboração das atividades, que para estes trata-se do primeiro contato com o conteúdo proposto.

Assim, a Atividade 1 tem o propósito de possibilitar aos alunos uma visão panorâmica da área em estudo, o que inclui a abordagem histórica, um resumo das ideias de autores que se destacaram e os conceitos mais importantes.

É importante salientar que no período em que os alunos cursam a disciplina, o nível de interesse é alto, pois trata-se do início dos trabalhos no curso, a realização de um projeto muitas vezes adiado e que representa, para muitos, o retorno à academia em busca do aprimoramento profissional, conforme depoimentos dados por eles nas discussões do fórum e durante as atividades presenciais.

Por todos os aspectos comentados, os índices de participação no fórum de PL são os mais altos de todo o curso, apesar de, já durante a oferta da disciplina, haver evasão⁶⁸. Com a postagem de muitas dessas mensagens os

⁶⁷ O material das quatro atividades propostas aos alunos da turma 2007 de Pragmática Linguística constam dos anexos 1, 2, 3 e 4, respectivamente.

⁶⁸ A evasão, que chega a ultrapassar 50% das matrículas, já foi objeto de investigação informal por parte da coordenação do curso. Tal investigação levou à conclusão de que são vários os motivos para a sua ocorrência. Os mais importantes são os seguintes: 1) o baixo poder aquisitivo, principalmente de alunos do interior do Estado (devido à inexistência de carga horária docente para atuar no curso, de verba do orçamento anual da universidade e de financiamento por parte de órgãos de fomento, o curso é autossustentado e, apesar de a mensalidade estar abaixo do preço de mercado e da obrigatoriedade de se cumprir uma demanda social com a oferta de bolsas para preencher 25% das vagas, muitos alunos têm dificuldade em dar continuidade ao curso); 2) as dificuldades de acesso à Internet, ainda

alunos têm o intuito de se apresentar às tutoras e aos colegas e é comum, no início dos trabalhos, ocorrerem depoimentos que dão conta da felicidade de estar participando do grupo. Tudo isso expressa a importância social que o fórum tem nesse contexto de aprendizagem.

Com a Atividade 2 de PL, tem-se o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre a importância de se considerar o contexto em que surge o enunciado para que se possa compreender o seu sentido. Na discussão no fórum a esse respeito costuma-se manter o alto índice de participação que geralmente se registra durante a discussão do conteúdo da Atividade 1.

No material didático da Atividade 3 está em destaque a teoria das faces, que alguns têm dificuldade em compreender. Durante o período em que se discute seu conteúdo, é comum haver uma discreta queda na participação dos alunos, provavelmente porque utilizam seu tempo para escrever o texto solicitado. Além disso, nesse período (entre o fim do mês de março e o início de abril), comumente as escolas entram em fase de aplicação de provas bimestrais, o que leva os alunos do curso de especialização a ter menos tempo para desenvolver o que se pede e para participar da discussão no fórum referente ao assunto.

Na Atividade 4, está em jogo o conceito de polifonia. Pede-se ao aluno que, com base na leitura indicada, desenvolva uma pesquisa e selecione um texto publicitário por ele considerado polifônico. O resultado de tal pesquisa deve ser apresentado no próprio fórum, ou seja, o aluno deverá postar a sua análise do texto selecionado, que consistirá na explicação do tipo de polifonia detectado. Todos os colegas podem comentar a análise postada por cada um e cada aluno tem a oportunidade de rever sua análise após a discussão e antes de encaminhá-la à tutora para avaliação.

Provavelmente devido à obrigatoriedade de se proceder a tal postagem, o índice de participação na discussão do fórum sobre o conteúdo da Atividade 4 costuma ser o mais alto de todo o curso. No caso da turma de 2007, o

grandes, principalmente, em cidades do interior; 3) a falta de tempo para desenvolver a contento as atividades obrigatórias do curso; 4) a não-familiaridade com a informática e com a Internet; 5) o nível de dificuldade das atividades propostas.

número de alunos que postaram mensagens na discussão referente à Atividade 4 é o mesmo do de alunos que concluíram a disciplina – 50 –, já que cada aluno está obrigado a postar ao menos uma mensagem: a análise do texto publicitário que selecionou. Os números de mensagens postadas pelos participantes do fórum na disciplina e o número de alunos que participaram da discussão postando mensagens são apresentados no quadro 2:

Atividade	Número de mensagens postadas	Número de alunos que postaram mensagens
1	180	36
2	213	36
3	83	25
4	187	50

Quadro 2: Atividade no fórum de PL em 2007

O quadro 2 revela a oscilação em termos da participação geral em cada discussão e do quantitativo de alunos que postaram mensagens no fórum de PL. É extremamente importante que o coordenador da disciplina proceda a um acompanhamento da ocorrência de postagem de mensagens no fórum por parte dos alunos com vistas a uma contínua avaliação e reflexão sobre a eficácia das atividades propostas em termos de nível de dificuldade, estabelecimento e cumprimento de prazos, etc.

2.3 Procedimentos de coleta

Os textos escritos a serem interpretados, como já foi dito, são 1.230 as mensagens postadas por alunos e tutoras do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa durante os trabalhos com a turma de 2007. Tais mensagens encontram-se registradas no ambiente do e-Proinfo, a plataforma do Ministério da Educação que abrigou as atividades do curso de 2004 a 2008, o que permitiu o acesso a todas as postagens feitas no período de oferta das disciplinas *online*. Todas as discussões desenvolvidas pelos participantes foram copiadas e arquivadas em Word for Windows. Com isso foi

possível desenvolver os procedimentos de interpretação (descritos a seguir) e chegar à compreensão apresentada no próximo capítulo.

2.4 Procedimentos de interpretação

Com a preocupação em sistematizar a interpretação dos textos que correspondem às mensagens postadas no fórum de discussão pelos alunos da turma de 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa durante a oferta da disciplina PL, propus-me a fazer o trabalho seguindo as etapas detalhadas adiante.

2.4.1 ETAPA PRELIMINAR: Interpretação das mensagens postadas pelas tutoras nas discussões dos fóruns das disciplinas online

Para ser capaz de observar, entre as mensagens postadas por alunos nas quatro discussões que se desenvolveram no fórum durante os trabalhos com a disciplina PL, eu precisava saber quais ações poderiam ser consideradas como características da mediação neste contexto. Em outras palavras, era importante saber que ações poderiam ser consideradas próprias de alguém que assumisse no curso o papel de mediador.

Pareceu-me, então, lógico dar início a minha reflexão com a observação de mensagens postadas pelas tutoras do curso – reconhecidas pelos próprios participantes como mediadoras –, mas era importante não proceder a tal investigação levando em conta somente as professoras que mediarão as discussões de PL. Era necessário observar isso na participação de todas as tutoras, independentemente de disciplina.

Assim, a primeira fase do trabalho, que considero preliminar, consistiu na observação das mensagens postadas por tutoras das cinco disciplinas *online* a fim de detectar ações mediadoras, isto é, ações que comumente estas

desempenham em sua interlocução com os alunos no contexto de que trata a pesquisa.

É importante dizer que minha proposta nesta etapa da pesquisa, de modo algum, era tratar as intervenções das tutoras como modelos de ações mediadoras, mas apenas observar que tipos de ações marcavam essa participação e poderiam ser consideradas como características da mediação realizada no contexto da pesquisa. Apesar disso, reconheço que, para alunos que estavam tendo sua primeira experiência em cursos desta modalidade – que, como já informei, eram a grande maioria –, não seria difícil tomar, em alguma medida, como modelos de participação mediadora as mensagens postadas pelas tutoras e, por conseguinte, as ações expressas por tais mensagens.

Justamente por considerar preliminar o trabalho feito nessa fase da pesquisa é que apresento, ainda neste capítulo, os comentários motivados pela interpretação das mensagens das tutoras, diferentemente do que farei com relação às demais etapas, em que tratarei especificamente das mensagens postadas pelos alunos, que são o verdadeiro foco da pesquisa.

No caso específico do contexto que aqui está sendo considerado, pode-se dizer que a melhor forma de tentar caracterizar a participação do professor, a quem histórica e socialmente se atribui a missão de mediar, é a observação das mensagens postadas pelas tutoras que têm atuado no Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa. A observação das ações das tutoras poderia me auxiliar a refletir se e como tais ações poderiam repercutir nas ações dos alunos.

O meu intuito, ao fazer isso, não era buscar uma generalização sobre o que é mediar em cursos *online*, mas obter parâmetros que emergissem do próprio contexto do curso e que me servissem de ponto de partida para a interpretação de mensagens que expressassem a intenção de desempenhar ações mediadoras no curso que me propus a observar.

Esse trabalho foi feito com o objetivo de reconhecer – como propõe Ricoeur (2002) – as ações mediadoras mais comumente desempenhadas

pelas professoras na interação com seus alunos, considerando-se, principalmente, o seu grau de reincidência. Esse reconhecimento se deu pela identificação de certas unidades de significado, relacionadas ao fenômeno em foco, como será ilustrado mais adiante. Após a interpretação de todas essas mensagens, cheguei à conclusão de que são cinco as ações mediadoras mais frequentes, que apresento a seguir, com suas respectivas ilustrações seguidas de comentários.

2.4.1.1 *Incentivo à participação na discussão*

É bastante comum a postagem, por parte das tutoras do curso, de mensagens do tipo das que se apresentam nos exemplos a seguir, que expressam a intenção de incentivar a participação dos alunos nas discussões do fórum. Isso reflete a preocupação das tutoras em levar os alunos a realmente utilizar a ferramenta, postando mensagens e não apenas lendo as contribuições dos outros participantes.

Tal preocupação provavelmente decorre do fato de, após ter alguma experiência em um curso semipresencial de especialização, ser inevitável a constatação, por parte das professoras da instituição, de que o fórum é um canal importante para uma interação que efetivamente leve o aluno a obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. As tutoras do curso que constitui o contexto desta pesquisa, particularmente, costumam destacar a necessidade do uso da ferramenta, que, de acordo com o desenho já descrito no capítulo anterior, é o único canal de que dispõem para interagir e atuar como mediadoras em relação aos alunos.

Por considerar que o estímulo à participação dos alunos está entre as atribuições do mediador – em outras palavras, por considerar que motivar essa participação é tarefa do mediador –, direi que nesse tipo de ação é possível reconhecer a presença de ensino, apontada no capítulo 1 como característica da atuação daquele que assume a função de mediador.

Passo, então, à apresentação de exemplos⁶⁹ seguidos de comentários.

EXEMPLO 1: Não há nada do que se desculpar, Bento⁷⁰. A proposta deste ambiente é criar condições favoráveis para interação, discussão, esclarecimentos, contribuições, etc. Portanto, **toda participação será sempre muito bem vinda**. Achei interessante você ter recebido e-mail de outros colegas, falando sobre o assunto desta primeira atividade. Isso quer dizer que a discussão está tão motivadora que vocês estão interagindo, inclusive, em outros ambientes. Isso é ótimo! ⁷¹.

Na mensagem do exemplo 1, a tutora responde a uma contribuição do aluno Bento, em que este pede desculpas por insistir em continuar discutindo um tópico que o grupo já havia deixado de discutir. Em sua mensagem, Bento diz: “Desculpe-me porque, embora esse assunto já tenha sido discutido à exaustão aqui no fórum, gostaria também de acrescentar algumas considerações. Até porque já recebi e-mail perguntando minha opinião sobre o assunto. Faço-o agora compartilhando com todos. Quero contar – lógico – com a sua preciosa opinião.” Depois disso, ainda na mesma mensagem, Bento registrou sua opinião sobre o assunto que desejava voltar a discutir.

A tutora aproveita a informação, dada por Bento, sobre a solicitação via e-mail de um colega e a expressão de seu desejo de compartilhar sua reflexão com o grupo para falar da necessidade de interagir não só por meio do fórum.

⁶⁹ Neste trabalho, optei pela transcrição da íntegra das mensagens que apresento como exemplos das ações mediadoras de que trato. Fiz isso, apesar de muitas delas serem extensas, por considerar que sua fragmentação poderia, de alguma forma, comprometer a interpretação. Em alguns casos, ainda, senti-me obrigada a apresentar comentários sobre o contexto em que as mensagens ocorreram e até mesmo a apresentar outras mensagens que de alguma forma se ligavam às que eu apresento como exemplos.

⁷⁰ Os nomes dos alunos da turma foram substituídos por nomes fictícios. Tal expediente foi utilizado para garantir seu anonimato e facilitar a compreensão da interpretação por parte do leitor deste trabalho.

⁷¹ Utilizo negrito em trechos das mensagens que mais particularmente ilustram os argumentos da interpretação por considerar que tal expediente facilita a leitura, principalmente, de mensagens longas. A decisão de transcrever tais mensagens na íntegra se deveu ao fato de considerar que a unidade dos textos postados deveria ser respeitada, pois isso permite que características do contexto em que surgem sejam recuperadas. Além disso, em casos em que julguei que mais informações contextuais eram necessárias, procurei apresentá-las nos comentários.

Para isso, deixa claro que o aluno tem toda a liberdade para propor a retomada de um assunto já discutido.

EXEMPLO 2: Pessoal, termina aqui a nossa discussão sobre a Atividade 1, que foi muito legal. **Vocês estão de parabéns pela participação no fórum. Vamos continuar conversando** na discussão da Atividade 2? **Esperamos por vocês lá!**

Na mensagem do exemplo 2, a tutora encerra a discussão sobre o conteúdo da primeira atividade de uma das disciplinas do curso, conforme previsto no calendário de atividades divulgado no início do período de oferta, e aproveita para elogiar a participação dos alunos. Também convida-os a continuar postando suas mensagens na discussão seguinte. O uso de elementos de linguagem coloquial (“pessoal”, “foi muito legal”) parece ser um recurso de aproximação com a turma e, propriamente, de incentivo à participação, já que pode deixá-los mais à vontade para interagir com o grupo.

EXEMPLO 3: Eu e a professora M⁷² **estamos aguardando o pontapé inicial para as discussões** sobre o texto de Diana Pessoa de Barros. **Não deixem de participar.**

Na mensagem do exemplo 3, mais uma vez, registra-se o incentivo à participação em uma nova discussão. No início dos trabalhos com uma nova turma, esse tipo de contribuição é comumente registrado pelas tutoras, que se preocupam em acostumar os alunos que iniciam o curso a observarem o calendário de atividades que elas propõem. A mensagem acima foi postada em data posterior ao encerramento da discussão, já que a tutora percebeu que havia novos textos postados, mesmo após a postagem da mensagem de encerramento.

EXEMPLO 4: Prezados alunos, **participem do fórum. Não deixem de aproveitar essa oportunidade que o Curso lhes oferece. Qualquer intervenção sua, uma opinião, uma reflexão, um comentário, dará margem à troca de ideias que muito contribuirá para dirimir dúvidas e consolidar conhecimentos, particulares ou da turma como um todo.**

⁷² Os nomes de interlocutores dos autores das mensagens aqui apresentadas como exemplos foram substituídos por letras em caixa alta.

Na mensagem do exemplo 4, finalmente, tem-se uma contribuição de uma tutora cuja intenção foi apenas lembrar a necessidade de participar das discussões. A autora da mensagem é uma das tutoras de Funcionamento da Língua no Discurso, a quarta disciplina ofertada, cujos trabalhos se desenvolveram entre os meses de agosto e setembro, um momento em que os níveis de participação diminuíram consideravelmente, como se pode verificar na figura 3. O apelo da tutora demonstra a sua preocupação com a pouca participação dos alunos.

2.4.1.2 *Posicionamento em relação a contribuição de outro participante*

É fácil, também, reconhecer, entre as mensagens postadas pelas professoras do curso, aquelas que, como nos casos dos exemplos a seguir, expressam a intenção de se posicionar em relação ao que disseram os alunos em suas mensagens.

Nesse tipo de participação observa-se, mais claramente do que nos exemplos de 1 a 4, a presença de ensino, considerada por Garrison e Anderson (2003, p. 29-30) importante porque pode garantir ao grupo um relacionamento equilibrado e funcional que alcance os resultados pretendidos e que leve em consideração as necessidades e as capacidades dos alunos (Garrison e Anderson, 2003, p. 29). Diferentemente do que acontece nos exemplos de incentivo à participação de alunos, neste caso está em jogo a preocupação em se colocar como mediador – ou seja, assumir a identidade de mediador – entre o aluno e o conhecimento.

Selecionei três exemplos desta ação mediadora entre as mensagens postadas pelas tutoras do curso.

EXEMPLO 5: **Muito bem**, W, continue estudando o texto.

A autora da mensagem do exemplo 5 realizou esta postagem em resposta à contribuição de um de seus alunos, em que ele apresentava sua compreensão de parte de um texto sobre as leis do discurso, objeto de estudo do grupo naquele momento. Ele dizia o seguinte: “O texto nos aponta as

principais leis do discurso e as relações que estas têm entre si variam de um autor a outro: como a lei da pertinência (recebe definições variadas, intuitivas ou sofisticadas) intuitivamente, estipula que uma enunciação deve ser maximamente adequada ao contexto em que acontece; da sinceridade diz respeito ao engajamento do enunciador no ato da fala que realiza; da informatividade incide sobre o conteúdo dos enunciados e estipula que não se deve falar não para dizer nada, que os enunciados devem fornecer informações novas ao destinatário; da exaustividade especifica que o enunciador deve dar a informação máxima, considerando-se a situação; e da modalidade que prescreve clareza e principalmente economia.” Apesar de não ter dito isso, a postagem da mensagem provavelmente deveu-se à necessidade que o aluno tinha, naquele momento, de um tipo de avaliação por parte da tutora. Esta, então, aprovou a interpretação feita pelo aluno e o aconselhou a dar continuidade à leitura, dando a entender que ele estava no caminho certo.

EXEMPLO 6: E e M, **são muito interessantes os comentários de vocês**. O raciocínio que você fez, E, é contrário ao meu e acho que **é muito pertinente**. Das ideias expressas pela M eu **discordo em parte**. Acho que há, sim, os mal entendidos. Sempre existe a possibilidade de termos um ato perlocutório que não coincide com o ilocutório. Aliás, já discutimos isso.

Na mensagem transcrita no exemplo 6, a tutora responde a duas alunas que registraram respostas a um questionamento postado pela própria tutora sobre o princípio de cooperação e a preservação das faces. O questionamento postado pela tutora era o seguinte: “Será que a intimidade e o cuidado com as faces do interlocutor são inversamente proporcionais? O que vocês acham?”.

As respostas postadas por uma das alunas foi: “Realmente é uma pergunta muito interessante. Acho que talvez haja uma tendência a se relaxar quando se trata de preservar as faces (nossas e de nossos interlocutores) em conversas com pessoas muito próximas e íntimas. Aliás, a teoria da preservação das faces me fez pensar em muitas coisas que eu já disse e ouvi, sem perceber as ameaças aí implícitas. Sabe aquele papo de ‘eu não tive a

intenção de te ofender'? Pois é. Por outro lado, não penso que haja uma proporção inversa entre essa teoria e a intimidade, porque muitas vezes é justamente a grande intimidade que temos com alguém que nos faz escolher as palavras para não sermos agressivos ou rudes com essa pessoa. O certo é que a todo momento interagimos com as pessoas que nos cercam e, íntimas ou não, acabam por integrar essa troca verbal em que, infelizmente, nem sempre se tem o cuidado de preservar as faces. É isso aí. Muito legal mesmo. BJ". A outra aluna postou a seguinte resposta: "Acredito, professora A, que a intimidade nos deixa preservar até certo ponto as faces (tanto a nossa quanto a da pessoa que temos intimidade), depende mesmo, da nossa intenção. Não acredito em mal entendidos não, brincando, brincando se fala a verdade, já ouviu esse 'ditado'? Pois é, depende muito da intenção do indivíduo. Posso preservar a face de meu amigo, por exemplo, se a minha intenção for não magoá-lo."

A tréplica da tutora consiste, como se pode ver, no reconhecimento da pertinência de ambas as respostas e no registro de uma discordância em relação ao que disse uma das alunas. Ela aproveita a oportunidade para indicar, em seu último enunciado ("Aliás, já discutimos isso."), que uma das afirmações da segunda aluna está em desacordo com a discussão travada pelo grupo sobre o conteúdo estudado.

EXEMPLO 7: M, sua contribuição para nossa discussão no fórum exige bastante fôlego, pois a relação entre pensamento e linguagem é tema que tem despertado inúmeras posições na história dos estudos sobre o próprio homem. **Seria impossível aqui encontrar uma resposta definitiva para esse questionamento**, e acredito mesmo que nem seja essa sua intenção, mas podemos esboçar preliminarmente algumas posições que são defendidas no âmbito dos estudos sobre a linguagem. Primeiramente, **você tem razão em apontar o diálogo também fértil que se estabelece entre Análise do Discurso e filosofia**. Dentre todas as correntes que se ocupam da organização e do funcionamento dos discursos, podemos afirmar que todas elas se opõem à concepção de linguagem como expressão do pensamento, como se o pensamento preexistisse à linguagem e o papel da linguagem fosse apenas representar o

pensamento de forma material. Se a linguagem não é, então, representação do pensamento, qual a relação que se estabelece entre os dois fenômenos? Uma das posições a respeito dessa relação é a defendida por Jean-Paul Bronckart, no quadro do "interacionismo sócio-discursivo", apoiado nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky. Em linhas bem gerais, é na interação que o sujeito estabelece desde cedo com outros sujeitos que emerge a capacidade do pensamento consciente no homem. Agindo coletivamente, o homem se apropria progressivamente das regras de ação e de comunicação em uso em seu ambiente social e é a partir dessa história social que o homem desenvolve um funcionamento psíquico sistemático acessível à consciência. Portanto, retomando as palavras no texto de Bronckart, afirmamos: "... para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. Acerca desse segundo ponto, e para não precisarmos retomá-lo, isso significa dizer, de modo geral, que os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário". (BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006)

O exemplo 7 foi postado pela tutora em resposta à seguinte mensagem, de uma das alunas: "Ainda não li todo o material sobre comunicação humana, mas quando entrei no fórum e li as colocações de alguns colegas e da professora, me lembrei de um questionamento que o meu professor de Filosofia destacou em sala. Não sei se é pertinente para a discussão em curso. PENSAMENTO E LINGUAGEM: QUEM VEM ANTES? QUEM VEM DEPOIS? Gostaria de ler algumas opiniões de colegas e se possível das professoras. Segundo o que li nas colocações da senhora, penso que além da psicanálise a filosofia também se 'enrosca' nessa concepção de que o sujeito é heterogêneo e que se divide entre o consciente e o inconsciente. Acredito que os conflitos na comunicação humana são necessários na medida em que o sujeito se envolve ou é envolvido numa determinada interação social."

A tutora, primeiramente, afirma não ser possível responder com certeza ao questionamento apresentado pela aluna, mas concorda com parte de sua argumentação, e apresenta uma argumentação própria sobre o assunto, com base em um autor consagrado. Este exemplo é particularmente interessante pelo respaldo científico que a tutora demonstra ter buscado para se posicionar em relação às ideias de sua aluna.

2.4.1.3 *Explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta*

Nas mensagens constantes nos exemplos a seguir, também é fácil perceber a presença de ensino, muito comum na participação das tutoras do curso. Uma das principais preocupações do corpo docente é fornecer as explicações frequentemente solicitadas pelos alunos, já que a leitura do material didático e dos textos complementares suscita dúvidas quanto aos conceitos e princípios de que tratam esses textos. Entre as solicitações que os alunos do curso costumam direcionar especificamente às tutoras, aliás, este é o tipo mais comum.

As tutoras do curso têm consciência da grande importância de fornecer aos alunos *feedback* imediato, na medida do possível, sob pena de frustrá-los em suas expectativas com relação ao curso e/ou de tornar confusa a discussão devido ao atraso na postagem de respostas às questões feitas por eles, que podem se acumular. Dependendo da velocidade das postagens de alunos com dúvidas e pedidos de explicações, é necessário que as tutoras atualizem suas discussões no fórum pelo menos uma vez por dia.

Passo aos exemplos e os respectivos comentários.

EXEMPLO 8: M, sua contribuição para nossa discussão no fórum exige bastante fôlego, pois a relação entre pensamento e linguagem é tema que tem despertado inúmeras posições na história dos estudos sobre o próprio homem. Seria impossível aqui encontrar uma resposta definitiva para esse questionamento, e acredito mesmo que nem seja essa sua intenção, mas podemos esboçar preliminarmente algumas posições que são defendidas no âmbito dos estudos sobre

a linguagem. Primeiramente, você tem razão em apontar o diálogo também fértil que se estabelece entre Análise do Discurso e filosofia.

Dentre todas as correntes que se ocupam da organização e do funcionamento dos discursos, podemos afirmar que todas elas se opõem à concepção de linguagem como expressão do pensamento, como se o pensamento preexistisse à linguagem e o papel da linguagem fosse apenas representar o pensamento de forma material. Se a linguagem não é, então, representação do pensamento, qual a relação que se estabelece entre os dois fenômenos? Uma das posições a respeito dessa relação é a defendida por Jean-Paul Bronckart, no quadro do "interacionismo sócio-discursivo", apoiado nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky. Em linhas bem gerais, é na interação que o sujeito estabelece desde cedo com outros sujeitos que emerge a capacidade do pensamento consciente no homem. Agindo coletivamente, o homem se apropria progressivamente das regras de ação e de comunicação em uso em seu ambiente social e é a partir dessa história social que o homem desenvolve um funcionamento psíquico sistemático acessível à consciência. Portanto, retomando as palavras no texto de Bronckart, afirmamos: "... para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. Acerca desse segundo ponto, e para não precisarmos retomá-lo, isso significa dizer, de modo geral, que os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário". (BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006)

A mensagem do exemplo 8 é, como se pode ver, a mesma que apresentei no exemplo 7; porém, se outras unidades de significado forem observadas, constatamos que tal exemplo também pode ilustrar a ação mediadora que estou identificando como *explicação de conceito/princípio em pauta*. Nela, como já comentei anteriormente, a tutora apresenta a resposta a

um questionamento, fornecendo a explicação solicitada pela aluna. No que diz respeito, porém, a esta ação mediadora, é interessante observar a ocorrência de uma pergunta retórica que a tutora usou para organizar seu texto (a partir dali ela daria a explicação solicitada) e introduzir, enfim, sua explicação – “Se a linguagem não é, então, representação do pensamento, qual a relação que se estabelece entre os dois fenômenos?”.

EXEMPLO 9: Olá, D! Vamos responder à questão que você colocou em pauta. **No processamento textual, existem princípios (e deles derivam regras) “que orientam os processos inconscientes do leitor na reconstrução de laços coesivos (laços de significação) entre elementos contíguos, sequenciais no texto”.** Esses princípios (entre os quais a parcimônia, a canonicidade, a coerência) também funcionam em nível temático ou da *macroestrutura* do texto, ou seja, no nível de sequências maiores, como períodos e parágrafos, que avançam o desenvolvimento do tema global. As marcas formais que ajudam a monitorar a (re)construção dos sentidos (p. ex. recorrência de termos; assinalamento, por meio de organizadores textuais, das relações que se estabelecem entre as unidades do texto; indícios formais que levem às inferências intentadas) facilitam o caminho que o leitor deve fazer para identificar as relações semânticas que se estabelecem quer entre segmentos contíguos, quer entre as partes do plano global do texto.

Também neste exemplo, em que a tutora, mais uma vez, atende a uma solicitação de explicação, vale destacar a ocorrência de um trecho com função retórica, que é “vamos responder à questão que você colocou em pauta”, por meio do qual ela deixa clara a sua intenção, ao postar a mensagem, de desempenhar a ação mediadora aqui discutida.

EXEMPLO 10: Olá, B. **As notas de rodapé não são sempre textos metalinguísticos. Podem se constituir de textos metalinguísticos quando têm por objetivo esclarecer conceitos utilizados no texto principal. Mas quando visam, por exemplo, a indicar uma leitura**

complementar ou indicar a fonte de alguma informação não exercem a função metalingüística.

Diferentemente do que acontece nos exemplos anteriores, nesta mensagem, para responder ao questionamento “As notas de rodapé podem constituir exemplo da função metalingüística? Ou apenas em alguns casos?”, postado por um dos alunos, a tutora constrói um texto bastante objetivo, sem utilizar nenhum recurso retórico.

2.4.1.4 Citação de trabalhos científicos

A citação de fragmentos e a indicação de dados bibliográficos de textos científicos são recursos muito utilizados pelas tutoras do curso, principalmente quando se preocupam em atender às solicitações de esclarecimento de dúvidas dos alunos.

A preocupação das docentes, nesse caso, é fornecer visões de outros autores, não se restringindo ao material didático e aos textos indicados para leitura complementar durante a oferta das disciplinas, ou, como nos casos dos exemplos 11 e 12, que apresento a seguir, retomar trechos dos textos indicados que talvez os alunos não tenham compreendido bem. Dessa forma, parecem buscar, além da compreensão de tais textos, o esclarecimento de dúvidas, por parte dos alunos, a respeito dos conceitos e princípios científicos sobre os quais estão propondo que reflitam por ocasião do estudo do conteúdo de suas disciplinas. Também nesse caso a presença de ensino (Garrison e Anderson, 2003, p. 71-72) é claramente observada, como se pode observar nos exemplos.

EXEMPLO 11: M, sua contribuição para nossa discussão no fórum exige bastante fôlego, pois a relação entre pensamento e linguagem é tema que tem despertado inúmeras posições na história dos estudos sobre o próprio homem. Seria impossível aqui encontrar uma resposta definitiva para esse questionamento, e acredito mesmo que nem seja essa sua intenção, mas podemos esboçar preliminarmente algumas posições que são defendidas no âmbito dos estudos sobre

a linguagem. Primeiramente, você tem razão em apontar o diálogo também fértil que se estabelece entre Análise do Discurso e filosofia. Dentre todas as correntes que se ocupam da organização e do funcionamento dos discursos, podemos afirmar que todas elas se opõem à concepção de linguagem como expressão do pensamento, como se o pensamento preexistisse à linguagem e o papel da linguagem fosse apenas representar o pensamento de forma material. Se a linguagem não é, então, representação do pensamento, qual a relação que se estabelece entre os dois fenômenos? Uma das posições a respeito dessa relação é a defendida por Jean-Paul Bronckart, no quadro do "interacionismo sócio-discursivo", apoiado nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky. Em linhas bem gerais, é na interação que o sujeito estabelece desde cedo com outros sujeitos que emerge a capacidade do pensamento consciente no homem. Agindo coletivamente, o homem se apropria progressivamente das regras de ação e de comunicação em uso em seu ambiente social e é a partir dessa história social que o homem desenvolve um funcionamento psíquico sistemático acessível à consciência. Portanto, retomando as palavras no texto de Bronckart, afirmamos: **“... para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. Acerca desse segundo ponto, e para não precisarmos retomá-lo, isso significa dizer, de modo geral, que os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário”.** (BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006)

Na mensagem do exemplo 11, já utilizada nos exemplos 7 e 8 para ilustrar outras ações, a tutora anuncia a citação, ou seja, introduz o fragmento do texto de Bronckart citado em sua resposta, com a frase “retomando as palavras no texto de Bronckart”. Nesse caso, fica clara a intenção de apresentar a opinião deste autor como uma das visões a respeito da relação entre pensamento e linguagem, que era o tema discutido no fórum no momento

em que o questionamento da aluna foi postado. Observa-se, também, a preocupação da tutora em respaldar cientificamente a visão que está sendo utilizada, com a referência ao apoio que esta encontra em trabalhos de Vygotsky, outro autor consagrado. Nota-se, ainda, que o fragmento utilizado pertence ao texto indicado à turma pela tutora para leitura sobre o assunto em pauta no fórum.

EXEMPLO 12: B, uma parte do parágrafo do livro de Benveniste afirma o seguinte: **"A ideia de procurar entre estas duas entidades relações unívocas que fariam corresponder tal estrutura social a tal estrutura lingüística, parece trair uma visão muito simplista das coisas."** Entendo que Benveniste argumentou nesse texto que, muito embora, seja comum o pensamento de que há correspondências unívocas entre as entidades língua e sociedade, as coisas não são bem assim na realidade, pelo fato de estas serem entidades bastante complexas. Posso exemplificar a você, por exemplo, que há uma "verdade" em que muitas pessoas acreditam - independentemente do nível educacional delas. A "verdade" de que há uma única forma de falar em uma sociedade. Isto seria uma relação unívoca – de um para um – ou seja, uma sociedade utiliza uma língua (falada de um único jeito). Pelo contexto e pelo fato de os verbos trair e atrair não serem sequer cognatos, penso que o tradutor não escorregaria aí não, certo, mocinho?

Na mensagem do exemplo acima, é interessante observar que o recurso à citação do trecho do texto também lido pela turma é utilizado pela tutora para desfazer um equívoco cometido por um dos alunos em sua compreensão das ideias de tal texto. Mais uma vez, o fragmento citado é de um dos textos compartilhados pelos participantes. Também nesse caso, a tutora anuncia a citação, utilizando a frase “uma parte do parágrafo do livro de Benveniste afirma o seguinte.”

EXEMPLO 13: Parabéns, B. Suas considerações, mesmo que intuitivas, são muito relevantes. A Análise do Discurso estabelece um diálogo bastante fecundo com a psicanálise e entende o sujeito como essencialmente heterogêneo, dividido entre seu consciente e seu inconsciente. Portanto, não nos conhecemos por inteiro nem temos

domínio absoluto dos sentidos que atravessam nossos discursos. Por isso, é possível esse diálogo com um interior desconhecido e que, diferentemente dos sinais de trânsito citados aqui em nossa discussão, interferem efetivamente na constituição de uma imagem que é pública para os outros interlocutores e para nós mesmos, na ânsia de uma definição da pergunta "Quem sou eu?". No entanto, na perspectiva da Análise do Discurso Francesa, não cabe falarmos aqui de emissor e de receptor, termos que sugerem, conforme apresentado no texto, uma certa passividade daquele que recebe a mensagem codificada do emissor. **Nos trabalhos de Authier Revuz, autora francesa que se debruça sobre os conceitos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, utiliza-se o termo "Outro" (com letra maiúscula mesmo) para se referir a essa cisão do próprio sujeito, que constantemente enfrenta sua própria heterogeneidade.** Parabéns, também, pelas referências literárias que você nos apresenta em sua intervenção.

