

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

MIQUÉIAS DOS SANTOS VITORINO

**AS INTERAÇÕES NO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DO CURSO DE LETRAS DA
UFPB VIRTUAL: UMA LEITURA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**



**JOÃO PESSOA, PB
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

MIQUÉIAS DOS SANTOS VITORINO

**AS INTERAÇÕES NO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DO CURSO DE LETRAS DA
UFPB VIRTUAL: UMA LEITURA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de pós-graduação em Linguística, em nível de Mestrado. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA, PB
2012

V845i Vitorino, Miquéias dos Santos.
 *As interações no diário de aprendizagem do Curso
de Letras da UFPB Virtual: uma leitura interacionista
sociodiscursiva / Miquéias dos Santos Vitorino.-- João
Pessoa, 2012.*
 123f. : il.
 Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/PROLING
 1. Linguística. 2. Diários de aprendizagem. 3. Produções
textuais. 4. Figuras da ação. 5. EaD. 6. ISD.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

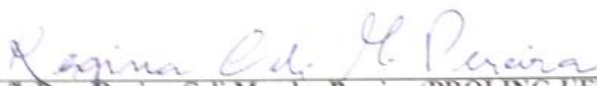
MIQUÉIAS DOS SANTOS VITORINO

**AS INTERAÇÕES NO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DO CURSO DE LETRAS DA
UFPB VIRTUAL: UMA LEITURA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

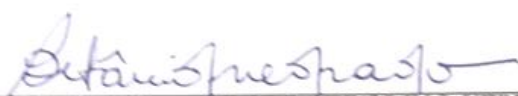
Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de pós-graduação em Linguística, em nível de Mestrado. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Data de aprovação: 04 / 04 / 2012

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING-UFPB)
Orientadora



Prof.^a. Dra. Betânia Passos Medrado (PROLING-UFPB)
Examinadora



Prof.^a. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (UFSP)
Examinadora

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Figuras da ação: definições, marcas linguísticas e exemplos	34
Quadro 2 - Números de ocorrências das figuras da ação no diário 1	60
Quadro 3 - Números de ocorrências das figuras da ação no diário 2	69
Quadro 4 –Números de ocorrências das figuras da ação no diário 3	78
Quadro 5 – Números de ocorrências das figuras da ação no diário 4	81
Quadro 6 –Perfil de uso dos diários pelas alunas da disciplina <i>Didática</i>	83

QUADROS DE ANÁLISE

Quadro de análise 1 – Diário de aprendizagem da aluna Ártemis, de Semântica	54
Quadro de análise 2 – Diário de aprendizagem da aluna Helena, de Semântica	62
Quadro de análise 3 – Diário de aprendizagem da aluna Cibeles, de Didática	74
Quadro de análise 4 – Diário de aprendizagem da aluna Psique, de Didática	79

FIGURAS

Figura 1 –Níveis da atividade educacional segundo Machado (2009, p.50)	38
Figura2–Esquema da atividade educacional segundo Machado (2009, p. 51)	39
Figura 3 – Página de entrada do diário da disciplina Semântica da Língua Portuguesa	51
Figura 4 –fragmento da página que prescreve o sistema de avaliação da disciplina Didática da Língua Portuguesa	53
Figura 5 – Modelo de uso do diário de aprendizagem na disciplina Semântica	72
Figura 6 – Ilustração do modelo de uso do diário de bordo dentro da disciplina Didática	84

RESUMO

Os diários de aprendizagem, gêneros integrantes da atividade educacional como artefatos e voltados para a produção de textos que têm como conteúdo temático a própria atividade, têm ganhado cada vez mais importância na atividade educacional. Nos cursos de graduação, o diário é considerado como instrumento da atividade, sendo utilizado por professores e alunos para refletir sobre, discutir e negociar o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas. Na Educação a Distância (EaD) não é diferente. Nesse contexto, os diários são reinterpretados pelos agentes da atividade educacional, gerando outros valores ao contexto sociointeracional do gênero. São muitas as realidades de atividade educacional a distância, o que revela a complexidade das produções textuais via web. Esta pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, se fixou ao seguinte questionamento: como se caracteriza o uso de diários de aprendizagem por agentes de uma atividade educacional (professor/tutor e aluno) na modalidade de Educação a Distância? Como objetivos, propomos responder esta questão e ainda verificar, na infraestrutura textual do *corpus*, quais mundos discursivos e figuras do agir são mobilizados e o que esses dados revelam sobre a atividade educacional a distância nos contextos das produções. Este estudo, portanto, está voltado para esse gênero digital emergente, que tem se mostrando, além de um instrumento da atividade, um espaço para interação particular entre aluno, professor e/ou tutor de uma disciplina. Para realizar essa análise, adotamos como aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representado principalmente pelos trabalhos de Bronckart (2006, 2008, 2009), Machado (1998, 2007, 2009) entre outros, que vão além de uma análise linguística, observando o contexto de produção e elementos sociodiscursivos dos textos. Partindo dos textos co-produzidos por professores, tutores e alunos, também realizamos uma leitura da atividade educacional a partir da perspectiva da Ergonomia da Atividade, que tem em Amigues (2004) e Faïta (2002) como representantes; essa leitura permite que o pesquisador faça um levantamento de algumas características da atividade, que ficam marcadas no discurso dos agentes-produtores do diário. Esta pesquisa, vinculada aos trabalhos desenvolvidos pelo GELIT (grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), observou alguns fatores que levaram os agentes a escrever e manter a interação no diário. Nosso *corpus* é constituído por 4 diários, dois deles pertencentes à disciplina *Semântica da Língua Portuguesa* e os outros dois pertencentes à disciplina *Didática da Língua Portuguesa*, ambas as disciplinas do Curso de Letras da UFPB Virtual. Os diários analisados nos revelaram a existência de perfis diferentes de gênero, que dependem principalmente dos tipos de discurso e conteúdos temáticos veiculados: o *diário de relato*, onde se preza o narrar de experiências pessoais (in)diretamente relacionados (ou não) ao aprendizado na disciplina; o *diário-resumo*, que tem como conteúdos temáticos principalmente os conteúdos da disciplina, centrada em um discurso teórico, fundido ou não com o discurso interativo; o *diário dialogado*, que já não é uma novidade no cenário educacional, onde os textos escritos pelos agentes caracterizam uma espécie de interação por escrito e o conteúdo temático é variado. Diante dos resultados, a nossa contribuição mantém aberta a discussão sobre o uso do diário, enquanto instrumento da atividade, para discutir a necessidade e importância da existência de um espaço particular do aluno para interagir, via escrita, com o professor/tutor.

PALAVRAS-CHAVE: diário, figuras da ação, trabalho do professor, EaD, ISD

ABSTRACT

Apprenticeship journals have conquered spaces at the educational activities. In the college courses, these journals are considered as activity instruments used by teachers and students for reflection, discussion and negotiation of the teaching-learning process. It is not different at the education through web context. In this background, journals are reinterpreted by the agents of the educational activity with different characteristics. There are many “realities” in the web-educational activity whose reveal the complexity of the texts produced at that virtual space. This dissertation, whose nature can be considered qualitative-interpretative, has been worried with the following question: how the use of apprenticeship journals by agents of an online educational activity can be characterized? We propose as objectives to answer this question and also verify which discursive spheres and figures of action are mobilized in the textual infrastructure and what this all this info can reveal about the online educational activity. It was possible analyze the infrastructural text elements, as *context of textual productions*, *text themes*, *facts of action* and *types of discourse* and interpret how educational activity works. Then, we observed how and why the agents write at this space and how and why they keep the interaction online. This study is related to GELIT’s researches and has as scope this emergent digital genre, considered as an activity instrument and a space for interaction among teachers, tutors and students. The main theoretical support of this study is the Socio-discursive Interactionism (ISD), represented by Bronckart (2006, 2008, 2009), Machado (1998, 2007, 2009) and others. From the texts, which were co-produced by teachers, tutors and students, we analyzed some characteristics linguistically marked of the educational activity, based on the Ergonomics of Activity, represented by Amigues (2004) and Faïta (2002) studies. Our *corpus* is constituted by four journals, two of them belong to the *course of Semantics of Portuguese Language* and the two others belong to the *course of Didactics of Portuguese Language*. Both courses belong to the program of the Curso de Letras of the UFPB Virtual. The analyzed journals revealed the existence of different profiles of the genre, depending on the types of discourse and on the text themes founded: *the chronicle journal*, in which is present the narrative of personal experiences (in)directly (or not) related to the student apprenticeship on the course; the *abstract journal*, whose text themes are related to the *course* subjects and uses a *theoretical discourse* to consolidate the text; the *dialogued journal* is already acknowledged in the educational scenario by scholars and it is characterized as a interactive text with diversified text themes. Towards the research’s results, our contribution keeps the discussion about journal’s use opened, as instrument of the educational activity, to discuss the necessity and importance of holding a student particular space to interact with the teacher through writing.

KEY-WORDS: journal, figures of action, teaching, web-educational activity, ISD

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que permitiu a realização de todas as coisas.

À minha esposa, minha melhor amiga, que esteve comigo em cada momento da pós-graduação e me apoiou em tudo. Amo-te muito.

À minha família: minha mãe, Suely, meu pai, Antônio, e minhas irmãs, Myrella e Milayne, que desde o início me incentivaram e ajudaram no mestrado.

À minha orientadora, Prof^a Regina Celi, minha mentora, que dedicou grande parte de seu tempo às minhas necessidades na pesquisa.

Aos professores Betânia Medrado, Carla Reichmann, Eliane Lousada e Inaldo Soares pelos conselhos e pelas contribuições nesta pesquisa.

Aos pesquisadores do GELIT, companheiros de caminhada.

À CAPES, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

Aos meus queridos e queridas alunas na EaD, que me ajudaram, e muito, com a pesquisa. Sem vocês, este trabalho não existiria. Muito obrigado.

Aos meus amigos, com quem pude compartilhar minhas preocupações e sucessos da pesquisa.

À Coordenação do Curso de Letras Virtual, em especial ao Prof. Jan Edson.