Na mensagem do exemplo 13, diferentemente do que acontece nos exemplos 11 e 12, a tutora cita uma obra de uma autora que não está entre as indicadas para leitura obrigatória. Justamente por ter consciência disso, a tutora se preocupa em apresentar um mínimo de informações sobre a autora do texto citado e sua obra – “autora francesa que se debruça sobre os conceitos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada” – ao introduzir a citação, que não é literal, como as anteriores. Assim, ela chama a atenção da turma para os perigos de se utilizar termos que são considerados controversos pela comunidade científica da área em questão – nesse caso, a Análise do Discurso.

2.4.1.5 *Incentivo à reflexão*

A última das ações aqui apontadas como as mais comuns entre as contribuições de tutoras do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa é frequentemente percebida em exemplos como os já utilizados nesta seção. Pode-se dizer que uma das principais tarefas de um professor (na modalidade de ensino presencial) ou de um tutor (na modalidade

de ensino a distância), socialmente considerados mediadores por excelência, é incentivar os alunos a refletir, a também buscar as respostas aos seus questionamentos na própria compreensão daquilo que estão estudando.

Mais uma vez, utilizarei a mensagem dos exemplos 7, 8 e 11 para apontar uma passagem em que é clara a intenção da tutora de provocar a reflexão dos alunos nesse sentido:

EXEMPLO 14: M, sua contribuição para nossa discussão no fórum exige bastante fôlego, pois a relação entre pensamento e linguagem é tema que tem despertado inúmeras posições na história dos estudos sobre o próprio homem. Seria impossível aqui encontrar uma resposta definitiva para esse questionamento, e acredito mesmo que nem seja essa sua intenção, mas podemos esboçar preliminarmente algumas posições que são defendidas no âmbito dos estudos sobre a linguagem. Primeiramente, você tem razão em apontar o diálogo também fértil que se estabelece entre Análise do Discurso e filosofia. Dentre todas as correntes que se ocupam da organização e do funcionamento dos discursos, podemos afirmar que todas elas se opõem à concepção de linguagem como expressão do pensamento, como se o pensamento preexistisse à linguagem e o papel da linguagem fosse apenas representar o pensamento de forma material. **Se a linguagem não é, então, representação do pensamento, qual a relação que se estabelece entre os dois fenômenos?** Uma das posições a respeito dessa relação é a defendida por Jean-Paul Bronckart, no quadro do "interacionismo sócio-discursivo", apoiado nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky. Em linhas bem gerais, é na interação que o sujeito estabelece desde cedo com outros sujeitos que emerge a capacidade do pensamento consciente no homem. Agindo coletivamente, o homem se apropria progressivamente das regras de ação e de comunicação em uso em seu ambiente social e é a partir dessa história social que o homem desenvolve um funcionamento psíquico sistemático acessível à consciência. Portanto, retomando as palavras no texto de Bronckart, afirmamos: "... para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo porque é nesse âmbito que se

constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. Acerca desse segundo ponto, e para não precisarmos retomá-lo, isso significa dizer, de modo geral, que os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário". (BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006)

O questionamento em negrito, que antecede a citação, é um bom exemplo de como a tutora pode estimular seus alunos a refletir sobre a relação entre pensamento e linguagem apesar de tal relação não se basear em pressupostos já superados pela ciência. A utilização de perguntas desse tipo costuma ser encarada como um convite à busca da resposta mais aceitável com base nas ideias de autores da área em discussão.

Uma outra passagem interessante no que diz respeito ao incentivo à reflexão é aquela em que foi postada a mensagem aqui utilizada no exemplo 6. Quando o grupo discutia a teoria das faces, uma das alunas lembrou-se do que lhe disse uma amiga num momento em que procurava emprego e temia uma entrevista a ser feita no dia seguinte. A amiga teria tentado encorajá-la dizendo que outra pessoa, mais limitada do que ela, teria conseguido o emprego. A partir desse depoimento, a tutora postou a seguinte mensagem:

EXEMPLO 15: Você tem razão, G. A sua amiga não lhe poupou várias faces nesse caso, não é? Imagine se ela não fosse sua amiga, hein? Conheci uma pessoa que dizia: "as pessoas com as quais temos intimidade pensam que podem nos dizer o que bem entenderem, o que quiserem". **Vale a pena pensar: será que a intimidade e o cuidado com as faces do interlocutor são inversamente proporcionais? O que vocês acham?**

A mensagem acima é também um bom exemplo de ocorrência da ação que estou chamando aqui de incentivo à reflexão, e, o mais interessante: a reflexão que a tutora convida os alunos a fazer foi ocasionada pela própria interação e pela contribuição de uma aluna. Iniciativas desse tipo costumam legitimar a troca de ideias e estimular a participação da turma, na medida em que podem tornar tal troca menos tensa.

Antes de passar às impressões que tive ao proceder à observação que me propus fazer nas demais etapas da interpretação das mensagens, considero pertinente destacar que é comum encontrar, em uma mesma mensagem, traços que revelam a intenção de desempenhar mais de uma ação mediadora. Essa tendência se revela não só entre as mensagens postadas pelas tutoras, mas também pelas postadas por alunos. Muitas vezes isso poderá ser observado em exemplos que selecionei.

As cinco ações acima listadas e exemplificadas – *incentivo à participação na discussão, avaliação de contribuição de outro participante, explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta e explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta* – são, sem dúvida, as mais frequentes entre as mensagens postadas pelas tutoras do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa. Não só por isso, mas também por expressarem a intenção de mediar no contexto do fórum de discussão deste curso, serão consideradas, aqui, como ações mediadoras, características da mediação feita neste contexto.

Depois da fase preliminar que acabo de descrever, assim considerada pela interpretação de mensagens postadas por tutoras, e não por alunos, passei às etapas que resumo a seguir e que serão objeto de atenção no próximo capítulo deste trabalho.

2.4.2 ETAPA 1: Interpretação das mensagens postadas pelos alunos nas discussões dos fóruns das disciplinas online

Após a detecção das ações mediadoras comuns entre as tutoras do curso, parti para o reconhecimento da ocorrência de mensagens em que alunos do curso expressassem intenção de desempenhar os mesmos tipos de ações. Meu intuito, nessa fase da pesquisa, não era tratar os alunos mediadores como meros reprodutores dos modelos de mediação fornecidos pelas tutoras do curso, como se verá adiante.

Nesta etapa, o universo pesquisado ainda eram as discussões que se desenvolveram durante a oferta das cinco disciplinas *online* do curso. Eu objetivava perceber, em primeira instância, potenciais mediadores entre os alunos do curso. Só depois de identificar, entre eles, mediadores potenciais, eu me concentraria no recorte que me interessava: as discussões do fórum de PL.

2.4.3 ETAPA 2: Interpretação das mensagens postadas pelos mediadores potenciais nas discussões do fórum de PL

Após proceder ao levantamento das ações mediadoras detectadas na primeira etapa em mensagens postadas por alunos nas discussões do fórum do curso, selecionei, entre os estudantes que postaram mensagens, aqueles que não só expressavam a intenção de desempenhar as ações mediadoras observadas na participação das tutoras, mas concretizavam tal intenção. A essa altura da pesquisa, considerei estes estudantes – três, de fato – como mediadores potenciais⁷³.

Os critérios utilizados na seleção destes três alunos foram os seguintes:

- a regularidade com que postavam mensagens nas discussões, pois considerei ser inadequado dizer dos alunos que registraram uma participação eventual que se tratava de pessoas comprometidas com a mediação;
- as diferenças percebidas⁷⁴, já durante a investigação que visava à identificação dos mediadores potenciais (segunda fase), na atuação dos três alunos selecionados – em outras palavras, eu já observava tratar-se de mediadores de tipos diferentes, o que certamente tornaria mais interessante o trabalho a ser feito após o momento da seleção.

Selecionei também as quatro discussões da disciplina PL como objeto do trabalho nessa etapa. Fiz isso com o intuito de delimitar o meu *corpus*, o

⁷³ Utilizo aqui a expressão *mediador potencial* para me referir aos alunos que, nesse momento da pesquisa, eu não estava certa de que se tratavam de mediadores. Considerava que só poderia chamá-los de mediadores após proceder a todo o trabalho de interpretação das mensagens dos alunos.

⁷⁴ Tais diferenças serão tratadas no capítulo 3, na seção 3.2.

que acreditava favorecer a qualidade da interpretação a ser feita⁷⁵. Além disso, considerei que o fato de ter atuado, junto à turma de 2007, como conteudista, coordenadora da disciplina e tutora, me daria melhores condições para proceder à interpretação das mensagens dos alunos da turma.

Passei, então, à observação das mensagens postadas pelos três mediadores potenciais com vistas à detecção, neste recorte, das ações mediadoras que desempenharam junto a seus colegas. O objetivo do trabalho na última etapa da pesquisa era, além de confirmar se os alunos selecionados eram mediadores, identificar as características de sua atuação mediadora. Acreditava que, com isso, seria possível traçar o perfil de tais alunos enquanto mediadores na turma de 2007.

2.4.4 ETAPA 3: Identificação de ações mediadoras próprias de alunos mediadores e interpretação das mensagens que ilustram tais ações nas discussões do fórum de PL

Depois de ter identificado, com base nas ações mediadoras desempenhadas pelas tutoras (segunda etapa), os alunos potencialmente mediadores e de ter observado sua participação nas discussões do fórum de PL (terceira etapa), passei a buscar, nas mensagens postadas pelos três alunos selecionados, exemplos de ações mediadoras que pudessem ser consideradas características de uma atuação mediadora de alunos do curso, ou seja, não mais tomando como parâmetro as ações mediadoras das tutoras.

Dessa forma, eu esperava que os alunos potencialmente mediadores não fossem vistos, neste trabalho, como meros reprodutores de modelos fornecidos pelas professoras do curso, pois acreditava que tais alunos poderiam desenvolver uma mediação diferente da que é feita pelas professoras graças a seu perfil no grupo (diferente, como já vimos, do delas) e aos

⁷⁵ Considerei que um número muito grande de mensagens poderia dificultar o trabalho de interpretação, já que me obrigaria a lidar com dados quantitativamente elevados e com momentos diferentes do processo: diferentes disciplinas, diferentes tutoras, diferentes materiais didáticos, etc.

aspectos afetivos já tratados no capítulo 1, em que apresentei a fundamentação teórica da pesquisa.

Seguindo estes procedimentos na sequência acima apresentada, a minha expectativa era alcançar o objetivo anunciado na introdução deste trabalho – identificar as ações mediadoras de alunos-professores em um fórum de discussão de um curso semipresencial – respondendo às perguntas da pesquisa: Quais as características da mediação semiótico-pedagógica quando assumida pelos alunos? Em que situação e contexto o aluno se torna mediador na interação com seus colegas?

Após o primeiro passo descrito neste capítulo (etapa preliminar), que consistia na interpretação das mensagens postadas no fórum pelas tutoras do curso, com vistas à identificação das ações mediadoras por elas expressas, passei, enfim, ao trabalho que tinha como foco as mensagens postadas pelos alunos, cujas etapas relato mais detalhadamente no próximo capítulo.

3 INTERPRETAÇÃO DAS MENSAGENS

Neste capítulo, apresento as interpretações suscitadas pela investigação que realizei das mensagens postadas nos fóruns de discussão do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa. A princípio, ilustro e interpreto as ações mediadoras identificadas nas mensagens postadas por alunos em discussões desenvolvidas durante a oferta de diferentes disciplinas *online*. A seguir, após identificar três alunos mediadores da turma de 2007, exemplifico e interpreto suas ações mediadoras nas discussões do fórum de PL.

Antes de passar aos comentários suscitados pela interpretação das mensagens dos alunos, é importante comentar, mesmo que sucintamente, a estrutura que costumam ter as discussões no fórum do curso.

Posso dizer que tais discussões têm reproduzido a configuração descrita por Moore e Kearsley (2009) e apresentada na fundamentação teórica deste trabalho (seção 1.3.1):

- 1) *Uma mensagem inicial*. Cabe à coordenadora de disciplina postar uma mensagem que dá início à discussão sobre o conteúdo de uma nova unidade (material didático) disponibilizada. Essa mensagem inicial pode conter uma pergunta sobre o conteúdo da atividade, na proposição de um tema para reflexão, ou, simplesmente, em um convite para os alunos dizerem o que estão compreendendo da leitura do material.
- 2) *Respostas à mensagem inicial*. Os alunos postam suas impressões, comentários e perguntas a fim de tirar suas dúvidas sobre o que estão lendo e participar da discussão sobre os conteúdos em estudo.
- 3) *Mensagens de acompanhamento*. Tutoras e alunos dão continuidade à discussão com a postagem de respostas ao que leem nas mensagens anteriormente postadas, o que pode ser feito por meio de textos em que

prestam esclarecimentos, apresentam opiniões próprias, citam autores que tratam dos assuntos em discussão, etc.

4) *Resumo da mensagem.* É comum a ocorrência de mensagens postadas pelas tutoras e por alguns alunos que refletem a preocupação em resumir ou, melhor dizendo, (re)organizar as ideias veiculadas pelos textos dos participantes, principalmente dos alunos. Mas esse tipo de mensagem não ocorre apenas ao final da discussão, sendo observado durante todo o seu desenvolvimento.

Com essa configuração, as discussões do fórum do curso observado nesta pesquisa são fontes das mensagens que selecionei e comentarei neste capítulo, já que ilustram o que venho chamando de ações mediadoras desempenhadas por alunos.

Cabem neste momento também algumas considerações sobre a importância que teve a orientação da hermenêutica de Ricoeur (2002) para a realização do trabalho de interpretação, tanto das mensagens postadas pelas tutoras (comentadas no capítulo anterior), como das mensagens postadas pelos alunos – objeto de atenção no presente capítulo.

Como mencionei no capítulo 2 (seção 2.1), Ricoeur (2002, p. 72-73) considera, em seu trabalho, a polissemia que é inerente às línguas naturais e, por conseguinte, aos textos escritos que são objetos de atenção do estudioso que procede a sua interpretação. Seguindo sua orientação, procurei estar atenta à necessidade de me manter sensível ao contexto das mensagens que interpretava, considerando o jogo de perguntas e respostas que caracteriza a interação no fórum⁷⁶.

Também de acordo com a orientação de Ricoeur (2002, p. 73), tratei as mensagens do fórum como textos escritos que, por força das condições em que se dá a interação nesse contexto, representam a efetivação do discurso. Dessa forma, busquei o discernimento em que, para o autor, consiste a

⁷⁶ Em alguns casos, considerei imprescindível a descrição das situações em que as mensagens foram postadas, o que me levou a reproduzir tais situações. Nesses casos, além dos comentários sobre as mensagens que apresento como exemplos de ações mediadoras desempenhadas por alunos, transcrevo outras, que as precederam ou seguiram, considerando o jogo de perguntas e respostas a que se refere Ricoeur.

interpretação: o reconhecimento da mensagem que o falante produziu a partir da base polissêmica do léxico comum.

E foi justamente com o trabalho de interpretação das mensagens que pude compreender em que sentido Ricoeur (2002) afirma que a mediação pela linguagem se converte em mediação pelo texto em contextos como o que me interessava nesta pesquisa: o que permite comunicar a distância é o texto, que não pertence ao seu autor e nem ao seu leitor (p. 94), mas é capaz de expressar as experiências vividas pelo seu autor e de revelar sua identidade (Ricoeur, 2002, p. 94).

Tornou-se mais clara para mim, ainda, a identificação, proposta por Ricoeur (2002, p. 98), do discurso com o acontecimento, na medida em que (o discurso) se realiza temporalmente, remete ao seu locutor, refere-se a um mundo que se pretende representar e estabelece o diálogo.

Com base em tais ideias, procurei me distanciar do curso (apesar de ter participado, como tutora, da interação sobre a qual me debruçava) e me aproximar dos textos que interpretava. Esforcei-me, então, para decifrar os textos em que consistiam as mensagens, buscando ao menos um de seus significados – considerando o seu caráter polissêmico – e deixando-me conduzir pelo interior de tais textos, evitando, na medida do possível, deixar-me levar única e exclusivamente pela subjetividade. Além de tentar descobrir um sentido que neles estivesse contido, esforcei-me para perceber a possibilidade de minha compreensão ser autorizada pelos próprios textos.

Outra maneira de validar o meu trabalho como intérprete das mensagens do fórum consistiu na busca da percepção das ações que elas expressavam – e das intenções que seus autores tinham de desempenhá-las. Fiz isso por concordar com a visão de Ricoeur (2002, p. 176) segundo a qual a ação, além de ser significado, pode ser objeto da ciência. Passo, então, à apresentação de minha interpretação das ações mediadoras identificadas, observando a estrutura dada ao capítulo, conforme inicialmente mencionado.

3.1 ETAPA 1: Ações mediadoras de alunos nas discussões dos fóruns das disciplinas *online*

Após observar as mensagens postadas pelas tutoras do curso e identificar as ações mediadoras mais comumente desempenhadas por elas, comento, nesta seção, exemplos de mensagens postadas por alunos, que expressem a intenção de desempenhar as ações listadas na seção anterior, o que não significa que estes não possam desempenhar ações de outros tipos, como mostrarei posteriormente.

Essa fase da pesquisa consistia, basicamente, na busca de mensagens que pudessem me mostrar que tais ações mediadoras também podem ser desempenhadas por discentes. Mais do que isso, busquei, nessa primeira etapa da pesquisa sobre a participação dos alunos do curso, identificar indícios da existência, na turma de 2007, de alunos que eu pudesse considerar como mediadores potenciais.

As mensagens selecionadas para exemplificar as ações mediadoras nesta primeira seção foram retiradas das discussões que se desenvolveram no fórum da turma de 2007 ao longo de todo o curso, portanto são oriundas de discussões travadas em diferentes disciplinas e dirigidas por diferentes tutoras.

3.1.1 Incentivo à participação na discussão

Também entre os alunos, é comum a postagem de mensagens que expressam a intenção de incentivar a participação nas discussões do fórum. Isso parece ser indício de que a preocupação em levar os colegas a utilizar a ferramenta, postando mensagens e não apenas lendo as contribuições dos outros, não é só de participantes que sejam tutores.

Provavelmente, essa preocupação decorre do fato de os alunos reconhecerem a importância do fórum como espaço para uma interação que efetivamente leve-os a obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

É comum a postagem desse tipo de mensagem por alunos, principalmente, no início dos trabalhos, quando estes percebem uma participação ainda tímida dos colegas. Isso também costuma ocorrer após uma tutora postar mensagem reclamando de diminuição da frequência de postagens nas discussões. Nessas ocasiões, os autores das mensagens desse tipo demonstram a preocupação em auxiliar as tutoras na tarefa de motivar a participação, como mostram os exemplos a seguir.

EXEMPLO 16: Zenaide⁷⁷, concordo também plenamente com a Edna. Ignorantes todos somos em muitos assuntos, mas o que importa não é o fato de sermos ignorantes e sim a atitude de busca ante a ignorância. **E em um aprendizado é também importantíssimo essa atitude de humildade que você teve em admitir ser ignorante em um determinado assunto, pois é a partir dessa admissão que o ato de aprender se torna mais fácil. Vamos todos(as) juntos(as) buscar o que precisamos neste curso, OK? Um abraço. [Atividade 4 de PL]**

A mensagem do exemplo 16, postada por Amanda, uma das alunas do curso, atesta a preocupação que alguns alunos têm em atuar como motivadores, não só incentivando os colegas a participar da discussão do fórum, mas transmitindo-lhes ânimo para superar diferentes tipos de dificuldades. Essa atitude fica clara, por exemplo, no trecho “vamos todos(as) juntos(as) buscar o que precisamos neste curso”, em que Amanda convida os colegas a participar.

Tal mensagem foi postada pela aluna depois que uma das tutoras apresentou um esclarecimento direcionado a outra aluna, Zenaide. A primeira das mensagens desse trecho da interação, registrada por Edna, dizia o seguinte: “Colegas e professores, a mensagem que postei ficou com a letra muito miudinha. Por favor, usem a lupa para visualizar melhor.” Zenaide não compreendeu que Edna falava de um dos recursos do fórum e postou a mensagem “Minha colega, eu que não tenho lupa quase desisti da leitura de sua postagem. Mas você reteve minha atenção pela excelente explanação

⁷⁷ As mensagens transcritas neste capítulo mantêm a redação original.

sobre um tema que está tirando o meu sossego. Gostaria de estar em seu nível de entendimento. Parabéns!" A tutora, percebendo o seu equívoco, tentou esclarecer e chamar-lhe a atenção para a existência da ferramenta, postando a mensagem seguinte: "Zenaide, a lupa à qual a Edna se refere está ao lado de cada uma das mensagens postadas no fórum. Ao clicar nela você pode ter uma visão melhor do texto." Zenaide parece ter se divertido com o próprio equívoco e postou o seguinte texto: "Como é triste ser ignorante! Obrigada professora⁷⁸ por mostrar-me o que parecia óbvio. Não para mim, é claro. Mas a vontade de aprender é muito maior que as dificuldades... e estou aprendendo."

Ao registrar uma nova mensagem, Edna demonstrou preocupar-se em dizer algo a Zenaide (e aos demais colegas), provavelmente no intuito de não deixar que episódios como esse fizessem com que os alunos deixassem de participar, por se exporem. Sua mensagem dizia: "Zenaide, ignorar algo não é privilégio seu. Todos nós, todos os dias, aprendemos alguma coisa nova. Muitas vezes o que é óbvio para os outros parece tão difícil para nós. Mas ainda bem que temos a vontade de aprender cada vez mais, superando todas as dificuldades. É isso aí. Um abraço." Observe-se que Edna, ao dizer "ignorar não é privilégio seu", atribui ao verbo "ignorar" um valor positivo: ignorar, naquele contexto, é um privilégio, já que, segundo a aluna, é o que faz com que se tenha vontade de aprender, apesar das dificuldades.

Amanda, que até então não havia se manifestado com relação ao equívoco de Zenaide, postou a mensagem do exemplo 16. Nela a aluna expressa a mesma preocupação que Edna demonstrou ter, em garantir que os colegas não deixassem de frequentar as discussões do fórum, concordando com a opinião desta.

EXEMPLO 17: Olá Bento, antes era você que se ausentava, por um longo tempo, do nosso fórum e nos deixava a esperá-lo. Tenha a certeza de que a recíproca é verdadeira, **nós todos, também, ficamos muito felizes ao vê-lo participar do nosso fórum.** Eu,

⁷⁸ É comum os alunos do curso se referirem às tutoras como *professoras*. Todos eles sabem que as tutoras são docentes da universidade e a maioria as conhece pessoalmente – foram seus alunos na graduação ou assistiram a palestras e/ou cursos por elas ministrados em outras instituições.

particularmente, **fico na expectativa, imaginado sempre, com que tipo de questionamento você virá**, nas próximas participações. Portanto, **não deixe nunca de participar, porque estaremos sempre a esperá-lo**, OK? [Atividade 2 de AD]

Esta mensagem, postada por Adriana, expressa sua vontade de compartilhar com os colegas uma sensação, uma emoção positiva: a satisfação que diz ter ao interagir com os demais. Nesse caso, mais especificamente, ela fala de sua expectativa com relação às contribuições de Bento, cujas mensagens aprecia. Tal sentimento fica patente no trecho “nós todos, também ficamos muito felizes ao vê-lo participar do nosso fórum”.

EXEMPLO 18: Oi Bento, está vendo só como você nos deixa falando só nesse fórum? **Por onde anda você novamente? Por que você reduziu muito as suas participações aqui no nosso fórum? Você não sabe que a sua participação é muito importante?** Não foi assim que eu conheci o Bento aqui neste fórum! Lembra! rs.rs.rs. Pois então, **estarei aguardando uma participação mais ativa de sua parte, porque isso tem nos feito muita falta**, OK? Um grande abraço! [Atividade 1 de ET]

Na mensagem do exemplo 18, Adriana, mais uma vez, se dirige a Bento solicitando sua participação, mas, nesse texto, diferentemente do que faz no exemplo 17, observa-se o tom de cobrança: “Por onde anda você novamente? Por que você reduziu muito as suas participações aqui no nosso fórum? Você não sabe que a sua participação é muito importante?”

É interessante observar a carga particularmente afetiva que têm mensagens como as dos exemplos 16, 17 e 18. Diferentemente do que acontece nas mensagens em que as tutoras demonstram a intenção de motivar a participação dos alunos, quando é um aluno que posta esse tipo de mensagem, percebe-se, por exemplo, a tendência a utilizarem a primeira pessoa do plural: em vez de dizerem “participem”, “proveitem a oportunidade”, no imperativo, eles dizem “vamos participar” ou “vamos juntos buscar”, como no exemplo 16, ou ainda “estaremos sempre a esperá-lo”, como no exemplo 17. Além disso, é fácil verificar o tom de intimidade que se estabelece

paulatinamente entre eles (por exemplo, na mensagem 18, Adriana passa do elogio à cobrança da participação de Bento).

Tais aspectos demonstram que ocorre, no contexto estudado, o estabelecimento entre os alunos de relações baseadas em elementos afetivos e motivacionais que acabam reforçando a conscientização e a responsabilidade que alguns têm no desenvolvimento de seus colegas, conforme observam Andrade e Vicari (2003, p. 261). Isso, aliás, pode ser considerado indício de que o papel do aluno mediador não é de mero observador e reproduzidor (imitador) das ações das docentes.

3.1.2 Posicionamento em relação a contribuição de outro participante

Foi interessante observar que as mensagens em que alunos do curso manifestam a intenção de desempenhar esta ação – posicionar-se em relação a contribuição de outro participante – começam a ocorrer timidamente, ainda no início dos trabalhos (as primeiras mensagens já ocorrem durante a oferta de PL, a primeira disciplina), e se tornam cada vez mais frequentes na medida em que avança a interação. Considerei esse fato como um indício de que os alunos sentem a necessidade de expressar suas opiniões assim que tem início a reflexão sobre os conteúdos das disciplinas, mas também precisam se certificar de que podem fazer isso naquele contexto, apesar de não ocuparem oficialmente a posição de tutor.

Tal constatação me remeteu às ideias de Monereo e Pozo (2010), citados na fundamentação teórica deste trabalho (seção 1.3.2), para quem a busca de identidade precede a busca de autonomia. Segundo os autores, a identidade consiste na maneira como se posicionam os participantes no contexto virtual e resulta da interação, durante a qual é estrategicamente conquistada.

EXEMPLO 19: **[Professora]**⁷⁹, **concordo com o exemplo de Raul, mas não com a análise dele.** No meu entendimento, há uma perspectiva polifonicamente introduzida por meio desse enunciado. Como nós, paraenses, sabemos que a Yamada é uma loja de departamentos, a perspectiva seria: ‘nas outras lojas não tem tudo’. Entendo, também, que há adesão de E2 à perspectiva polifonicamente introduzida por E1. Entretanto, fiquei com uma dúvida: E1 = E2? Se E2 afirma que na Yamada tem tudo, não é ele mesmo o autor do pressuposto ‘nas outras lojas não tem tudo’?
[Atividade 4 de PL]

No exemplo 19, a aluna Edna começa concordando com a seleção do texto feita pelo colega, mas discorda da análise postada por ele em cumprimento ao que se pedia na atividade 4 de PL (Anexo 1). Na sequência, ela apresenta a própria opinião a respeito do texto e conclui a mensagem convidando a tutora a pensar juntamente com ela sobre uma dúvida que lhe ocorreu, como se vê pelo vocativo utilizado no início da mensagem (professora).

Exemplo 20: Bento, **muito boa a sua análise. Entretanto, baseada nas palavras da professora Ângela. (“Pode haver mais de uma proposta de análise para um mesmo exemplo. Para mim, mais importante do que decidir quem tem razão é discutir as duas propostas de análise, buscando argumentos”.)**, eu gostaria de **contra-argumentar**. Penso que o locutor de MELHOR QUE O NOSSO ATENDIMENTO É A SUA TRANQUILIDADE adere à perspectiva polifonicamente introduzida, qual seja: ‘o nosso atendimento é bom’. Essa adesão, na minha análise, está evidenciada no comparativo de superioridade ‘melhor’, que, no caso, não nega, só sobrepõe uma qualidade a outra. Na realidade é o uso do comparativo de superioridade que introduz os pressupostos: ‘nosso atendimento é o melhor’ e ‘sua tranquilidade é melhor ainda’, dois diferenciais oferecidos pela Finasa, que, com o enunciado posto,

⁷⁹ A fim de facilitar a leitura dos exemplos e dos respectivos comentários, assinalo em azul trechos que expressam a preocupação dos autores das mensagens em se dirigir ou em referir-se às tutoras.

informa que nada se sobrepõe ao seu bom atendimento, a não ser uma coisa, a tranquilidade do cliente. Um abraço. [Atividade 4 de PL]

Na mensagem 20, Edna deixa clara sua intenção de se posicionar contrariamente às ideias de seu colega quando diz “eu gostaria de contrargumentar”. Nesse momento dos trabalhos, como se pode ver neste exemplo e também no exemplo 19, a aluna parece já estar à vontade para opinar, mesmo que contrariamente, sobre o que dizem os colegas. Os exemplos 19 e 20 foram encontrados entre as mensagens postadas durante a discussão referente à última atividade da primeira disciplina do curso, ao final do primeiro mês de trabalho, o que indica que não é necessário muito tempo para que os alunos comecem a desempenhar ações mediadoras como esta.

EXEMPLO 21: Amanda, seus relatos e do nosso colega Bento sempre enriquecem e embalam nosso fórum, sem se falar dos demais. Por coincidência, também **fiz a mesma relação que você sobre os simulacros x a teoria das faces**, pois percebi que tanto um quanto outro trabalham com as impressões que os interlocutores se apropriam no momento do ato da comunicação – constroem imagens – com a intenção de atenuar seu perfil ou construir um do outro, inconscientemente, às vezes sem coincidir com a informação verdadeira. É dizer que nós seres humanos somos dotados da capacidade de inferir valores e crenças a respeito do outro e esse outro de nós. Seria com base nisso que Goffman e outros estudiosos propuseram o modelo "circular" para a comunicação? Abraços e boa noite! [Atividade 1 de AD]

Diferentemente do que acontece nos exemplos 19 e 20, a mensagem do exemplo 21, postada por Marisa, apresenta um *feedback* positivo sobre uma reflexão feita por Amanda. A aluna se preocupa em justificar sua opinião e finaliza sua contribuição apresentando um questionamento que funciona como incentivo à discussão: “Seria com base nisso que Goffman e outros estudiosos propuseram o modelo ‘circular’ para a comunicação?”

Os exemplos 19, 20 e 21 não só mostram que há alunos preocupados em registrar uma participação que vá além das perguntas (sua participação

mostra que eles não se limitam a pedir esclarecimentos, explicações), chegando a expressar suas opiniões a respeito do que os colegas postam, mas – e o que é mais interessante – mostram que tais alunos solicitam a validação de seus julgamentos às tutoras (observem-se os trechos em azul). No exemplo 19, observe-se que a aluna se dirigiu à tutora, mas declarou que discordava da análise do colega, demonstrando o interesse em ter a própria opinião ratificada por aquela. Já no exemplo 20, a aluna diz estar se baseando nas orientações da tutora para chegar às conclusões apresentadas. Também no exemplo 20, é interessante a citação do texto postado pela tutora no início da discussão como forma de mostrar que está autorizada a expressar o seu julgamento.

Essa necessidade de buscar o aval das tutoras parece refletir uma visão tradicional de que, na interação entre professores e alunos, cabe aos primeiros a tarefa de mediar e, portanto, de corrigir, de posicionar-se. Daí a importância de que a tutora concorde com o que diz o aluno que postou a mensagem. Isso parece dar ao conteúdo dessa mensagem o caráter pedagógico que ela, a princípio, não tem – até que a tutora a valide. Essa tendência foi observada, entre os textos dos alunos, principalmente no início dos trabalhos.

Não se deve deixar de comentar que as mensagens 19 e 20 foram postadas na discussão sobre a atividade 4 da disciplina PL, em que se solicitava a postagem, no fórum, de um trabalho que poderia ser comentado pelos colegas. Considero que, nesse caso, esse tipo de participação foi particularmente estimulado pelo próprio comando do trabalho a ser desenvolvido, mas é interessante aqui a constatação de que nem todos os alunos comentaram as análises dos colegas. Aliás, a grande maioria não fez isso – nem todos postaram comentários sobre os trabalhos dos colegas – e as análises postadas acabaram sendo comentadas pelos mesmos alunos, os poucos que aceitaram o desafio de avaliar o desempenho dos demais.

Na mensagem do exemplo 21, postada em uma das discussões da disciplina Análise do Discurso, a aluna declara ter percebido, como havia feito um dos colegas aos quais se dirige, a relação entre o conteúdo ora estudado e uma teoria estudada na disciplina anterior (PL), o que pode ser visto aqui como uma tentativa de expressar uma espécie de validação do que disse a colega.

Isso, a princípio, pode ser considerado papel do professor/mediador. Em minha observação de ocorrências desse tipo de ação mediadora não foi difícil perceber a presença de ensino em mensagens postadas por alunos, como as que comentei aqui.

Conforme discutido na fundamentação teórica (seção 1.2.2), a presença de ensino, que, para Garrison e Anderson (2003), diz respeito às habilidades de planejar, facilitar e dirigir a interação que tem como meta a educação, apesar de ser vista pelos próprios autores como própria do professor, pode ser observada na participação de alunos. As mensagens dos exemplos 19 a 21 são bons exemplos disso.

Vale registrar, finalmente, que os alunos aos quais foram endereçadas as mensagens dos exemplos 19 e 20, contendo posicionamentos contrários aos seus, reagiram de maneiras diferentes: Raul, que chegou a receber críticas de outros colegas, não postou resposta e nem encaminhou nova análise à tutora; Bento agradeceu a Edna pela sua contribuição e, com base em argumentos apresentados em resposta à crítica da colega, postou mensagem em que reafirmava a sua análise⁸⁰; Amanda, a quem Marisa dirigiu a mensagem 21, respondeu logo à colega dizendo: “Oi Marisa, a professora Fernanda postou uma mensagem relacionada com a teoria das faces e simulacros. Uma explicação bastante esclarecedora a respeito. Vamos ler? Mas desta vez é você quem nos posta um questionamento interessante – o da origem da proposta do modelo ‘circular’ para a comunicação. Professora Fernanda, o que se pode dizer a respeito?” Note-se que, em sua resposta, Amanda faz questão de reconhecer a procedência do questionamento que lhe foi direcionado por Marisa, mas, em vez de respondê-lo, convida a tutora a fazer isso.

⁸⁰ Sua resposta a Edna será comentada neste capítulo como exemplo de outra ação mediadora.

3.1.3 Explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta

A despeito da visão socialmente difundida do professor como aquele que, em sala de aula, é o responsável por explicar e tirar dúvidas que seus alunos venham a ter sobre o conteúdo em estudo, os exemplos a seguir evidenciam que também alunos são capazes de desempenhar esta ação, considerada como própria do docente.

Exemplo 22: **Oi Bento, cá estou eu me intrometendo em sua conversa com a professora Fernanda.** Mas é que **eu gostaria de deixar minha opinião acerca desse assunto envolvendo texto, gênero textual e suporte.** Bem, **pelo que eu entendi a partir do texto de Marcuschi,** quando um texto circula no meio social ele o faz sob a forma de determinado gênero, o qual, por sua vez, exige um suporte específico. Sendo assim, entendo que o texto, cada vez que se materializa e corporifica num gênero textual, apresenta-se como um novo texto (é como o enunciado que, aparentemente o mesmo, nunca se repete porque realizado em diferentes situações enunciativas). No caso do texto que você citou, vejo que você mesmo forneceu a resposta ao seu questionamento ao dizer que houve mudança de objetivo. E, se ele serve a outro objetivo, há que se pensar se esse é o mesmo texto corporificado no mesmo gênero de cinquenta anos atrás. Eu tenho um livro que trata dos conceitos-chave de Bakhtin (a organizadora é Beth Brait) e, nesse livro, há um capítulo que fala sobre os gêneros. Nesse capítulo, a autora, Irene Machado, coloca que o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal e que todas as formas de representação que nele estão abrigadas são, igualmente, orientadas pelo espaço-tempo. Em seguida, ela coloca uma citação de Bakhtin que diz que *o autor é um prisioneiro de sua época, de sua contemporaneidade. As épocas posteriores o liberam-no dessa prisão...* Interessante, não é mesmo? Então eu fico pensando: é o mesmo texto corporificado no mesmo gênero e veiculado no mesmo suporte? Se a situação enunciativa agora é outra e o objetivo, a partir dessa situação diversa, também mudou, eu penso que o texto é o mesmo, mas também é outro. É o mesmo porque republicado na íntegra, mas é outro porque carregado de novo significado e portador de outras

premissas. **Professora Fernanda, estou no caminho certo?**
Aguardarei seus comentários. Um abraço amigo Bento. [Atividade
3 de AD]

Como se pode verificar, na mensagem do exemplo 22, postada em uma das discussões do fórum da disciplina Análise do Discurso, que Edna se dirige a Bento e, mais uma vez, deixa clara a sua intenção quando diz “eu gostaria de deixar minha opinião acerca desse assunto” e “pelo que eu entendi a partir do texto”. A aluna, de fato, expressa a sua opinião, conforme suas palavras, a respeito dos conceitos em pauta: texto, gênero textual e suporte. Na verdade, ela explica, a sua maneira, tais conceitos, expressando a sua compreensão dos textos que leu. Faz isso com bastante habilidade, inclusive retomando o material que o colega havia postado anteriormente, quando elaborou o questionamento ao qual Edna ajuda a responder: “no caso do texto que você citou, vejo que você mesmo forneceu a resposta”. É interessante, também, o recurso aos autores de trabalhos lidos como forma de buscar a confirmação de tal compreensão – ao fazer isso, a aluna promove o enriquecimento bibliográfico da discussão – e o convite à participação, com o fragmento “interessante, não é mesmo?”.

EXEMPLO 23: Olá, Júlia. **Vou colocar aqui o que entendi a partir da leitura dos textos de Maingueneau e Barbi Cardoso.** Primeiro vamos esclarecer alguns pontos. Em seu texto, Barbi Cardoso coloca que a *enunciação*, “a verdadeira substância da língua”, é, para Bakhtin, a *síntese do processo da linguagem*, o conceito-chave para se entender os processos linguísticos. Sobre a enunciação Barbi Cardoso esclarece: Toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Sendo assim, a enunciação não é um ato individual de utilização da língua por um locutor. Ela é eminentemente social. Conseqüentemente, não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Ora, na televisão, no rádio, em informes publicitários, e em outros tipos de textos e meios de comunicação nos deparamos com a atividade lingüística materializada por enunciações, o que nos leva a concluir que essas enunciações são discursos interativos, sim, se entendermos, conforme bem coloca

Maingueneau, que a interatividade discursiva não se confunde com a interação oral. Diz o autor: “Parece-nos, no entanto, preferível não confundir a ‘*interatividade*’ fundamental do discurso com a *interação oral*. Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma *interatividade* constitutiva (fala-se também de *dialogismo*), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso”. Bem, já que a enunciação não caminha em sentido único e não é apenas a expressão do pensamento de um locutor que se dirige a um destinatário passivo, é mais adequado se falar de co-enunciador e/ou coenunciadores, termos que remetem à participação ativa dos interlocutores na construção do discurso. Bem, Júlia, é isso. **Espero ter ajudado a esclarecer sua dúvida.** Um abraço. [Atividade 2 de AD]

Na mensagem do exemplo 23, Edna se dirige a Júlia dizendo “vou colocar aqui o que entendi a partir da leitura dos textos de Maingueneau e Barbi Cardoso”. Dessa forma, mais uma vez, anuncia a sua intenção de fornecer à colega a explicação solicitada. Tal intenção também é expressa ao final da mensagem, quando ela diz “espero ter ajudado a esclarecer sua dúvida”.

EXEMPLO 24: Júlia, tentando uma pequena participação, como uma espécie de complemento ao que a colega Edna escreveu, digo que entende-se a interatividade constitutiva do discurso quando se passa a perceber a linguagem como um fator preponderante da interação social em que o *outro* tem parte na constituição do significado. E essa articulação entre o linguístico e o social vincula a linguagem à ideologia. E assim concebidos, o discurso é analisado levando-se em consideração as manifestações sócio-histórico-ideológicas de determinada sociedade, em outras palavras, o discurso não se constitui isolado, não se constrói isolado, é constituído à medida que se constrói o sentido. **Espero ter contribuído!** Um forte abraço!! [Atividade 2 de AD]

No exemplo 24, é interessante observar a preocupação de Mário em apresentar uma complementação ao que disse Edna a Júlia (mensagem 23), o que demonstra o respeito e, mais do que isso, a intenção de validar o conteúdo da mensagem da colega, acrescentando a própria compreensão à discussão.

Vale destacar, ainda, que nos exemplos 22, 23 e 24, ao ter a iniciativa de apresentar a sua compreensão do assunto estudado, os alunos demonstram não temer a exposição dessa compreensão. Sempre se corre o risco de apresentar uma compreensão equivocada do assunto e ser avaliado negativamente pela tutora e até mesmo por colegas, como é possível verificar em alguns momentos da interação no fórum. Além disso, as mensagens podem ser observadas por todos os participantes. Na plataforma em que se desenvolveu o trabalho com a turma de 2007, aliás, o aluno não poderia excluir uma mensagem já enviada, o que só era possível às tutoras.

3.1.4 Citação de trabalho científico

Considerando-se o nível de maturidade de alunos de um curso de especialização, é de se esperar que estes estejam cientes de que a citação de obras de autores consagrados é um ótimo recurso a ser utilizado na produção acadêmica. Na interação que se desenvolveu no fórum durante a oferta do curso para a turma de 2007, encontrei mensagens, como as que seguem, por meio das quais alunos se valem deste recurso.

EXEMPLO 25: Essa questão polifônica é muito interessante. Se observarmos mais atentamente, de fato, todo texto, com exceção dos construídos por Adão (para os que acreditam), estão impregnados por palavras *dos outros*. E fico pensando no quanto é importante para o indivíduo ter, pelo menos, o entendimento daquilo que o cerca porque hoje, todos os dias, somos bombardeados por todo tipo de informação nos chega dos mais diversificados gêneros. Desculpem a digressão (se é que chega realmente a ser uma digressão!!) mas acho importante que façamos uma reflexão sobre questões que envolvem o dia-a-dia do aluno. Pois, **segundo Popham & Baker (1976), "entre os mais sérios problemas enfrentados pelo**

professor está a decisão sobre o que deverá fazer a fim de ajudar seus alunos a alcançarem os objetivos que deseja".

[Atividade 4 de PL]

Alice postou a mensagem do exemplo 25 sem endereçá-la a alguém, especificamente. A propósito da discussão que naquele momento se travava sobre o conceito de polifonia, pareceu-me que a aluna sugeria que se discutissem também as possibilidades de trabalho em sala de aula sobre o conceito de polifonia por parte dos professores – este tipo de preocupação, aliás, é muito comum entre os alunos de nossos cursos. Para encaminhar a sua sugestão, valeu-se da citação de um texto que não estava entre os indicados no material didático da disciplina (PL).

EXEMPLO 26: Segundo Aristotéles, o homem é um ser social, político e econômico e necessita a todo momento da comunicação para interagir com as outras pessoas, para isso deve ter conhecimento da linguagem e saber interpretá-la dentro de diversos contextos. A todo momento necessitamos dos signos lingüísticos para nos comunicarmos. Portanto, é de fundamental importância o estudo dos enunciados para nossa vida social.

[Atividade de 3 de ET]

No exemplo 26, Raul atribui a um grande filósofo a justificativa para o “estudo dos enunciados”, partindo do princípio de que, para compreender o homem é necessário, entre outras coisas, compreender sua linguagem. Não se pode negar que o recurso utilizado por ele tem força argumentativa e confere maior crédito a sua contribuição.

Merece nota o fato de a mensagem do exemplo 22, já utilizada aqui para ilustrar a *explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta*, também expressa a intenção de Edna em desempenhar a ação tratada nesta seção. A aluna recorre à citação de um texto sobre Bakhtin como forma de validar a opinião própria que ela apresenta do assunto e de dar suporte à provocação que faz sobre o assunto tratado naquele momento da interação: “Eu tenho um livro que trata dos conceitos-chave de Bakhtin (a organizadora é Beth Brait) e, nesse livro, há um capítulo que fala sobre os gêneros. Nesse capítulo, a autora, Irene

Machado, coloca que o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal e que todas as formas de representação que nele estão abrigadas são, igualmente, orientadas pelo espaço-tempo. Em seguida, ela coloca uma citação de Bakhtin que diz que *o autor é um prisioneiro de sua época, de sua contemporaneidade. As épocas posteriores o liberam-no dessa prisão...*” Só depois da citação a aluna introduz seus questionamentos: “Então eu fico pensando: é o mesmo texto corporificado no mesmo gênero e veiculado no mesmo suporte? Se a situação enunciativa agora é outra e o objetivo, a partir dessa situação diversa, também mudou, eu penso que o texto é o mesmo, mas também é outro. É o mesmo porque republicado na íntegra, mas é outro porque carregado de novo significado e portador de outras premissas.”

Pode-se dizer, sobre a citação de textos científicos nas mensagens de alunos do curso, que os autores de tais mensagens recorrem a autores consagrados de textos acadêmicos – que não estão entre os indicados no material didático⁸¹ – porque, para eles, estes podem corroborar a sua compreensão dos conceitos estudados, o que confere validade a suas contribuições às discussões do fórum.

3.1.5 Incentivo à reflexão

Se é verdade que – como afirmei na seção 2.4.1.5, ao tratar do último tipo de ação mediadora identificada entre as mensagens das tutoras do curso – está entre as principais tarefas de um tutor incentivar os alunos a refletir sobre os conteúdos em estudo, levando-os a buscar respostas aos seus questionamentos na própria compreensão daquilo que está estudando, pude verificar que também alguns alunos desempenharam tal ação no curso de que trato neste trabalho, como ilustram os próximos exemplos.

EXEMPLO 27: Professoras e Colegas, ao ler o texto, grande foi a minha surpresa ao chegar na pág. 19 onde fala do

⁸¹ Não foram consideradas como exemplos de citação de textos científicos mensagens em que os alunos transcrevem trechos do material didático das disciplinas do curso ou dos trabalhos indicados para leitura obrigatória para, por exemplo, solicitar um esclarecimento ou dar uma contribuição à discussão no fórum.

interessante Modelo Linear e o Modelo Circular da Comunicação: a interação Verbal. Ao se exemplificar que Não há diálogo com a luz vermelha do Semáforo ou com a placa de é proibido estacionar, pois não se espera outra resposta a não ser que pare e não estacione. A minha dúvida é: Será que se espera somente essa atitude do receptor dessas mensagens? E aquelas pessoas que ao se depararem com o sinal "amarelo" do semafóro do qual o que tudo indica significaria "Atenção" e para estas pessoas já passam a significar "Aumente a velocidade" não sendo portanto a única forma de resposta (retorno) que se esperava do receptor. **Seguindo o mesmo raciocínio coloco um questionamento aos colegas: É possível estabelecermos diálogo conosco mesmos? Exemplificando, quando estamos a refletir, a tomar decisões importantes em nossa vidas com quem interagimos? na ocasião, como definiríamos emissor e receptor.** Colegas, esses foram alguns dos questionamentos que surgiram ao fazer a leitura do texto, me ajudem a organizar as idéias. Um abraço. [Atividade 1 de AD]

Ao postar a mensagem do exemplo 27, Suzana, por meio da série de perguntas em destaque, convidou os demais participantes da discussão do fórum a fazer a reflexão à qual diz ter sido levada pela leitura do texto indicado no material didático. Na mensagem postada, a aluna se dirige, a princípio, aos seus colegas e também às tutoras (conforme vocativo utilizado), mas ao apresentar tais questionamentos, ela diz “segundo o mesmo raciocínio *coloco um questionamento aos colegas*”. Isso parece indicar que sua intenção era provocar, particularmente, os demais alunos. Ao final da mensagem, ela, mais uma vez, se dirige aos colegas, a quem pede ajuda para “organizar suas ideias”.

EXEMPLO 28: BRASÍLIA - O presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou que lançará, na próxima semana, um programa de educação "revolucionário". Sem dar detalhes, Lula disse que o programa é para que o pobre seja tratado com mais respeito, "e para que a mãe pobre possa acreditar que o filho dela poderá ser doutor, engenheiro, de forma que daqui a 20 anos vamos ter um geração de

brasileiros mais bem informados saindo da periferia". [...] (www.estadao.com.br/educacao/noticias) 20/abril/2007. **Baseada no texto de Diana Pessoa de Barros, e em relação a esse trecho do pronunciamento de Lula, gostaria de colocar a seguinte análise:** no texto, a autora informa (pág.28) que, segundo Fiorin, o discurso "é o lugar por excelência das determinações sociais" e que essas determinações ocorrem no nível da sintaxe do discurso e no nível da semântica discursiva. Dessa forma, no nível da sintaxe - que é o lugar da manipulação consciente - o destinador Lula estruturou sua fala para, com base no jogo de imagens e simulacros aí instalado (pobre x doutor/engenheiro; periferia x bairros melhores/classe alta; ignorância x informação), produzir um efeito de sentido (a persuasão do destinatário quanto ao papel do presidente como aquele que age e possibilita transformações concretas no país). Já no nível da semântica discursiva - que é o lugar das determinações sociais inconscientes - a fala do destinador Lula contém elementos semânticos oriundos de outros discursos e que "constituem a maneira de ver o mundo numa dada formação social" (pobre não é respeitado, mas doutor é; toda mãe quer o melhor para o seu filho; é possível ascender socialmente pelo estudo; periferia é sinônimo de pobreza e ausência de estudo). **Feita essa análise, gostaria que as professoras e os colegas colocassem suas observações (se estou no caminho certo, ou não).** Um abraço. [Atividade 1 de PL]

Na mensagem do exemplo 28, Edna também se dirige a todos os participantes – inclui as tutoras – ao solicitar que comentem a análise que fez de um determinado texto (transcrito no início da mensagem) com base nos conteúdos que naquele momento eram estudados pelo grupo na disciplina Análise do Discurso. Ao dizer “gostaria que as professoras e os colegas colocassem suas observações (se estou no caminho certo, ou não), expressa sua intenção de ter seu raciocínio avaliado pelos demais.

Por meio de questionamentos, como no exemplo 27, e de uma solicitação, como no exemplo 28, as duas alunas desempenham a ação de motivar a reflexão, que pode ser considerada uma atribuição daquele que é responsável pela mediação.

Não se pode deixar de observar, neste momento – em que mais de um exemplo de cada uma das ações mediadoras desempenhadas por alunos foram apresentados –, que a afetividade se fez expressar em muitas dessas mensagens, principalmente por meio de vocativos como “cara C” e “querida C” e de despedidas carinhosas: “um abraço”, “um grande abraço”, “um forte abraço”. Essa tendência parece autorizar a afirmação de que a mediação desempenhada por alunos é especialmente marcada pela afetividade, já que não foram encontrados com tanta frequência e com a mesma intensidade, entre as mensagens postadas pelas tutoras, exemplos que contivessem elementos afetivos. O componente afetivo da interação que se dá em contexto *online*, conforme discutido no capítulo 1, parece ser reconhecido pelos próprios alunos como facilitador da interação nesse contexto: a identificação de um aluno mais amigável pode condicionar uma participação também mais amigável de outro aluno.

A interpretação dos exemplos 16 a 28, retirados de mensagens postadas por alunos, sugere o seguinte:

- 1) Alguns alunos têm um comportamento diferente do da maioria e desempenham tipos de ações normalmente observadas na participação das professoras do curso. Essas ações podem ser consideradas indícios de que esses alunos assumem o papel de mediadores na discussão do fórum.
- 2) Os alunos que desempenham tais ações e que podem ser considerados como mediadores reconhecem e respeitam o papel que as tutoras têm na interação, o que é possível verificar nos fragmentos destacados em azul, em que solicitam das tutoras a validação do conteúdo de suas contribuições, especialmente quando estas são dos tipos *posicionamento em relação à contribuição de outro participante e explicação de conceito(s)/princípio(s) em pauta*.

A constatação de que há ações desempenhadas por tutoras e também por alunos, feita na primeira etapa desta pesquisa, foi considerada indício da existência de alunos mediadores no contexto em estudo. Mas, para se chegar a conclusões sobre o perfil que têm os alunos que são mediadores no sentido

de que trata esta pesquisa, considerava-se que a observação das ações desempenhadas não era suficiente. Daí a necessidade de se passar a outra fase da pesquisa, em que se interpretassem mensagens postadas por alunos mediadores com vistas à caracterização da mediação semiótico-pedagógica assumida por alunos e à identificação da situação e do contexto em que os alunos se tornam mediadores na interação com seus colegas.

Contudo, na etapa seguinte, era importante observar as ações dos alunos não mais tendo como parâmetro as ações mediadoras desempenhadas pelas tutoras, já que, como afirmei anteriormente, essas ações das tutoras apenas me serviram como ponto de partida para a observação a ser feita na segunda etapa da pesquisa.

3.2 ETAPA 2: Ações mediadoras de três alunos nas discussões do fórum de PL

Esta etapa do trabalho teve início com a seleção de três alunos da turma de 2007 que regularmente postaram, nas discussões do fórum da disciplina PL do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, mensagens do tipo que estou chamando aqui de mediadoras na medida em que expressam a intenção de seus autores de mediar o desenvolvimento de outros alunos no contexto pesquisado.

Para proceder a essa seleção, era necessário adotar critérios que justificassem a observação das mensagens postadas por esses três alunos. Decidi, então, partir do critério da frequência, ou seja, determinei que os três alunos deveriam estar entre os mais participativos em termos quantitativos (deveriam estar entre os que postassem mais mensagens), além de apresentar em sua participação os elementos já ilustrados na primeira etapa (deveriam ser mediadores por postarem mensagens que expressassem ações aqui consideradas mediadoras). Não bastava que tais alunos postassem muitas mensagens, mas que registrassem uma participação que eu pudesse chamar de regular no sentido de que demonstravam o interesse em acompanhar o andamento das discussões. Assim, não seriam selecionados alunos que, por

exemplo, postassem diariamente muitas mensagens que não expressassem as ações mediadoras (alunos que eu costumo considerar do tipo *internauta*, que parece se interessar mais pelo contato do que pela mediação) ou alunos que frequentassem esporadicamente o fórum.

Para a apresentação das impressões que resultaram da busca de ações desempenhadas pelos três alunos selecionados da turma de 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, durante os trabalhos com a disciplina PL, parti de alguns aspectos qualitativos também observados.

Em um primeiro momento, busquei, na participação dos alunos da turma, as ações mediadoras expressas em suas mensagens – muitas delas constantes nos exemplos apresentados na seção anterior, desde as mais recorrentes àquelas pouco observadas.

Cheguei à conclusão de que as ações mediadoras expressas em mensagens de alunos do curso são as seguintes⁸²:

- explicação de conteúdo;
- apreciação de conteúdo (em pauta ou “paralelo”);
- apreciação de texto;
- emissão de opinião;
- estímulo;
- indicação de textos, sites, etc.;
- provocação;
- exemplificação;
- apresentação de comentários sobre textos lidos;
- resumo de conteúdo;
- contra-argumentação (só encontradas na discussão da Atividade 4);
- apreciação de análise de colega (só encontrada na discussão da Atividade 4).

Para chegar a esta lista de ações, observei todas as mensagens postadas pelos alunos durante a discussão de PL, interpretando-as e tentando

⁸² Essas ações serão retomadas na seção seguinte, referente à terceira etapa da pesquisa, em que apresentarei mensagens interpretadas e consideradas como exemplos destas ações mediadoras.

identificar indícios da intenção de seus autores em desempenhá-las. Esta lista, porém, não foi previamente elaborada. Em consonância com a orientação de Ricoeur (2002), deixei-me conduzir pelo interior dos textos dessas mensagens. Identificando unidades de significado e reconhecendo as conotações emergentes em função do contexto e do fenômeno em foco neste estudo.

Passei, então, à observação das mensagens postadas nas discussões de PL pelos três alunos selecionados com vistas à verificação da ocorrência de mensagens dos tipos acima listados, ou seja, de ações mediadoras que pudessem ser consideradas próprias de alunos do curso.

Apresento no quadro 3, a seguir, os resultados desta observação, em termos quantitativos – o número de mensagens postadas, o número de mensagens que expressam ações mediadoras e o percentual de mensagens que expressam ações mediadoras postadas, individualmente, pelos três alunos selecionados nas quatro discussões do fórum de PL:

ALUNO	NÚMERO DE MENSAGENS POSTADAS	NÚMERO DE MENSAGENS QUE EXPRESSAM AÇÕES MEDIADORAS	PERCENTUAL DE MENSAGENS QUE EXPRESSAM AÇÕES MEDIADORAS
EDNA	41	28	68%
BENTO	32	13	40%
DAVID	28	7	25%

Quadro 3: Ocorrência e percentual por aluno de mensagens que expressam ações mediadoras

Ficou patente que a aluna Edna, entre os três alunos selecionados, além de ter sido a que mais postou mensagens no fórum de PL, foi a que mais atuou como mediadora, enquanto que o aluno David foi o que registrou o menor índice de mensagens que expressassem uma ou mais das ações mediadoras

listadas. Isso mostrou que, de modo geral, a ocorrência de ações mediadoras foi diretamente proporcional ao número de postagens feitas pelos alunos, ou seja, quanto mais mensagens o aluno postou, mais ações mediadoras ele desempenhou.

Em um momento posterior, passei ao levantamento dos números de mensagens que os três alunos selecionados postaram em cada uma das discussões – referentes às quatro atividades da disciplina – e ao confronto desses números de mensagens postadas com os totais de postagens de cada uma das discussões. Os resultados obtidos podem ser verificados no quadro 4:

DISCUSSÃO	TOTAL DE MENSAGENS POSTADAS	MENSAGENS POSTADAS POR BENTO	MENSAGENS POSTADAS POR DAVID	MENSAGENS POSTADAS POR EDNA
ATIVIDADE 1	180	9	10	13
ATIVIDADE 2	213	16	14	22
ATIVIDADE 3	83	8	3	7
ATIVIDADE 4	187	12	8	27

Quadro 4: Números de mensagens postadas no fórum de PL por atividade e por cada um dos alunos selecionados

Os percentuais de mensagens que expressam ações mediadoras postadas por cada um dos três alunos selecionados podem ser verificados no quadro 5, a seguir:

DISCUSSÃO	BENTO	DAVID	EDNA
ATIVIDADE 1	28 %	11%	85%
ATIVIDADE 2	45 %	27%	57%

ATIVIDADE 3	33%	50%	75%
ATIVIDADE 4	50%	33%	68%

Quadro 5: Ocorrência e percentual por aluno e por atividade de mensagens que expressam ações mediadoras

Antes de apresentar os comentários sobre o levantamento quantitativo cujo resultado apresentei nos quadros 4 e 5, considero necessário lembrar o conteúdo de cada uma das atividades de PL, já resumidas no capítulo 2 deste trabalho, o que poderá facilitar a compreensão de tais comentários.

Quando elaborei o material didático da atividade 1, tinha o intuito de possibilitar aos alunos uma visão geral da Pragmática, propondo a discussão sobre seus momentos históricos, as ideias de autores consagrados e os conceitos mais importantes. Na atividade 2, meu objetivo era levar os alunos a refletirem sobre a relação entre o contexto em que surge o enunciado e o seu sentido. O material didático da atividade 3 abordava a teoria das faces. Na atividade 4, estava em jogo o conceito de polifonia, e, como atividade obrigatória, eu solicitava aos alunos a seleção e a postagem da análise de um texto publicitário que eles considerassem polifônico. O aluno deveria postar a sua análise do texto selecionado, que consistia na explicação do tipo de polifonia detectado, com base no material didático, e os colegas poderiam comentar a análise postada por cada um.

O levantamento cujos resultados foram registrados nos quadros 4 e 5 levou-me às seguintes constatações:

- 1) Edna foi a aluna que mais atuou como mediadora – postou mais mensagens que expressam a intenção de desempenhar ações mediadoras – em todas as atividades da disciplina.
- 2) David foi o aluno que menos atuou como mediador nas Atividades 1, 2 e 4.
- 3) Bento foi mediador mais frequentemente do que David, exceto na Atividade 3.
- 4) Enquanto Bento registrou seu maior índice de participações como mediador na Atividade 4, David mediou mais na Atividade 3 e Edna, na Atividade 1.

Os dados acima levaram-me, em uma primeira interpretação, à percepção de que, pelo menos quantitativamente, entre os três alunos selecionados, havia incidência de ações mediadoras nas diferentes atividades disponibilizadas durante a oferta da disciplina:

- 1) Edna manteve os maiores percentuais de postagem de mensagens que expressavam ações mediadoras nas discussões referentes às quatro atividades da disciplina.
- 2) David registrou os menores percentuais de postagem de mensagens com ações mediadoras, exceto na Atividade 3, em que superou Bento.
- 3) Bento registrou percentuais de postagem de mensagens com ações mediadoras menores do que os percentuais registrados por Edna nas quatro discussões da disciplina e maior do que os percentuais registrados por David, exceto na Atividade 3, em que o superou.

Essas constatações são especialmente interessantes quando se leva em consideração que, na atividade 4, estava sendo solicitado à turma que procedesse à apreciação das análises postadas pelos colegas, o que poderia levar à dedução de que, por estarem sendo estimulados a participar mais ativamente, como mediadores, na discussão referente a esta atividade, haveria nessa fase do trabalho mais mediação da parte dos alunos selecionados do que nas demais atividades. Tem-se aí um indício de que os alunos mediadores, na disciplina em questão, atuaram enquanto tal independentemente do estímulo dado pelo material didático e pela seleção das atividades a serem desenvolvidas.

Outra constatação que se pode fazer por meio desses dados quantitativos é a de que o aluno mediador pode atuar enquanto tal desde o início da interação com colegas e professoras, o que fragiliza a consideração de que, necessariamente, ele precisa de algum tempo até que se sinta à vontade para mediar. Isso pode ser verificado pelo fato de a maior incidência de ações mediadoras na participação da aluna Edna (85%) ter-se dado na discussão referente à atividade 1, a primeira não só da disciplina, mas também do curso.

Outro aspecto considerado na interpretação das mensagens dos três alunos mediadores foi a ocorrência, na participação de cada um deles, das ações mediadoras elencadas no início desta seção, que serão ilustradas na seção seguinte, sobre a terceira etapa da pesquisa com as mensagens postadas pelos alunos.

Antes de apresentar os comentários finais sobre os números a que cheguei com a investigação quantitativa, importa deixar claro que ela foi feita menos com a preocupação em observar o número exato de ocorrências de tais ações mediadoras do que com a preocupação em perceber padrões de comportamento de tais alunos em termos do desempenho de ações mediadoras. Como se sabe, além de existir uma margem de subjetividade que é inevitável em uma interpretação hermenêutica, também é possível que em uma mesma mensagem sejam percebidos movimentos por parte dos alunos em termos do desempenho de mais de uma ação mediadora. Portanto, os resultados comentados a seguir baseiam-se em números de tais ocorrências que podem ser considerados aproximados.

Esse levantamento mostrou-me os seguintes aspectos:

- 1) Os três alunos selecionados nessa etapa são mediadores na medida em que é possível detectar, em sua participação nas discussões do fórum, a ocorrência de no mínimo dois dos tipos de ações mediadoras indicadas na lista apresentada no início desta seção⁸³.
- 2) A aluna Edna é, dos três selecionados, a que mais atua como mediadora, já que nas mensagens por ela postadas no fórum de PL é possível observar no mínimo uma ocorrência de todos os tipos de ações mediadoras. Os tipos de ações mediadoras mais comuns entre suas mensagens são *explicação de conteúdo* e *apreciação de conteúdo*.
- 3) Entre as mensagens postadas pelo aluno David, detectou-se o menor número de ocorrências de ações mediadoras, a maioria das quais se enquadram no tipo *apreciação de conteúdo*.

⁸³ A apresentação dos números de ocorrências de mensagens por aluno e por tipo de ação mediadora será feita na próxima seção (3.3), em que também apresentarei as mensagens dos alunos mediadores interpretadas.

4) Na observação das mensagens postadas pelo aluno Bento, foram detectadas ocorrências de seis tipos de ações mediadoras: *explicação de conteúdo, apreciação de conteúdo, apreciação de texto, emissão de opinião, estímulo e citação de autores.*

A participação destes alunos na discussão do fórum de PL sugere que eles assumem uma espécie de liderança nas discussões acadêmicas nas quais estão inseridos e que se tornam mediadores a partir do momento em que procedem a uma interação qualificada, chegando mesmo a dividir com as tutoras a função de intervir no desenvolvimento dos colegas, já que se interpõem e transformam a relação destes com o meio em que estão inseridos pela utilização deliberada de instrumentos mediadores (suportes utilizados para mediar).

O interesse demonstrado pelos colegas mediados nas mensagens postadas pelos alunos mediadores e o reconhecimento da importância de tais mensagens é, muitas vezes, expresso no próprio fórum, como demonstram as mensagens abaixo:

EXEMPLO 29: Olá Edna, **obrigada pela indicação do livro.** Pelo pouco que você já me colocou o livro me parece realmente interessante. Vou procurar adquirir o mais rápido possível para me inteirar sobre o assunto, OK? [Atividade 3 de PL]

No exemplo acima, é possível perceber a intenção de Adriana, a autora da mensagem, de agradecer a indicação de um livro cuja leitura foi considerada interessante por Edna, a aluna mediadora. Além disso, a aluna mediada expressa o reconhecimento de tal indicação bibliográfica para a compreensão do conteúdo estudado.

EXEMPLO 30: Olá colega Bento, finalmente você resolveu quebrar o silêncio! Que ótimo encontrá-lo aqui novamente! **Não fique em silêncio por tanto tempo, para que o nosso fórum não perca a graça.** Você escreveu sobre uma característica que é bem própria de EADs, que é a de podermos participar da forma que quisermos, na hora que quisermos e de onde quer que estejamos. Essa de atacar a geladeira foi ótima! Não podemos ter esse tipo de liberdade e

mordomia em aulas presenciais. Seríamos no mínimo repreendidos, hehe. [Atividade 4 de PL]

No exemplo 30, fica patente a intenção de Amanda de valorizar a participação de Bento, um aluno reconhecido pela autora da mensagem como mediador. Em sua opinião, a contribuição de Bento para a discussão no fórum tornou-se importante e esperada pelos colegas. A respeito de comentários tecidos por Bento, em mensagem anterior, sobre as vantagens da educação a distância (entre as quais, poder “atacar a geladeira” enquanto interage no fórum com tutoras e colegas), Amanda concorda com o colega.

Mensagens como esta – por meio das quais alunos mediados, de alguma forma, expressam uma avaliação da contribuição dos colegas mediadores – são comuns, como indicam os exemplos a seguir.

EXEMPLO 31: Edna, obrigada pelas suas análises. Acho que desta vez **você conseguiu me fazer entender um pouco melhor o assunto por estar explicando o conteúdo através de detalhes dos exemplos. Acho que você conseguiu me "destravar"** 😊. Vou fazer mais uma pesquisa e voltarei com a minha análise, OK?
[Atividade 4 de PL]

EXEMPLO 32: Edna, que maravilha de análise! Que maravilha de argumentação! Está sendo realmente muito gostoso poder acompanhar as suas análises. Eu invejo (no bom sentido) essa sua organização de raciocínio argumentativo. Você possibilita que a leitura de seu texto flua sem atropelos e de forma bem compreensível. Preciso aprender a escrever assim como você.
[Atividade 4 de PL]

EXEMPLO 33: Edna, fui analisar novamente a propaganda do Bradesco e **cheguei à conclusão de que você é que está certa.** Acho que entendi os caminhos percorridos por você na análise.
"120 RAZÕES PARA SER CLIENTE COMPLETO"
Se existem razões para ser cliente completo é porque também existem razões para ser cliente incompleto. E aí então vem a interrogativa: E o que leva o cliente a ser incompleto? E a resposta?