À todos que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CIÊNCIA DO HUMANO, DO AGIR E DO TRABALHO DO PROFESSOR (EM EAD).....	17
1.1 AÇÃO E ATIVIDADE DE LINGUAGEM, TEXTO E GÊNERO DE TEXTO	22
1.2 O FOLHADO TEXTUAL	27
1.3 OS MUNDOS DISCURSIVOS, O TRABALHO E AS REPRESENTAÇÕES DO AGIR NO DISCURSO	30
1.4 OS PRÉ-CONSTRUÍDOS, O TRABALHO DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE INSTRUMENTO	37
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
2.1 DEFINIÇÃO, CONSTITUIÇÃO E COLETA DO CORPUS DA PESQUISA	41
2.2 QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	42
3 AS INTERAÇÕES NOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM DE EAD	45
3.1 CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS	49
3.2 ANÁLISE DOS DIÁRIOS	53
3.2.1 Diário de aprendizagem da aluna Ártemis – Diário 1	54
3.2.2 Diário de aprendizagem da aluna Helena – Diário 2	62
3.2.3 Análise comparativo-contrastiva dos diários 1 e 2, da disciplina Semântica: primeira síntese intermediária	70
3.2.4 Diário de aprendizagem da aluna Cibele – Diário 3	73
3.2.5 Diário de aprendizagem da aluna Psique – Diário 4	79
3.2.6 Análise comparativo-contrastiva dos diários 3 e 4, da disciplina Didática: segunda síntese intermediária	81
3.3 ANÁLISE COMPARATIVO-CONTRASTIVA INTERDISCIPLINAR DOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM: LEITURAS SOBRE A ATIVIDADE EDUCACIONAL	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

Sob constantes mudanças e causadora de grandes transformações da atividade educacional no cenário nacional, a modalidade de Educação a Distância (EaD) tem ganhado seu espaço tanto na mídia como na preferência de muitos estudantes. Oficializada em 1996, pela LDB (Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), a EaD teve seu *boom* de desenvolvimento e crescimento a partir da primeira década do século XXI. É atrativa devido a diversos fatores: a opção de flexibilizar o tempo de estudos para o aluno, onde este é quem programa seus horários de estudo, o acesso a diversos recursos multimídia através do computador, ferramenta indispensável na atividade; relacionamento professor-aluno mantido à distância, o que faz com que o aluno não se sinta sozinho no processo de aprendizagem. Existem outros fatores que também auxiliaram a EaD crescer no início do século XXI.

Segundo González (2005), que trata especificamente das questões políticas e históricas da EaD pela *internet* no Brasil, a modalidade cresceu devido a uma abertura do MEC para diversos cursos, incluindo os cursos de graduação e pós *lato sensu*, que têm um controle de abertura e regularização e que devem preencher pré-requisitos mínimos para que sejam regularizados e mantidos. Entre os projetos aprovados pelo MEC está a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste em uma rede de universidades públicas do Brasil que oferece cursos de graduação na modalidade EaD para um público alvo que tem dificuldade de acesso e ingresso à Universidade por questões, primeiramente, geográficas e financeiras, e para professores que já atuam na rede pública e que desejam ingressar em um curso de graduação. A UAB foi regularizada através do Decreto 8.500, de 08 de junho de 2006, dez anos depois de a modalidade ter sido aprovada pela LDB.

Desde a sua regularização, a EaD vem sendo objeto de estudo de pesquisadores das mais diversas áreas, que procuram observar principalmente os aspectos políticos, pedagógicos e tecnológicos da modalidade. Dias e Leite (2010) enumeraram uma lista de questões que estão sob observação na modalidade e sob os olhares críticos dos pesquisadores.

Avanços? Retrocessos? Há muitas dúvidas a respeito da normatização da EAD, visto que a regulamentação dessa modalidade de ensino no país ainda é um processo em construção. Podemos dizer que alguns conceitos precisam ser revistos; por exemplo, a questão da presença. O que é presença no meio virtual? Outro ponto diz respeito à duração de um curso, pois quanto mais longo, maior evasão ocorre. Que tipo de instituição pode oferecer cursos de EAD? Todas as instituições de Ensino Superior podem emitir diplomas de cursos de EAD? Qual a qualificação exigida dos profissionais responsáveis pelos cursos superiores de EAD? Provavelmente, muitas discussões serão travadas em relação a estes temas. (p. 23)

Nesse cenário de pesquisas desenvolvidas no contexto da modalidade EaD, situamos a nossa pesquisa como pertencente à *Linguística Aplicada (LA)*. Introdutoriamente, podemos dizer que a LA é uma área das ciências da linguagem que considera como objeto a relação linguagem-práxis em contextos reais. Moita Lopes (2009) a descreve como “Ciência Social”, onde “a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos” (p.19). O autor define ainda a LA como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (op.cit). Para a LA é difícil delimitar, contudo, que espécies de atividades humanas (não) podem ser investigadas pela linha de pesquisa, já que a proposta, segundo Pennycook (2006) e o próprio Moita Lopes (op. cit.), é tornar a LA uma área que transgride limites, ou seja, uma linha de pesquisa *indisciplinar*. Outras características marcam a LA como área de pesquisa independente, segundo Moita Lopes (cf. op.cit., p.21-22)

- **Sujeito:** sem etnia, gênero e sexualidade definida, constituído dos discursos por ele proferido, discursos esses que são complexos, situados e evolutivos.
- **Epistemologia:** antiobjetivista e antipositivista. O conhecimento, na LA, deve ser encarado como algo inteligível, ou seja, aberto, em construção.
- **Objetivo:** “Atravessar fronteiras no campo do conhecimento” (cf.op.cit., p.22) para tornar o objeto de estudo acessível e observável, de maneira que se possa fazer um estudo interpretativista, opondo-se ao estudo de uma relação causa-efeito dos fenômenos linguísticos.

Amparada nas questões propostas pela LA, propomos a análise de um texto produzido no desenvolvimento da atividade ou, conforme descrito por Nouroudine (cf. 2002, p.18-22), *linguagem como trabalho*¹. Trata-se de um gênero que foi apropriado por duas professoras em suas respectivas disciplinas, num contexto de ensino superior a distância, com o objetivo primário de manter uma interação com o aluno em particular, denominado de *diário*. Tendo em vista o contexto educacional e o propósito para o qual o diário foi indicado, ele é denominado de *diário de aprendizagem*. A forma como os agentes da atividade

¹¹ Nouroudine (2002) chama de *linguagem como trabalho* uma modalidade de produções de texto em que os agentes de uma atividade (de trabalho) agem languageiramente, dirigindo seu discurso para outros que estão envolvidos na atividade, ou para si próprio no exercício da atividade em que o agente-produtor está implicado. A produção textual, nesse contexto, é resultado de um “[...] processo de exteriorização e explicitação da linguagem e do pensamento implicados na atividade [...]”, o que Nouroudine denomina de “*linguagem que faz*” (cf. op.cit., 20-26).

interagem nesse espaço é particularmente interessante porque difere do propósito e forma de uso do fórum, que é aberto para todos os alunos. Existem pesquisas e artigos, atualmente, que investigam a(s) (formas de) interação em EaD, mas de forma bastante ampla e que não se aprofundam nos problemas de linguagem, visando mais os papéis sociais dos participantes. Existem também outras investigações acerca dos fóruns das disciplinas em EaD ou chats, que são espaços comuns de discussão para professores, alunos e tutores, mas pesquisas sobre o (uso do) diário de aprendizagem para essa modalidade são escassas. Como exemplos de trabalhos já desenvolvidos com as temáticas citadas anteriormente temos a pesquisa de Abreu-Tardelli (2006), sobre os chats em EaD e o trabalho do professor, a pesquisa de Soares (2010) sobre o papel do tutor em EaD e, consequentemente, sobre os agires de linguagem do tutor na modalidade, e a pesquisa de Sousa e Matos (2009), que fazem uma análise do fórum como ferramenta pedagógica e como espaço de interação entre alunos e professores.

A pertinência desta investigação está, justamente, em observar como essas duas disciplinas de onde coletamos os textos (onde se inserem o professor, aluno e tutor) trabalham com o diário de aprendizagem (também conhecido como diário de bordo), ou, mais especificamente, como os agentes participantes dessas atividades educacionais interagem e usam o diário de bordo em uma disciplina, que características infraestruturais esses diários possuem e o que esses dados revelam sobre o modo como os agentes (inter)agem nesse suporte.

Assim, formulamos a seguinte pergunta mobilizadora desta pesquisa: *como se caracteriza o uso de diários de aprendizagem por agentes de uma atividade educacional (professor/tutor e aluno) na modalidade de Educação a Distância?*

Tendo em vista esta questão, colocamos outras questões de pesquisa subsequentes:

- Que temáticas emergem das interações entre os agentes e quais são mais recorrentes?
- Quais mundos discursivos e tipos discursivos são mobilizados nos textos produzidos pelos agentes?
- Que fatores externos aos agentes incidem na escrita deles?
- Quais figuras do agir (de linguagem) ocorrem nos discursos?
- Quais características são comuns e particulares em diários de mesma disciplina e de disciplinas diferentes?
- Qual a importância do diário de aprendizagem em EaD e como essa pesquisa redefine esse conceito?

Nosso objetivo, portanto, se resume à caracterização do uso dos diários de aprendizagem na modalidade EaD enquanto gênero de texto e enquanto instrumento da atividade educacional que, segundo o nosso ponto de vista, se consolida não apenas como um espaço de escrita e reflexão do aluno mas também como um espaço de interação entre o professor/tutor e o aluno e de transformação da prática docente e discente. No capítulo 3 descrevemos o percurso metodológico e também as nossas questões e objetivos específicos de forma detalhada. Em suma, a nossa análise consiste em identificar elementos da infraestrutura textual, os conteúdos temáticos das postagens além de verificar o modo como os agentes-produtores se posicionam com relação ao texto (se eles se distanciam ou se eles se incluem na narrativa ou diálogo), que significados têm as suas ações de linguagem (identificando as **figuras do agir**²) e quais elementos externos aos agentes, do contexto de produção, interferem no processo de escrita. Através dessa análise infraestrutural foi possível realizar uma leitura da atividade educacional, que também faz parte do roteiro da nossa pesquisa.

Para subsidiar a pesquisa em aspectos teórico-metodológicos, optamos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que é, resumidamente, a síntese de teorias e estudos que veem no social o ponto de partida para análise das atividades humanas e que considera a linguagem como o motor das relações sociais e da ação humana.

Para o ISD existem dois elementos essenciais nas relações humanas: a linguagem e o agir. Estes dois encontram-se interligados e são indissociáveis, pois esses dois elementos constroem os conhecimentos que o homem precisa para viver em comunidade. Ambos têm sua origem nas convenções sociais e constituem um conceito que é muito caro ao ISD: a *ação de linguagem*. A ação de linguagem é um conceito que descreve a capacidade humana de agir conscientemente através de um instrumento simbólico que é exclusivo do ser humano – a linguagem. As ações de linguagem situadas e finalizadas, ou seja, registradas e inscritas na história humana, constituem um texto, que, por sua vez, pode ser encarado como uma unidade de análise do agir. Sendo assim, se é a linguagem o motor da construção dos textos e os textos possibilitam o desenvolvimento humano, concordamos com a posição de Signorini (2006) em dizer que os diários de aprendizagem propiciam desenvolvimento de conhecimentos e podem ser considerados como unidades de análise do agir dos agentes-produtores e do trabalho do professor.

² As figuras do agir são tipificações das representações do agir humano em uma atividade que sobressaem no texto e podem ser lidas e identificadas através de algumas marcas discursivas. Para saber mais informações sobre as figuras do agir, ver páginas 33-35.

Pesquisas mais recentes, como as desenvolvidas pelo grupo ALTER-CNPq³, têm integrado em suas produções acadêmicas o Interacionismo Sociodiscursivo e a Ergonomia da Atividade. Esta última, resumidamente, é uma corrente de estudos sobre o trabalho, que vê esse conceito como “um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico” (MACHADO, 2007, p.90). Tanto o ISD como a Ergonomia da Atividade veem o trabalho como objeto complexo, sociohistórico, mediado por instrumentos materiais e simbólicos (entre eles está a linguagem). Seguiremos também esta proposta para realizar a análise do nosso *corpus*. A Ergonomia da Atividade é representada, no nosso trabalho, por textos de Amigues (2004) e Faïta (2002).

Esta dissertação é um dos trabalhos do conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo GELIT⁴ (Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho), que tem sua sede no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), que coloca o ISD como seu referencial teórico-metodológico e lida com pesquisas em Linguística Aplicada em diversos contextos de atividade, inclusive nos processos de ensino-aprendizagem.

Adotamos como categorias de análise nesta pesquisa, alguns conceitos que são necessários para realizar uma análise interpretativa aceitável: os *mundos discursivos* e *tipos discursivos* mobilizados no texto escrito pelos agentes-produtores da atividade educacional, os *conteúdos temáticos* que surgem nas interações, os *registros do agir* ou *figuras do agir* que

³ O Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) é um grupo de pesquisa formado por pesquisadores como Anna Rachel Machado, Anna Maria Mattos Guimarães, entre outros, sediado na PUC-SP. Tem como linhas de pesquisa “Linguagem e Educação” e “Linguagem e Trabalho” e trabalham na perspectiva do ISD e da Ergonomia do Trabalho. Ver endereço eletrônico do grupo: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>>.

⁴ Na página do grupo de pesquisa temos uma melhor descrição sobre o trabalho do GELIT: “As pesquisas e estudos desenvolvidos no âmbito das ações do GELIT, de caráter mais aplicado, buscam evidenciar a pertinência do aparato teórico-metodológico do ISD como eixo orientador em diferentes contextos de investigação. Ancorados nessa perspectiva, reúnem-se pesquisas (em nível de IC, Mestrado e Doutorado) que focalizam, por um lado, práticas de letramento que se constituem de ações de linguagem compartilhadas por alunos, tutores e professores, por meio da elaboração, análise e interpretação dos seus textos-discursos. Nesse contexto de investigação, delineamos um panorama de cenas de didatização da escrita que contemplam desde o contexto da educação básica, incluindo a análise de materiais didáticos usados para esse fim, passando pelo ensino superior (em curso de licenciatura em letras e curso de português como língua estrangeira) até o nível da pós-graduação (esta última na modalidade a distância). De outro lado, temos pesquisas que se debruçam na descrição e análise das atividades do trabalho educacional desenvolvidas em diferentes contextos de atuação. Assim, noções como trabalho prescrito, real, realizado, representado, interpretado, tornam-se conceitos caros e fundamentais na tentativa de investigar o trabalho do professor. Todas as pesquisas aqui reunidas respaldam-se nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na perspectiva dos estudos sobre a didatização da escrita, arquitetura textual e do ensino como trabalho (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2004; MACHADO, 2008); recorrendo, uns mais especificamente, às Ciências da Ergonomia do Trabalho e da Clínica da Atividade, como respaldo para suas análises.” (GELIT. **Repercussões dos trabalhos do grupo**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00838018HPYAKR>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

são reveladas nos textos, as marcas linguísticas constituintes da infra-estrutura textual (tempo, modo, pessoa, número etc).

Em conformidade com a nossa opção teórico-metodológica, os principais referenciais deste trabalho são, dentre outros, Bronckart (2006, 2008, 2009[1999]), Abreu-Tardelli (2006), Coutinho (2007), Bueno (2009), Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), Machado (2007, 2009), Machado e Bronckart (2009), Mazzillo (2006), Pereira (2009) entre outros. Nos trabalhos citados anteriormente temos também todo o suporte teórico da *Clínica da Atividade* e da *Ergonomia da Atividade*, incorporadas ao quadro teórico do ISD pelas pesquisas mais recentes, como a do grupo ALTER. Nossa perspectiva de diários de aprendizagem tem sua origem principalmente nos trabalhos de Machado (1998), Reichmann (2007, 2009) e Garcia (2004).

Para clarificar a nossa proposta de pesquisa e a análise por nós realizadas, dividimos este trabalho nas seguintes partes: no primeiro capítulo, faremos uma apresentação mais detalhada do nosso aporte teórico-metodológico, o Interacionismo Sociodiscursivo, explicitando a composição do seu quadro teórico, o folhado textual de Bronckart (cf. 2009[1999]) e as categorias de análise por nós adotada; o capítulo 2 explica o nosso percurso metodológico na pesquisa realizada. Lá estão descritas a natureza da pesquisa, informações sobre o *corpus* (constituição e coleta), descrição dos procedimentos de análise, entre outras informações dessa natureza; no capítulo 3 está a análise dos diários de aprendizagem coletados. Realizamos uma análise de cada diário e, depois, uma análise comparativo-contrastiva entre diários da mesma disciplina e de disciplinas diferentes. Assim pudemos confrontar os dados e resultados das análises com contextos de produção similares e diferentes. Na última parte deste trabalho, as nossas considerações finais e reflexões sobre a pesquisa realizada, colocando em debate os resultados da pesquisa.

1 CIÊNCIA DO HUMANO, DO AGIR E DO TRABALHO DO PROFESSOR (EM EAD)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) possui um quadro teórico-metodológico composto pelas ciências humanas e sociais, colocando a linguagem como categoria central de análise. Formado, principalmente, pela filosofia monista de Spinoza, pela Psicologia Desenvolvimentista de Vygotsky e pela concepção de signo segundo Saussure, o ISD caminha na direção de uma *ciência do humano*, como descreve Bronckart (2006, p.10), opondo-se, portanto, ao paradigma da divisão das ciências humanas e sociais e buscando uma compreensão holística do ser humano, no que concerne principalmente os seus aspectos sociais, históricos e linguísticos. Para compreender melhor a proposta interacionista sociodiscursiva, faz-se necessário conhecer os pressupostos desse quadro teórico.

Alicerçada no monismo de Spinoza, a Psicologia do Desenvolvimento segundo Vygotsky, um dos fundamentos teóricos do ISD, nega o caráter dualista cartesiano, que divide o homem em duas ordens: *corpo (matéria)* e *alma (espírito)*. Segundo Bronckart (2008), Spinoza defende que a Natureza é uma unidade, é homogênea, sendo corpo e mente um só. Pela filosofia monista, é possível defender que corpo e alma (o físico e mental), a extensão e o pensamento, podem se desenvolver proporcional e simultaneamente. Para psicologia vygotskyana, os dois coexistem e podem se desenvolver juntos, assim também, como aponta Pino (2005, p. 140), o pensamento e a fala. Contudo, para Vygotsky, , ainda foi necessário fundar em Hegel um alicerce filosófico mais consistente e que, segundo Bronckart (2006, p. 32), “dá uma importância capital à interação com essa parte da natureza construída pelo trabalho e pela linguagem humana”, parte referente à natureza humana. Ainda assim, havia um problema que parecia não ter sido observado por Hegel e Spinoza: como aceitar a tese da preexistência da ideia na matéria desde tempos remotos, já que matéria e espírito surgiram juntos e se desenvolvem juntos? Em Marx e Engels, Vygotsky encontrou uma resposta para a origem do conhecimento e das ideias que se desenvolvem simultaneamente com o ser humano: os fatores sócio-históricos, “a vida material dos homens”. Então, “o social se transforma em ideacional e [...], subsequentemente, o ideacional interage com o corporal” (cf. BRONCKART, 2006, p.33), traçando o caminho do que Vygotsky define como *internalização*⁵.

⁵ Em *Formação social da mente*, Vygotsky (1987[1934]) define internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Assim, o princípio da aprendizagem está situado no social, de onde a criança apreende uma série de operações e de onde adquire linguagem.

Bronckart (2006) faz menção a algumas obras de Vygotsky para descrever, primeiramente, como o pensamento vygotskyano se configura e, conseqüentemente, o que o Interacionismo Sociodiscursivo considera como princípios norteadores. Em *Pensamento e Linguagem*(1987[1934]) temos a menção ao relacionamento estreito entre linguagem e pensamento e como se configura a *atividade*, conceito que designa a esfera social do *agir*, termos que serão, mais adiante, retomados neste trabalho. Segundo Bronckart, Vygotsky formulou a tese das duas raízes do desenvolvimento, na qual temos duas raízes disjuntas e coexistentes no primeiro momento do desenvolvimento: o *estágio pré-verbal da inteligência* e o *estágio pré-intelectual da linguagem*. O primeiro diz respeito à capacidade do bebê de resolver algumas necessidades sem ajuda da linguagem; o segundo é a capacidade de estabelecer uma interação “com os parceiros sociais, reguladas por produções vocais (e mais precisamente, semióticas: as mímicas e os gestos também desempenham um papel aí), mas que não teriam ‘*nada em comum com o desenvolvimento do pensamento*’” (BRONCKART, 2006, p.34).