É não ser cliente de um banco que é completo (o Banco Bradesco) - Bradescompleto. Será que o nosso limite é esse? [Atividade 4 de PL]

Nos exemplos 31, 32 e 33, as contribuições dadas por uma mesma aluna mediadora, Edna, na discussão da atividade 4 de PL, são elogiadas por três colegas, que a reconhecem como alguém que realmente os auxilia na busca da compreensão do conteúdo e na tentativa de proceder à análise solicitada no material didático. Nesses casos, a aluna é elogiada não só pela maneira como organiza seus argumentos, mas também pela forma clara como apresenta seu raciocínio em texto.

Depoimentos como estes, que alunos mediados dão por meio de suas mensagens nas discussões do fórum, sobre a atuação de alunos mediadores, podem ser considerados aqui como indícios de que estes realmente atuam na ZDP dos colegas, tanto no sentido proposto por Oliveira (2008), que entende o conceito de Vygotsky como a diferença entre o que o indivíduo é capaz de realizar sem a ajuda de outrem e o que ele não pode fazer sozinho, como na concepção de Duarte (2001), para quem, como vimos, a ZDP se refere ao que em um determinado momento o indivíduo não faz sozinho, mas com a ajuda de alguém.

A ocorrência de depoimentos como estes é prova de que o aluno mediado realmente se beneficia da interação com o colega mediador, já que este o auxilia em suas elaborações, mas pode ser considerada indício do benefício que também o mediador tem nessa interação, pois este, ao postar as mensagens pelas quais os colegas lhe agradecem, reelaboram o próprio conhecimento, a própria compreensão dos conteúdos discutidos.

Mensagens como as dos exemplos 31, 32 e 33 me estimularam a realizar um estudo qualitativo da atuação dos alunos mediadores e me auxiliaram na realização de uma investigação que não se restringisse aos dados quantitativos aqui apresentados. Na verdade, os indícios qualitativos que identifiquei nas mensagens dos alunos tornaram-se imprescindíveis para as conclusões a que eu poderia chegar quanto à atuação dos alunos mediadores.

Observe-se, por exemplo, a mensagem a seguir:

EXEMPLO 34: Exato, David. **Você colocou muito bem ao mencionar a implicação psicológica.** E olha que o assunto penetra também no âmbito sociológico, como você também colocou (“*uma forma de relação social*”). É o próprio autor quem nos diz que os “*fenômenos de polidez estão integrados na teoria denominada das ‘faces’ (...)*”, inspirada “*no **sociólogo** (grifamos) americano E. Goffman*”. Ou seja, aspectos éticos, morais, religiosos, etc, presentes nos atos de enunciação, serão fator determinante em relação ao grau de ameaça ou valorização de quaisquer das faces. Tenho ainda algumas considerações a respeito da teoria das faces, mas como se trata exatamente do tema sobre o qual iremos elaborar um texto discorrendo sobre essa teoria, prefiro me manifestar (a respeito especificamente das faces) mais detalhadamente naquela oportunidade. [Atividade 3 de PL]

A mensagem do exemplo 34 é particularmente interessante por ter sido postada por um mediador, Bento, a outro mediador, David, mas também por revelar mais do que o reconhecimento da importância do que o colega disse em um momento anterior. Observa-se que Bento aproveita a contribuição do destinatário e segue mediando – no caso dessa mensagem, expõe as próprias impressões sobre o assunto em estudo, complementando o que havia dito o outro.

Na mensagem à qual Bento responde no exemplo 34, David dizia o seguinte: “Hello, Amanda. Tenho percebido que vc gosta de interagir bastante. Continue assim. Questionar é uma das chaves pra se descobrir algo. MAS vamos direto ao assunto. Eu acredito que a maioria de nós não tínhamos conhecimento das leis do discurso, do princípio de cooperação e da teoria das faces na hora de interagir no dia-a-dia. E se tínhamos o conhecimento delas não aplicávamos com tanta maestria. Entretanto, sabemos muito bem o que queremos quando interagimos. Nossas intenções determinam em grande parte pra que lado vamos na hora da comunicação verbal que tb é uma forma de relação social. Ouvimos com frequência a frase: “com que intenção fulano(a) disse aquilo”, é verdade ou não é? Esse assunto é tão importante que engloba outras áreas do conhecimento humano como a Psicologia, por exemplo. E mais, dependendo das nossas intenções, ou melhor, do caráter da pessoa,

escolhemos as ferramentas na hora de interagir. Entre elas temos o SUBENTENDIDO, O PRESSUPOSTO, AS IMPLICATURAS, A TEORIA DAS FACES, E POR AÍ VAI. Valeu? vamos pra frente que é pra frente que se anda. rsrs abraço.” Observa-se que a intenção de Bento era acrescentar às considerações de David, que falou de implicações psicológicas, a implicação sociológica que, segundo o autor da mensagem do exemplo 34, também tem a ver com a questão da preservação das faces.

As mensagens em que consistem os exemplos de 29 a 34 dão o testemunho do impacto positivo que a mediação feita por alunos causa nos colegas. No curso aqui observado, como se pode ver, ela tem sido sempre considerada muito bem vinda e até mesmo estimulada pelos alunos mediados.

De modo geral, as discussões que constituíram o *corpus* desta pesquisa demonstram o interesse dos alunos do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa em interagir no fórum – apesar de nem todos fazerem postagens – e, mais do que isso, em cooperar/colaborar com o desenvolvimento dos outros, trocando mensagens que expressam essa intenção.

Alguns deles, porém, têm mais do que essas características: ocupam uma posição central na medida em que demonstram possuir uma autonomia que nem todos têm e fazem com que sua contribuição tenha um caráter pedagógico, o que pode ser considerado aqui como um índice da atuação mediadora, caracterizada pela presença de ensino, além da cognitiva e da social. Como mencionei na fundamentação teórica deste trabalho (seção 1.2.2), para Garrison e Anderson (2003, p. 55), as três presenças se inter-relacionam em contextos como o que estudo aqui, pois o propósito de uma comunidade de investigação educacional vai além da interação social e está associado aos resultados cognitivos pretendidos.

Na seção a seguir, apresentarei as impressões a que cheguei com a interpretação de mensagens postadas pelos três alunos mediadores selecionados, mensagens estas que ilustram as ações mediadoras que identifiquei em suas participações no fórum e que listei nesta seção.

3.3 ETAPA 3: Ações mediadoras dos alunos reconhecidos como mediadores nas discussões do fórum de PL

Como apresentado no capítulo 2, meu objetivo na terceira e última etapa da pesquisa era identificar ações mediadoras que eu pudesse considerar próprias de alunos, já que não as interpretaria a partir das ações mediadoras das tutoras, identificadas na etapa preliminar, que descrevi no capítulo 2, sobre a metodologia. Para isso, passei à busca de exemplos das ações mediadoras listadas na seção anterior em mensagens postadas pelos três alunos mediadores selecionados.

Antes de apresentar exemplos de mensagens que expressam as ações mediadoras de alunos, conforme listei na seção anterior, exponho, no quadro 6, a seguir, os números aos quais me levou o levantamento quantitativo das ocorrências desses tipos de ações entre os três alunos mediadores:

AÇÃO MEDIADORA	NÚMERO DE MENSAGENS POSTADAS PELO ALUNO BENTO	NÚMERO DE MENSAGENS POSTADAS PELO ALUNO DAVID	NÚMERO DE MENSAGENS POSTADAS PELA ALUNA EDNA
Explicação de conteúdo	3	1	11
Apreciação de conteúdo (em pauta ou “paralelo”)	7	6	10
Apreciação de texto	1	-	2
Emissão de opinião	2	-	3
Estímulo	2	-	2
Indicação de textos, sites, etc.	-	-	2
Provocação	-	1	1
Exemplificação	-	-	1
Apresentação de comentários sobre	-	-	1

textos lidos			
Resumo de conteúdo	-	-	1
Contra-argumentação	1	1	2
Apreciação de análise de colega	1	1	3

Quadro 6: Números de mensagens que expressam ações mediadoras postadas no fórum de PL pelos alunos selecionados

Outros aspectos que merecem relevo, neste trabalho, quanto ao levantamento quantitativo das mensagens dos alunos mediadores, são os seguintes:

- 1) Entre as mensagens que expressam ações mediadoras na participação do aluno Bento, são mais numerosos os exemplos de apreciação de conteúdo, seguidos pelos exemplos de explicação de conteúdo.
- 2) Entre as mensagens postadas pelo aluno David, encontrei exemplos de apenas quatro das ações mediadoras listadas (explicação de conteúdo, apreciação de conteúdo, provocação, contra-argumentação e apreciação de análise de colega), sendo que o número de mensagens que ilustram a apreciação de conteúdo (6) é bastante superior aos números de ocorrências de exemplos de explicação de conteúdo, de provocação e de contra-argumentação (1 ocorrência de cada um destes tipos de ação mediadora).
- 3) De modo geral, a aluna Edna foi a que postou mais mensagens que continham exemplos das ações mediadoras identificadas.
- 4) Os totais de mensagens postadas pela aluna Edna que continham exemplos das duas primeiras ações listadas (explicação de conteúdo e apreciação de conteúdo) são significativamente superiores aos das mensagens que continham exemplos das demais ações.

Tais aspectos me encaminharam à conclusão de que os dois primeiros tipos de ações são os que os alunos mediadores mais postaram nas discussões do fórum. Isso talvez me permita dizer que são estas as ações mais características da atuação de tais alunos na mediação de seus colegas, no contexto em estudo.

Passo, então, à apresentação de alguns exemplos de mensagens que expressam cada uma das ações mediadoras listadas, seguidos de comentários motivados pela interpretação destas mensagens.

3.3.1 *Explicação de conteúdo*

Como mostra o quadro 6, a *explicação de conteúdo* é uma das ações mediadoras mais desempenhadas pelos alunos mediadores cujas mensagens interpretei nesta etapa da pesquisa. Dos três alunos que selecionei, encontrei onze mensagens em que Edna demonstrava interesse em desempenhar esta ação, três em que Bento fazia o mesmo e apenas uma em que David registrava uma explicação de conteúdo. Vejamos alguns exemplos.

EXEMPLO 35: Olá, meu nome é Edna, e **vou tentar te ajudar a esclarecer um pouco essa confusão**. Bem, vamos por partes: A enunciação é o ato individual de uso da linguagem, ou seja, corresponde ao aparecimento de um enunciado. Sendo assim, o ato locucionário seria a atividade linguística ligada à produção do enunciado (é o que se diz). Já o ato ilocucionário diz respeito à atividade que o locutor realiza por causa do seu enunciado ("dizer é fazer", lembra do texto de Joana Plaza Pinto?), ou seja, é aquilo que o locutor quer fazer ao produzir o enunciado. **Espero ter ajudado**. Um abraço. [Atividade 1 de PL]

Apesar da ausência de vocativo, na mensagem acima, postada no início dos trabalhos de PL (note-se a apresentação: "meu nome é Edna"), Edna se dirige a Janete, que havia postado a seguinte mensagem: "Olá, professora Ângela, tudo bem? Estava lendo os textos complementares sobre a Pragmática, mais especificamente os textos 'atos de linguagem' e 'Linguística e Pragmática', quando me surgiu a seguinte dúvida: os atos locucionários e os ilocucionários estão relacionados à 'enunciação' e ao 'enunciado' (respectivamente)? Se não, poderia me explicar melhor? Um abraço." Edna, então, adianta-se e responde à colega antes de a tutora se manifestar, apresentando a sua compreensão dos conceitos em questão.

Quando Edna diz “vou tentar te ajudar a esclarecer um pouco essa confusão”, dá a entender que Janete não compreendeu os conceitos de ato locucionário e ato ilocucionário. Esta mensagem expressa não só uma avaliação do desempenho da colega, mas demonstra que Edna, já no início da interação no fórum do curso, sente-se à vontade para responder a um questionamento direcionado a uma tutora.

EXEMPLO 36: Oi Alice. A partir do enunciado verbal "Você bem que poderia molhar a minha mão!" **vou tentar explicar para você esses conceitos**. Primeiro imaginemos essa frase sendo dita por um funcionário público corrupto que, para deixar de aplicar uma multa, pede dinheiro para o infrator e lhe diz: "Você bem que poderia molhar a minha mão!" Agora imaginemos essa mesma frase sendo dita por um homem sentado ao sol e com preguiça de levantar para jogar água em sua mão que está suja; ele vira para sua esposa e diz: "Você bem que poderia molhar a minha mão!". Veja que o mesmo enunciado ganha significados diferentes de acordo com a situação, de acordo com o contexto em que está inserido. Assim, temos o aparecimento do enunciado "Você bem que poderia molhar a minha mão!" em duas situações distintas. São enunciações distintas, ou seja, são dois acontecimentos que se constituem pelo aparecimento do enunciado "Você bem que poderia molhar a minha mão!". Inclusive, há alguns autores que consideram que, antes de assumir um significado dentro de um contexto, o enunciado verbal é apenas uma frase. Só será um enunciado se for uma unidade de significação necessariamente contextualizado. Bem, Alice, **espero ter ajudado e não complicado**. Um abraço. [Atividade 2 de PL]

O que motivou a postagem do texto do exemplo 36, feita por Edna, foi a mensagem a seguir, de Alice: “Inicio minha participação com um questionamento: enunciado e enunciação são coisas diferentes... o segundo é um ato individual da utilização da língua e o primeiro é o resultado deste ato. A enunciação não se repete mas o enunciado sim... Desculpem caros colegas e professoras, mas esses conceitos parecem muito próximos e isso tem dificultado meu entendimento. Gostaria que alguém me ajudasse a simplificá-los. É este o caminho? Um grande abraço!!!” Em sua mensagem, Alice admite

para os demais participantes (colegas e tutoras) a sua dificuldade em compreender os conceitos de que fala e, mais especificamente, o que faz diferir enunciado e enunciação.

Mais uma vez, Edna procura ajudar com a postagem de uma explicação, o que faz com base na própria compreensão dos textos que leu sobre o assunto em pauta. E o mais interessante: faz isso por meio de exemplificação, o que, sabidamente, é um valioso recurso pedagógico.

EXEMPLO 37: Hello, Edna, como vamos de páscoa? comendo muitos ovinhos? já malhou o "judas"? quem é o "seu" "judas"? bricadeiras à parte, **vamos tentar dirimir suas dúvidas, ou não.** Vamos por partes: 1) O produto anunciado refere-se a cerveja NOVASCHIN, lembra? inclusive, foi citada a fonte de onde foi retirado tal anúncio. 2) Agora, com relação à perspectiva polifônica, como ela foi introduzida? veja: A sua dúvida reflete exatamente o que vem a ser polifonia; ela nem sempre é observada pelos interactantes. Contudo, veja como foi introduzida no anúncio: Um produto (novaschin X protetor solar) faz alusão ao outro constituindo num ato locutório da linguagem porque diz alguma coisa ao leitor, ao destinatário. Nesse sentido, a polifonia nada mais é que uma intertextualidade em sentido amplo. Foi pensando nisso, que Maingueneau (1976:39) afirma ser o intertexto um componente decisivo na identificação da polifonia. Segundo ele, um discurso (enunciado) não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição. Lembre-se, E, "nós" estamos impregnados dos discursos alheios. 3) E, pra finalizar, vejamos se o locutor e o enunciador são a mesma pessoa ou não. O locutor, segundo Koch, é o sujeito do dizer. O enunciador é o sujeito da enunciação. No nosso exemplo o locutor se dirige a um alocutário (público-leitor da revista isto é, e consumidor de cerveja). Ele assume diretamente a responsabilidade pelo enunciado constituindo um caso de adesão. logo, enunciador e locutor são a mesma pessoa, a saber, a cervejaria novaschin. o enunciador realiza um ato ilocucionário, pois, reflete a posição do locutor(a) em relação ao que ele(a) diz. abraços. [Atividade 4 de PL]

A mensagem do exemplo 37 foi a resposta de David a Edna quando esta manifestou ter dúvidas com relação à análise por ele postada em cumprimento ao que foi solicitado na atividade 4 de PL.

David postou a seguinte análise: “Profª Ângela, aí vai o exemplo de polifonia para ser comentado por todos. Vou enviá-lo para o seu e-mail, tb, ok? Este exemplo foi retirado da revista isto é, de 17/03/2004; dizia o seguinte: MAIS EFICIENTE QUE PROTETOR SOLAR: SÓ SAI NA ÁGUA SE VOCÊ ESTIVER MUITO APERTADO. Este exemplo, constitui-se num caso de polifonia (intertexto) no qual um texto ("produto") faz alusão ao outro, caracterizando as várias "vozes sociais", característica da polifonia. O conteúdo implícito (pressuposto) é de responsabilidade da opinião geral, de quem interage com o texto. O conteúdo posto é de responsabilidade do locutor, que nesse caso, é o próprio enunciador, pois, assume diretamente a responsabilidade pelo enunciado. Podemos inferir desse exemplo que a intertextualidade é implícita, pois, ocorre sem a citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto. Não cabe aqui analisar a teoria das faces nem os atos da fala uma vez que o assunto é polifonia, mesmo sabendo que existe uma estreita relação entre eles.”

Edna, então, postou a seguinte mensagem: “Oi, David. Fiquei com algumas dúvidas, as quais provêm, no meu entendimento, da ausência de algumas informações acerca do anúncio. Por exemplo, qual o produto anunciado? De que forma a perspectiva polifônica é introduzida? Quem é o enunciador e locutor do anúncio? Gostaria de que você colocasse essas informações para que fique mais claro para mim o porquê de este texto ser um exemplo de polifonia. Ficarei aguardando sua resposta. Um abraço.” Edna afirma que a análise de David carece de elementos importantes e não se constrange em dizer que o que ele disse sobre o anúncio selecionado não é suficiente para que se entenda esse texto como polifônico.

A resposta de David a Edna, que consiste em uma explicação de sua análise – uma reelaboração do raciocínio feito na realização da tarefa –, é o

único exemplo de explicação de conteúdo apresentado pelo aluno nas discussões que se desenvolveram durante a oferta de PL à turma de 2007.

Nas mensagens dos exemplos 35 e 36, a aluna Edna deixa clara, por meio dos trechos em negrito, a intenção de ajudar os colegas, explicando conceitos que eles estavam tendo dificuldade em compreender. Nos dois casos, ela diz que vai “tentar” ajudá-los – é possível que a aluna tome esse cuidado devido a seu perfil no contexto de ensino-aprendizagem que partilha com esses colegas (não é tutora, e sim aluna). Ao encerrar suas contribuições, Edna diz que espera ter conseguido ajudar, o que pode ser considerado como um elemento afetivo, que, conforme Andrade e Vicari (2011, p. 258), influencia a interação nesse ambiente. Isso me levou a constatar, uma vez mais, a forte carga emocional dessas mensagens, que Garrison e Anderson (2003, p. 52) veem como característica da presença social e da própria participação em uma comunidade de investigação como esta, da qual fazem parte os autores das mensagens aqui interpretadas. Para Garrison e Anderson (2003), como já vimos, os sentimentos são essenciais a uma experiência de aprendizagem.

No exemplo 37, como se pode perceber, David é instado, também por Edna, a apresentar uma explicação da própria análise referente à atividade 4 de PL, que não foi bem compreendida por ela. Uma situação como essa, em que um aluno declara não ter compreendido o conteúdo do trabalho apresentado por outro, em princípio, implica algum constrangimento. Talvez para evitar que a relação com a colega seja melindrada, o aluno dá início a sua resposta com uma brincadeira, além de admitir, também em tom de brincadeira, que pode não conseguir levá-la a compreender o seu raciocínio. Eis aí o que pode ser considerado mais uma marca de afetividade.

3.3.2 *Apreciação de conteúdo (em pauta ou “paralelo”)*

A ação que estou chamando aqui de *apreciação de conteúdo* é, na minha opinião, diferente da anterior – explicação de conteúdo – na medida em que a intenção, nesse caso, parece ser a de argumentar em favor de uma opinião, e não explicar. Vejamos o que dizem os exemplos.

EXEMPLO 38: Oi Ângela, desculpe-me porque, embora esse assunto já tenha sido discutido à exaustão aqui no fórum, **gostaria também de acrescentar algumas considerações. Até porque já recebi e-mail perguntando minha opinião sobre o assunto. Faço-o agora compartilhando com todos.** Quero contar – lógico – com a sua preciosa opinião. É possível (ainda sou criança no assunto) que a questão do sexismo, ao longo de seu desenvolvimento, ainda esteja encontrando algumas dificuldades de alcançar um âmbito mais universal nos estudos lingüísticos, posto que em muitas línguas, como nas anglo-saxônicas, há um número imenso de substantivos que são (como chamados em nossa nomenclatura gramatical) *sobrecomuns*. Isso daria pouca relevância à questão. É o caso da língua inglesa, que está repleta não apenas desse tipo de substantivo, mas de adjetivos, pronomes e artigos. E o grande empecilho seria precisamente este: os norte-americanos (usuários da língua ânglica), queiramos ou não, estão sempre presentes (na maioria das vezes tomando a dianteira pelo poderio, enquanto nação forte política e economicamente, de impor suas idéias) em pesquisas, postulados teóricos, correntes do conhecimento etc, etc, que têm influência mundial, como é o caso de um dos pontos do texto que estamos presentemente estudando: o *pragmatismo americano*, como uma das correntes da Pragmática. Vejamos alguns exemplos dessa situação, por assim dizer *neutra*, em relação ao gênero das palavras em inglês. Vejamos os artigos. Temos um artigo definido, que é “the” (o, a, os, as); um artigo indefinido “a” com a variação “an” (um/uma). Vejamos também o pronome pessoal reto “they” (eles ou elas), e o oblíquo “them” (relativo a eles ou elas); o possessivo “their” que significa “seus/suas” (deles ou delas). Quero ainda pinçar alguns exemplos do próprio texto, colocados intencionalmente pela autora: usuários(as) – users; professor(a) – teacher; aluno (a) – student ; brancos(as) - white persons; negros(as) black persons; judeus (judias) jewish persons; estudioso (a) - studious person. A propósito, pensei que Joana, na página 16, terceira linha do segundo parágrafo, fosse usar o correspondente feminino para “sujeito”. Porque efetivamente “sujeita”, como substantivo feminino, embora não tanto freqüente, existe na língua portuguesa. Seria engraçado vê-la escrevendo: “... o papel da

linguagem na formação do sujeito e da sujeita...”. Acho, porém, que a autora foi cautelosa, temendo o mesmo que aconteceu com o ministro Magri (lembra?) com o seu de *triste* memória “imexível”, uma palavra que não existe no léxico, apesar de tecnicamente perfeita. Como eu já estou me tornando mais enfadonho que o recurso prolixo apresentado no texto para combater o sexismo, vou parar por aqui. Antes, quero observar que o trabalho “*Propostas para evitar o sexismo na linguagem*” foi publicado pelo Instituto da Mulher da Espanha, como menciona o texto. E a nota 13, logo abaixo, foi retirada de um trabalho do *Instituto Promujer*, da Universidade de Porto Rico. O que quero dizer é que, **embora eu admire em vários aspectos os movimentos feministas (nem sei se o Instituto possui essa roupagem) naquilo que eles apresentam e lutam como justa reivindicação, seria desastroso e lamentável que estudos lingüísticos estivessem sendo de alguma forma deliberadamente direcionados apenas e tão somente para algum tipo de proselitismo político. Espero que não.** [Atividade 1 de PL]

Como afirmou Bento, o autor da mensagem do exemplo 38, seu texto foi postado no fórum quando muitos já haviam trocado ideias sobre o sexismo, tema tratado, entre outros, pela autora de um do texto lido pela turma. Apesar disso, o aluno pede licença à tutora para expor a sua opinião sobre o tema e, em um longo texto, apresenta a todos sua interessante apreciação, demonstrando o cuidado que teve ao elaborar sua argumentação, feita, evidentemente, após a realização de toda uma pesquisa e de uma também cuidadosa reflexão. A postagem da mensagem de Bento teve a força de fazer voltar à baila a reflexão sobre o sexismo, cuja discussão ele mesmo julgava esgotada pelo grupo, motivando a postagem de novas mensagens sobre o assunto, como a que segue, do exemplo 39.

EXEMPLO 39: Oi, Bento. **A questão do sexismo na linguagem me despertou interesse e fui pesquisar na internet artigos e/ou estudos que me esclarecessem mais sobre o assunto.** Confesso que fiquei admirada, talvez por nunca haver refletido sobre esse tema, com o número de estudos e artigos que encontrei. **Penso que o uso da forma masculina como “genérico” para ambos os**

sexos é cultural e tem suas raízes fincadas na História, em épocas em que a mulher sequer era considerada cidadã, ou, como se diz popularmente: “entrava muda e saía calada”. Achei na internet um artigo muito interessante, de Ana Rodrigues (http://www.noticiasdaamadora.com.pt/nad/artigo.php?aid=2804&cod_doss=13), do qual **selecionei três trechos que me chamaram a atenção e que transcrevo a seguir: *A escolha que as pessoas fazem ao nível da linguagem «é determinada em função da gramática, do código lingüístico e até das regras de comportamento mais adequadas a uma sociedade em função da época». Ao longo dos séculos «foram construídos, nas várias línguas, argumentos para impor a generalização como um princípio. Entre os vários argumentos, os sociais e os políticos tiveram um peso fundamental, pois era importante fazer coincidir a escrita com a realidade social». A escola, **diz Graça Abranches**, é um dos meios fundamentais para alterar esta situação. Desde os alunos, aos professores, passando pelos editores e pelos autores dos manuais escolares e por quem elabora os programas curriculares «todos podem contribuir um pouco para diminuir o sexismo na linguagem e contribuir para uma igualdade de oportunidades entre sexos». Quero deixar registrado que está sendo muito bom participar desse curso. Aliás, aprender é sempre bom. Um abraço. [Atividade 1 de PL]***

A autora da mensagem, Edna, declara que, após a postagem de Bento, sentiu-se impelida a realizar a pesquisa que acabou revelando a existência de vasta bibliografia a respeito de um tema sobre o qual ela nunca havia refletido. Nota-se que o recurso a outros textos por ela encontrados e citados auxiliou-a na elaboração de sua apreciação do assunto.

EXEMPLO 40: Marcos, **é interessante seu questionamento**. Não sei exatamente em que período a filosofia começou a se preocupar com as variações linguísticas. Entretanto, a divisão ricos e pobres existe desde os primórdios da humanidade. Logo, essa preocupação com as variações linguísticas deve existir daquele período pra cá, se é que existiu. A filosofia não deixa de ser um modo de sobrevivência pra muita gente, como dizia o inesquecível CAZUZA, com a palavra os políticos de plantão que são especialistas nesse assunto. Por

isso, é mais fácil entender a filosofia do povo, quando faz uso da língua, do que a filosofia dos filósofos, muitas vezes feita para as elites. ok? [Atividade 1 de PL]

Em um outro momento da mesma discussão em que foram postadas as mensagens dos exemplos 38 e 39, Marcos postou o texto seguinte, ao qual David respondeu com a mensagem do exemplo 40: “Por mais que eu possa adentrar demais na esfera filosófica, espero enriquecer este debate com mais esta argumentação em tom de pergunta. A partir de quando, a filosofia começou a se preocupar com a variabilidade lingüística? Afinal várias perguntas têm norteado o campo filosófico. Em que período exatamente, a filosofia começou a se preocupar com tais variações? Seria no transcorrer da caracterização social e sua sub-divisão em ricos e pobres, tomando como base a linguagem utilizada por esses falantes pra tal divisão? Vamos pensar... espero debates e contra-argumentações. Um abraço a todos.” No exemplo 40, David não só aprecia um determinado aspecto do conteúdo estudado, mas emite, em resposta à contribuição de Marcos, uma opinião pessoal e bastante crítica sobre tal aspecto – a visão elitista dos filósofos.

Merece destaque o fato de, no exemplo 38, Bento dizer ter recebido e-mail de colega(s) solicitando que expressasse sua opinião sobre o sexismo. Fatos como este são provas de que a interação entre os alunos não se restringe às discussões do fórum. Eles parecem ter necessidade de interagir também em particular, talvez para evitar a monitoração das tutoras.

Observe-se, enfim, que os textos das três mensagens foram elaborados após toda uma pesquisa, que incluiu fontes diversas de informações sobre os assuntos de que tratam, o que demonstra a preocupação dos alunos em apresentar uma contribuição de qualidade aos demais participantes, seguida de uma opinião pessoal e arrazoada sobre os temas.

3.3.3 *Apreciação de texto*

É bastante comum a postagem, no fórum da turma de 2007, de mensagens que contenham algum tipo de *apreciação de textos* lidos pelos alunos. Durante o trabalho de interpretação, observei que tais mensagens podem se referir ao material didático da disciplina, a textos indicados pelas tutoras ou a textos que os alunos tiveram a iniciativa de buscar em suas pesquisas, como, aliás, já mostraram algumas das mensagens comentadas até aqui e os mostram exemplos a seguir.

EXEMPLO 41: Ângela, que bom ser tua aluna novamente! Estou muito feliz mesmo. Bom, **quanto ao texto de Joana Plaza Pinto, penso que ele nos ajuda a compreender melhor o quanto importante é o papel da Pragmática no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita que se amplie o estudo da Sintaxe e da Semântica para além das fronteiras impostas pela Gramática Tradicional, de base lógica.** Privilegiar a análise dos fenômenos lingüísticos ligados ao uso é aproximar o aluno da sua própria realidade lingüística e fazê-lo perceber que - como bem coloca a autora - “dizer é fazer”, e que “a prática social a que chamamos de linguagem é indissociável de suas conseqüências éticas, sociais, econômicas e culturais”. Dentro dessa perspectiva, **é muito oportuna a abordagem, no texto, sobre os dados lingüísticos tratados como exceção. O diálogo (1), na página 3, nos conduz a concordar com a autora quando esta diz que “não é produtivo descrever a linguagem como um sistema delimitável”.** Isso me leva a dizer que delimitar linguagem é comprometer a possibilidade de o aluno desenvolver sua competência lingüística. Foi também interessante conhecer as correntes da Pragmática e me deparar com nomes já conhecidos, como Austin, e nomes novos, como Jacob L. Mey. Gostaria de deixar registrada aqui **a frase que mais me chamou a atenção no texto, e que, para mim, resume toda a importância da Pragmática para os estudos lingüísticos:** “A linguagem não é, portanto, meio neutro de transmitir idéias, mas sim constitutiva da realidade social”.
[Atividade 1 de PL]

Na mensagem do exemplo 41, Edna apresenta sua opinião sobre o texto indicado no material da disciplina para leitura obrigatória. A aluna não só comenta o texto lido, mas apresenta uma espécie de resumo, fazendo citações e explicando o seu conteúdo. É justamente isso que, em minha opinião, me permite caracterizar a apreciação de texto como uma ação mediadora no contexto do fórum, na medida em que tal ação é capaz de expressar a disposição do aluno de mediar o desenvolvimento de outros alunos. Também nesse caso percebe-se o esmero na organização das informações da mensagem, que enumera os aspectos que mais chamaram a atenção da aluna.

Mensagens como esta, quando postadas nas discussões do fórum, auxiliam os alunos, de modo geral, a perceber a linha argumentativa do texto estudado e acabam sendo muito úteis para os colegas que, por ventura, estejam com dificuldades. É o que demonstra a mensagem de Amanda, postada em resposta à do exemplo 41: “Nossa! Como você conseguiu colocar em poucas palavras todo o texto! Magnífico! Seu texto acabou me lembrando as aulas da professora Iara, que insistia para que todos conseguissem fazer bons resumos. Se não estava bom voltava para refazer. Saudades da professora Iara. Mas que bom que teremos aulas com ela também! Um abraço e vamos estudar mais!”

EXEMPLO 42: Olá, Ângela. Olá, colegas. No tópico “O estudo pragmático do enunciado”, **vê-se que o autor procura trazer à luz alguns elementos que interagem (o contexto), para formar aquilo que eu chamaria de a “economia da comunicação”**. Porque, no caso das placas, avisos etc, nenhum elemento é colocado por acaso: o tamanho, as cores e as fontes das letras, a cor de fundo, algum sinal, desenho ou fotografia, às vezes som e/ou vídeo... E tantos outros elementos úteis, buscando eliminar quaisquer outros que sejam supérfluos (a tal da “economia”), embora nem sempre consiga. Ah!, ia me esquecendo: e a língua, como código, também. Acerca dela, **o autor apresenta alguns exemplos de frases com o verbo no infinitivo**. Utiliza-o até como sub-título: “*O infinitivo*” (pág. 4). Na verdade, é apenas uma das muitas roupagens utilizada pelo modo imperativo. Este modo, muitas vezes, incorpora as formas nominais do verbo, não apenas o infinitivo, como também o gerúndio

(circulando!, andando!, marchando,etc.); utiliza até uma palavra-frase para melhorar sua *performance*! Ex: silêncio!, ação!, fora! etc. Ele varia nas formas de se apresentar, seja nas formas nominais do verbo, seja como frase nominal, de acordo com as contingências, levando em conta inclusive a modalidade oral ou escrita. Aliás, é própria do verbo essa flexibilidade, objetivando melhor alcançar um determinado propósito. Lembrem do imperfeito do subjuntivo na forma de pretérito mais-que-perfeito: “*Passou veloz como se fora um foguete.*”; ou do futuro do presente no papel de imperativo: “*Amarás o teu Deus de todo o teu coração*”. Neste exemplo, observa-se a intenção bem nítida de que de esse amor seja duradouro, projetando-se para o futuro indefinidamente. Por que esse comportamento de camaleão por parte do imperativo? Ocorre que, se ele ficar limitado à sua forma convencional, derivada dos presentes do indicativo e do subjuntivo, limitado, *ipso facto*, ficará o seu desempenho, já que a cada flexão corresponde uma pessoa (pessoalidade). Quando pretende que a advertência, o pedido, ou a ordem seja mais abrangente, direcionada a um alvo coletivo, ele assume uma forma impessoal. Daí ser comum encontrá-lo usando a roupa do infinitivo impessoal. O exemplo mais célebre é o decálogo. Cada um dos mandamentos traz o imperativo sob forma de infinitivo. Cada um deles cumpre o papel de uma exortação, uma admoestação, uma proibição que tem como alvo todo o povo de Israel e, avançando no espaço e no tempo, todos aqueles que professam as religiões judaico-cristãs. Em todos eles, é nítida a presença de um enfático e universal comando. No inglês, por sinal, a palavra mandamento dá exatamente essa idéia de comando: *ten commandments*. Em alguns momentos e/ou versões, esses mandamentos aparecem no futuro do presente (com papel de imperativo), como já citado. Este tempo é flexionado obviamente, mas no exemplo bíblico, ele se estabelece na pessoa *tu*, dirigindo-se a Israel, valendo-se, portanto, de uma metonímia, pois quer referir o povo daquela nação, ou seja sempre no sentido de abrangência. **Fica bem claro, portanto, que, apesar de os estudos mais sistemáticos em relação à pragmática serem recentes, esse fenômeno sempre existiu.** E a versatilidade com que se mostra o imperativo para assumir novas formas ao longo dos tempos é uma

prova cabal das implicações lingüísticas em seu aspecto pragmático.