No segundo momento, com o surgimento e desenvolvimento da linguagem na criança pequena, teríamos dois eixos funcionais de uso da linguagem: o primeiro consistiria no uso para fins de interação com os parceiros de interação, ou seja, tem um caráter plenamente social; o segundo é a *fala egocêntrica*, que é o estágio inicial para desenvolvimento do pensamento na criança, onde a fala é voltada para ela mesma, como um guia ou controle das ações que ela executa. Assim surge o pensamento consciente.

A partir daí, o conjunto das construções mentais oriundas da raiz pré-verbal da inteligência seria assumido e controlado por unidades languageiras, que a criança sabe serem significantes e sobre as quais, portanto, vai poder operar (op.cit., p.35).

Falando do agir, Vygotsky e, mais adequadamente, Leontiev (1978), observam a sua esfera social (ou coletiva), a qual denomina de *atividade*. Nas suas investigações sobre a personalidade, Leontiev percebeu que a formação da personalidade (ou desenvolvimento psicológico do indivíduo) era dependente de uma série de processos externos ao seu organismo.

Esse tipo de abordagem permite, desde o início, uma resolução preliminar da questão a respeito do que forma uma base estável para a personalidade; exatamente o que entra e o que não entra na caracterização do ser humano, especialmente enquanto personalidade, também depende disso. Essa decisão é feita com base na suposição de que *a base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém*

relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas. (LEONTIEV, 1978, p.10. grifos nossos)

Sendo as origens da atividade humana ligadas ao social, assegura-se que a esfera individual do agir humano, a *ação significativa*, seja parte constituinte de uma atividade maior e, ao mesmo tempo, essa ação é atribuída a um “agente singular”, onde “o fenômeno assume um caráter psicológico” (PEREIRA, 2009).

Essas características do agir humano nos levam, enquanto seres conscientes, a fazer avaliações das atividades e ações que nós mesmos desenvolvemos (ou que são desenvolvidas pelo outro). Trataremos mais especificamente dessa questão da avaliação da atividade/ação nos próximos tópicos, respaldados em Habermas (1987), com a Teoria do Agir Comunicativo.

Contudo, a mais importante contribuição da Psicologia Desenvolvimentista de Vygotsky para os estudos linguísticos pelo ISD é a compreensão do *agir de linguagem*, que é um agir específico dentro do universo do *agir geral* humano. Caracteriza-se pelo seguinte fato:

[...] a espécie humana é, aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em *textos*, que lhe permitem construir um *espaço gnoseológico*, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos. (BRONCKART, 2006, p. 137).

Com a contribuição dos demais pensadores que fazem o Interacionsimo Sociodiscursivo, os escritos de Vygotsky ganham força e conseguem ser mantidos como referência teórica e objeto de estudos. Quando Vygotsky considera tanto os aspectos biológicos quanto os sociológicos como formadores primários da consciência e atividade humana, outras áreas do conhecimento se aproximam para dar suporte àquilo que não é objeto apenas da psicologia, mas das áreas de conhecimento que visam o estudo do ser humano como ser social.

Já a relação entre filosofia e ISD é bastante precisa. Duas palavras-chave a resumem: monismo e ação. Na primeira, a necessidade de tornar um só o objeto da pesquisa maior, o homem, tornando indissociável corpo e mente. Quanto ao agir, busca-se a compreensão da práxis humana, distinguindo-a de fenômenos naturais e caracterizando-a como *consciente*. Esses dois pensamentos vão de encontro ao dualismo cartesiano, ao behaviorismo e ciências naturais, que tornam fatalistas e calculáveis o comportamento e atitudes humanas.

A filosofia monista de Spinoza, aliada ao pensamento de Hegel e aos escritos de Marx e Engels levou Vygotsky e, conseqüentemente, Bronckart, a considerar três princípios: 1) o ser humano não pode ser visto em partes divisíveis, corpo e mente, mas como um só; 2) o ser humano se desenvolve cognitivamente e socialmente não só por suas características biológicas, mas também pela interação com o meio; 3) o processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos tem início no social (cf. BRONCKART, 2006).

Buscando compreender como o agir constitui e caracteriza o ser humano, em *O agir nos discursos* (2008), Bronckart sintetiza a filosofia que norteia os estudos do ISD. Segundo Bronckart, o agir pode ser compreendido também em unidades. A relação impulso-resultado, onde os pólos são interdependentes (ou seja, só existe um resultado se houver impulso e só há impulso quando esta provoca alguma consequência) é uma das unidades que podem ser observadas. Por outro lado, a impulso também é proveniente de uma origem, provocando uma cadeia de ações e gerando a existência de outras unidades. Entre essas cadeias de ações, Bronckart elege as unidades de impulso-resultado que tem sua origem em um organismo humano, mais precisamente os de ordem praxiológica e comportamental.

Em Habermas (cf. BRONCKART, 2008), o interesse da filosofia na atividade humana vai além da diferenciação entre ação e acontecimento e passa a girar em torno do que Habermas definiu como *mundos formais*. Esses mundos são lugares em que eram representadas e organizadas as ações humanas. São 3: o *mundo objetivo*, que é o mundo físico onde se desenvolvem as atividades que exigem “um conhecimento sobre o universo material, tais como são construídos na sociohistória humana” (p.22); o *mundo social* é o mundo das regras e convenções, onde se exige o conhecimento dos valores sociais, das normas e condutas que foram postas por um grupo; enfim, o *mundo subjetivo* é o mundo onde se mobilizam os conhecimentos sociais e empíricos para construção de valores pessoais, trazendo o que há de particular. Observando os mundos, existe para cada um deles um agir característico. O *agir teleológico* e o *agir estratégico* estão relacionados ao mundo objetivo, onde existem resultados concretos e mobilização de seres humanos; O *agir regulado por normas* está para o mundo social e é característico por exhibir/mobilizar aquilo que é convencional ou comum a um determinado contexto ou grupo social, que, por normas ou leis histórico-socialmente aceitas e compartilhadas, faz com que haja uma (pré/pós)ponderação do agir humano; o *agir dramático* é o nível individual do agir humano que, influenciado pelos dois primeiros, faz com que o indivíduo construa seus valores pessoais e aja conforme suas pretensões.

Habermas considera a linguagem como a ferramenta da espécie humana que é diferencial, como “mecanismo de criação de unidades semiológicas arbitrárias e socioconvencionais” (cf. BRONCKART, 2008, p.24). Para diferenciar a linguagem das demais práticas humanas, Bronckart preferiu adotar o termo *agir praxiológico* para incluir o agir teleológico, o agir regulado por normas e o agir dramatúrgico. Assim pode trazer ao destaque aquilo que articula o agir praxiológico à linguagem: o *agir comunicativo*. Segundo Bronckart (2008),

(...) o agir comunicativo é o instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos atores, o agir comunicativo também é o organizador das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o regulador de suas intervenções efetivas. (p. 25, grifos nossos)

O uso dos signos, ou seja, o agir comunicativo, pode ser organizado e compartilhado, com fins de que um propósito comunicativo seja cumprido. Aí entram os *textos*, que são a materialização, a parte observável do agir comunicativo. E mais: “(...) é na prática dos signos organizados em textos que se constroem e se transformam os mundos representados.” (p.27). Esses textos seguem padrões estáveis em termos de estrutura. Contudo, conforme a necessidade comunicativa, esses padrões podem ser alterados, sendo uma das suas características o dinamismo. Mais adiante veremos como esses padrões de práxis linguageira são caracterizados.

Além da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (doravante, TAC), o ISD também orienta sua análise linguístico-discursiva através da Hermenêutica, que é, resumidamente, o estudo das formas de interpretação dos signos em geral e dos signos linguageiros em particular, representada por Ricœur (1986) e outros trabalhos mais recentes. A Hermenêutica, segundo Ricœur (Apud. BRONCKART, 2008) faz uma analogia entre as ações significantes humanas e os textos, pois ambas seriam *fundamentalmente sociais* (cf. op.cit., p. 34). Sob efeito de que o texto é social, quando o mesmo é produzido ocorre um processo de **autonomização**, que é o termo que descreve o momento em que a ação linguageira se desprende das restrições do meio objetivo concreto, tornando possível a semiotização. Assim, a ação torna-se passível de análise, ou seja, torna-se observável.

Com o *Círculo Hermenêutico*, segunda tese de Ricœur, que é a soma da hermenêutica textual com a hermenêutica da ação, aparecem as análises das figuras do agir. Pode ser observada em dois níveis: a) meio de identificar e descrever um processo

fundamental do desenvolvimento humano; b) maior precisão metodológica nas análises. Tendo em vista as figuras do agir, é possível observar a reconfiguração do agir humano nos textos e através dos textos, que é a nossa orientação neste trabalho.

1.1 AÇÃO E ATIVIDADE DE LINGUAGEM, TEXTO E GÊNERO DE TEXTO

Anteriormente, destacamos a importância de dois conceitos que são bastante caros ao ISD: a ação e a atividade humana. Retomando a discussão, é necessário compreender a natureza desses conceitos: por exclusividade, ambas são humanas, conscientes e sujeitas às avaliações feitas através da linguagem. Porém, a relação entre linguagem e ação/atividade é bem mais complexa.

Para Bronckart (2009), a linguagem surge por emergência de comunicação e organização social humana. Assim, à linguagem é atribuído o papel de organizadora das relações sociais. As funções que ela desempenha em nível coletivo são denominadas de **atividade de linguagem** ou, como ainda aponta Bronckart (2009[1999], p.32),

Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de **agir comunicativo**.

O **agir comunicativo** é um termo mais abrangente, geral, que coloca tanto a linguagem em práxis no nível social como no nível intersubjetivo (individual). Junto com as dinâmicas das atividades, a linguagem transforma e se transforma junto com as relações homem-meio e homem-homem, estabelecendo uma necessidade de regular o agir. Para Bronckart (2006, p.138), “as atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem que, dessa forma, dependem das atividades gerais” estabelecendo um vínculo que não pode ser dissociado. Também podemos observar em unidades psicológicas a atividade (de linguagem). Bronckart destaca também o nível individual de agência, onde se tem “uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular” (p.139). A **ação de linguagem** implica um agente singular, consciente e integrante de um coletivo.