É muito bonito observar esse aspecto evolutivo, uma espécie de “seleção natural” darwinista da língua. Um abraço. [Atividade 1 de PL]

No exemplo 42, como mostram os fragmentos em negrito, Bento não só aprecia o texto que leu, como o complementa, apresentando uma explicação sobre o funcionamento do modo imperativo em português. Essa contribuição foi muito bem recebida pela turma, e foram várias as respostas em que o aluno Bento foi parabenizado pela clareza e propriedade demonstradas em sua mensagem, que combina a ação de que trato nesta seção e a explicação de conteúdo. Um exemplo disso é a mensagem a seguir, postada por Edna: “Colega Bento, diante de sua brilhante dissertação sobre o uso do infinitivo relacionado à pragmática, só tenho a dizer que é esse o caminho que o professor de língua portuguesa deve trilhar em sua prática docente. Essa articulação de saberes que, colocada em prática, desenvolve a percepção do aluno em relação ao uso (extremamente rico) de nossa língua. Parabéns! Um abraço.”

EXEMPLO 43: Confesso que sempre tive uma “queda” por análise sintática, principalmente a parte que estuda as orações - para mim um mundo fascinante justamente por aproximar o estudo da gramática do uso da língua. Sempre vi o estudo das orações sob essa perspectiva. E ficava desolada quando via no caderno dos meus filhos uma abordagem descontextualizada e fragmentada do estudo das orações. Cansei de ouvir: “mãe, tenho de decorar o nome das orações e as conjunções”, como se esse estudo se resumisse à memorização da nomenclatura e dos conectivos. Em meu TCC tive a oportunidade de iniciar um estudo sobre as orações adverbiais sob uma perspectiva funcional (perspectiva em que a Pragmática tem papel decisivo). Por isso, **achei muito interessante a abordagem de Maingueneau sobre o conector “mas”**. Na página 8, Maingueneau diz que a compreensão do sentido de uma seqüência de dois enunciados ligados pelo conector “mas” apóia-se no contexto e no entendimento do valor desse conector na língua. O destinatário, possuindo esse entendimento e

baseando-se no contexto, construirá o sentido do enunciado verbal, o que nos leva mais uma vez a constatar a indissociabilidade do sistema lingüístico do uso deste.

Finalmente, diante do exemplo oferecido pelo autor (*Esta sala é um espaço reservado a não-fumantes. Mas há um bar no final do corredor*), lembrei-me de uma pergunta feita pela autora Flávia Carone de Barros, em seu livro *Coordenação e Subordinação - Confrontos e Contrastes*: “Será mesmo independente a oração coordenada?” **Pelo que Maingueneau nos coloca, precisamos repensar sobre o assunto.** [Atividade 2 de PL]

No exemplo 43, é interessante observar que Edna, além de apresentar uma apreciação do texto indicado no material didático, desafia os colegas com uma provocação: a necessidade de repensar conceitos e princípios arraigados pela tradição escolar.

O reconhecimento da importância de contribuições como as dos exemplos 41, 42 e 43 pode ser verificado, por exemplo, em uma das mensagens postadas depois da que consta do exemplo 43: “O fórum está muito interessante. Essa interação entre colegas faz com que o nosso aprendizado cresça cada vez mais e a nossa amizade também. Em breve iremos nos encontrar. Um abraço da colega Geórgia.”

3.3.4 *Emissão de opinião*

Antes de dar início à apresentação de exemplos de *emissão de opinião* por parte dos alunos, considero necessário deixar clara a diferença que aqui estabeleço entre esta ação e a apreciação de conteúdo, anteriormente exemplificada. Para mim, o que caracteriza a emissão de opinião é a despreocupação do autor em apresentar formalmente uma fundamentação teórica das ideias que quer expressar em sua mensagem. Neste caso, a apreciação que o aluno apresenta parece se basear em uma visão particular, em uma interpretação própria. Em outras palavras, os autores das mensagens não buscam fundamentar formalmente (citando textos, por exemplo) suas opiniões, como fazem ao apreciar conteúdo. Mas isso não significa que tais

ideias não tenham base em textos lidos ou mesmo em ideias que tutoras e colegas tenham postado nas discussões do fórum. Vale ressaltar, ainda, que as mensagens por meio das quais os alunos emitem suas opiniões costumam ser mais curtas e objetivas do que as que eu considero aqui como exemplos de apreciação de conteúdo.

EXEMPLO 44: Colega Bento, diante de sua brilhante dissertação sobre o uso do infinitivo relacionado à pragmática, só **tenho a dizer que** é esse o caminho que o professor de língua portuguesa deve trilhar em sua prática docente. Essa articulação de saberes que, colocada em prática, desenvolve a percepção do aluno em relação ao uso (extremamente rico) de nossa língua. Parabéns! Um abraço.

Nesta mensagem, Edna dirige-se a Bento e, em resposta à mensagem 42, já apresentada neste trabalho como exemplo de apreciação de texto, declara que se baseia em suas ideias (quando diz “diante de sua brilhante dissertação sobre o uso do infinitivo relacionado à pragmática”) para expor a própria opinião sobre o papel do professor de língua portuguesa quanto ao uso da norma.

EXEMPLO 45: Olá professora querida, também fico muito feliz de nos reencontrarmos, dando continuidade ao meu aprendizado sob a orientação de vocês. **Em relação à análise lingüística, penso que** é exatamente essa combinação com outros elementos, que se faz dentro de cada discurso, que nos permite construir um sentido único e específico em cada situação enunciativa. Sendo assim, **como bem colocou Maingueneau em seu texto**, um mesmo enunciado, dentro de situações e contextos específicos, pode ganhar diferentes sentidos. **Muito bom mesmo esse texto.** Um abraço. [Atividade 2 de PL]

No exemplo 45, a mesma aluna diz que concorda com a abordagem feita por um dos autores lidos, mas não se preocupa em elaborar um texto com citações (literais ou não), como faz em outras ocasiões. Assim, limita-se a expor uma opinião com base na sua interpretação do texto que leu. Ela se dirige a uma das tutoras, que lhe endereçou a seguinte mensagem, em resposta ao texto aqui transcrito no exemplo 43, de apreciação de texto: “Olá,

Edna, que bom reencontrá-la, e novamente como aluna. Há um consenso sobre o fato de que nenhuma análise lingüística, de qualquer ordem que seja, pode ser feita sem levar em conta ou fazer intervir, em algum momento, elementos exteriores aos dados ou fatos lingüísticos analisados. Isso significa que é possível considerar as unidades lingüísticas isoladamente, mas que tal análise é insuficiente e que é preciso levar em conta algo do exterior, isto é, o contexto. Isto implica fazer uma análise dos elementos não de forma isolada, mas em agrupamentos, em combinação, em funcionamento com outros elementos. É nesse sentido que se pode dizer que certos enunciados são gramaticalmente ambíguos, mas o discurso se encarrega de fornecer condições para sua interpretação unívoca. Falar de discurso implica considerar fatores externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria insuficiente. É este o postulado básico da Análise do Discurso, apesar das diferentes tendências que ela engloba.”

EXEMPLO 46: Oi, Paula. **Concordo contigo** quando dizes que a intencionalidade faz parte dos aspectos estudados dentro da Pragmática, pois as escolhas linguísticas do falante revelam, se analisadas, seus objetivos. Quanto ao outro ponto, **penso que** a pragmática engloba textos orais e escritos, mas vou esperar o comentário da professora Ângela sobre esse aspecto. Um abraço.
[Atividade 1 de PL]

Na mensagem do exemplo 46, Edna declara a sua concordância com as ideias de Paula, que havia postado a seguinte resposta a uma queixa da tutora sobre a baixa frequência observada naquele momento na discussão do fórum: “Ângela, também estou sentindo falta, porque os questionamentos servem para alimentar outros e por enquanto só apareceu o meu, mas vamos esperar... A propósito, creio que a intencionalidade está dentro dos aspectos estudados na pragmática, as três teorias apresentadas têm o mesmo foco, porém com discurso diferente, mas quando o enunciado passa do dizer para o escrever ainda estamos dentro do estudo da pragmática, ou ele ocorre apenas na ação da oralidade?” Observe-se que Paula havia se dirigido à tutora, a quem, inclusive, faz uma pergunta sobre a abrangência dos estudos da Pragmática

quanto à fala e à escrita. Edna adiantou-se e deu a sua opinião a respeito do assunto, antes de dizer que aguardaria a resposta da tutora.

As mensagens 44, 45 e 46, de autoria da aluna Edna, contêm, como se pode ver, suas opiniões a respeito de temas diversos. Vale ressaltar, porém, o cuidado com que ela organiza suas ideias e as relaciona às de outros colegas (exemplos 44 e 46) e às do autor do texto em estudo (exemplo 45). Dessa forma, garante a credibilidade atribuída a suas opiniões pelo grupo.

3.3.5 Estímulo

Mensagens de *estímulo* são bastante comuns entre os alunos do curso, mas confesso que me surpreendi por não ter encontrado, entre os três alunos mediadores selecionados, muitos exemplos desta ação. Apenas Edna e Bento chegaram a postar textos em que expressavam a intenção de estimular os colegas.

EXEMPLO 47: *Para Edna: O caminho é esse, colega: tirar a poeira da gramática e dar-lhe vida.* Eu enfrentei esse problema didático, principalmente porque fiz todo o meu primeiro grau no interior do Estado, em que as condições de ensino são ainda mais precárias. Por isso, infelizmente nessa fase, as aulas de português não me levavam a nutrir um fascínio pelo estudo da língua. Tardiamente, é que fui começar a ter um relacionamento melhor com ela, o que me ajudou inclusive a optar pelo curso de Letras.
Para Amanda: Pare de jogar confete, senão eu vou começar a acreditar. 😊

Para David: O camaleão é conhecido por mudar sua cor para se adaptar a um ambiente ou a uma situação. Daí a analogia que eu utilizei. Sacou? 😊

Um abraço a vocês, colegas. Fico até emocionado ao me dar conta de que, depois de vinte anos, tenho colegas de sala de aula novamente. 😊 [Atividade 1 de PL]

Considero a mensagem acima, de Bento, um bom exemplo de estímulo. Na primeira parte do texto, como se pode ver, ele se dirige a Edna e registra a sua concordância com o que esta declarou em mensagem anterior – aqui transcrita no exemplo 44 – a respeito das preocupações que, em sua opinião, deve ter o professor de língua portuguesa. Em sua argumentação, Bento registra um interessante depoimento, quando fala da própria experiência como aluno.

EXEMPLO 48: Amanda, o caminho é justamente esse: trocando idéias chegamos a um entendimento melhor acerca da polifonia.

Veja como fomos ampliando a análise e chegamos a um denominador comum. Eu e você construímos esse entendimento e aprendemos uma com a outra. **Muito legal mesmo. Vamos agora esperar pelas observações e comentários das professoras e de outros colegas a respeito de todas as nossas colocações.** Um abraço. [Atividade 4 de PL]

Edna havia comentado o texto que Amanda postou em cumprimento ao que se pedia na atividade 4 de PL. Ao fazer isso, chamou a atenção da colega para o que considerou equívocos em sua análise do texto selecionado como exemplo de polifonia (um anúncio do Banco Bradesco). Em resposta, Amanda postou a seguinte mensagem: “Edna, fui analisar novamente a propaganda do Bradesco e cheguei à conclusão de que você é que está certa. Acho que entendi os caminhos percorridos por você na análise.” Em seguida, a aluna postou uma nova versão de sua análise. Edna, provavelmente preocupada em deixar claro que sua intenção era ajudar a colega a cumprir a tarefa, postou o texto do exemplo 48.

EXEMPLO 49: Zenaide, ignorar algo não é privilégio seu. Todos nós, todos os dias, aprendemos alguma coisa nova. Muitas vezes o que é óbvio para os outros parece tão difícil para nós. Mas **ainda bem que temos a vontade de aprender cada vez mais, superando todas as dificuldades.** É isso aí. Um abraço. [Atividade 4 de PL]

O contexto em que foi postada a mensagem do exemplo 49 já foi comentado em 3.1.1, quando descrevi o trabalho realizado na primeira etapa

da interpretação de mensagens de alunos do curso. De acordo com minha interpretação, é muito clara a intenção da aluna de estimular a colega.

Mensagens como as dos exemplos 47, 48 e 49, que demonstram claramente a intenção de estimular os demais alunos a participar da interação e a vencer as dificuldades, são carregadas de afetividade. É possível identificar, em tais mensagens, elementos que Garrison e Anderson (2003) consideram indicadores de afetividade, que são a expressão de emoção (conseguida, por exemplo, pelos *emoticons* na mensagem 47, de Bento), o uso de humor (também observado na mensagem 47) e a auto-revelação (observado nos três exemplos, que contêm depoimentos pessoais dos alunos Bento e Edna).

3.3.6 *Indicação de referências*

Nas discussões que se desenvolveram no fórum da turma de 2007 durante a oferta de PL, a ação que chamo aqui de *indicação de textos, sites, etc.* só foi desempenhada duas vezes, pela mesma aluna.

EXEMPLO 50: Paula, **visite o endereço <http://www.icml9.org/program/public/documents/salvadorsantael-la-141204.pdf>, cujo conteúdo traz informações sobre a linguagem digital, e nos ajuda a entender melhor esse assunto.** Pergunto, então: Será que a amplitude dessa linguagem a inclui no campo da Semiótica? Ao mesmo tempo pergunto se ela não se enquadra dentro do que Joana Plaza Pinto coloca a respeito da linguagem: “A linguagem não é, portanto, meio neutro de transmitir idéias, mas sim constitutiva da realidade social”. Será que a linguagem digital é neutra? Ou é “uma prática social indissociável de conseqüências éticas, sociais, econômicas e culturais”? Sendo assim, podemos estudar a linguagem digital dentro da Pragmática? Por favor, colegas e professora, ajudem-me a esclarecer esse ponto.
[Atividade 1 de PL]

Quando Edna postou o texto do exemplo 50, estava respondendo à seguinte mensagem, postada por Paula: “Que bom trocar ideias, crescer... descobrir luzes no fim do tunel. Quando estava lendo o texto também me deparei com o termo fenômenos linguísticos e ficou a dúvida: a linguagem digital pode ser considerada um fenômeno linguístico?”.

Como se pode ver, Edna indica à colega um site para tirar sua dúvida e aproveita para apresentar uma série de questionamentos que encaminham a reflexão (provocação) sobre o assunto posto em pauta por Paula, recorrendo, inclusive, à citação da autora do texto lido por todos, conforme indicação do material didático da disciplina. Com isso, ela expressa o seu interesse pela questão levantada pela colega e mostra que já realizou uma pesquisa sobre o tema. E mais ainda: ela também tem dúvidas sobre as quais solicita esclarecimentos às tutoras e aos colegas.

EXEMPLO 51: Adriana, há um livro muito interessante que aborda essa questão do aprendizado da leitura em língua estrangeira. A autora, Mary Kato, é filha de japoneses, mas nasceu no Brasil e enfrentou, quando criança o processo de aprendizagem de uma segunda língua, a portuguesa, pois até os seis anos só falava o japonês. Ela relata, em seu livro, que atribuía esse aprendizado à sua garra e determinação, mas hoje, estudando o seu caso à luz de teorias psicolinguísticas, consegue explicar de forma mais objetiva esse processo de aprendizagem. **No capítulo 7, por exemplo, ela aborda as estratégias gramaticais e lexicais na leitura em língua estrangeira. Acho que você iria gostar de entrar em contato com essa leitura. O nome do livro é "O APRENDIZADO DA LEITURA", a editora é a Martins Fontes e a autora, como já disse, é Mary Kato.** Um abraço. [Atividade 3 de PL]

No exemplo 51, a indicação que Edna faz é de um livro. Tal indicação se deve ao interesse expresso pela colega à qual ela dirige sua mensagem, de origem nipônica, pelo tema do ensino do português como segunda língua. Uma das tutoras havia postado esta mensagem: “Conhecer uma língua é dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue. Nosso conhecimento de uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto

de regras que acionamos conforme as circunstâncias. Saber falar significa saber uma língua, significa ter um conhecimento intuitivo ou inconsciente necessário para falar efetivamente a língua.” Adriana, então, respondeu à tutora postando a seguinte mensagem: “Professora Cláudia, após ter estudado os assuntos dos três textos principais e mais três complementares, além de outros que venho pesquisando na *net* e complementada com a sua mensagem acima, me vieram mais interrogações ainda (não se preocupe com isso porque adoro ser instigada): ‘*Como ficamos então com o ensino da língua estrangeira?*’ Você não acha bastante complicado? E principalmente quando o aluno que estuda o idioma estrangeiro não tem onde praticar? Se internalizamos a gramática de um idioma inconscientemente (por ouvir o outro: conversando, utilizando determinadas palavras; fazendo determinadas construções de frases, etc.)... Como fica para um aluno que estuda um idioma estrangeiro e não consegue ouvir ninguém em situação de uso para que possa internalizar a gramática do idioma estudado ou o que quer que seja? Acaba nos parecendo bem complicado, não concorda? Principalmente ao ler o assunto ‘As Leis do Discurso’ comecei a pensar na complicação que é uma pessoa realmente aprender um idioma estrangeiro a ponto de atingir a fluência sem que ele vá ao país em que essa língua é falada.”

Mais uma vez, Edna se adianta e posta, antes mesmo da tutora à qual Adriana se dirige, uma resposta que inclui a indicação do livro acompanhada de uma apreciação própria do texto de sua autora no tocante à aquisição de uma língua estrangeira. Observe-se o cuidado em dizer que Mary Kato, autora do livro indicado, tem a mesma origem de Adriana, o que parece ser considerado por Edna um motivo a mais para que a colega siga a sua indicação.

É inevitável, nestes exemplos, a percepção do interesse demonstrado pela autora das mensagens dos dois exemplos pelas necessidades dos colegas, o que também revela a presença de ensino que os alunos mediadores podem exercer na interação que se desenvolve no fórum. Edna demonstra, por meio destas mensagens, sua habilidade em identificar relações entre os conteúdos estudados e o conhecimento considerado relevante pelos participantes de tais discussões.

3.3.7 *Provocação*

A *provocação* está entre as menos recorrentes ações mediadoras desempenhadas pelos três alunos selecionados nas discussões do fórum de PL, conforme demonstrou o quadro 6, apresentado na seção 3.3 deste trabalho. Encontrei apenas dois exemplos desta ação, que apresento e comento a seguir.

EXEMPLO 52: Oi, David. **Fiquei com algumas dúvidas, as quais provêm, no meu entendimento, da ausência de algumas informações acerca do anúncio.** Por exemplo, qual o produto anunciado? De que forma a perspectiva polifônica é introduzida? Quem é o enunciador e locutor do anúncio? Gostaria de que você colocasse essas informações para que fique mais claro para mim o porquê de este texto ser um exemplo de polifonia. **Ficarei aguardando sua resposta.** Um abraço. [Atividade 4 de PL]

No exemplo 52, Edna diz que não compreendeu a análise postada por David como tarefa realizada na atividade 4 e solicita informações que, segundo ela, são necessárias à compreensão de sua argumentação. Por meio de questionamentos, então, a aluna tenta estimular o colega a refletir sobre as informações que faltam.

EXEMPLO 53: **A polêmica está formada. E agora, José?** O conceito de polifonia expressa exatamente esse "leque" de opções que nós temos quando da análise de um enunciado que contenha polifonia. Num mesmo enunciado, a minha ótica, com certeza, será diferente da do meu amigo Bento e da minha amiga Edna. Lembrem-se: a polifonia nem sempre é observada. Aliás, falando nisso, há quem diga que nos anúncios publicitários não existe polifonia; já ouvi isso da boca de professor(a). Vou usar aqui o sexismo pra não me "queimar" rsrs. Outra coisa, meninos(as), "nós" estamos impregnados dos discursos alheios, portanto, qualquer análise que vc fizer, de qualquer enunciado, por exemplo, o do meu amigo Bento, sempre surgirão nas interpretações. ok? **agora, uma perguntinha**

aos dois: analisar um enunciado à luz da polifonia não seria adotar uma postura muito subjetiva em relação à postura do enunciador e locutor, ou , vice-versa? vamos pensar um pouco, depois respondam. bj pra Edna, abraço pro Bento. Profª Ângela, vc pode nos ajudar a resolver essa pendenga. ok? Abraço [Atividade 4 de PL]

Os trechos em negrito no exemplo 53 podem ser considerados indícios da intenção de David, ao postar sua mensagem, de provocar o grupo com seus questionamentos. A “polêmica” à qual o aluno se refere diz respeito aos comentários de Edna sobre a análise postada por Bento, que dizia o seguinte: “Melhor que o nosso atendimento é a sua tranquilidade!” Este anúncio publicitário da FINASA, que é uma Financeira que integra o grupo Bradesco, ilustra um caso em que o locutor não adere à perspectiva polifonicamente introduzida. O enunciado mostra-se comparativo, atribuindo, de maneira expressa, a superioridade de uma qualidade em relação à outra, senão vejamos: Para E1, o mais importante para uma empresa que trabalha com financiamento é um bom atendimento. O locutor, que passa a ser E2, não adere a essa perspectiva, optando por achar que mais importante, na verdade, é a tranquilidade do cliente. Note que E2 fala pela Finasa. Em relação a E1, infere-se que fala pelas concorrentes. Ao utilizar a expressão ‘nosso atendimento’, o comercial quer colocar que a Finasa possui sim um bom atendimento, mas que, diferentemente das concorrentes, não é mais importante que a tranquilidade do cliente. Mesmo porque, qual o mérito em você ser atendido com educação, tomar um cafezinho, etc, e contratar um serviço de risco? Importante, ainda, é a presença dos possessivos *nosso* e *sua*, formando uma antítese, que é proposital, pois quer indicar uma preocupação verdadeira (e não interesseira) com a pessoa que recorre aos serviços creditícios da empresa. Com o enunciado de E2, o comercial, ao mesmo tempo em que oferece seu produto, busca desqualificar o que a concorrente entende como prioritário. Esse mesmo enunciado poderia ser traduzido no seguinte diálogo: E1 – *O melhor que uma empresa de financiamento deve oferecer ao cliente é um bom atendimento. O cliente quer sempre ser bem atendido. Por isso, a nossa empresa coloca sempre este*

aspecto como primordial para atrair esse cliente. E isso deve ser a prática de todas as empresas do ramo, inclusive a de vocês, a Finasa. E2 – Ah, sem dúvida o atendimento é muito importante. Na Finasa, damos uma atenção especial ao atendimento. Agora, o que realmente é mais importante para a nossa empresa é que o cliente respire um ar de tranquilidade ao negociar conosco. Até amanhã. Talvez hoje.”

Edna, então, postou a mensagem que segue: “Bento, muito boa a sua análise. Entretanto, baseada nas palavras da professora Ângela (“*Pode haver mais de uma proposta de análise para um mesmo exemplo. Para mim, mais importante do que decidir quem tem razão é discutir as duas propostas de análise, buscando argumentos*”), eu gostaria de contra-argumentar. Penso que o locutor de MELHOR QUE O NOSSO ATENDIMENTO É A SUA TRANQUILIDADE adere à perspectiva polifonicamente introduzida, qual seja: ‘o nosso atendimento é bom’. Essa adesão, na minha análise, está evidenciada no comparativo de superioridade ‘melhor’, que, no caso, não nega, só sobrepõe uma qualidade a outra. Na realidade é o uso do comparativo de superioridade que introduz os pressupostos: ‘nosso atendimento é o melhor’ e ‘sua tranquilidade é melhor ainda’, dois diferenciais oferecidos pela Finasa, que, com o enunciado posto, informa que nada se sobrepõe ao seu bom atendimento, a não ser uma coisa, a tranquilidade do cliente. Um abraço.”

Depois de ler as mensagens de Bento e Edna, David declara a existência da polêmica antes de apresentar a própria opinião sobre a questão levantada pelos colegas e finaliza desafiando-os com o questionamento que apresenta ao final de sua mensagem, sobre a margem de subjetividade que considera haver em toda e qualquer análise sobre o aspecto polifônico dos enunciados.

Também nos contextos em que ocorreram os exemplos 52 e 53 é patente a presença de ensino demonstrada pelos alunos que, em suas mensagens, expressam preocupações típicas de quem exerce a função de mediador. E isso é feito em um tom de cordialidade de que muitos professores não são capazes. Como afirmam Garrisson e Anderson (2003, p. 53), as

mensagens de respeito refletem condições por eles consideradas necessárias à reflexão e ao discurso crítico.

3.3.8 Exemplificação

Entre as mensagens postadas pelos alunos mediadores no fórum de PL, encontrei apenas uma que julgo ser um interessante caso de *exemplificação*.

EXEMPLO 54: Amanda, achei interessante que, **aqui mesmo, no fórum, possamos colocar em prática nosso aprendizado sobre as leis do discurso**. Digo isso porque **não pude deixar de associar o que você disse ao David ("confesso que não consegui relacionar o título que você ao seu texto e o conteúdo postado por você") ao que acabamos de ler no texto de Maingueneau**. Veja, se considerarmos que o David conhece a máxima da pertinência (*uma enunciação deve ser maximamente adequada ao contexto em que acontece*), e ele, o David, presume que nós também a conhecemos, o que ele espera é que nós encontremos *uma interpretação compatível com o princípio segundo o qual os enunciados têm algum interesse para seus destinatários*. Assim sendo, fui em busca dessa interpretação e entendi o enunciado de David como uma ressalva ao que você disse sobre a inconsciência de nossos atos lingüísticos, no sentido de que essa inconsciência possui um limite, não nos transformando em tolos ao ponto de não sabermos construir nossos discursos de acordo com o objetivo que pretendemos atingir (David, se eu estiver equivocada, corrija-me). Bom, Amanda, **espero ter contribuído com seu entendimento**. Um abraço. [Atividade 3 de PL]

David havia postado a seguinte mensagem, endereçada a Amanda: "Hello, Amanda. Tenho percebido que vc gosta de interagir bastante. Continue assim. Questionar é uma das chaves pra se descobrir algo. MAS vamos direto ao assunto. Eu acredito que a maioria de nós não tínhamos conhecimento das leis do discurso, do princípio de cooperação e da teoria das faces na hora de interagir no dia-a-dia. E se tínhamos o conhecimento delas não aplicávamos

com tanta maestria. Entretanto, sabemos muito bem o que queremos quando interagimos. Nossas intenções determinam em grande parte pra que lado vamos na hora da comunicação verbal que tb é uma forma de ralação social. Ouvimos com frequência a frase: ‘com que intenção fulano(a) disse aquilo’, é verdade ou não é? Esse assunto é tão importante que engloba outras áreas do conhecimento humano como a Psicologia, por exemplo. E mais, dependendo das nossas intenções, ou melhor, do caráter da pessoa, escolhemos as ferramentas na hora de interagir . Entre elas temos o SUBENTENDIDO, O PRESSUPOSTO, AS IMPLICATURAS, A TEORIA DAS FACES, E POR AÍ VAI. Valeu? vamos pra frente que é pra frente que se anda. rsrc abraço.” David deu a esta mensagem o título “Inconscientes, sim; tolos, não”.

Amanda, então, postou o seguinte texto: “Olá Colega David, confesso que não consegui ligar o título que você deu ao seu texto e o conteúdo postado por você. Será que perdi alguma coisa? Quanto ao conteúdo da mensagem postada por você - Vou pegar por uma frase colocada por você – ‘... *E se tínhamos o conhecimento delas (das leis do discurso) não aplicávamos com tanta maestria...*’. Na realidade penso que todos nós, mesmo não conhecendo teoricamente as leis do discurso, conseguimos aplicá-las sim e ‘*com muita maestria*’ essas leis do discurso. Como até mesmo a nossa colega Ylma nos lembrou, até mesmo as crianças as utilizam com tanta propriedade que muitas vezes duvidamos se elas assim estão fazendo de verdade. Penso que em muitos assuntos, não sejamos conhecedores das teorias, mas fazemos muito bem. Nós mesmos, muitas vezes falamos muitas coisas e de repente nos pegamos pensativos e às vezes admirados e por outras vezes assustados e nos perguntando: ‘*eu disse isso mesmo?*’ ou até ‘*por que eu falei tal coisa?*’ Como somos todos seres sociais e agimos socialmente através de contatos que temos socialmente e na interação através do uso da linguagem procedemos também de forma semelhante. Podemos perceber melhor essa situação ao estudarmos as ‘Leis das Faces’. Eu mesma fiquei lendo o texto e pensando – ‘*Pois não é que é mesmo?*’”

Edna acompanhou a troca de mensagens de David e Amanda e postou o texto do exemplo 54, em cuja elaboração utilizou, de forma muito inteligente,

a interação dos colegas para esclarecer o que parece ter se constituído em dúvida para Amanda: a relação do título dado por David com o conteúdo da mensagem postada pelo aluno. É clara a intenção de Edna de utilizar construções enunciadas na própria discussão do fórum como exemplo na mensagem dirigida a uma colega que ela queria auxiliar. Mais uma vez a aluna exerce a presença de ensino a partir do momento em que demonstra ter uma habilidade normalmente exigida dos professores: a de estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as atividades da vida prática. A exemplificação, além disso, utilizada na mensagem com o claro intuito de ajudar a colega a compreender um dos conceitos em estudo, é, sem dúvida um recurso que o professor deve ter habilidade para utilizar na interação com seus alunos.

3.3.9 *Apresentação de comentários sobre textos lidos*

Apenas uma mensagem, postada por Edna é, para mim, exemplo de *apresentação de comentários sobre textos lidos* na discussão do fórum de PL.

EXEMPLO 55: Ângela, **o texto complementar ‘Linguística e Pragmática’ ajudou-me a entender que o sistema lingüístico está à disposição dos usuários da língua, os quais, através do ato individual da linguagem (enunciação) constroem seus discursos de acordo com seus objetivos.** Por isso, é preciso estar atento, principalmente, para os chamados casos de exceção, os quais, longe de serem “erros de uso”, podem, na verdade, estar refletindo a coerência do usuário em relação à posição que este assume em seu discurso. Assim sendo, chego ao ponto que me fez refletir: É preciso ter discernimento para se delimitar o que seja uso inadequado do sistema lingüístico (tanto na dimensão fonológica, como na semântica e na sintática); e o que seja uso variante (ou de exceção) decorrente da atividade individual enunciativa sobre a estrutura lingüística, como no caso do exemplo (1), do texto de Joana Plaza Pinto, em que a construção lingüística “largou a ele aquela vida infeliz que eles tinham juntos” deixa de ser vista como uso inadequado de regência para se apresentar como uma construção

lingüística coerente com a intenção discursiva do falante. Como ter esse discernimento? Em uma pesquisa eu sei que se pode fazer esse tipo de análise. Mas, na correção de uma redação, por exemplo, esse direcionamento é possível? [Atividade 1 de PL]

A interpretação da mensagem do exemplo 55, endereçada a uma das tutoras, levou-me à conclusão de que Edna, ao postá-la, tinha como principal intenção fazer um questionamento que lhe ocorreu durante a leitura de um texto complementar ao material didático. Ela consegue expressar tal questionamento, posicionando-se adequadamente no ambiente em que ocorre a interação com os demais participantes. A mensagem teve início com uma apreciação desse texto, que, segundo a aluna, auxiliou-a na compreensão de um dos princípios estudados. A habilidade em utilizar este recurso não expressa só a maturidade acadêmica de Edna, mas também o domínio que ela tem do ambiente em que atua como mediadora.

3.3.10 *Resumo de conteúdo*

Edna é também a autora do único exemplo de *resumo de conteúdo* encontrado no fórum de PL entre as mensagens dos três alunos mediadores selecionados, como ilustro a seguir:

EXEMPLO 56: Ângela, que bom ser tua aluna novamente! Estou muito feliz mesmo. Bom, quanto ao texto de Joana Plaza Pinto, penso que ele nos ajuda a compreender melhor o quão importante é o papel da Pragmática no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita que se amplie o estudo da Sintaxe e da Semântica para além das fronteiras impostas pela Gramática Tradicional, de base lógica. **Privilegiar a análise dos fenômenos lingüísticos ligados ao uso é aproximar o aluno da sua própria realidade lingüística e fazê-lo perceber que - como bem coloca a autora - “dizer é fazer”, e que “a prática social a que chamamos de linguagem é indissociável de suas conseqüências éticas, sociais, econômicas e culturais”.** Dentro dessa perspectiva, é muito oportuna a abordagem, no texto, sobre os dados

lingüísticos tratados como exceção. O diálogo (1), na página 3, nos conduz a concordar com a autora quando esta diz que “não é produtivo descrever a linguagem como um sistema delimitável”. Isso me leva a dizer que delimitar linguagem é comprometer a possibilidade de o aluno desenvolver sua competência lingüística. Foi também interessante conhecer as correntes da Pragmática e me deparar com nomes já conhecidos, como Austin, e nomes novos, como Jacob L. Mey. Gostaria de deixar registrada aqui a frase que mais me chamou a atenção no texto, e que, para mim, resume toda a importância da Pragmática para os estudos lingüísticos: “A linguagem não é, portanto, meio neutro de transmitir idéias, mas sim constitutiva da realidade social”. [Atividade 1 de PL]

A mensagem do exemplo 56 já foi utilizada aqui para exemplificar a apreciação de texto (exemplo 41) e volta a ser transcrita, agora, como exemplo de resumo de conteúdo. Como afirmei anteriormente, é possível encontrar, em uma mesma mensagem, diferentes movimentos da parte de seu autor, no sentido de desempenhar mais de uma ação mediadora.

Em minha opinião, o trecho ora grifado expressa a intenção de sintetizar o conteúdo do texto que Edna aprecia. A mensagem foi postada ainda no início dos trabalhos da disciplina PL e é dirigida a uma das tutoras, como se pode constatar pelo vocativo. Trata-se da primeira participação da aluna na discussão e nela pode-se perceber o intuito de reelaborar conhecimentos adquiridos com a leitura do texto comentado.

3.3.11 *Contra-argumentação*

Os três alunos mediadores selecionados postaram na discussão do fórum de PL mensagens que continham exemplos de *contra-argumentação*. Selecionei três deles, que comento a seguir.

EXEMPLO 57: Gisela, penso que a polifonia esteja sendo introduzida não por meio de “a gente”, mas sim por todo o

enunciado posto, a partir do qual se pressupõe que “há desperdício de água”. O enunciador (a firma Clean) adere a essa perspectiva polifonicamente introduzida, o que se pode constatar pela argumentação usada, qual seja, havendo sempre desperdício ficaremos sem água, ou “só com água na boca”. Acho que é isso.
[Professoras, estou no caminho certo?](#) [Atividade 4 de PL]

A mensagem do exemplo 57 foi endereçada por Edna a Gisela, que havia postado o seguinte texto, quando se discutia o conceito de polifonia: “Se o desperdício não parar, a gente vai ficar só, com água na boca. 22 de março. Dia de dar mais importância à água. (CLEAN - Gestão Ambiental)’. Gostaria de questionar com os colegas se a propaganda é um caso de polifonia com adesão do locutor, em função do uso do ‘a gente’. Seria também uma argumentação por autoridade? Vou esperar respostas.”

Em sua resposta, Edna tentou ajudar a colega a compreender o conceito em pauta, apresentando uma visão diferente da que Gisela havia expressado. No final da mensagem, solicitou às tutoras que dissessem se sua análise estava correta. Tratava-se de um momento em que todos estavam realizando suas pesquisas para postar no fórum o que se pedia na atividade 4, e ninguém havia se arriscado, ainda, a postar uma análise de texto publicitário. Era importante, então, tirar dúvidas sobre o tema da atividade, o que facilitaria a realização da tarefa.

EXEMPLO 58: Amanda, **você tá colocando palavras na minha boca.** Como poderia eu "subtrair" uma coisa e "priorizar" outra. Priorizar significa colocar em primeiro (primeiro plano, primeiro lugar, etc). Quem prioriza uma coisa não quer dizer que está subtraindo a outra, mas colocando-a num plano inferior. Eu usei – isto sim – a palavra *essencial*. Agora, é lógico que o enunciado fica sempre sujeito a outras interpretações. Disso eu não tenho dúvida. Outra coisa: cuidado com equações matemáticas para explicar artes e humanidades. Seria incorrer no mesmo equívoco dos pensadores positivistas. Um abraço, amiga! [Atividade 4 de PL]

No exemplo 58, Bento responde a críticas postadas por Amanda e chama a sua atenção para a leitura que ele considerou equivocada de sua análise. A mensagem de Amanda, postada depois do registro da análise de Bento referente à atividade 4 de PL e dos comentários feitos por Edna sobre essa análise, dizia o seguinte: “Olá Bento, você fez uma análise interessante, mas vou concordar com a análise da Edna. Está sendo bastante enriquecedor ter contato com as análises de todos os nossos colegas. Por essas análises podemos observar, um pouco, como se processa a comunicação via propagandas. Veja só como cada um de vocês (Edna e Você) interpretou a mesma propaganda *“Melhor que o nosso atendimento é a sua tranquilidade!”*. Você subtraiu o atendimento priorizando a tranquilidade do cliente. Já a Edna somou o atendimento mais a tranquilidade. Observo que matematicamente o cálculo da Edna tem maiores chances de dar certo já que (MELHOR ATENDIMENTO + MAIOR TRANQUILIDADE = FINASA), será que não? O mais interessante, porém, é poder observar as várias possibilidades de leituras de uma mesma propaganda. Com isso somos levados a refletir sobre o quanto a escolha e a utilização de palavras podem interferir, positiva ou negativamente, em uma comunicação publicitária. Bento e Edna, obrigada pelas suas análises.” Como se pode ver, Bento fez questão de defender a sua visão da questão levantada por Amanda, contra-argumentando.

Na primeira mensagem apresentada nesta seção como exemplo de contra-argumentação, é possível identificar um recurso utilizado pela autora para atenuar o impacto negativo que podem ter contribuições que apresentem opiniões diferentes das expressas pelos colegas aos quais se dirigem. A construção “acho que é isso” parece ter sido utilizada com esse intuito. Na mensagem do exemplo 58, diferentemente, a resposta do aluno mediador à crítica da colega é introduzida de forma mais agressiva, mas, ao final da postagem, Bento se preocupa em compensar isso com a construção “um abraço, amiga”. Vale ressaltar que o vocativo utilizado nesta mensagem não foi encontrado em nenhuma das outras postadas por Bento.

3.3.12 *Apreciação de análise de colega*

A última das ações mediadoras de alunos identificadas no fórum da turma de 2007 durante a oferta de PL, a *apreciação de análise de colega*, foi desempenhada pelos três alunos mediadores selecionados, como mostram os exemplos a seguir.

EXEMPLO 59: Oi, Júlia, tudo bem? Espero que sim. Vamos interagir um pouco. **Gostei do exemplo que vc postou no fórum.** Ele é realmente muito atual e representa uma disputa de "gigantes" da comunicação. Veja, para responder à sua pergunta é necessário definir alguns elementos que constituem a polifonia. É necessário, portanto, que vc diga quem é o ser genérico ou ator genérico ou, ainda, o produtor efetivo do texto publicitário; se ele está completamente "apagado" no texto ou, ainda, se sua "voz" se confunde com a do locutor. **Quanto ao enunciador, concordo com vc, há mais de um.** Suas "vozes" são sentidas no texto, quase explícitas. Um abraço. [Atividade 4 de PL]

Na mensagem do exemplo 59, David apresenta a sua opinião a respeito da análise postada por Júlia no cumprimento do que se solicitou na atividade 4. A intenção de David era concordar com a escolha do texto polifônico que a colega havia feito e chamar sua atenção para algumas lacunas que ainda tinha a sua análise. A mensagem de Júlia à qual David respondeu com a do exemplo 59 dizia o seguinte: "Olá colegas! Olá professoras! Bem, o exemplo de polifonia seguinte foi retirado de uma propaganda da operadora Oi, que veio na minha última conta de telefone (Telemar). A propaganda diz o seguinte: O TELEFONE FIXO EVOLUIU TANTO QUE VOCÊ JÁ PODE CHAMAR DE OI. Nessa perspectiva polifônica há mais de um enunciador. O primeiro traz à tona uma intertextualidade implícita, já que, segundo Ingedore: *ao produzirmos um texto, utilizamos conhecimentos que adquirimos em outros textos, anteriores a este, e isso pode acontecer implicitamente, quando não citamos a fonte do intertexto (como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase)*. Ou seja, ao enunciar que '**O telefone fixo evoluiu tanto (...)**' faz referência à idéia de *evolução*, tão desejada pelas grandes operadoras de telefonia celular, mas só alcançada, até então, pela 'Oi'; idéia, esta, que a empresa deseja associar aos

seus produtos, serviços e levar aos seus clientes. O segundo enunciador, por sua vez, através do enunciado: **'(...) Que você já pode chamar de oi'** ratifica ao consumidor / destinatário (também de forma implícita) a idéia de que só os *telefones fixos que evoluíram podem ser chamados de 'oi'*, querendo mostrar, com isso, que a *evolução* desses telefones, finalmente, é a mesma de seus celulares... Por outro lado, pessoal, agora saindo um pouco da análise, mas mantendo ainda alguma relação, gostaria de fazer a seguinte pergunta: esse fenômeno discursivo (exemplo de polifonia anteriormente analisado) pode ser classificado, segundo a atitude de adesão do locutor, como *pressuposição*? Um abraço!". Observa-se que, em sua mensagem, David não apresenta uma resposta pronta, mas estimula Júlia a fazer uma reflexão que acredita poder ajudá-la a responder ao próprio questionamento.

EXEMPLO 60: Oi Edna. **Você está coberta de razão, colega. Pode haver sim "mais de uma proposta de análise para um mesmo exemplo"**. E é bem verdade que a mãe gramática nos ensina que "melhor" é o comparativo de superioridade, em sua forma sintética, de "bom". Considerando que o contexto é a mola mestra de uma abordagem pragmática, não quero dar ao adjetivo *bom* o caráter de exclusividade, como se ele pudesse monopolizar a idéia do enunciado. Seria ingênuo ignorar que estamos diante de um exemplo das muitas guerras de foice que as concorrentes travam. E eu não tenho a menor dúvida em afirmar (segundo a minha "proposta") que o comercial da Finasa quer nos dizer: "Atenção, clientes! As concorrentes valorizam o atendimento, achando que ele é o elemento essencial de uma empresa do nosso ramo. Porém, nós DISCORDAMOS disso; nós não ADERIMOS a esse pensamento equivocado! Para nós, que fazemos a Finasa, essencial mesmo é a tranquilidade que podemos proporcionar a você, nosso cliente, que já anda tão desconfiado em meio a tanta picaretagem que existe no mercado". Reafirmo: esta é a minha *proposta*! E penso que eu não esteja, sob pretexto do relativo, afirmando que "manga é a mesma coisa que açaí". **Querida Edna, eu tenho "mastigado" cada uma das suas intervenções.** Você é brilhante... notável! Um abraço.
[Atividade 4 de PL]

A mensagem do exemplo 60, postada por Bento e endereçada a Edna, já foi apresentada aqui, no exemplo 20, quando destaquei mensagens que ilustram outra ação mediadora (posicionamento em relação a contribuição de outro participante). O contexto em que ela ocorreu é o mesmo em que ocorreu a mensagem do exemplo 69: a discussão sobre as análises dos textos publicitários selecionados pelos alunos no cumprimento da tarefa proposta na atividade 4 de PL.

Porém, a mensagem do exemplo 60, diferentemente da do exemplo 59, é uma réplica, isto é, consiste na resposta do autor de uma análise que havia sido comentada por uma colega. Nela, Bento dá razão a Edna, mas em parte. Como também fez Edna, ele diz se basear na orientação da tutora (poderia haver mais de uma proposta de análise para um mesmo texto) para justificar a própria argumentação. Em outras palavras, levando em consideração a possibilidade de um mesmo texto publicitário ser analisado de formas diferentes do ponto de vista da polifonia, ele ratifica a análise que havia apresentado, reafirma a correção de sua interpretação.

EXEMPLO 61: Colega Sílvia, concordo com você no sentido de que é importante ensinar ao aluno as classes de palavras, a sintaxe, as relações que se estabelecem entre as palavras etc., para que o aluno, sabedor das possibilidades de construções lingüísticas, possa utilizá-las de acordo com seus objetivos.

Enfim, penso ser esse o papel do professor: ensinar a gramática da língua e contextualizar seu uso. [Atividade 2 de PL]

Não foi somente durante a discussão da atividade 4 de PL – caso dos exemplos 59 e 60 – que ocorreram exemplos de apreciação de análise de colega. A mensagem do exemplo 61, postada por Edna durante a discussão sobre o conteúdo da atividade 2, contém uma apreciação da opinião expressa por Sílvia sobre o trabalho com a sintaxe em sala de aula. Trata-se de uma resposta à mensagem de Sílvia que dizia: “Não sei se a minha resposta está correta quanto à relação entre o sentido e o contexto, mas acredito que para ensinar a Língua Portuguesa aos nossos alunos devemos primeiramente levar em consideração a sua gramática natural e contextualizá-la em sala de aula.”

Nos três casos, percebe-se o recurso a expressões de cordialidade e respeito, como “gostei do exemplo que vc postou no fórum”, “você está coberta de razão, colega”, “querida Edna, eu tenho ‘mastigado’ cada uma das suas intervenções”, “você é brilhante... notável!”, “concordo com você”. Esse tipo de construção pode atenuar o impacto de mensagens em que se apresenta uma visão crítica do que disse o outro, e isso pode fazer com que a interação seja amigável e a crítica seja construtiva.

3.4 Algumas considerações

O trabalho de interpretação das mensagens postadas no fórum de PL pelos três alunos mediadores selecionados na pesquisa levou-me a algumas considerações sobre o tipo de mediação que eles exerceram no contexto do curso de especialização, que passo a apresentar:

- 1) O fórum do curso é, sem dúvida, um canal privilegiado e eficaz de interação, não só pelo interesse que desperta nos alunos, como indicam os altos números de postagens, mas também pela qualidade que conferem à interação mensagens como as aqui transcritas.
- 2) Por meio da interação no fórum, os alunos mediadores atuam no desenvolvimento dos colegas, não só motivando-os a superarem dificuldades, mas auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem.
- 3) A mediação feita por alunos é particularmente marcada pela afetividade, que pode ser considerada um fator de motivação para os alunos mediados, como demonstram as mensagens em que estes expressam o reconhecimento da atuação mediadora dos primeiros.

A mediação que os alunos fazem é do tipo visível, que Hasan (2001) considera típica de atividades especializadas e dependente da ação verbal. Esta mediação, apesar de ser desempenhada por indivíduos que não ocupam a posição de docentes no contexto de aprendizagem em questão, pode ser considerada como semiótico-pedagógica, já que visa ao desenvolvimento de outrem por meio da linguagem, intervém na construção do conhecimento e

promove a reelaboração e a apropriação de significados culturais socialmente transmitidos. A partir do momento em que estimula o colega e incentiva a sua aprendizagem, o aluno mediador age pedagogicamente, interferindo no processo de aprendizagem do mediado e provocando progressos que provavelmente não ocorreriam sem essa interferência.

De acordo com a orientação de Tharp e Gallimore (1991), para quem, como vimos na fundamentação teórica deste trabalho (seção 1.1.1), ensinar é auxiliar o desenvolvimento por meio da ZDP, na mediação feita pelos alunos selecionados é possível reconhecer pelo menos quatro das sete maneiras listadas pelos autores de assistir o desempenho dos alunos mediados a fim de torná-los capazes de fazer algo sem ajuda:

- 1) o *feedback*, quando os alunos mediadores fornecem informações que levam os alunos mediados a comparar o próprio desempenho com o padrão estabelecido pelas docentes (coordenadora da disciplina e tutoras);
- 2) o *direcionamento*, na medida em que os alunos mediadores fornecem aos colegas esclarecimentos que os ajudam a tomar decisões;
- 3) o *questionamento*, quando os alunos mediadores procedem a elaborações que os mediados não fariam sozinhos;
- 4) a *explicação*, que acontece sempre que os alunos mediadores fornecem explicações por meio das quais os alunos mediados percebem e reorganizam os significados que aprendem.

No que diz respeito ao perfil dos alunos mediadores da turma 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, minhas considerações são as seguintes:

- 1) As mensagens interpretadas mostraram que os alunos mediadores da turma de 2007 do curso mediaram desde o início do funcionamento do fórum, e isso é sinal de que eles se sentiram à vontade para atuar na mediação neste ambiente. A essa conclusão pode-se chegar, por exemplo, com a interpretação das mensagens em que solicitavam às tutoras a validação do conteúdo de suas contribuições, ocorridas apenas no início dos trabalhos de PL. O aluno que se sente autorizado e até estimulado pelas tutoras a atuar na mediação,

faz isso desde que tem início a interação, ou seja, a forma como se posicionam nesse espaço virtual (a sua identidade) é logo definida.

2) Os alunos mediadores demonstraram ser líderes na medida em que têm a capacidade de contribuir com ideias, diagnosticar problemas e mal-entendidos, explicar, esclarecer, sintetizar fatos e argumentos, motivando a conexão das ideias e conduzindo a discussão para a resolução, conforme afirmam Celani e Collins (2006, p. 42), mas também porque possuem habilidades sociais ou afetivas mais expressivas, além de interagirem com maior frequência no grupo, conforme destacam Andrade e Vicari (2011, p. 263). Com isso, ocupam uma posição mais central do que os alunos não mediadores, e com esse deslocamento de posições periféricas para posições mais centrais, contribuem para o sucesso da interação, conforme ressalta Marques-Ribeiro (2010, p. 43).

3) A autonomia é outra característica observada nos alunos mediadores do curso, já que estes demonstram a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem, decidindo, na medida do possível, sobre o que, como e quando aprender, conforme conceitua Collins (2008, p. 533). Essa autonomia conquistada pelo aluno é favorecida, pelo que vimos no capítulo 1 (seção 1.3), pelas condições em que se dá a interação no contexto virtual, em que os alunos detêm algum controle em termos de tempo e de ritmo de estudo, podendo decidir sobre o que e quando estudar.

4) A atuação dos alunos mediadores é particularmente marcada pela afetividade, como se pode perceber na interpretação das mensagens por eles postadas, o que se revelou importante para o surgimento de relações entre os alunos do curso baseadas no respeito, na confiança e na ajuda mútua, que Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 219) consideram necessárias ao processo bem-sucedido de construção do conhecimento em grupo.

5) A colaboração é outra marca da atuação dos alunos mediadores do curso, pois em sua interação com os colegas é fácil perceber a relação que é estabelecida entre a construção individual do conhecimento por eles feita e a sua influência social no processo de ensino-aprendizagem do grupo. Isso faz

com que a experiência educacional em que atuam seja colaborativa e construtiva, conforme afirmam Garrison e Anderson (2003).

As considerações acima mencionadas se deveram, como se pode ver, a um cuidadoso trabalho de observação não só das mensagens postadas pelos alunos mediadores, mas também das reações que pude constatar pelas mensagens dos demais alunos da turma e das próprias tutoras, pois acreditava não poder chegar a responder às perguntas de pesquisa propostas sem levar em consideração os efeitos da participação dos alunos mediadores em todo o desenvolvimento do trabalho, o que acredito estar de acordo com a visão de educação de Vygotsky, para quem, como vimos, as relações sociais são preponderantes no processo de desenvolvimento intelectual. Não teria cabimento, portanto, correr o risco de revelar uma visão do ensino-aprendizagem como um processo individual.

Acredito também estar de acordo com os pressupostos de Vygotsky a escolha metodológica de proceder a minha pesquisa com a observação das pistas linguísticas, das unidades hermenêuticas de significado constantes das mensagens postadas, o que me permitiu, a partir da materialidade linguística, perceber as intenções de desempenhar as ações mediadoras aqui exemplificadas. Tal expediente auxiliou-me na constatação da função que a linguagem tem no processo de desenvolvimento intelectual, mediando a relação do indivíduo com o mundo em que vive, na medida em que expressa conceitos consolidados da cultura à qual pertence.

A observação das situações em que ocorreu a postagem de cada uma das mensagens aqui interpretadas me permitiu, finalmente, conhecer o contexto que pode favorecer a atuação dos alunos mediadores no fórum do curso.

Em primeiro lugar, é importante destacar que esta atuação depende, em grande parte, da atitude das professoras do curso (tutoras e coordenadoras de disciplinas). As mensagens em que os mediadores lhes solicitam a aprovação de sua intervenção, como se observou em alguns exemplos comentados, são indícios da importância que tem, nessas situações, o estímulo dado pelas

docentes a tal intervenção. A partir do momento em que se sente autorizado pelas tutoras a mediar os colegas, os alunos mediadores observados nesta pesquisa interagiram com estes e postaram mensagens que expressavam a sua vontade de auxiliar os demais na construção do conhecimento.

A interação entre alunos de um curso de especialização, como demonstraram as mensagens postadas durante a oferta de PL para a turma de 2007, pode ser um terreno extremamente fértil no que diz respeito ao compartilhamento de conhecimento entre alunos mediadores e mediados quando é permitido aos primeiros assumir uma posição mais central, o que pode evitar que a interação no fórum se limite à mera reprodução de modelos tradicionais de transmissão de conhecimento ou à simples troca de informações que não produza efeitos no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Marques-Ribeiro (2010, p. 23).

É muito importante, também, a aprovação da atuação dos alunos mediadores por parte dos colegas mediados, como também foi observado nas mensagens interpretadas nesta pesquisa. E para que isso aconteça, é preciso que os colegas reconheçam em suas intervenções a intenção de realmente auxiliá-los. Nas mensagens postadas pelos mediadores sobre a tarefa desenvolvida pelos colegas referente ao conteúdo da atividade 4 de PL, por exemplo, é possível reconhecer a intenção de criticar de forma construtiva o trabalho realizado pelos colegas. Isso foi, provavelmente, o que fez com que tais críticas não se tornassem motivo de desavença entre os alunos, apesar de, em alguns casos, terem sido apontadas pelos mediadores falhas cometidas na realização dos trabalhos dos mediados.

Enfim, a interpretação das mensagens postadas e a observação das situações em que ocorreram suas postagens permitiu a constatação de que se o fórum for visto pelos participantes como um ambiente de interação saudável e motivador e se alunos e docentes o utilizarem como espaço de compartilhamento e troca de conhecimento que vise ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem, os resultados das ações mediadoras nele desempenhados, inclusive, por alunos tendem a ser bastante positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme informei no início deste trabalho, meu objetivo, ao decidir trilhar o percurso em que consistiu minha pesquisa, era identificar ações mediadoras de alunos por meio da interpretação de mensagens postadas nas discussões do fórum de discussão do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa em sua edição de 2007.

Para alcançar essa meta, busquei, primeiramente, na noção de mediação de Vygotsky, a compreensão do fenômeno de que estava tratando – a mediação semiótico-pedagógica. Busquei, também, nas ideias de autores que estudam a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky a compreensão das suas possíveis implicações para o ensino-aprendizagem em contexto *online*. Finalmente, busquei suporte em trabalhos de autores que, embora não se comprometam com tal teoria, ao dedicar-se à observação da interação de participantes de atividades educativas desenvolvidas em contexto *online*, aproximam-se, como procurei demonstrar, dos pressupostos da teoria vygotskiana.

Seguindo a orientação hermenêutica de Ricoeur, propus-me a interpretar as mensagens postadas durante as discussões desenvolvidas no período da oferta da disciplina Pragmática Linguística, na busca de respostas a duas questões de pesquisa:

- Quais as características da mediação semiótico-pedagógica quando assumida pelos alunos?
- Em que situação e contexto o aluno se torna mediador na interação com seus colegas?

Em resposta à primeira pergunta, posso dizer que, de acordo com o que observei nas mensagens postadas pelos alunos do curso, a mediação realizada por alunos é altamente marcada pela afetividade que caracteriza os laços que naturalmente se estabelecem entre colegas que compartilham interesses educacionais e que se relacionam de maneira colaborativa. Como se pode observar em muitos dos exemplos interpretados neste trabalho, encontrei traços de afetividade em mensagens que ilustravam as ações mediadoras desempenhadas por alunos do curso.

Além disso, a mediação feita por alunos é, como também se pode perceber nos exemplos comentados, efetiva, ou seja, ela intervém na construção do conhecimento por parte do grupo e facilita a aprendizagem. Os alunos mediadores cujas mensagens interpretei atuaram pedagogicamente em relação aos colegas que mediaram, provocando progressos que estes poderiam não alcançar sem essa interferência, como atestam os depoimentos apresentados, em que mediados reconhecem a importância das contribuições de mediadores. Para chegar a tal constatação, baseei-me, principalmente, nos depoimentos dos alunos, que me auxiliaram na detecção dos efeitos produzidos pelas ações dos mediadores em seus colegas.

Considerando a visão vygotskiana segundo a qual as relações sociais são de suma importância no processo de desenvolvimento intelectual, pode-se dizer que o aspecto especialmente social que tem o tipo de mediação de que trato neste trabalho é altamente motivador, como se pode ver pela frequência às discussões do fórum.

Pode-se dizer, ainda, que apesar de, pelo menos a princípio, guiarem-se pelo modelo de mediação desempenhado pelas docentes do curso, os alunos mediadores desempenham uma mediação que tem características próprias, na medida em que o tipo de relação que mantêm com os colegas é diferente da que estes mantêm com as tutoras, marcada pela hierarquia e a assimetria que historicamente caracterizam este tipo de interação. No caso dos alunos, estabelece-se, como já disse, uma relação mais afetiva e colaborativa.

Com relação à segunda questão a que me propus responder, a observação do comportamento dos alunos mediadores levou-me a constatar que eles são capazes de proceder à mediação dos colegas desde que estejam autorizados pelas tutoras, ou seja, sempre que estas permitam que o fórum de discussão seja um espaço aberto para a participação de alunos que tenham a intenção de mediar. Como mostraram os exemplos interpretados, no início da discussão no fórum era frequente a solicitação às tutoras de validação de contribuições dos mediadores, o que deixou de acontecer a partir do momento em que estes se sentiram autorizados a mediar. Por isso, vale ressaltar, mais uma vez, a importância do papel que as docentes tiveram na efetivação da mediação realizada por alunos. Daí, a necessidade, em minha opinião, de propiciar, na formação de professores que atuem em EAD, uma reflexão sobre a ênfase que pode ser dada a essa atuação, principalmente em cursos de formação continuada, como o que investiguei.

Como pude observar, não só da autorização dos docentes depende a atuação dos alunos mediadores. A validação de suas contribuições por parte dos colegas mediados é, sem dúvida, importante para que se sintam autorizados a desempenhar ações mediadoras. Nesse caso, não se solicitava explicitamente autorização, mas pude constatar que na medida em que percebiam, na reação dos colegas a suas mensagens, a aceitação de tais contribuições, sentiam-se motivados a continuar atuando como mediadores.

A investigação aqui descrita levou-me a importantes constatações referentes a maneiras de atuar na mediação semiótico-pedagógica que me parecem específicas da modalidade *online* de ensino-aprendizagem, e, particularmente, referentes à interação que acontece no fórum de discussão. Depois de ter realizado todo o trabalho, é impossível, para mim, deixar de considerar o fórum como um espaço privilegiado para a mediação feita por alunos com relação a seus colegas não só no Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em contextos *online* de ensino-aprendizagem, de modo geral, pois um ambiente como este pode oferecer aos alunos oportunidades de participar mais ativamente e de proceder a reflexões mais profundas, motivadas pelo clima colaborativo e afetivo que nele se observa.

Além disso, a constatação da existência de alunos mediadores em cursos como o que é o contexto desta pesquisa indica a possibilidade de o professor contar com a mediação promovida por alunos, o que condiz com a proposta da EAD de incentivar a interação. Tem-se observado que a visão equivocada de que é necessária uma interação do professor com cada um de seus alunos leva-os (os alunos) a ter expectativas de uma mediação individualizada, personalizada. Tais expectativas parecem sobrecarregar o professor, que, para tentar atendê-las, precisa dedicar muitas horas a este trabalho, e que muitas vezes é criticado por não conseguir satisfazer às necessidades de sua turma.

O incentivo à atuação de alunos mediadores por parte dos professores que atuam como tutores em cursos que preveem atividades *online* pode trazer resultados bastante positivos ao desenvolvimento dos alunos graças ao caráter colaborativo e afetivo que esse tipo de interação social costuma ter e à função que assume na integração do grupo. Para Dias (2010, p. 240),

a mediação colaborativa, sustentada na liderança partilhada, constitui um meio facilitador para o acesso e a produção dos objetos e dos contextos de aprendizagem e os sistemas de representação do conhecimento coletivo da comunidade.

Resultados de pesquisas como esta podem também auxiliar no trabalho de elaboração de projetos de cursos em que sejam previstas atividades *online*, assim como na formação de pessoas que, em tais cursos, possam atuar como conteudistas – na apresentação dos assuntos a serem estudados e na elaboração de atividades a serem propostas – e como tutores – na seleção de estratégias de interação e de estímulo à atuação de alunos mediadores.

O diálogo que acredito ter estabelecido entre Vygotsky e autores como Garrison e Anderson (2003) foi extremamente importante para a sustentação teórica da pesquisa e resultou nas reflexões apresentadas neste trabalho, a respeito das ações mediadoras que os alunos do curso observado desempenharam no ano de 2007, que me serão úteis para sempre, em minha prática docente.

Mesmo sem ter tratado, por motivos bastante óbvios, de contextos *online* de ensino-aprendizagem e mesmo da atuação de alunos mediadores, o estudo mais profundo das ideias do teórico russo promoveram significativas alterações em minha maneira de conceber as funções dos participantes de uma comunidade como a que compartilha o espaço do fórum de discussão.

Autores como Garrison e Anderson (2003) e muitos outros, a cujas ideias tive acesso durante a realização da pesquisa bibliográfica, com sua visão contemporânea dos fatores que interferem no tipo de interação sobre o qual me debrucei, me levaram à certeza de que é possível fazer em EAD um trabalho de qualidade que prove aos críticos desta modalidade de ensino que eles estão errados, já que ela permite, como pude constatar com a interpretação das mensagens postadas por tutoras e alunos do curso estudado, a interação efetiva de seus participantes, e não só isso: a modalidade de ensino-aprendizagem *online* é capaz de promover o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Se a mediação entre alunos é, mais do que viável, produtiva, e, como indica a participação de alunos mediadores no fórum de discussão do curso aqui observado, pode ser de qualidade e pode afetar positivamente o processo de desenvolvimento dos alunos de modo geral, as ideias apresentadas neste trabalho podem auxiliar, enfim, na busca da legitimação e da viabilização da mediação feita por alunos como objetivo educacional.

A realização desta pesquisa me levou ao aprofundamento do conhecimento que, até o início do curso de doutorado, era mais intuitivo e empírico do que, propriamente, teórico. A experiência que tive em EAD de 2003 a 2008 – como elaboradora de projetos de cursos, coordenadora, conteudista e tutora – se deu, por força das circunstâncias, das necessidades da instituição a cujo quadro docente pertenço e da realidade da região em que atuo, sem a devida sistematização. Considerando a inexistência de profissionais capacitados para a realização de todo esse trabalho, fui levada, como muitos de meus colegas, a realizá-lo ao mesmo tempo em que tomava conhecimento das especificidades da modalidade.

Considero a elaboração desta tese como um marco em minha formação ao mesmo tempo em que me sinto desafiada a dar continuidade à reflexão sobre as condições em que se dá o ensino-aprendizagem em contexto *online*, com a realização de novas pesquisas, mas, principalmente, com o trabalho de implementação de mudanças – não só institucionais, mas também em minha prática profissional – que tragam benefícios aos participantes de tais contextos, e, de modo especial, aos alunos de cursos na modalidade.

Acredito que, em uma instituição como a universidade em que atuo, responsável pela formação de professores que futuramente trabalharão com um público carente como o da Região Norte do Brasil, pesquisas como esta podem levar os colegas que se opuseram à implantação de cursos a distância, como relatei na Introdução, a uma revisão de sua opinião sobre esta modalidade de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M. G. and ANDERSON, W. G. *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 129-144.

ANDRADE, A. F. de e VICARI, R. M. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

BATISTA E. e GOBARA, S. O fórum *online* e a interação em um curso a distância. Disponível em [HTTP://www.cinted.rfrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf](http://www.cinted.rfrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf). Acessado em 16 de fevereiro de 2010.

BRUNO, A. e HESSEL, A. M. Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes *on-line*: formando comunidades de gestores. Disponível em [HTTP://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf). Acessado em 16 de fevereiro de 2010.

CAMPOS, G. EAD: Mediação e aprendizagem durante a vida toda. In LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

CELANI, M. A. e COLLINS, h. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. *AILA Review*, 18. 2006. Pp. 41-57.

CHO, H. *et al.* Social networks, communication styles and learning performance in a CSCL community. *Computers & Education*. 49: 309-332. 2005.

COFFIN, C. *et al.* Patterns of debate in tertiary level asynchronous text-based conferencing. *International Journal of Educational Research*. 43: 464-480 p. 2005

_____ *et al.* Argumentation and text-based conferencing: who is learning and what is being learned? Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology? Sydney: University of Sydney: 147-151 p. 2006.

COLL, C., BUSTOS, A. e ENGELS, A. As comunidades virtuais de aprendizagem. In COLL, C., MONEREO, C. *et al.* *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C. e MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In COLL, C., MONEREO, C. *et al.* *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLLINS, H. Distance learning, autonomy development and language. DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 24, nº especial, 2008. PP. 529-550.

DANIELS, H. Introdução: a psicologia num mundo ideal. In DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In SILVA, M., PESCE, L. e ZUIN, A. (Org.). *Educação online*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, M. H. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 21, n. 1, Jan-Abr 2005. pp. 17-25.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKS, H. *et al.* Informações estatísticas e visuais para a mediação de fóruns educacionais. *Revista Brasileira de Informática na educação*. Sociedade Brasileira de Computação, 13, 2005. pp. 19-32.

GARRISON, R. e ANDERSON, T. *E-learning in the 21st Century*. London: Routledge Falmar, 2003.

GERALDINI, A. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. (Tese de doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GERVAI, S. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. (Tese de doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

GUNAWARDENA, C. The challenge of designing and evaluating 'interaction' in web-based distance education. *Proceedings of WebNet World Conference on the WWW and Internet 1999*. Chesapeake: AACE, 1999. p. 451-456.

GUTIÉRREZ, F. e PRIETO, D. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. São Paulo: Papyrus, 1994.

HASAN, R. Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. 2001. Disponível em http://people.Ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Chap9Hasan.pdf. Acessado em 9 de março de 2012.

HAYTHORNTHWAITTE e NIELSEN, Revisiting Computer-Mediated Communication for work, community and learning. In GACKENBACH, J. (Ed.), *Psychology and the Internet*. pp. 167-185. San Diego: Elsevier, 2007.

LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

LONGO, C. R. A EAD na pós-graduação. In LITTO, F. e FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

MARQUES-RIBEIRO, A. Mediação, centralidade e intermediação em fórum de discussão *online*. In ARAÚJO, J. C., DIEB, M. e LIMA, S. *Ensino de línguas na web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí, RS: Unijuí, 2010. p. 21-44.

MARTINS, A. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, 2002. p. 207-232.

MERTZ, E. Beyond semiotic anthropology: introducing semiotic mediation. In MERTZ, E. e PARMENTIER, R. J. (Org.). *Semiotic Mediation. Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando, Flórida: Academic Press, 1985. p. 1-19.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech. In DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

MOITA-LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MONEREO, C. e POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In COLL, C., MONEREO, C. et al. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOORE, M. Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, vol. 3, n. 2, 1989. p. 1-6.

_____ e KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Gengage Learning, 2008.

MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MURPHY, L. Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context. In GARDNER, D. (Org.). *Learner Autonomy 10: Integration and support. Authentink books for language teachers*, 10. Dublin, Ireland: Authentik Language Learning Resources, 2007.

NEVES, R. e DAMIANI, M. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, v. 1, nº 2, 2006. Disponível em [HTTP://www.franciscoramosdefarias.com.br/apostilas%20e%20textos/VYGOTSKY%20E%20AS%20TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf](http://www.franciscoramosdefarias.com.br/apostilas%20e%20textos/VYGOTSKY%20E%20AS%20TEORIAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf). Acessado em 27 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2008.

ONRUBIA, J., COLOMINA, R. e ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In COLL, C., MONEREO, C. et al. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PALLOF, R. e PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIETERZACK, C. A interpretação em Paul Ricoeur: uma discussão para a reformulação da hermenêutica. (Dissertação de mestrado). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, vol. 9, nº 5, October 2001. p. 1-6.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. *Revista da Famecos*, n. 45, 2005. Disponível em [HTTP://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404n0tFOund/404_45.htm](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404n0tFOund/404_45.htm). Acessado em 4 de janeiro de 2011.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa, Edições 70, 2009.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SPRENGER, T. *Conscientização e autonomia em formação on-line de professores*. (Tese de doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

THARP, R. e GALLIMORE, R. The instructional conversation: teaching and learning in social activity. *NCRCDSSL Research Reports*. Berkeley: University of California, 2, 1991.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1967/2008.

XAVIER, A. C. e SANTOS, C. E-forum na Internet: um gênero digital. In ARAÚJO, J. C. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ANEXO 1

ATIVIDADE 1

A PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA

É muito comum, hoje, falar-se no estudo da dimensão pragmática da linguagem como algo obrigatório não apenas para se alcançar uma boa compreensão deste fenômeno e de sua importância na existência humana, mas também para se promover o ensino mais eficaz de uma língua. Isso significa que sem compreender tal dimensão, o professor dificilmente será capaz de proceder à formação de bons leitores e produtores de textos orais e escritos, em conformidade com as orientações oficiais vigentes nesse início de milênio, que, por sua vez, baseiam-se em resultados de pesquisa em Linguística e em outras ciências e obedecem ao preceito da interdisciplinaridade.

Assim, antes de falar sobre o objeto de trabalho da disciplina que aqui estudaremos, é importante compreender o que os estudiosos têm chamado de dimensão pragmática da linguagem. Segundo Ingedore Koch, "o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações (...). Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem" (1993, p. 21).

Em trabalhos de autores que se propõem a explicar de que, afinal, se ocupam os estudiosos da Pragmática – termos e expressões relacionados a esta ciência, como **aspectos pragmáticos**, **enunciação**, **atos de fala**, **pressupostos** e **subentendidos** estão muito em voga ultimamente –, é comum encontrarmos exemplos que são usados para nos levar a compreender a abordagem da língua que é feita por tais estudiosos.

Entre esses autores, José Luiz Fiorin (2002, p. 165) cita, em um de seus artigos sobre a Pragmática, o trecho abaixo:

Certa ocasião, perguntaram a Sérgio Buarque de Holanda se o Chico Buarque era filho dele e ele respondeu:

– Não, o Chico não é meu filho, eu é que sou pai dele.

E Fiorin explica: "Com efeito, note-se que, do estrito ponto de vista dos valores semânticos das palavras *pai* e *filho*, a resposta de Sérgio Buarque de Holanda é um absurdo, pois, se ele é pai do Chico Buarque, este é seu filho. No entanto, na situação específica, o que Sérgio pretendia dizer é que, como o

Chico era muito mais famoso do que ele, não era apropriado apresentar o Chico, dizendo que era filho do Sérgio, mas que o mais adequado seria dizer que o Sérgio era pai do Chico.”

Um outro exemplo usado pelo autor é

“Ela é muito inteligente, apesar de ser mulher.”

Segundo Fiorin, um determinado figurão, ao dizer que uma determinada ministra “era mulher e era inteligente e ao ligar as duas afirmações com a expressão **apesar de**, deixou escapar implicitamente seu preconceito contra as mulheres, porque sua frase diz implicitamente que as mulheres não são inteligentes.”

O mesmo autor também utiliza, em outro de seus artigos (2003, p. 161), o exemplo abaixo, retirado de um texto literário⁸⁴:

“– Veja, agora a senhora está bem melhor! Mas, francamente, acho que a senhora devia ter uma dama de companhia!

– Aceito-a com todo prazer! – disse a Rainha. – Dois pence por semana e doce todos os dias.

Alice não pôde deixar de rir, enquanto respondia: Não estou me candidatando... e não gosto tanto assim de doces.”

Observe que, nesse caso, a Rainha entendeu que Alice estava se candidatando ao cargo de que falava, quando, na verdade, esta apenas queria dar-lhe uma sugestão. Mas não podemos dizer que a compreensão da Rainha está errada, pois ela, como falante da língua, sabe, mesmo que intuitivamente, da possibilidade de Alice ter essa intenção.

Os exemplos acima nos mostram que

- 1) para compreendermos construções linguísticas feitas em situações de fala concretas, precisamos de (e ativamos) mais do que o conhecimento das regras da língua;
- 2) ao dizermos algo, podemos comunicar conteúdos que não estão explicitados no que dizemos;
- 3) como falantes de uma língua, estamos sempre procurando perceber a intenção que o nosso interlocutor tem ao nos dizer algo.

Vejam, então, em que consiste cada uma dessas constatações.

⁸⁴ Carroll, Lewis. *As aventuras de Alice*. 3 ed. São Paulo, Summus, p. 182.

1 Para compreendermos construções linguísticas feitas em situações de fala concretas, precisamos de mais do que o conhecimento das regras da língua

Para enunciar, ou seja, para produzir um enunciado, utilizamos um sistema linguístico – as regras de uma língua. A **enunciação** é, assim, o ato individual de utilização desta língua e o enunciado é o resultado desse ato, ou seja, uma criação concreta do falante. Observe que, aqui, o termo **enunciado** está sendo utilizado com um sentido diferente do que tem em determinados livros didáticos de língua portuguesa, quando é empregado como uma sequência acabada de palavras, uma espécie de sinônimo de frase.

Ao falarmos em enunciado, daqui para a frente, estaremos nos referindo ao ato de criação de um falante que se utiliza da língua em uma situação concreta. Assim, podemos dizer que se, em uma manhã ensolarada, eu digo “bom dia” aos alunos de minha turma e algumas horas mais tarde digo o mesmo aos meus colegas (professores) em uma reunião, tenho dois enunciados, apesar de uma mesma frase. Isso porque a definição de frase não leva em conta a situação em que ela ocorre, apenas suas características formais, enquanto que cada uma das situações acima imaginadas caracteriza o surgimento de um enunciado diferente.

Como disse Fiorin sobre a resposta de Sérgio Buarque de Holanda no primeiro exemplo, se levarmos em conta apenas o valor semântico das palavras *pai* e *filho*, chegaremos à conclusão de que este não respondeu adequadamente à pergunta de seu interlocutor. É o fato de termos informações sobre quem são as pessoas sobre as quais se fala no diálogo que nos ajuda a entender o enunciado produzido pelo pai de Chico.

Tem-se aí a prova de que o conhecimento da língua não é suficiente para compreendermos o que nos dizem.

Ao dizer “bom dia” aos alunos, eu posso, mais do que querer informar algo, pretender algo, como ser simpática, cumprir uma convenção social, agradar aos meus interlocutores. E o conhecimento que estes têm das regras da língua portuguesa não é suficiente para que percebam tais intenções, que podem chegar a constituir a verdadeira razão da enunciação. Talvez seja mais fácil compreender isso analisando o exemplo abaixo:

Na sala de espera de um consultório, uma paciente diz à assistente de seu médico:

– Que calor, né?

É muito provável que a assistente entenda que a paciente tenha dito isso com a intenção de levá-la a ligar ou aumentar a potência do aparelho de ar condicionado ou abrir a janela. Ela pode até mesmo não responder verbalmente à paciente – dizendo algo como “é” –, limitando-se a atender à “solicitação”.

Também é fácil perceber a importância da relação que há entre o enunciado e a situação de enunciação em

Ontem eu vim aqui e tentei falar com ela.

Fora de um contexto, não é possível entender a que tempo se refere o enunciado (quando é “ontem”), quem enuncia (quem é “eu”), a que espaço se refere o enunciador (onde é “aqui”), sobre quem se fala (quem é “ela”). Isso acontece porque, no exemplo acima, ocorrem elementos linguísticos cuja compreensão depende da situação. Em outras palavras, só podemos entender plenamente o significado do enunciado se tivermos conhecimento de elementos da situação, como pessoa (“eu” e “ela”), tempo (“ontem”) e espaço (“aqui”), que são chamados de **dêiticos**. As referências à situação formam a **dêixis** e os elementos linguísticos que “ancoram” o enunciado a essa situação são os dêiticos (pronomes, advérbios etc.).

Se já entendemos em que sentido se afirma que a interação linguística ativa conhecimentos que não são linguísticos – além destes, é claro –, podemos entender que a Pragmática é, afinal, a disciplina que se preocupa em estudar a língua em situação de uso, numa perspectiva que obrigatoriamente leva em conta emissor, receptor e o contexto em que ambos se inscrevem⁸⁵.

É inegável, de qualquer maneira, a importância de se introduzir a dimensão pragmática — além da fonológica, da sintática e da semântica — nos estudos linguísticos quando se admite a ocorrência de aspectos pragmáticos na interação verbal.

2 Ao dizermos algo, podemos comunicar conteúdos que não estão explicitados no que dizemos

No segundo exemplo comentado por Fiorin,

“Ela é muito inteligente, **apesar de** ser mulher”,

o enunciador mostrou sua visão sobre as mulheres ao empregar um conector que qualquer falante do português reconhece como capaz de estabelecer a relação de oposição entre os enunciados que liga.

Uma das tarefas da Pragmática é justamente explicar **como** um receptor pode compreender isso e **por que** o locutor escolheu este ou aquele modo de expressar seu pensamento.

A **instrução** é um conceito usado pelos estudiosos da disciplina para designar os conectores (conjunções, locuções, advérbios sem significação referencial etc.) cuja função parece variar de acordo com o contexto. A significação dos conectores corresponde a uma instrução sobre a maneira de interpretar a relação que estabelecem entre as ideias (enunciados). Em outras palavras, pode-se dizer que se trata do conhecimento que o falante detém a

⁸⁵ Há até mesmo quem defenda que não se deve falar da Pragmática como um ramo da Lingüística, já que aquela se diferencia desta por se interessar pelo estudo do uso da língua, por oposição ao estudo do sistema lingüístico.

respeito do sentido e/ou da função que estas palavras têm nos contextos em que surgem.

Mesmo sem ter estudado sistematicamente os conectores, o falante de uma língua conhece e é capaz de empregar adequadamente tais termos, ou seja, usá-los de acordo com o valor semântico que eles realmente têm, levando em conta o tipo de relação que realizam entre enunciados e ideias.

Difícilmente o falante nativo da língua portuguesa dirá, por exemplo,

A secretária é eficiente, **pois** falta muito ao emprego.

se tiver a intenção de mostrar que entre as conclusões para as quais apontam o primeiro e o segundo enunciado existe a relação de oposição: o primeiro enunciado expressa uma qualidade da secretária e o segundo expressa o que se pode chamar de um defeito. Se for essa a sua intenção, logicamente este falante usará o conector **mas** (ou outro adversativo) no lugar de **pois**, já que aquele é capaz de estabelecer a relação de oposição entre os enunciados.

Como já foi dito, o falante detém esse conhecimento graças, principalmente, à instrução sobre a maneira de usar e interpretar o tipo de relação que o conector estabelece entre os enunciados que liga.

Podemos ver, desta forma, que a Pragmática não tem por objeto de estudo o código pelo código, mas principalmente seu uso, devendo-se considerar, para se proceder ao estudo da dimensão pragmática da linguagem, dois tipos de aspectos: os que são associados à estrutura linguística e os que são associados ao contexto extra-linguístico.

São propriamente linguísticos, por exemplo, os aspectos sintático e semântico, enquanto que os princípios (leis do discurso) e o contexto constituem os aspectos extra-linguísticos.

Este enfoque chama a atenção para as relações que existem entre a língua e as pessoas que a utilizam para agir umas sobre as outras (o uso que fazem das regras que constituem um determinado sistema linguístico para influenciar nas atitudes de outros indivíduos).

Para proceder a este tipo de análise, a Pragmática "se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção" (KOCH, 1992, p. 11).

Trata-se, na verdade, do estudo da ação humana por meio da linguagem, e nesta perspectiva vê-se a possibilidade de se estudar, por exemplo, aspectos do texto que vão além da norma gramatical. Parece difícil explicar, por exemplo, a coerência e a coesão textuais como categorias puramente gramaticais, sendo necessário considerar tais fenômenos em conexão aos procedimentos psicossociológicos, ou seja, aos outros tipos de contextualidade (cf. PARRET, 1988, p. 17).

3 Como falantes de uma língua, estamos sempre procurando perceber a intenção que o nosso interlocutor tem ao nos dizer algo

Finalmente, o último exemplo de Fiorin ilustra a capacidade que todo falante tem de reconhecer as intenções que há por trás dos enunciados que lhe são ditos.

Para os pragmatistas, "a descoberta do papel da atividade enunciativa sobre a estrutura linguística é certamente a mais importante da Pragmática. O argumento procede em dois tempos:

(i) Certos enunciados não têm como função designar um objeto do mundo: eles não têm função referencial, mas uma função auto-referencial (referem-se a si mesmos).

(ii) A função auto-referencial não é o fato da situação ou do contexto, mas é indicada, por uma convenção de língua, na estrutura do enunciado" (MOESCHLER & REBOUL, 1994, p. 20).

O falante, na verdade, não só diz algo como faz alguma coisa (pratica uma ação) ao dizer, e pode deixar claro, por meio de seu enunciado, que ação está praticando ao enunciar.

Pode-se ilustrar a função auto-referencial com:

a) os **enunciados performativos**⁸⁶, cuja significação faz alusão a sua enunciação, como

Eu te peço perdão.

em que o enunciador deixa clara sua atitude (pedido) ao dizer o enunciado;

b) os **conectores**, que estabelecem relações não só entre os conteúdos dos enunciados, mas entre os atos de enunciação, como em

Pedro se casou, **mas** é segredo,

em que o conector **mas** liga as conclusões para as quais apontam os enunciados – “Pedro se casou” pode fazer concluir que “a notícia do casamento de Pedro pode ser divulgada”; “é segredo” pode fazer chegar-se à conclusão de que “a notícia do casamento de Pedro não deve ser divulgada” e o termo **mas** estabelece a conexão entre ambas⁸⁷;

⁸⁶ Segundo os autores supra-citados, são performativos os enunciados que “devem se compreender como realizando a ação que nomeiam (uma promessa, uma ordem, um desejo): a ação realizada é dependente da enunciação da frase (...). A enunciação é então parte integrante de seu significado” (p. 20-21).

⁸⁷ Na opinião de Moeschler & Reboul (1994), “se a alusão à enunciação faz parte do sentido dos verbos performativos, o encadeamento sobre o ato de enunciação pelos conectores é uma das condições de emprego destes” (p. 21).

c) a **negação**, que muitas vezes não tem seu efeito sobre a proposição em que se insere, mas sobre a própria possibilidade de afirmá-la, como no exemplo

Ele **não** é seu aluno, ele é nosso aluno,

em que o advérbio de negação **não** nega a possibilidade de se afirmar que “ele é seu aluno”;

d) os **advérbios de enunciação**, que não qualificam um fato ou conteúdo, mas uma enunciação (asserção, pergunta, etc.), como em

Honestamente, eu não gostei do filme,

em que o advérbio **honestamente** qualifica a própria enunciação – o emissor, ao dizer que não gostou do filme, está pretendendo ser sincero, ou seja, por meio do próprio enunciado ele caracteriza sua enunciação (não só diz que não gostou do filme, mas que está sendo honesto ao dizer isso)⁸⁸.

Mas nem sempre a intenção do enunciador está explícita no enunciado. Como afirmamos, o último exemplo de Fiorin, na verdade, ilustra tal princípio. Nesse caso, observe que a compreensão da Rainha se deu a partir de uma série de relações feitas por esta entre o que lhe disse Alice e o seu conhecimento de mundo.

Trata-se de um fenômeno chamado de **inferência**. Diz-se que certos enunciados têm a propriedade de implicar outros enunciados: “estas implicações não demandam (...) que o enunciado seja completado pelas informações não linguísticas, ou seja, contextuais” (MOESCHLER & REBOUL, 1994: 21). Às vezes a comunicação pode até não ter, em princípio, relação com o contexto, como no exemplo:

— Tens o CD do Babado Novo?

— Detesto essa música baiana de trio elétrico.

Nesse caso, uma primeira análise pode fazer chegar à conclusão de que a resposta não é coerente com a pergunta. Mas não é difícil concluir que há pertinência entre os dois enunciados quando se admite a possibilidade de ambos os interlocutores saberem que a banda Babado Novo executa canções do estilo (muito comum na Bahia) que se convencionou chamar de **axé**, sacramentado por grupos que se apresentam nas ruas em grandes carros de som (trios elétricos).

Em outras palavras, a informação direta é “detesto essa música baiana de trio elétrico”, mas o receptor compreende que seu interlocutor está respondendo negativamente a sua pergunta (“não, não tenho o CD da banda Babado Novo porque não gosto desse tipo de música”), e faz isso graças a seu

⁸⁸ Para MOESCHLER & REBOUL, os advérbios de enunciação, como *honestamente* (eles citam *franchement* e *sincèrement*), não qualificam um fato ou um conteúdo de honesto, mas uma **enunciação** (p. 21).

conhecimento de mundo (ele detém um conjunto de informações necessárias para a compreensão do enunciado).

Para ajudar-nos a compreender o fato de haver intenções por trás daquilo que dizemos é que, em 1962, o estudioso inglês J. L. Austin publicou o livro *How to do things with words* (como fazer coisas com palavras), em que trata do que chamou de atos de fala (ou atos de linguagem, atos de discurso, ou, ainda, atos de palavra). O autor aponta três atividades que considera complementares na enunciação, pois, para ele, enunciar implica

- realizar um ato locucionário (ou locutório), ou seja, produzir uma série de sons dotada de um sentido,
- realizar um ato ilocucionário (ou ilotutório), isto é, produzir um enunciado que tem uma certa “força” e
- realizar um ato perlocucionário (ou perlocutório), ou seja, provocar efeitos na situação.

Assim, o autor propõe a distinção entre o ato de tornar um enunciado significativo (locucionário), o ato realizado pelo locutor por causa de seu enunciado (ilocucionário) e o ato desempenhado quando um enunciado atinge um efeito específico no comportamento, na crença, no sentimento de um interlocutor (perlocucionário). Percebe-se que o campo do perlocucionário/perlocutório ultrapassa o contexto propriamente linguístico.

Tomemos como exemplo a seguinte situação: ao dizer (ato locucionário) a sua esposa

Hoje eu vou chegar cedo,

um marido que costuma sair do trabalho e “emendar” com os amigos pode estar querendo fazer-lhe uma promessa (ato ilocucionário), mas pode acabar irritando-a (ato perlocucionário) já que sempre diz isso mas chega tarde em casa.

Existe uma diferença, então, entre o que se diz, o que se quer fazer com esse dizer e o que realmente se consegue fazer com ele. Às vezes dizemos algo e não somos bem compreendidos, ou melhor, não obtemos o efeito que desejávamos ao dizer aquilo. É possível que, ao quisermos ser amáveis com nosso interlocutor, acabemos ofendendo-o com nossas palavras. Eis a diferença entre os atos de linguagem.

Para terminar, uma constatação é inevitável quando compreendemos a diferença entre os atos de linguagem de Austin: só se pode percebê-los levando-se em conta o contexto, a situação de comunicação em que ocorrem.

LEITURA COMPLEMENTAR

Para dar continuidade à reflexão proposta na Atividade 1, acesse o texto “Pragmática”, de Joana Plaza Pinto – *In MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, 2001 –, que se encontra no ambiente de nosso curso.

Nele a autora afirma que a Pragmática Linguística, área bastante heterogênea dos estudos linguísticos, analisa o uso concreto que os falantes fazem da linguagem e estuda as condições que “governam” esse uso. Trata-se, portanto, de uma disciplina que põe em primeiro plano a relação da produção linguística com o contexto em que esta acontece. Os estudiosos da Pragmática tentam, assim, preencher uma lacuna deixada pelo estruturalismo, que não leva em conta os usuários da linguagem.

Para Joana Plaza Pinto, na tentativa de explicar a linguagem em uso, a Pragmática apela para a filosofia da linguagem (desde Kant até Austin) e se dedica à análise de aspectos como a relação entre o que se diz e o que se faz com esse dizer, ou seja, considerando os efeitos obtidos é que autores como Benveniste tentam classificar os “atos de fala”.

Joana Plaza Pinto cita, então, autores cujos nomes são comumente relacionados à Pragmática:

1) os pertencentes à corrente americana — como Charles Peirce, William James, Charles Morris, Willard Quine, Donald Davidson e Richard Rorty —, para os quais a conversação humana é uma *prática* linguística, *sempre* social, e cujos trabalhos oferecem “bases filosóficas para uma análise linguística que relacione a todo momento signo e falante, antes de qualquer coisa, compondo ambos o que se chama de *fenômeno linguístico*”;

2) aqueles cujos estudos tiveram como resultado a Teoria dos Atos de Fala — introduzida por John Austin e reinterpretada por John Searle e Jacques Derrida —, que “concebe a linguagem como uma *atividade* construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si — a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação”; e

3) os que partem tanto da relação entre signo e falante quanto da Teoria dos Atos de Fala — como Grice, Jacob Mey, Jürgen Habermas e Roy Harris — em estudos que resultaram, por exemplo, no princípio de cooperação (de Grice) entre os usuários, visto como necessário à comunicação.

Para a autora, é a partir dos anos 70 que a Pragmática se firma enquanto disciplina. Obras sobre o assunto são publicadas e a área ganha periódicos a ela dedicados, estimulando a produção científica que reafirma: *dizer é fazer*. Em outras palavras, falante “é tanto autor ou atriz da relação de intercompreensão quanto participante e reproduzidor/a das instabilidades do processo de vida social que coordena essa ação”.

QUESTÕES

Após a conclusão da leitura do material da Atividade 1 e do texto indicado para leitura complementar, responda às questões que se seguem e encaminhe, por e-mail, suas respostas a sua tutora. Mas antes disso participe da discussão no fórum sobre a Atividade 1. Assim você poderá tirar suas dúvidas e/ou simplesmente conversar com as professoras e os colegas sobre o seu conteúdo.

1) Assinale a alternativa correta.

1.1) Segundo Joana Plaza Pinto, sendo a ciência do uso linguístico, a Pragmática defende “a não-centralidade da língua em relação à fala”, diferenciando-se da Linguística Estruturalista porque

- (a) enquanto esta é prescritiva, aquela é descritiva.
- (b) enquanto esta estuda a língua, aquela estuda a fala.
- (c) enquanto esta estuda a língua, aquela estuda a linguagem levando em conta sua produção social.
- (d) enquanto esta estuda a linguagem sem levar em conta a fala, aquela se preocupa em estudar a fala.
- (e) apesar de ambas estudarem a linguagem, esta o faz de maneira insuficiente por subtrair a fala.

1.2) Ao dizer que os estudiosos da Pragmática têm, ultimamente, se dedicado às “situações de ‘exceção’”, a autora está se referindo

- (a) àquilo que é normalmente considerado erro.
- (b) a usos linguísticos que não estão de acordo com a norma.
- (c) a dados que a gramática normativa chama de exceções.
- (d) a usos que normalmente são considerados problemáticos.
- (e) a aspectos não levados em consideração por nenhuma outra área.

1.3) Preocupado em explicar “a realidade de ação de fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz — ou, mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo” —, o inglês John Austin propôs a classificação dos enunciados em performativos e constativos. Enunciados como

“Eu ordeno que você saia”,

“Proclamo-o eleito vereador” e

“Eu te batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo”

são performativos. Já o enunciado

“A mosca caiu na sopa”

é constativo. A diferença entre enunciados performativos e enunciados constativos é que

- (a) no primeiro caso o falante pratica a ação (ordenar, proclamar, batizar) ao enunciar e no segundo caso a ação já ocorreu no momento da enunciação.
- (b) no primeiro caso a ação é anterior à enunciação e no segundo caso a ação é posterior a ela.
- (c) no primeiro caso a ação é praticada pela própria enunciação enquanto no segundo caso isso não acontece.

1.4) Austin propôs que se classificassem os atos de fala em locucionário (aquilo que se diz), ilocucionário (aquilo que se quer fazer ao dizer) e perlocucionário (aquilo que efetivamente se faz ao dizer). Observe o diálogo abaixo:

A: Tu tens o CD novo do Babado Novo?

B: Detesto essa música de trio elétrico.

A: Ah, é, eu tinha esquecido.

Na fala de B tem-se

- 1. a resposta (mesmo que indireta) à pergunta de A,
- 2. a intenção de informar sua opinião sobre o assunto e
- 3. o enunciado “Detesto essa música de trio elétrico”.

São 1, 2 e 3, respectivamente,

- (a) atos ilocucionário, perlocucionário e locucionário.
- (b) atos perlocucionário, ilocucionário e locucionário.
- (c) atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário.

1.5) No exemplo apresentado na questão 4, o princípio de cooperação

- 1. não foi observado, já que B não respondeu diretamente, com “sim” ou “não”, por exemplo, à pergunta que lhe foi feita por A.
- 2. foi observado, já que o contexto permitiu a A compreender que, por não gostar da Banda, B não possui seu CD.

2) Para termos certeza de que você compreendeu o que vêm a ser os atos de fala de Austin, aponte exemplos de atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário no diálogo entre a Rainha e Alice, comentado por Fiorin.

“– Veja, agora a senhora está bem melhor! Mas, francamente, acho que a senhora devia ter uma dama de companhia!

– Aceito-a com todo prazer! – disse a Rainha. – Dois pence por semana e doce todos os dias.

Alice não pôde deixar de rir, enquanto respondia: Não estou me candidatando... e não gosto tanto assim de doces.”

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FIORIN, José Luiz (org.). “A linguagem em uso”. In *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. (org.). “Pragmática”. In *Introdução à lingüística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anna. *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. Paris: SEUIL, 1994.

PARRET, Herman. *Enunciação e pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1988.

PINTO, Joana Plaza. “Pragmática”. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1991.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

CUNHA, José Carlos. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: UFPA, 1991.

DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística. Pragmática*. Campinas, UNICAMP, v. IV, 1982.

DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FONSECA, Joaquim. *Estudos de sintaxe/semântica e pragmática do português*. Porto: Porto, 1993.

_____. *Pragmática lingüística: introdução, teoria e descrição do português*. Porto: Porto, 1994.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, SP: UNICAMP, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE 1

Compreender o papel da Pragmática nos estudos linguísticos: história, função, objeto de estudo, principais estudiosos e métodos utilizados.

SOBRE A ATIVIDADE 2

A partir da leitura do **Texto 2**, de Dominique Maingueneau, vamos tentar compreender melhor a complexidade das relações entre o sentido do enunciado e o contexto em que este surge.

ATIVIDADE 2

O CONTEXTO DA ENUNCIÇÃO

Como se pode verificar na Atividade 1 de nossa disciplina, ao entrarmos em contato com a Pragmática Linguística, constatamos que a compreensão do sentido do enunciado só é possível se levarmos em conta o contexto, a situação de comunicação em que os enunciados ocorrem.

Para facilitar a compreensão dessa relação entre contexto e o sentido do enunciado, talvez seja útil lembrar o conceito de dialogismo, proposto por Mikhail Bakhtin, linguista e filósofo russo cujo trabalho muito influenciou os rumos da linguística do fim do século XX e do início do século XXI.

Para Bakhtin, que na verdade era um filósofo da linguagem, não se pode entender a língua de forma isolada. Na visão do autor, que ultrapassa a de língua como sistema, a análise linguística deve, necessariamente, incluir fatores extra-linguísticos, como o contexto da enunciação, a relação do enunciatador com o enunciatário, o momento histórico em que essa interação acontece etc.

O conceito de dialogismo, que permeia toda a obra de Bakhtin, é um princípio constitutivo do caráter social, coletivo da linguagem, que está impregnada de relações dialógicas. Segundo o autor, toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas. Aquilo que diz um falante é inevitavelmente influenciado pelas palavras do outro, que, por sua vez, também são condicionadas pelo discurso do primeiro.

Para auxiliá-lo a entender como se dá o jogo dialógico cujo estudo nos propõe Bakhtin, selecionamos a crônica abaixo, de Luís Fernando Verissimo. Leia-a com atenção:

Preâmbulos

VERISSIMO, Luis Fernando. O melhor das comédias da vida privada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 273-274.

Quando alguém começa a frase com “Eu não sou racista, mas...”, você pode estar certo de que o que segue será uma declaração racista que desmentirá espetacularmente o seu preâmbulo. Ninguém é mais racista do que quem começa dizendo que não é.

“Eu não sou moralista, mas...” geralmente precede uma posição moralista de embaraçar um [Savonarola](#). “Eu não tenho nada contra, mas...” Segue um catálogo de coisas contra.

O hábito do [preâmbulo](#) imediatamente contrariado tem o seu lado bom. Significa que quem o usa pelo menos reconhece que vai destoar do que seria um pensamento normal, universal, esclarecido e correto. Que precisa se precaver e fornecer uma espécie de [salvo-conduto](#) para a sua opinião extrema. Às vezes o salvo-conduto vem no fim, como um adendo.

– Acho que, comunista, tem que matar.

Silêncio. Troca de olhares.

– Não que eu seja um [reacionário](#)...

Suspiros de alívio. Tudo esclarecido. O cara não é um reacionário. Ainda bem.

A verdade é que devemos ter muito cuidado com os preâmbulos. De preferência, fugir deles. Por exemplo:

– Posso te fazer uma pergunta?

Este é mortal. No meio de uma conversa, no meio de outras perguntas, vem o pedido de permissão para fazer uma pergunta. Que obviamente será mais séria, mais difícil e potencialmente mais indiscreta ou agressiva do que as perguntas para as quais nenhuma permissão é necessária. Evite-a.

– Posso te fazer uma pergunta?

– Não!

– Mas...

– Não pode!

Mas o pior preâmbulo, o que já deflagrou mais desentendimentos e discórdia e acabou com mais amizades, casamentos e carreiras do que qualquer outro, o que deveria ser banido de todos os vocabulários para que a Humanidade vivesse em paz, é:

– Posso ser franco?

Não deixe! Exija falsidade, hipocrisia, mentiras ou silêncio. Tudo menos franqueza.

Melhor ainda: corra.

VOCABULÁRIO

SAVONAROLA: Girolamo Savonarola (21 de setembro de 1452 – 23 de maio de 1498), cujo nome é por vezes traduzido como **Jerônimo Savonarola** ou **Hieronymous Savonarola**, foi um padre dominicano que, por curto período, governou Florença, revelando-se um chefe político que impôs uma ditadura teocrática e proclamou Jesus Cristo *rei do povo florentino*. Em nome de seu moralismo fanático e intolerante, em 1497, organizou a conhecida Fogueira das Vaidades: meninos foram enviados de porta em porta, para recolher objetos relacionados com a "lassidão moral", como espelhos, cosméticos, imagens "indecentes", "livros pagãos", tabuleiros de jogos, vestidos de luxo e obras de poetas "imorais". Após a coleta, todos os itens recolhidos foram queimados em uma única e imensa pilha na *Piazza della Signoria*, em Florença. Esta e outras fogueiras organizadas por Savonarola custaram à humanidade grandes obras-de-arte, de artistas como Sandro Botticelli. Em 13 de maio de 1497, o Papa Alexandre VI excomungou Savonarola, e, em 1498, ele foi simultaneamente enforcado e queimado, no mesmo lugar e da mesma forma que havia condenado outras pessoas à morte.

PREÂMBULO: palavreado vago que não vai diretamente ao fato.

SALVO-CONDUTO: privilégio, segurança, isenção, salvaguarda.

REACIONÁRIO: o que se opõe às ideias voltadas para a transformação da sociedade.

A crônica de Luis Fernando Verissimo nos leva a uma reflexão sobre uma espécie de consciência intuitiva que parecemos ter com relação ao discurso alheio. Em outras palavras, como falantes que somos, ao interagir com um determinado alocutário, fazemos previsões sobre aquilo que vai ser dito por este, e fazemos isso com base na nossa experiência como falantes,

que inclui as interações que já tivemos com este e/ou com outros interlocutores.

A personagem da crônica propõe maneiras de se reagir ao discurso que julga que um interlocutor produzirá e, ao ouvir apenas o que Verissimo chama de preâmbulo (título da crônica), faz esse julgamento, traçando uma espécie de perfil do interlocutor. O que faz com que o texto seja engraçado é, justamente, o fato de tal julgamento se basear em algo que o interlocutor da personagem não disse, ou, ao menos, ainda não disse.