Bronckart (2006) também observa a linguagem como *fundadora da ação*. Ele justifica essa asserção da seguinte forma: a) com a apropriação das características dos mundos

discursivos⁶, o agente⁷ *avalia sua própria ação e tem consciência dela* (p. 73); b) adotando a visão de Habermas, Bronckart concorda em dizer que a linguagem é “uma produção específica por meio da qual os humanos constroem conjuntamente as coordenadas formais dos mundos” (p. 73, 74), onde os agentes avaliam as interações em desenvolvimento, tornando-as **ações significantes**, pois são dotadas de motivos, intenções e significação, e não pertencem à ordem do acontecimento. Por isso, Bronckart destaca a *função ilocutória da linguagem*, que é “uma **prática** interativa por meio da qual são colocadas à disposição dos interactantes as pretensões à validade relativas aos três mundos” (p.75, grifos originais). Quanto aos **signos**, dentro do plano saussuriano, eles descrevem “valores relativos a **um** sistema, ou a **uma língua natural**” (p.76, grifos originais). Neles se funda a segunda função da linguagem, de caráter *locutório*, em que os signos são usados para dizer o mundo. Por fim, no terceiro nível, tem-se a reconfiguração e reorganização dos mundos representados, considerando os valores socioculturais da produção verbal.

As práticas languageiras, como ações significantes, são organizadas em **discursos**, onde os aspectos ilocutório e locutório se fundem, organizando os signos de acordo com a necessidade interacional dos agentes. Esses discursos podem ser divididos em dois tipos: *primários* e *secundários*. Para Bronckart (2006), fundamentado nos estudos sobre gêneros do discurso de Bakhtin, os discursos *primários* têm estreita relação com o contexto de produção e com a situação em que são produzidos, o que seria comparável aos *atos de fala* de Searle. Os discursos secundários, por outro lado, sofrem **autonomização**, não estão diretamente ligados ao contexto de produção nem à situação em que foi produzido, portanto, constituiriam “uma forma particular de ação significativa, **a ação de linguagem**” (BRONCKART, 2006, p. 77).

O discurso secundário é, portanto, o que chamamos propriamente de **texto**. Ou como melhor define Bronckart (2009):

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto**. (p. 75, grifos originais).

⁶ Chamamos aqui de mundos discursivos “os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 2009, p.151), para desfazer uma possível confusão com os mundos propostos por Habermas.

⁷ Agente é o termo que designa um sujeito humano que age de forma consciente, ou seja, que tem consciência daquilo que está fazendo, tendo em mente motivos e intenções e reconhece a si mesmo como praticante de sua ação. Ver Bronckart (2006, p.67).

Para que a concepção de texto não seja confundida com a de **gênero de texto**, consideremos a definição desse termo de acordo com o que diz Bazerman (2006), que também parte dos princípios bakhtinianos para definição⁸:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2006, p. 31. Grifos originais)

Essa passagem de Bazerman é perfeitamente aceitável se consideramos que a gênese da prática languageira está situada no social e que, rememorando os pressupostos vygotskyanos de desenvolvimento, o papel da cognição nas nossas produções verbais não pode ser ignorado, mas também não é a origem das práticas de linguagem humana. Compreender os gêneros como *fatos psicossociais* é concordar que os usamos conscientemente, baseado em um padrão socialmente aceitável. Não inventamos gêneros; nos os transformamos e multiplicamos em outros gêneros.

Para continuar a discussão sobre gêneros e textos e sua relação com a atividade humana faz-se necessário estabelecermos ligações entre esses conceitos dentro do próprio plano do ISD. Anteriormente explicamos como Vygotsky considera o processo de desenvolvimento humano: do social para o nível subjetivo. A dinâmica dos gêneros de texto e, claro, dos textos, percorre caminho semelhante: a partir de experiências com o meio, ocorre a internalização dos padrões de interação socialmente convencionados. A linguagem é, portanto, fundamental para compreensão das formações sociais e discursivas. O processo de escolhas, usos dos gêneros e da produção textual propriamente é análogo ao princípio de *língua evolutiva*, conforme observado por Saussure (Apud. BRONCKART, 2007). Língua e gênero parecem comparáveis. Enquanto a língua, segundo Bronckart (2007), é compreendida como “realidade ontológica única” – evolutiva, e “organização de formas” em um sistema – estática (ao menos no estado sincrônico), os gêneros textuais compõem também escolhas

⁸ Embora Bazerman não seja integrante da corrente sociointeracionista, em termos de denominação, ele partilha de ideias que também são trabalhadas no ISD. Concordamos com a posição de Bazerman em relação aos gêneros por não estar contrária aos pressupostos teóricos do ISD e por ser uma posição madura em relação ao modo como devemos encarar os gêneros de texto, conceito que tem sido muito problematizado nos trabalhos em linguística.

socialmente convencionadas para a escrita/oralização ou “configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade” (p. 144, 145), são relativamente estáveis, como define Bakhtin (comparável ao caráter estático da língua), mas também mudam com as necessidades de interação e com o tempo. “(...) os *gêneros mudam com o tempo* ou com a história das formações sociais de linguagem”, segundo Bronckart (2007, p. 144), e podemos fazer uma equiparação ao caráter evolutivo da língua, caráter esse advogado por Saussure (apud. BRONCKART, 2007, p.27). Outro ponto em que os conceitos de gênero de texto e língua estão em uma relação de proximidade de descrição conceitual é a existência de uma *consciência coletiva*. Bronckart (2007) defende que “a língua é um sistema de relações que existe em potência na consciência dos membros de uma comunidade social” (p. 34). Os gêneros de texto, da mesma forma, preexistem nessa *consciência coletiva*, e é através dela que eles realizam as práticas languageiras. Na consciência coletiva dos seres humanos também são compartilhados alguns preceitos e mecanismos inerentes à prática de linguagem.

Voltando a nossa atenção especificamente para esse estatuto social do texto, é importante ressaltar quão complexa é a rede que integra as formas de se construir um texto, que é movido por determinados motivos e intenções. A materialização desses traços e escolhas feitas por um agente (individual ou coletivo) é levada ao texto, que, por sua vez, se inscreve num coletivo, ou seja, numa atividade. Ciclicamente, o texto tem origem no social e destina-se ao social. Contudo, esse ciclo não se resume apenas a isso, pois existem elementos que fomentam essa (re)construção textual. Sobre esse percurso, Pereira (2007) afirma que

O agir comunicativo constitui-se, então, como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica que é o texto. Por essa razão, segundo o autor [BRONCKART], o movimento que parte de uma ação de linguagem a um texto empírico concreto é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto. (p. 120)

Esse movimento dialético parte, primeiramente de dois princípios dos quais todo ser humano, enquanto agente letrado para uma determinada ação de linguagem, é dotado: leitura e mobilização do **contexto de produção** do texto e, mobilização das **capacidades de linguagem** que organizam o texto.

Com relação ao primeiro, concordamos com Coutinho (2007) quando ela define o texto como *unidade comunicativa global* (p. 102), que são elaborados a partir de um plano global, com dimensões históricas e sociossemióticas da atividade na qual está inscrita.

Bronckart (2009) dirige também a nossa atenção para uma questão importante: a distinção entre a situação de ação de linguagem *externa*, ou seja os mundos formais tais como são, da situação de ação de linguagem *interna*, já ressignificados e internalizados pelo agente-produtor de um texto.

O segundo pode ser descrita mais propriamente como decisões, crenças e conhecimentos que são, numa instância direta, inacessíveis. Surge então o problema: como realizar leituras dessas informações já internalizadas pelo sujeito? Não existe uma forma de apreensão completa dessas informações, mas através dos textos produzidos por esse sujeito é possível depreender algumas características dos mundos por ele representados e ressignificados. Para a leitura desses textos é necessário o conhecimento do *contexto de produção*. Bronckart (2009) afirma que “todo texto resulta de um **comportamento** verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (p. 93).

Tendo isso em vista, aquilo que está no texto do agente-produtor, sujeito que produz o texto numa dada situação, dotado de intenções e motivos para produzi-lo, possui representações daquilo que foi por ele internalizado dos mundos formais. É a criação, portanto de *mundos virtuais* ou *representados* pelo agente-produtor, materializados no texto por ele produzido. Existem dois planos para a leitura do **contexto de produção**: um plano físico/concreto onde estão o lugar físico de produção, o momento/período de produção e os interagentes ‘físicos’, chamados de *emissor* e *receptor*. O outro plano do contexto de produção consiste nas leituras do mundo sociossubjetivo, onde se faz a descrição do lugar social (imprensa, família, escola, academia etc) e dos papéis sociais do interagentes (pai, professor, especialista, cliente, patrão etc). Os papéis sociais são de dois tipos: quando emissor, o estatuto de *enunciador*; quando receptor, o estatuto de *destinatário*. Nessa interação existe, claro, um objetivo a ser alcançado. Ali estão implicados pontos de vista dos interactantes, efeitos de sentido etc. Toda produção também terá um (ou mais de um) **conteúdo temático** que centraliza as informações veiculadas entre os interactantes, que, segundo Bronckart (2009, p.97), “são representações construídas pelo agente-produtor”, compartilhadas e negociadas entre os participantes da interação.

Para que seja possível mobilizar todos os itens anteriormente citados, o agente-produtor automaticamente utiliza de suas *capacidades de linguagem*, que lhe conferem formas de articular as dimensões de ação da linguagem, a cognitiva e a linguística. Para Coutinho (2007), os gêneros são o meio de o agente-produtor regular-se, guiar-se e produzir seu texto com base em modelos preexistentes, provenientes de suas internalizações. Assim, o

agente-produtor pode criar, com bases em experiências de leitura e escritas preexistentes (dele próprio ou não) seu novo texto. Esse conjunto de textos preexistentes é denominado por Bronckart (2006) de *arquitexto* ou *nebulosa de gêneros*, que abrange todo o conhecimento, que Bazerman (2006) chama de *psicossocial*, de modelos textuais, ou melhor, de gêneros socialmente compartilhados e ressignificados (internalizados) pelo agente que, diante de uma situação de produção textual, fará a escolha de um modelo de gênero que lhe pareça mais adequado. Mas o processo não se encerra na escolha desse modelo, pois segundo Bronckart (2006), o agente tem ainda outras decisões por tomar, tendo de adaptar o modelo que escolheu às suas necessidades comunicativas. Então, segundo Bronckart (2006, p. 147): “o resultado desse duplo processo será um novo texto empírico, que, portanto, apresentará traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação”.

Estes traços, citados por Bronckart, são observáveis no que ele chama de *estratos da arquitetura textual*, que revelam as escolhas tomadas pelo agente para a construção do seu texto. O próximo tópico tratará desta questão.

1.2O FOLHADO TEXTUAL

Arquitetura Textual ou *Folhado Textual* são termos designados por Bronckart (2006, 2009) para nomear a proposta de leitura dos textos, que, segundo ele, estão organizados em três camadas superpostas:

- a) A camada *infraestrutural*, que é o plano mais geral do texto onde estão presentes os *tipos de discurso*⁹ e *sequências textuais*. É nessa camada que são observadas também as articulações existentes ou o amálgama entre os tipos de discurso presentes no texto que, dependendo dos objetivos comunicativos, do papel social dos agentes, do gênero e do conteúdo temático podem assumir infinitas formas. Junto aos tipos de discurso estão os mundos discursivos oriundos do NARRAR ou EXPOR¹⁰. Análises realizadas nesta camada observam as marcas linguísticas que os agentes registraram e que denunciam indiretamente suas preferências, crenças, objetivos (como, por exemplo, convencer, prescrever, direcionar, explicar etc) e sua relação com os demais agentes. O plano global do texto pode revelar também, segundo Machado e Bronckart (cf. 2009, p.54-55), se os textos possuem marcas de *prefiguração* da atividade, autoprescrição e representações do trabalhador (no caso, o professor) feitas pelos agentes-produtores do texto.
- b) A camada dos *mecanismos de textualização* é onde estão comportadas os elementos de coesão intratextual, como os conectores e retomadas de termos do texto. Os *mecanismos de textualização*, como denomina Bronckart (2006), consistem em observar os elementos que “contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática” (p. 148). Nesses mecanismos estão inclusos também os *organizadores textuais*, que fazem a ligação entre as partes do texto, realizam as transições entre tipos de discurso entre outras funções de ordem sintático-pragmática. Além desses itens, os mecanismos de textualização também incluem os mecanismos de coesão nominal e coesão verbal, onde os primeiros introduzem e mantêm personagens ao longo do texto, e os segundos “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, eventos ou ações) verbalizados no texto” (p. 148), que tem como marcas os *tempos verbais*;

⁹ Bronckart (2006, 2009) expõe aqui como tipos de discurso as orientações discursivas baseadas em marcas linguísticas de dois eixos textuais considerados principais: o eixo do NARRAR e o eixo do EXPOR. Ele se baseou em decisões binárias para descrever os parâmetros de organização do conteúdo temático e posicionamento do agente como produtor do texto. O autor pode estar *implicado* no texto, ou seja, no seu próprio texto o autor está citado como “eu”, caso contrário, o autor pode adotar uma posição de *autonomia*, distanciando-se do texto. Quanto às coordenadas de tempo e espaço descritas num texto podem se enquadrar em duas perspectivas: podem estar *disjuntas* das coordenadas do mundo ordinário, mundo representado pelos agentes humanos, ou podem ser *conjuntas*, não havendo um nítido afastamento das coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto produzido. Quando disjuntas, a tendência é o NARRAR; quando conjuntas, as coordenadas nos levam ao eixo do EXPOR. Ver o tópico 2.3.

¹⁰ Na seção 2.3 trataremos especificamente sobre os mundos e tipos discursivos.

- c) As vozes de que trata Bronckart (2006, 2009) não estão relacionadas diretamente com os mecanismos de textualização e a infraestrutura do texto, mas são, com ajuda deles, identificadas. Por ser uma camada mais externa, as vozes estão relacionadas com aquilo que é externo ao texto, ou seja, ao que é físico (mundo objetivo) social (mundo social) e cognitivo (mundo subjetivo). Bronckart (2006) defende que “a distribuição das vozes visa ‘fazer visíveis’ as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto” (p. 149). Assim, através do texto, e, mais propriamente das marcas enunciativas, como os modalizadores, podemos identificar as vozes e classificá-las. A camada de *mecanismos enunciativos* é a mais externa do folhado, onde estão presentes as vozes¹¹ que povoam o texto, que podem ser de três tipos: i) a voz do autor empírico, que é a voz do autor efetivo do texto, ii) as vozes sociais, que são as vozes externas ao texto que estão presentes no discurso, seja de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos e, finalmente, iii) as vozes de personagens, que, como já indica o nome, são as vozes que terceiros implicados (presentes) e diretamente citados no discurso. É na camada mais externa do folhado que também temos as *modalizações*, que são posicionamentos e avaliações reveladas na enunciação. As modalizações podem ser, segundo Bronckart (2009), de três tipos: *lógicas*, que expressam comentários sobre a certeza ou incerteza, possibilidade ou probabilidade etc., de um fato alicerçado no discurso situado no **mundo objetivo**; as modalizações *apreciativas* funcionam no sentido do ‘*eu acredito*’ ou ‘*eu acho*’ etc., onde marcas como ‘*infelizmente*’, ‘*por sorte*’ e similares revelam avaliações bastante subjetivas de um fato, ou seja, comentários presentes no **mundo subjetivo**; as modalizações *deônticas* revelam avaliações de um fato tendo como apoio valores, normas, convenções e regras sociais, ou seja, situando o discurso no **mundo social**; e as modalizações *pragmáticas*, segundo Bronckart (2009), “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático”, em que estão implicados personagens, grupos ou instituições, julgando-os pelas ações e deduzindo

¹¹ As vozes de que trata Bronckart (2006, 2009) não estão relacionados diretamente com os mecanismos de textualização e a infraestrutura do texto, mas são, com ajuda deles, identificadas. Por ser uma camada mais externa, as vozes estão relacionadas com aquilo que é externo ao texto, ou seja, ao que é físico (mundo objetivo) social (mundo social) e cognitivo (mundo subjetivo). Bronckart (2006) defende que “a distribuição das vozes visa ‘fazer visíveis’ as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto” (p. 149). Assim, através do texto, e, mais propriamente das marcas enunciativas, como os modalizadores, podemos identificar as vozes e classificá-las.

intenções, razões, causas, e (in)capacidades para a realização de ações. Diferente das modalizações apreciativas, as modalizações pragmáticas estão mais para uma interpretação do fato considerando não o subjetivo, mas o contexto que está no entorno do objeto da avaliação.

No próximo tópico, exporemos mais detalhadamente a leitura que faremos do nosso *corpus* partindo da arquitetura textual de Bronckart, que está centrada numa análise infraestrutural do texto.

1.3 OS MUNDOS DISCURSIVOS, O TRABALHO E AS REPRESENTAÇÕES DO AGIR NO DISCURSO

Fazendo convergir em um objeto para análise, Bronckart estabelece relações entre a Psicologia de Vygotsky (1987[1934]), a Hermenêutica da Ação e do Texto segundo Ricœur (1977), e a Teoria do Agir Comunicativo e dos Mundos de Habermas (1987). O primeiro resultado foi a distinção básica entre acontecimento e ação, feita inicialmente por Anscombe e desenvolvida pelos filósofos von Wright e Ricœur (cf. BRONCKART, 2008). Mas, onde a psicologia, especificamente a de Vygotsky, entra? A unidade de análise, *o agir*, termo neutro para designar uma intervenção no mundo feita por seres humanos, individual e coletivamente, é um objeto de estudo das pesquisas comum à Vygotsky e ao ISD, como também para Habermas. Para isso, foi necessário distinguir alguns termos, buscar respostas, tecer um quadro teórico consistente e que pudesse atender às necessidades das pesquisas. Como já citamos anteriormente, Bronckart salienta:

[...] um dos problemas centrais dessa disciplina é o de analisar as relações de interdependência entre propriedades das ações e propriedades das formações sociais que constituem o contexto dessas ações. [...] para atestar uma **ação humana**, é necessário efetuar um corte nesse fluxo de ações sociais e, em outros termos, isolar uma sequência organizada de condutas que possam ser atribuídas a um agente singular. Então o problema dessa disciplina é o de avaliar a parte que ocupam as representações conscientes do agente (intenções e motivos) no desenrolar da ação assim isolada (e de avaliar, de modo semelhante, a parte que ocupam as determinações externas ao agente) (BRONCKART, 2006, p.48,49. Grifos originais)

Neste trecho, Bronckart elucida a necessidade de estudar duas esferas do agir humano: a social, que chamamos de atividade coletiva, atribuída a um conjunto de agentes que compreendem uma comunidade; e a esfera individual do agir, que chamamos de ação

significante, que é atribuída a um agente singular – pertencente a um determinado grupo e que está engajado em agir em função de outro(s).

Gonçalves (1999) considera crucial a compreensão de dois conceitos muito importantes à TAC: trabalho e interação. Fazendo uma leitura de Habermas, a autora diz que

Por ‘trabalho’ ou ‘ação racional teleológica’, Habermas entende o processo pelo qual o homem emancipa-se progressivamente da natureza. Por ‘interação’, Habermas entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, ‘uma interação simbolicamente mediada’, a qual se orienta *‘segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes (...)’* (GONÇALVES, 1999, p.129. Grifos nossos).

Para compreender como as ações se desenvolvem, Bronckart (2006) adotou a teoria dos mundos e do Agir Comunicativo de Habermas para explicar que o agir se fundamenta em três mundos formais e são passíveis, portanto, de avaliações.

[...] a atividade é permanentemente objeto de avaliação, que ela é só é realmente atestável nas e pelas avaliações do grupo: avaliações das **pretensões à verdade**, quando se trata do **mundo objetivo**; pretensões à **adequação às normas**, quando se trata do **mundo social**; pretensões à veracidade, quando se trata do mundo subjetivo. Além disso, a tese de Habermas desenvolve-se na afirmação de que é o agir comunicativo (a atividade de linguagem) que se constitui como o meio pelo qual se constroem e se desenvolvem esses processos de avaliação. (op.cit., 2006, p.49,50. Grifos nossos).

Os mundos discursivos (ou representados), portanto, são os mundos gerados através da linguagem que trazem representações feitas do mundo ordinário (ou externo). Pela linguagem, o agente toma algumas decisões para mobilizar os conhecimentos que ele deseja partilhar com os demais participantes de uma interação. Essas decisões, segundo Bronckart (2009) são tomadas a partir de operações binárias: ele pode escolher distanciar-se no espaço-tempo para mobilizar os conhecimentos que ele partilha, usando de **coordenadas disjuntas das coordenadas do mundo ordinário** onde a ação de linguagem se desenvolve, criando um mundo representado distante daquele do momento da ação de linguagem, com locais, participantes e fatos que não podem ser acessados diretamente pelos demais participantes da interação; ou ainda ele pode escolher organizar os conteúdos temáticos em **coordenadas conjuntas das coordenadas do mundo ordinário**, onde o mundo ali representado pode, de alguma forma, ser acessado e avaliado diretamente pelos participantes da interação. O agente-produtor precisa, portanto, tomar algumas decisões de caráter binário: uma delas diz respeito

ao seu posicionamento diante dos conteúdos temáticos, ou seja, o seu status ou instância de agentividade. Quando ele se menciona ou se insere nas representações feitas através da linguagem e quando estão marcados na sua ação de linguagem a segunda pessoa, o TU ou VÓS, dizemos que o texto **implica** os parâmetros da ação de linguagem. Através das marcas dêiticas, que são marcas linguísticas, é possível atestar essa implicação. É considerada **autônoma** a representação de mundo onde os agentes da interação não são identificáveis, havendo um distanciamento do enunciador e do conteúdo temático veiculado. Seria o caso contrário ao da implicação. Similar as escolhas anteriores, o agente-produtor ainda opta por mobilizar os conteúdos temáticos distanciando-se no espaço-tempo, ou seja, distanciando-se do espaço físico e, conseqüentemente, do tempo da enunciação. Para Bronckart,

(...) na **ordem do NARRAR**, o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”, mas esse outro lugar, entretanto, deve permanecer (...) como um mundo parecido, isto é, um mundo que deve poder ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que lerão o texto. (2009[1999] p. 153. Grifos nossos).

Tendo em consideração as concepções de mundos de Habermas e do Círculo Hermenêutico de Ricœur, o ISD se apropria e reformula os estudos dos textos produzidos em/como/sobre práxis (durante a ação, como ação, sobre a ação). Dentro da infraestrutura dos textos encontramos os tipos de discursos que se organizam a partir dos dois eixos discursivos (NARRAR e EXPOR), como propõe Bronckart (cf. 2009[1999]). Os tipos de discurso são tendências à orientação discursiva, correspondentes a um mundo discursivo e podem ser quatro:

- *Mundo do expor implicado*: que gera o **discurso interativo**, onde se incluem as primeiras pessoas do discurso (eu, nós) e, temporalmente, trata de ações que são executadas no presente, no passado e de ações planejadas com execução num futuro relativamente próximo, expresso pelo futuro perifrástico (ir + infinitivo + posteridade). Inclui também dêiticos espaciais e temporais. (cf. MAZZILLO, 2006, p. 56).

Ex.:

*Cibele,
Os problemas relacionados aos primeiros questionários já foram resolvidos!
Quando você tiver dúvida de algo me procure por mensagem
(excerto do diário 3)*

- *Mundo do expor autônomo*: é o mundo do **discurso teórico**, onde as marcas de primeira pessoa não aparecem, frases predominantemente declarativas e no presente, não descartando outras ocorrências como no futuro do pretérito e primeira pessoa genérica.

Ex.:

No vídeo Breve Exposição da História da Didática mostra-se que a didática era vista como uma estratégia objetiva, racional e neutra no processo, tornando-se um instrumento para cooperação entre docente e discente para que ocorresse a evolução dos processos de ensino e aprendizagem.

A finalidade da didática contribuir ao docente na prática ou na teoria educacional em sala de aula? (excerto do diário 4)

- *Mundo do narrar implicado*: segundo Mazzillo (2006), o **relato interativo**, característico do narrar implicado, “caracteriza-se pela ligação entre o momento do relato e o momento da enunciação” (p. 57), além da primeira pessoa e segunda pessoas, bastante características do relato interativo.

Ex.:

Eu não sei como me saí na prova, mas gostei de sua elaboração. Quanto aos questionários de hoje, acerca de escalas argumentativas, não senti facilidade em absorver o conteúdo. Preciso ler mais. (excerto do diário 1)

- *Mundo do narrar autônomo*: o narrar, neste caso, é bastante específico pela exclusão das marcas de primeira e segunda pessoas do discurso. São predominantes na **narração** o uso do pretérito perfeito e imperfeito.

É possível encontrar nos textos que não sejam da ordem do NARRAR situações atípicas às descritas anteriormente. O agente-produtor pode também optar por situar sua ação de linguagem na **ordem do EXPOR**, onde as avaliações feitas pelos participantes da interação parte não da interpretação de um mundo narrado, mas dos parâmetros do mundo ordinário, ou seja, onde as relações de verossimilhança entre o mundo representado e o mundo ordinário estão mais próximas e as avaliações são baseadas em fatos e conhecimentos atestáveis. Portanto, o ficcional na ordem do EXPOR pode ser considerado, como descreve Bronckart (2009, p. 154.), falsos ou delirantes por não corresponderem ao mundo ordinário.

Os conteúdos temáticos e os tipos de discurso permitirão uma leitura das representações do agir do professor. Retomando as definições de Bronckart (2009), Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) destacam que os tipos de discurso “revelam-nos o modo como os agentes produtores do texto organizam o conteúdo temático em relação ao mundo ordinário da ação languageira” (op.cit., 2007, p.243). Portanto, é plausível colocar lado a lado

o conteúdo temático e o tipo de discurso para verificar como são executados em conjunto e fazer uma leitura desse dado.

Seguindo os passos teórico-metodológicos executados por Mazzillo (2006) e Abreu-Tardelli (2006), em suas respectivas teses de doutorado, observamos que elas levaram em consideração os modelos de interpretação das ações através das figuras da ação. Bueno (2009), Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), baseando-se em Bulea e Fristalon (2004), elencam as figuras de agir¹² mais comuns.

<i>Figura do Agir</i>	<i>Definição</i>	<i>Marcas Linguísticas</i>	<i>Exemplo do texto coletado</i>
<i>Figura da ação situada ou ocorrência</i>	Ocorre quando o agente contextualiza, ou seja, situa no tempo e espaço, um determinado fato, tendo como ponto de referência o momento presente. É marcado por termos que expressam tempo (por exemplo, <i>antes, agora, no momento</i> etc.), relaciona objetos da sua práxis (por exemplo, <i>computador, provas, material didático</i> etc.). Marcas linguísticas como pronomes de primeira e segunda pessoa, dêiticos espaciais (lá, aqui etc) e temporais são muito frequentes nessa figura do agir. O tempo verbal predominante é o presente, o futuro e o pretérito perfeito. Predominante no <i>discurso interativo</i> , é marcado pela presença do EU e do TU.	Pronomes de primeira e segunda pessoa, dêiticos espaciais e temporais, tempos predominantes: presente, futuro e o pretérito perfeito.	Queria que o minicurso viesse para cá. Falei com todos os meus colegas sobre isso, espero que consiga gente suficiente. (Exemplo retirado do diário 2)
<i>Figura da ação acontecimento passado</i>	Essa figura é muito frequente quando, no eixo do NARRAR, o agente retoma um fato ocorrido no passado e distante do momento de enunciação e tem como ponto de referência esse mesmo passado, contextualizado. O agente está implicado (eu presente) e o tempo predominante é o pretérito. Predominante no <i>Relato Interativo</i> , é marcado pela presença da primeira pessoa do discurso, EU.	Pronomes da primeira pessoa, tempo pretérito perfeito e imperfeito.	Achei louvável da parte dos gestores da disciplina a concessão de um novo prazo para as atividades propostas. Mas já que havia lido bastante o material e estava com tudo "fresquinho" em minha mente, decidi responder logo aos questionários. (Exemplo retirado do diário 1)

¹² Muitos pesquisadores consideram que não há uma tipologia fechada de figuras de agir. Ver Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) e Bueno (2009)

<i>Figura da ação experiência</i>	Segundo Bulea (2010), “constitui uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante (...)” (p. 137). É uma figura inicialmente descontextualizada, mas que é reinterpretada no contexto de enunciação. Geralmente encontrada no discurso interativo. O exemplo mostra que a sequência inicia com o relato interativo e depois parte para o discurso interativo. Como marcas linguísticas temos o EU, EU genérico, representação de casos específicos ou gerais dos agentes (cada um ou todo mundo) e a presença do TU (pessoa a que se destina o texto ou interação) tem um valor genérico na maior parte dos casos.	Marcas do EU, EU genérico, casos específicos ou gerais (cada um ou todo mundo) e o TU (pessoa a que se destina o texto ou interação) tem um valor genérico na maior parte dos casos.	Realmente, prefiro iniciar pelos questionários, que servem inclusive como exercício de revisão dos textos propostos. (Exemplo retirado do diário 1)
<i>Figura da ação prescritiva</i> ¹³	É predominante no discurso teórico ou discurso interativo, a figura de ação canônica é voltada principalmente para expor “a regra, a prescrição, construída por alguém externo ao actante” (LOUSADA, ABREU-TARDELLI e MAZZILLO, 2007, p. 248). Como marcas linguísticas temos o tempo presente genérico, “você ¹⁴ ”, “você” genérico, primeira pessoa genérica. Predominante no discurso teórico ou discurso interativo (op. cit.), a figura de ação canônica é voltada principalmente para expor “a regra, a prescrição, construída por alguém externo ao actante.” (op. cit.)	Tempo presente genérico, “você ¹⁵ ”, “você” genérico, primeira pessoa genérica.	Amanhã começaremos a estudar um novo assunto. Tente participar conosco nos fóruns de discussão, pois isso tem sido bastante produtivo para os alunos. Sugiro também que você leia o manual da disciplina para você entender como funcionarão as avaliações. Isso é muito importante para você. (Exemplo retirado do diário 1)

¹³ A *ação prescritiva* é o termo em substituição da *ação canônica*. Optamos pelo termo tendo em vista as limitações que a nomenclatura e descrições da *figura da ação canônica* causava, o que impedia também a leitura de prescrições do próprio professor na sua atividade. Foi observado nesta pesquisa que existem ações de linguagem prefiguradas, mas que não estão diretamente relacionadas aos documentos prescritivos da Educação a Distância ou normas do curso e da instituição. A nomenclatura *prescritiva*, portanto, visa a abranger também as prescrições feitas pelo professor (autoprescrições), as internalizações e adaptações das prescrições de órgãos superiores ou governamentais, as representações do *métier* do professor, feitas pelos agentes que fazem parte da atividade (alunos, outros professores, direção da escola, coordenação etc).

¹⁴ No caso, este “você” não genérico está exemplificado no exemplo do texto, que colocamos ao lado. É uma abertura à leitura de outras possibilidades de ver a ação canônica como uma sequência que segue todos os pré-requisitos colocados pelas autoras. Como o discurso interativo foi adicionado por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), faz sentido a existência da segunda pessoa não genérica e a ocultação das marcas de primeira pessoa.

¹⁵ Esse “você” não-genérico é muito comum nas ações de prescrição. Ocorre principalmente em casos onde o professor prescreve uma responsabilidade, uma ação diretamente ao aluno.

<i>Figura da ação</i> <i>definição</i>	Segundo Bulea (2010), é a figura que faz uma exposição de definição do agir e coloca em evidência um <i>objeto de reflexão</i> (p.144). As frases, nessa perspectiva, são construídas formando orações subordinadas e, de acordo com Bueno, “não trazem pronomes, nem verbos denotando processo” (2009, p.113). Predomina, neste caso, o discurso teórico ou a fusão entre teórico e interativo, sem marcas de enunciação. Verbos estão no chamado “<i>presente genérico</i>” (BUENO, 2009, p.112) e formam orações subordinadas. É característica dessa figura as tentativas de definição do agir. Segundo Bulea (2010, p.146) a estrutura dessa figura do agir “[...] mobiliza o verbo ‘ser’ enquanto verbo ‘fraco’ ou como marca de atribuição de propriedade [...]”. Daí, as estruturas mais comuns são a do verbo <i>ser</i> + <i>GRUPO NOMINAL</i> + <i>subordinação ou oração reduzida</i> ou ainda o verbo <i>ser</i> + <i>grupo adjetival</i>.	Tempo presente genérico, impessoalização ou “nós” genérico.	O vídeo Breve Exposição da História da Didática foi de grande contribuição para entender melhor a sistematização e a finalidade do ato de ensinar em diversas épocas, isto, faz com que analisemos a educação como evolução de um ensino-aprendizagem que leve em consolidação de um cidadão ativo, crítico e criativo. (Exemplo retirado do diário 4)
---	--	--	--

Quadro 1. Figuras da ação: definições, marcas linguísticas e exemplos.

É possível encontrar também, em alguns segmentos, duas figuras da ação fundidas uma na outra, onde é difícil distinguir quais marcas linguísticas pertencem a uma ou a outra figura. Essa fusão entre figuras da ação é possível graças à complexidade da atividade educacional e à liberdade que a linguagem proporciona aos agentes-produtores para utilizarem marcas tanto de uma como de outra figura em um mesmo segmento. Ocorre, portanto, uma *síntese* das figuras do agir. Mais adiante, na análise, veremos como funcionam as sínteses.

Em suma, o objeto de observação, pela interpretação do ISD, é a **atividade de linguagem** e suas partes integrantes, as **ações de linguagem**, promovidas pelos agentes da interação no texto. A compreensão dos **mundos discursivos** e das **figuras do agir** nos permitirá chegar a uma reflexão de como se configuram as interações do diário, traçar suas características e o perfil de seus agentes, além de ser possível observar quais representações estão presentes nessa interação. O diário de bordo, ou diário de aprendizagem, é, primariamente, um gênero e um instrumento pedagógico. Entendê-lo como tal é essencial para as nossas discussões.

1.4 OS PRÉ-CONSTRUÍDOS, O TRABALHO DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE INSTRUMENTO

O ISD, como proposta para uma ciência do humano, também aborda a questão das práticas de linguagem em situação de trabalho. Aqui, especificamente, queremos apresentar uma visão do trabalho do professor, que é um dos protagonistas da atividade.

A complexidade do seu trabalho está diretamente ligada aos resultados de sua prática, aos relacionamentos com seus instrumentos de trabalho e com outros agentes também participantes da atividade. A questão do desenvolvimento pessoal e formação profissional também ocorrem, como descreve Machado (2009, p.47), “em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os *linguageiros*”. Esses **pré-construídos**, mencionados por Machado, são conjuntos de saberes ou conhecimentos indexados à história social humana e distribuídos, segundo Bronckart (2006), em três ordens: *atividades humanas* (de trabalho), reguladas por convenções, formações sociais e instituições; *atividades de linguagem*, que planificam, regulam e avaliam as atividades humanas em geral. Os *textos* são a materialização dessas práticas de linguagem, “unidades semióticas e comunicativas textualizadas” (BRONCKART, 2006, p.104) integradas às atividades humanas, distribuídos em vários *gêneros de texto*, que são as formas e modelos socialmente compartilhados das práticas de linguagem autonomizados, disponíveis para a produção de um novo texto; *os mundos formais do conhecimento*, que são representações dos saberes e conhecimentos configurados e internalizados, que podem ser considerados como *lôcus* da cristalização das pretensões à validade das atividades humanas. É a partir dos mundos formais que temos as avaliações.

Seguindo a concepção de *trabalho* como mediação do homem com o meio, em que ele se utiliza de *instrumentos simbólicos e materiais* para realização de suas ações, Machado (2009) aponta para a necessidade de se conhecer melhor a atividade educacional. Ela apresenta um quadro em que é possível observar que a *atividade educacional não se isola das demais atividades humanas, com as quais dialoga, as modifica e que, dialogicamente, também modifica a si mesma*.

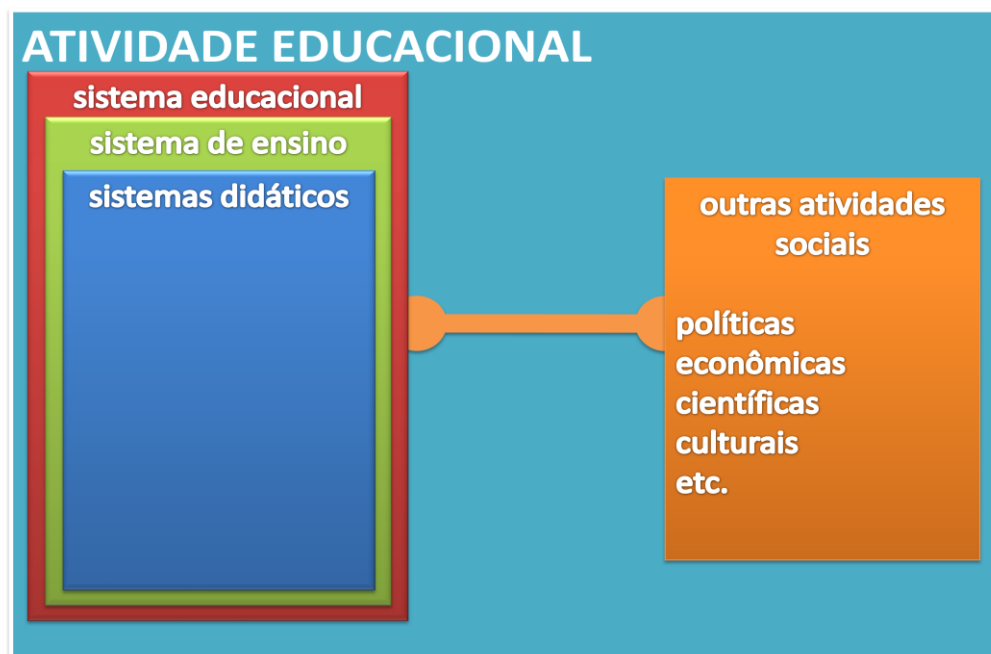


Figura 1: Níveis da atividade educacional adaptado de Machado (2009, p.50). Representação das instâncias superiores à situação de sala de aula.

A perspectiva que o ISD tem de trabalho parte de concepções marxistas. Definindo o termo, Machado contemplou os estudos de Bronckart (2004), Clot (2006) e Amigues (2004); trata-se de uma *atividade situada e pessoal*, amplamente influenciada pelo contexto, o que inclui também as características do trabalhador (emocionais, físicas, cognitivas etc); é também uma *atividade prescrita pelo trabalhador*, coletiva e individualmente, onde se constroem os valores, crenças, métodos e objetivos; é *mediada por instrumentos simbólicos, como a linguagem, e materiais* (no caso do professor, o giz, o quadro, o livro didático etc); é *interacional* pela “natureza multidimensional” e dialógica, segundo Machado (cf. 2007, p.91); é também *interpessoal e transpessoal* por envolver outros indivíduos para a realização do trabalho, direta ou indiretamente relacionados à atividade, e também devido à necessidade de estabelecimento de vínculos e de interação para o desenvolvimento da atividade, além da internalização de modelos de agir, baseados nos constructos sócio-históricos da atividade; é *permeada por escolhas*, as quais a tornam *conflituosa*, conforme descreve Machado (op.cit.); as escolhas que tornam a atividade conflituosa também tornam-na “*uma fonte de aprendizagem*” que proporcionam horizontes e limites para a ação do trabalhador(cf. op.cit.).

Baseando-se em Clot (2006) e Amigues (2004), Machado (2009) representa a atividade de ensino-aprendizagem com três pólos interligados. A figura 2 ratifica a complexidade e multidirecionalidade do trabalho do professor, que integra a ele mesmo, profissional e pessoalmente, os meios que ele possui para realizar a atividade, os seus instrumentos de trabalho e os outros agentes participantes da atividade, como alunos, colegas de profissão, comunidade, escola etc.