O cronista, talvez não intencionalmente, tocou em um ponto importante da teoria proposta por Bakhtin: não há uma fala original, pois no que se diz agora está o já dito em outro momento. Para o filósofo, “a compreensão de uma fala viva é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa: o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para agir desde as primeiras palavras emitidas pelo locutor; o próprio locutor é um respondente, já que toma a palavra na cadeia complexa de outros enunciados” (BAKHTIN Apud FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 57).

Sem querer, então, Verissimo ilustrou o que diz a teoria de Bakhtin: a linguagem é, sempre, dialógica, no sentido de que não há fala original; o falante sempre fala a partir da fala do outro – na voz do falante está a consciência que o seu interlocutor tem desse falante.

Observando a interação verbal do ponto de vista proposto pelo filósofo, somos levados à conclusão de que esta é o produto da interação que ocorre entre dois indivíduos socialmente organizados, que enunciam e que atuam, ambos, ativamente no processo de instituição do sentido dessa interação. Observe que, agora, do alocutário, assim como do locutor, depende a construção desse sentido: “a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 54).

Mais ainda nos mostra o cronista em seu texto: a tensão que Bakhtin diz haver, sempre, na interação verbal. O diálogo não significa necessariamente entendimento, pois que as relações dialógicas são caracterizadas como

espaços de tensão entre vozes sociais e estão, impreterivelmente, ameaçadas por essa tensão.

LEITURA COMPLEMENTAR

Para leitura complementar da Atividade 2, selecionamos o texto “Enunciado e contexto”, de Dominique Maingueneau (pronuncia-se “Menguenô”) – *In Análise de textos em comunicação*. São Paulo, Cortez, 2002. –, que certamente nos ajudará a compreender melhor a complexidade das relações entre o sentido do enunciado e o seu contexto.

Abaixo apresentamos uma lista de palavras e expressões que podem não ser bem compreendidas durante a leitura, pois no texto em questão são dadas breves explicações sobre tais palavras e expressões.

Esse texto apresenta, de maneira bastante didática, alguns conceitos básicos da Pragmática que serão muito úteis para nós. O autor utiliza muitos exemplos que nos ajudarão a compreender tais conceitos. Mas precisamos nos lembrar de que se trata de uma tradução, já que Maingueneau é francês, e os exemplos que ele utiliza para ilustrar suas afirmações são da língua francesa. Por isso é importante ler as notas dos tradutores do texto.

QUESTÕES

O texto de Maingueneau dispensa comentários por tratar muito didaticamente a relação que fatalmente acontece entre o enunciado e o contexto em que ele surge. Seu autor, um dos grandes nomes da linguística contemporânea, se concentra nessa relação e, por meio de exemplos, explica conceitos muito usados pelos estudiosos da área, como os de subentendido e dêitico. Mais do que nos mostrar como se faz essa relação do enunciado com o seu contexto, Maingueneau nos leva a pensar no tratamento tradicionalmente dado à língua e isso nos ajudará a analisar (e talvez reformular) a nossa prática enquanto

professores de língua materna. Após a leitura, proceda à reflexão proposta por meio das questões abaixo e responda-as.

1) Ao comentar o conteúdo da placa que usa em sua exemplificação (NÃO FUMAR), Dominique Maingueneau afirma que se trata de uma interdição, e não de um simples enunciado verbal: “ele possui um certo *valor pragmático*”. Explique, com suas palavras, o que o autor quer dizer com isso.

2) Para Maingueneau, o valor pragmático de um enunciado só é perceptível se se levar em consideração o contexto em que esse enunciado ocorre. Você concorda com o autor? Por quê?

3) Se a gramática normativa não considera o contexto dos enunciados que seus autores utilizam para ilustração, pode-se dizer que o ensino tradicional da língua portuguesa — baseado na gramática normativa — deixa de lado o aspecto pragmático da linguagem. Qual a sua opinião sobre isso?

4) Maingueneau encerra seu texto com um questionamento, no último parágrafo. Dê a SUA resposta ao questionamento do autor.

PARA AJUDAR A ENTENDER...

INJUNÇÃO

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, injunção é 1) ato de injungir, de ordenar expressamente uma coisa; ordem precisa e formal, 2) influência coercitiva de leis, regras, costumes ou circunstâncias; imposição, exigência, pressão.

FAIT DIVERS

Expressão francesa, quer dizer anúncio sobre assuntos variados (variedades).

JACQUES PRÉVERT

Poeta francês conhecido por sua irreverência e por sua compulsão pelo fumo (fumante inveterado).

ASSERTIVO

Segundo o *Dicionário de Linguística*, de Jean Dubois et al (Cultrix), “a frase assertiva, oposta à frase interrogativa e à frase imperativa, é definida por seu status, a asserção (sin.: FRASE DECLARATIVA). *Paulo vem* é uma frase assertiva ou declarativa, oposta à interrogativa *Paulo vem?* E à frase imperativa *Venha, Paulo!*”. Asserção é “o modo ou tipo de comunicação instituído pelo falante entre si e o seu interlocutor e que consiste em fazer suas orações dependerem de uma frase implícita *Digo-lhe que* (“Trago ao seu conhecimento o fato de que”). A interrogação depende da frase implícita *Pergunto-lhe se* e o imperativo da frase *Ordeno-lhe que*.”

INTERDISCURSO

O próprio Maingueneau, autor do texto selecionado para leitura complementar desta atividade, diz que a noção de “discurso” resulta da modificação na maneira de conceber a linguagem. Essa modificação resulta, por sua vez, da influência de correntes de estudos, como a pragmática. Para ele, então, o discurso é uma organização situada para além da frase (o que não significa que não existem discursos constituídos de uma só frase); “Não fumar” é um discurso, pois forma um unidade completa, é orientado (estruturado de acordo com as intenções do seu autor), é uma forma de ação, é interativo, contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas e, finalmente, **considerado no bojo de um interdiscurso**: “o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros — outros enunciados que são comentados, parodiados, citados etc. Cada gênero de discurso tem sua maneira de tratar a multiplicidade das relações interdiscursivas (...). O simples fato de classificar um discurso dentro de um gênero (a conferência, o telejornal etc.) implica relacioná-lo ao conjunto dos demais discursos do mesmo gênero.” (p. 55-56)

DÊITICO

Relativo à *dêixis*, que, segundo o *Dicionário de Linguística*, de Jean Dubois et al (Cultrix), é “um modo particular de atualização que usa ou o gesto (*dêixis*

mímica) ou termos da língua chamados *dêiticos* (dêixis verbal). O dêitico, ou apresentativo, é assim assimilado a um gesto verbal (equivalência entre *entregue a João*, estendendo a mão, e *entregue isto a José*). Como todo enunciado se realiza em uma situação, as referências feitas, no enunciado, à situação (coordenadas espaço-temporais), são dêiticas, porque servem para situar o enunciado. É o caso de elementos linguísticos como *eu* (refere-se ao locutor), *tu* ou *você* (referem-se ao interlocutor), *hoje* (refere-se ao tempo do discurso), *aqui* (refere-se ao lugar do discurso) etc.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

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

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-34.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto: 2005.

_____. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto: 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

OBJETIVO DA ATIVIDADE

Compreender a complexidade das relações entre o contexto em que surge o enunciado e seu sentido.

SOBRE A ATIVIDADE 3

Na Atividade 3 trataremos das leis do discurso, regras que resultam de uma espécie de acordo entre os interlocutores.

ATIVIDADE 3

AS LEIS DO DISCURSO

Além de depender de elementos do contexto da interação, como vimos na Atividade 2, a compreensão do que o interlocutor diz se deve também à obediência a um conjunto de regras que compõem uma espécie de acordo tácito que há entre os interactantes. Trata-se do princípio de cooperação, que vamos tentar entender agora.

Ao interagir, fazemos parte de um jogo social. Como todo jogo, este pressupõe a existência de regras, que, por sua vez, devem ser seguidas pelos “jogadores”. Isso reforça a ideia de que o sucesso da interação depende de todos os envolvidos, desde que estes aceitem participar desse jogo, que é a interação. Aceitar participar do jogo significa cooperar no sentido de reconhecer e se esforçar para que ocorra a intercompreensão.

A noção de cooperação foi proposta pelo filósofo americano Paul Grice a fim de descrever o que, para o autor, constitui um princípio básico da conversação que se inscreve no quadro de uma teoria de compreensão dos enunciados. Segundo Grice, tal princípio se realiza por quatro máximas da conversação: a máxima da quantidade (seja objetivo), a da qualidade (seja verdadeiro), a da relação (seja pertinente) e a do modo (seja claro, breve, ordenado e não seja ambíguo). É assim que Grice define o seu princípio de cooperação: “que vossa contribuição à conversação seja, no momento em que ela acontece, tal como a requeira o objetivo ou a direção admitida da interlocução verbal na qual estejais engajados” (“Logique et conversation”, *Communications* nº 30, 1979, trad. D. Wilson & D. Sperber).

Existe um conhecido provérbio popular que afirma o seguinte: “quem vê cara não vê coração”. No jogo interativo, cada participante tem duas “faces”.

Uma, por corresponder a um universo íntimo, é obscura, pouco penetrável: é a chamada *face negativa*. A outra, diferentemente, é colocada à mostra, transparece em âmbito social: é a *face positiva*.

O fato de os interlocutores terem essas duas faces está diretamente ligado ao processo de construção de imagens, por meio das quais são atribuídos valores éticos, morais e sociais aos indivíduos de convívio comum. Essas imagens podem ser boas ou más e dependem do comportamento, da ação de cada um em sua comunidade. Logo, o homem tende a uma construção social de uma face positiva, o que lhe garante *status* e valorização.

O dito popular de que estamos falando, além de presumir a existência de duas faces, também expressa a ideia de que nunca (ou dificilmente) se pode conhecer de modo pleno esses dois lados do ser humano – sempre há um que se esconde. Semelhantemente a uma moeda, que, enquanto pode ser vista de um lado, deixa invisível o outro.

A existência dessas duas faces em cada interactante se torna mais perceptível a partir do momento em que se observam as relações sociais estabelecidas, principalmente, por meio da interação comunicativa entre estes. É aqui que se processa, por intermédio das ações, o jogo entre o “ser” e o “parecer”, colocados no nível de “verdade” *versus* “mentira”, em que há manifestação e imanência, respectivamente.

É em meio a esse truncado jogo de “preserve-se quem puder” que surge o uso da linguagem, um jogo que, como o primeiro, está submetido a regras e que, ironicamente, é o que torna real a existência das faces negativa e positiva.

Se o homem precisa se comunicar, ao mesmo tempo em que também sente a necessidade de se preservar, como seres humanos que somos, usamos nossos atos em benefício próprio, visto que interagimos e, nesse processo, buscamos edificar uma imagem nossa perante os outros. Por isso, guardamos a concepção de que não devemos usar a linguagem como arma contra nós mesmos. Daí se estabelece, por convenções sociais implícitas, que não se pode ferir a face que os outros mostram (ou escondem), sob pena de estarmos colocando as nossas próprias em perigo. É nesse ponto que

devemos ter cuidado, pois todo ato de comunicação está sujeito a constituir uma ameaça a qualquer uma das faces (positiva ou negativa) dos interlocutores.

Desse modo, a preservação das faces é uma lei constante em qualquer ato comunicativo, salvo naqueles em que o objetivo é realmente agredir o outro. Portanto, tudo que se faça – ou se diga – deve convergir para o ideal de uma boa convivência, principalmente, se tivermos em mente convencer o outro e fazê-lo aceitar o que dizemos – ou fazemos – por parte do outro. Queremos ser reconhecidos e aceitos pelo outro e isso só é possível se velarmos uma face e revelarmos a outra. Mas para além disso está a necessidade de levarmos o outro a entender que aquilo que mostramos é a verdade.

Nas situações concretas de comunicação, a teoria do verso e reverso se materializa e as falas ameaçadoras partem das mais diversas construções linguísticas. É por isso que, mesmo nas conversas mais informais, as pessoas prezam a intimidade dos outros ou a própria, numa tentativa de resguardar sua face negativa e reiterar, perante a sociedade, a sua face positiva.

LEITURA COMPLEMENTAR

Outro texto de Dominique Maingueneau, “As leis do discurso” – *In Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002 –, foi selecionado para ajudar a entender as regras de que falamos aqui. Abaixo apresentamos uma explicação sobre algumas palavras utilizadas pelo autor.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Elabore um texto em que você explique a **teoria das faces**, utilizando exemplos.

Entre os dias 27 e 29 de abril estaremos recebendo seus textos e enviando os comentários a respeito do seu desempenho na Atividade 3.

Está aberta, no fórum, a discussão sobre o conteúdo da Atividade 3. Estaremos lá, respondendo a suas perguntas, até o dia 29 de abril. Continue participando!

Mãos à obra!

PARA AJUDAR A ENTENDER...

IMPLICATURA

Termo introduzido por H. P. Grice e atualmente muito usado na linguística nos estudos da estrutura da conversação. As implicaturas referem-se às implicações que podem ser deduzidas da forma de um enunciado, com base em certos princípios cooperativos que regem a eficiência e a aceitabilidade normal das conversas. É o que acontece, por exemplo, quando a sentença “A porta está aberta” é enunciada com a intenção de pedir ao interactante que feche a porta. Pode-se dizer, então, que o enunciado em questão implica um pedido.

INFERÊNCIA

Ato de raciocínio que as pessoas realizam quando, a partir de uma proposição ou conjunto de proposições P, concluem uma proposição ou conjunto de proposições Q. A pessoa que ouve, de seu interlocutor, o enunciado “A porta está aberta” e entende que se trata de um pedido para fechar a porta, concluiu isso através de uma inferência.

SUBENTENDIDO

Oswald Ducrot utiliza o termo para designar os efeitos de sentido que decorrem da reflexão sobre as razões de uma enunciação, ou seja, quando uma pessoa se pergunta por que o seu interlocutor disse o que disse e considera estes motivos para falar como partes integrantes do que ele disse.

PRESSUPOSTO

Pressuposição é o nome dado à relação de sentido que se estabelece entre o que se diz com determinado enunciado e aquilo que esse enunciado deixa dizer. O conteúdo pressuposto de um enunciado é aquilo que o falante assume ao enunciar, sendo o enunciado em si o conteúdo posto. Por exemplo: ao dizer “O Paulo não entendeu que aquilo não tinha nada a ver com ele” (conteúdo posto) o enunciador assume que “Aquilo não tinha nada a ver com ele” (conteúdo pressuposto).

GÊNEROS DE DISCURSO

A noção de gêneros de discurso (ou gêneros textuais) será estudada na disciplina Análise do Discurso. Segundo Marcuschi, a expressão gênero textual refere-se a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (In: Ângela Dionísio, Anna Rachel Machado; M^a Auxiliadora Bezerra. *Gêneros textuais e ensino*. Editora Lucerna, 2002). São eventos textuais relativamente estáveis que ajudam a ordenar as atividades comunicativas cotidianas. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas do que por suas particularidades linguísticas e estruturais. Os gêneros textuais são determinados historicamente e surgem conforme as necessidades comunicativas, vinculadas à vida cultural e social de uma comunidade. São exemplos de gêneros textuais o telefonema, a piada, o horóscopo, a carta pessoal, a lista de compras, a receita culinária, a aula expositiva, a reportagem, o sermão, a resenha, o edital de concurso...

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MAINGUENEAU, Dominique. “As leis do discurso”. *In Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Joana Plaza. “Pragmática”. *In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (org.). Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M^a Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Editora Lucerna, 2002.

CUNHA, José Carlos. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: UFPA, 1991.

OBJETIVO DA ATIVIDADE

Conhecer as leis do discurso (máximas conversacionais), ou seja, regras que resultam de uma espécie de acordo entre os interactantes e que interferem no uso da linguagem.

SOBRE A ATIVIDADE 4

Na Atividade 4 tentaremos compreender um outro conceito muito importante dos estudos da dimensão pragmática da linguagem: o de polifonia.

ATIVIDADE 4

A POLIFONIA

O conceito de **polifonia** é muito interessante para a reflexão que temos feito até aqui. Ele também foi proposto por Bakhtin, que caracteriza o dialogismo constitutivo da linguagem, sobre o qual falamos na Atividade 2.

Para Oswald Ducrot, um dos principais nomes da Pragmática francesa, o termo **polifonia** designa os diversos pontos de vista que são representados nos enunciados.

Para compreender melhor o conceito de polifonia é útil pensar sobre a distinção entre **locutor** e **enunciador**.

O **locutor** é comumente definido como o sujeito da enunciação, aquele que enuncia e deixa marcas desse processo (enunciar) no enunciado. Ele pode assumir – direta ou indiretamente – ou não a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado, ou seja, pelo conteúdo daquilo que diz.

Para Émile Benveniste (1988, p. 250), “*eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o ‘*eu*’”. Uma leitura possível da afirmação do autor é: o locutor é aquele que diz “eu”, aquele que é o produtor físico do enunciado.

Sujeito do dizer, o locutor é o autor das palavras que são dirigidas a um alocutário (pessoa a quem o locutor declara se dirigir). O locutor não é, necessariamente, o **enunciador**, que é o sujeito dos atos ilocucionários, pessoa a quem o locutor atribui a responsabilidade pelo que é dito no enunciado.

O interessante exemplo de Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 311) poderá ajudar-nos a compreender a distinção estabelecida:

Um pai que exclamaria diante de seu filho que entra em casa completamente coberto de lama “Ah, que bonito!” julga, como locutor, que seu filho está sujo e que deveria tomar banho, embora, como enunciador, exprima um julgamento aparentemente positivo. Como locutor, ele sustenta um julgamento negativo, mas, ao mesmo tempo, situa-se nele um projeto de fala, que consiste em exprimir o inverso daquilo que pensa, ficando a cargo de seu interlocutor compreender o que significa essa inversão (ironia). Dito de outra forma, presume-se que o locutor sabe o que quer dizer e, para isso, utiliza-se dessa diferença entre locutor e enunciador.

Você se lembra da teoria dos atos de fala, sobre os quais falamos na Atividade 1? Então, você também deve se lembrar de que, para Austin – o autor que propôs o conceito –, enunciar implica

- realizar um ato locucionário (ou locutório), ou seja, produzir uma série de sons dotada de um sentido,
- realizar um ato ilocucionário (ou ilotório), isto é, produzir um enunciado que tem uma certa “força” e
- realizar um ato perlocucionário (ou perlocutório), ou seja, provocar efeitos na situação.

Assim, Austin propõe a distinção entre o ato de tornar um enunciado significativo (locucionário), o ato realizado pelo locutor por causa de seu enunciado (ilocucionário) e o ato desempenhado quando um enunciado atinge um efeito específico no comportamento, na crença, no sentimento de um interlocutor (perlocucionário).

Só para termos certeza de que nos lembramos, tomemos como exemplo a seguinte situação: ao dizer (ato locucionário) a sua esposa

Hoje eu vou chegar cedo,

um marido que costuma sair do trabalho e “emendar” com os amigos pode estar querendo fazer-lhe uma promessa (ato ilocucionário), mas pode acabar irritando-a (ato perlocucionário), já que sempre diz isso mas chega tarde em casa.

Existe uma diferença, então, entre o que se diz, o que se quer fazer com esse dizer e o que realmente se consegue fazer com ele. Às vezes, dizemos algo e não somos bem compreendidos, ou melhor, não obtemos o efeito que desejávamos ao dizer aquilo. É possível que, ao quisermos ser amáveis com nosso interlocutor, acabemos ofendendo-o com nossas palavras. Eis a diferença entre os atos de linguagem.

Se já nos lembramos dos atos de fala, vamos voltar, então, ao exemplo de Charaudeau e Maingueneau, transcrito acima.

O pai que vê o filho entrar sujo em casa produz um ato locucionário que corresponde à produção do enunciado *Ah, que bonito!*, produz também um ato ilocucionário, que corresponde ao julgamento negativo sobre o estado do menino, e produz, ainda, um ato perlocucionário, que corresponde à compreensão, por parte do filho, de que está sujo e deve tomar um banho.

Ora, se, como já dissemos, o locutor é o sujeito do dizer enquanto o enunciador é o responsável pelo que é dito, temos, nesse exemplo, como locutor e como enunciador a mesma pessoa: o pai.

Mas nem sempre o enunciador é assimilado pelo locutor, ou seja, nem sempre enunciador e locutor são a mesma pessoa.

Muitas vezes não assumimos a responsabilidade pelo conteúdo do que dizemos. Para ajudar a compreender melhor essa afirmação, analisemos a seguinte situação: para informar, em sala de aula, aos seus alunos que, conforme deliberação superior, haverá a aplicação de punições mais severas àqueles que infringirem as regras de disciplina da escola (toda instituição tem seu código de ética, não é?) um determinado professor poderia dizer:

Os indisciplinados serão punidos com mais rigor.

Mas ele também poderia dizer:

Estão dizendo por aí que os indisciplinados serão punidos com mais rigor.

Ou ainda:

Os indisciplinados seriam punidos com mais rigor.

Observe que, nos três enunciados, temos a mesma informação. E que as diferentes maneiras de dizer essa informação expressam diferentes posicionamentos por parte do locutor, que é o professor.

No primeiro caso, pode-se dizer que este assume a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado: locutor (responsável pelo dito) e enunciador (responsável pelo dizer) são a mesma pessoa ou se identificam. Ouvindo isso, os alunos, seus alocutários e falantes da mesma língua, poderão entender, por exemplo, que o professor concorda com a novidade, isto é, considera-a necessária para o bom funcionamento da escola.

No segundo caso, observe que é possível a compreensão, por parte dos alunos, de que a nova medida foi tomada sem a concordância dos professores, em especial, a daquele que deu aos alunos a informação. A maneira como ele a enunciou faz parecer que ele nem sabia da decisão de tomar a medida, ficou sabendo por acaso.

O mesmo pode acontecer com os alocutários deste professor ao ouvir a notícia expressa no terceiro enunciado. Apesar de menos explicitamente, ao enunciar dessa forma a informação, o professor evita se identificar com o conteúdo do enunciado, evitando também a responsabilidade por ele. Nos dois últimos exemplos, então, o professor é o locutor, mas não o enunciador. Ele se responsabiliza pelo dizer, mas não pelo dito.

É interessante observar que o que marcou a diferença entre as três maneiras de enunciar foi o uso da expressão “estão dizendo por aí” e do futuro do pretérito do verbo “ser” (“seriam”). Esses são exemplos de recursos que falantes da língua portuguesa podem empregar quando não querem assumir a

responsabilidade pelo conteúdo de seu enunciado, ou seja, quando são locutores, mas não enunciadores.

LEITURA COMPLEMENTAR

A leitura do “Polifonia”, de Ingedore Koch (*Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993), nos ajudará a compreender melhor a noção de polifonia. Sua autora, a professora Ingedore Koch, do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), agora aposentada, é um dos nomes mais importantes da Linguística Textual no Brasil. Conhecida por suas obras (*Coesão textual, Coerência textual, A interação pela linguagem* etc.), a professora Ingedore estuda a atividade discursiva e suas marcas na estrutura dos textos.

Ingedore Koch começa seu texto apresentando os conceitos de polifonia – objeto de sua análise -, locutor e enunciador. Ela quer nos mostrar que o locutor e o enunciador de um enunciado podem não ser a mesma pessoa, já que o locutor, responsável pelo dizer, pode não se responsabilizar pelo dito.

Em seguida a autora nos apresenta o que ela considera tipos de polifonia.

Exemplos de casos de adesão, em que o locutor assume, direta ou indiretamente, a responsabilidade pelo enunciado, o que o torna enunciador, são:

1. Pressuposição – O locutor se responsabiliza pelo conteúdo posto, sendo o conteúdo pressuposto de responsabilidade da opinião geral. No enunciado

João já não confia em sua mulher

o conteúdo pressuposto (opinião geral) é

João confiava em sua mulher

e o conteúdo posto (pelo qual o locutor se responsabiliza) é

João atualmente não confia em sua mulher.

2. Certos tipos de parafraseamento – Intertexto.

3. Argumentação por autoridade – O locutor adere ao enunciador e argumenta.

Exemplos de casos de não adesão, ou seja, casos em que o locutor não assume a responsabilidade pelo que diz, não se tornando enunciador, são:

3. Negação.

4. Enunciados introduzidos por *ao contrário, pelo contrário*.

5. Aspas de distanciamento.

6. “Détournement” – Alterações de provérbios, ditos populares, frases feitas etc.).

7. Contrajunção.

8. Certos enunciados comparativos.

Ingedore Koch tenta, em seu texto, nos apresentar de forma objetiva a noção de polifonia proposta por Oswald Ducrot: a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros ou a opinião pública em geral.

A polifonia é, portanto, mais uma das propriedades da linguagem que só são verdadeiramente estudadas numa perspectiva pragmática.

POSTAGEM DE ANÁLISE NO FÓRUM

Vou pedir a vocês a participação no fórum. Isso mesmo, quero que vocês façam uma pesquisa e postem no fórum o resultado dessa pesquisa.

Os passos a serem seguidos são:

- 1) Leitura do texto “Polifonia”;**
- 2) Pesquisa;**
- 3) Postagem de análise no fórum.**

Vocês devem, ainda, enviar para mim, por e-mail, a análise que postarão no fórum. Os comentários sobre o seu desempenho na atividade só serão enviados depois que sua análise for postada no fórum e depois que ele tiver chegado por e-mail.

Mas vamos por partes. Leia o texto, depois passe para a sessão **PARA AJUDAR A ENTENDER...** e então leia as instruções para o desenvolvimento do seu trabalho.

A tarefa desta semana é a apresentação de um exemplo de polifonia retirado de um anúncio publicitário com justificativa, isto é, você deve procurar, em textos de propagandas (jornais, revistas, televisão, rádio etc.), casos de uso polifônico da linguagem, escolher um e explicar por que o considera um exemplo de polifonia.

Você pode ficar à vontade para comentar os exemplos dos colegas – se realmente são exemplos de polifonia ou não –, aliás, é exatamente isso que queremos: um debate sobre os exemplos apresentados. Então, vamos lá!

A partir de agora e até o dia 06 de maio, eu, Cristina e os seus colegas estaremos esperando pela sua análise no fórum.

PARA AJUDAR A ENTENDER...

INTERTEXTUALIDADE (IMPLÍCITA E EXPLÍCITA)

Para Ingedore Koch, “todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Ou seja, ao produzirmos um texto, utilizamos conhecimentos que adquirimos em outros textos, anteriores a este, e isso pode acontecer implicitamente, quando não citamos a fonte do intertexto (como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase), ou explicitamente, quando citamos a fonte do intertexto (como nas citações, referências, resumos, resenhas, traduções etc.). Costuma-se utilizar, como exemplo de intertextualidade, a relação entre a Canção do Exílio, de Gonçalves Dias (*Minha terra tem palmeiras/ Onde canta o sabiá;/ As aves que aqui gorjeiam não gorjeiam não gorjeiam como lá./ Nosso céu tem mais estrelas,/ Nossas várzeas têm mais flores,/ Nossas flores têm mais vida,/ Nossas vidas mais amores...*), e textos como o do Hino Nacional Brasileiro, de Osório Duque Estrada (*Do que a terra mais garrida/ Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;/ Nossos bosques têm mais vida,/ Nossa vida, no teu seio, mais amores...*), e o “Canto de regresso à pátria”, de Oswald de Andrade (*Minha terra tem palmares/ Onde gorjeia o mar./ Os passarinhos daqui/ Não cantam como os de lá*).

ENUNCIÇÃO

Definida, em termos gerais, como processo de produção de sentido a partir da utilização de um sistema linguístico particular, tendo em consideração não só os aspectos especificamente linguísticos, como também os sociais, culturais e outros, que determinam e regulam a atividade verbal, a *enunciação* é constituída pelo conjunto dos fatores e dos atos que provocam a produção de um enunciado. O falante adota uma determinada atitude diante seu enunciado, indicando, através de marcas linguísticas, se adere (se responsabiliza) ou não a ele.

ENUNCIADO

Opondo-se ao conceito de sentença ou frase, cuja definição parte da teoria gramatical, enunciado é o resultado do ato que é a enunciação, é o resultado da produção discursiva num contexto particular. Não se deve tratar, portanto, enunciado e frase ou sentença como sinônimos, já que a ideia de enunciado está associada ao contexto de enunciação. Se, por exemplo, ao chegar na escola em que trabalha, um determinado professor diz “Bom dia!” aos colegas que encontra na sala dos professores e minutos depois diz “Bom dia!” aos seus na sala de aula, tem-se aí a mesma frase ou sentença, mas enunciados diferentes, pois as situações são diferentes.

ENUNCIADOR

O termo refere o sujeito da enunciação, aquele que enuncia e deixa marcas desse processo (enunciar) no enunciado. Ele pode assumir (direta ou indiretamente) ou não a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado.

LOCUTOR

Sujeito do dizer, locutor é o autor das palavras, que são dirigidas a um alocutário (pessoa a quem o locutor declara se dirigir). O locutor não é, necessariamente, o enunciador, que é o sujeito dos atos ilocucionários, pessoa a quem o locutor atribui a responsabilidade do que é dito no enunciado.

TOPOS

Pode-se designar *topos* como motivo, ou seja, o que determina, origina, motiva. Mas deve-se ter cuidado para não confundir, aqui, *topos* com tema, pois a presença de um mesmo *topos* (ou de um mesmo motivo em geral) em duas obras literárias, por exemplo, não significa, necessariamente, que um mesmo tema esteja presente em ambas. O plural de *topos* é *topoi*.

OPERADOR

Morfema que é capaz de transformar as potencialidades argumentativas de um conteúdo, pois dá instruções quanto à orientação argumentativa do enunciado

em que ocorre. Segundo VOGT, os operadores são “marcadores de subjetividade, e o seu estudo deverá contribuir para mostrar a importância das intenções dos falantes na organização do discurso e na sua estruturação como texto” (VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 60). Entre os autores que estudam tais termos e sua função na estruturação do texto, alguns estabelecem diferença entre *operadores* e *conectores* (ou *conectivos*). Para estes estudiosos, estes elementos marcam relações de tipos distintos entre ideias do texto. É considerado conector argumentativo o termo que articula dois ou mais atos de linguagem: “ele dá instruções sobre a maneira de procurar uma interpretação coerente para os enunciados, isto é, de reconstruir um sentido a partir do que é dito. Um conector indica, portanto, qual é a orientação dos argumentos que articula” (CUNHA, José Carlos. *Pragmática linguística e didática das línguas*. Belém: UFPA, 1991. p. 21). O operador, por outro lado, é um termo que se aplica a um único enunciado transformando-lhe as potencialidades argumentativas. Por exemplo: em “*João veio hoje, mas foi embora*” tem-se um conector, *mas*, que estabelece a conexão entre dois enunciados (“*João veio hoje*” e “*João foi embora*”); em “*João já foi embora*” o operador *já* altera o sentido de um único enunciado, “*João foi embora*” dando a entender que João saiu cedo, ou até antes da hora.

TEMA (TÓPICO) / REMA (COMENTÁRIO)

A abordagem linguística da Escola de Praga adotou o termo *rema* em oposição a *tema*, para analisar a estrutura da informação das mensagens, dentro de uma teoria global conhecida como *perspectiva funcional da sentença*. O rema é definido como a parte da sentença que acrescenta mais ao processo de comunicação (tem o maior grau de dinamismo comunicativo); em outras palavras, exprime uma maior quantidade de significação adicional, além do que já foi comunicado. O tema, ao contrário, porta o menor grau de dinamismo comunicativo. (CRYSTAL, David. *Dicionário de Linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.). Criada em 1926 por estudiosos tchecos, a Escola de Praga (Círculo Linguístico de Praga) agrupou também linguistas estrangeiros (E. Benveniste, A. Martinet, R. Jakobson, etc.) e, inspirada nos princípios de Saussure, propôs-se a estudar a língua como um sistema

funcional, sem por isso ignorar os fatos linguísticos concretos, nem os métodos comparativos do estudo da evolução da linguagem: a análise sincrônica da linguagem não suprime o interesse pela história. Definindo a língua como um sistema de meios de expressão apropriados a um fim, o Círculo afirma que o melhor modo de conhecer a essência e o caráter de uma língua é a análise sincrônica dos fatos atuais, que são os únicos que oferecem materiais completos (KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.). Numa frase assertiva, chama-se *tema* (ou *tópico*) o constituinte imediato (sintagma nominal) a respeito do qual se diz alguma coisa (predicado): o tema pode ser ou não o sujeito da frase. Por exemplo: *O livro e Pedro* são temas nas frases seguintes: *O livro está na mesa* e *Foi Pedro que eu vi ontem*. Note-se que no primeiro caso tem-se em *O livro* o sujeito e o tema, diferente do segundo caso, pois *Pedro* é o tema, mas não o sujeito. *Comentário* (ou *rema*) é a parte do enunciado que acrescenta algo de novo ao tema, que dele “diz algo”, que informa sobre ele, por oposição ao tópico, que é o sujeito do discurso (não necessariamente da frase), o elemento dado pela situação, pela pergunta do interlocutor, que é o objeto do discurso, etc. Assim, em *Pedro veio ontem*, *Pedro* é o tópico e *veio ontem* é o comentário, que nas línguas indo-europeias se identifica com predicado. (DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.). Resumindo:

TEMA = aquilo a respeito de que se diz algo (não necessariamente o sujeito)

REMA = aquilo que se diz a respeito do tema

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. “Polifonia”. *In Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

OBJETIVO DA ATIVIDADE

Compreender a noção de **polifonia**.

ANEXO 2



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 056/2011

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudo da Linguagem
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Maximina Maria Freire
Autor(a): Ana Lygia Almeida Cunha

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado **Ações mediadoras de alunos no fórum de discussão de um curso on line**

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

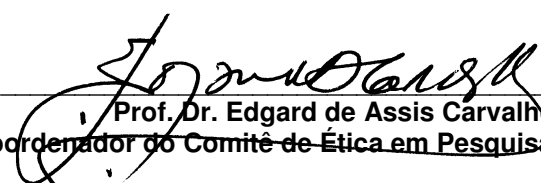
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **28/03/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **056/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 28 de março de 2011.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP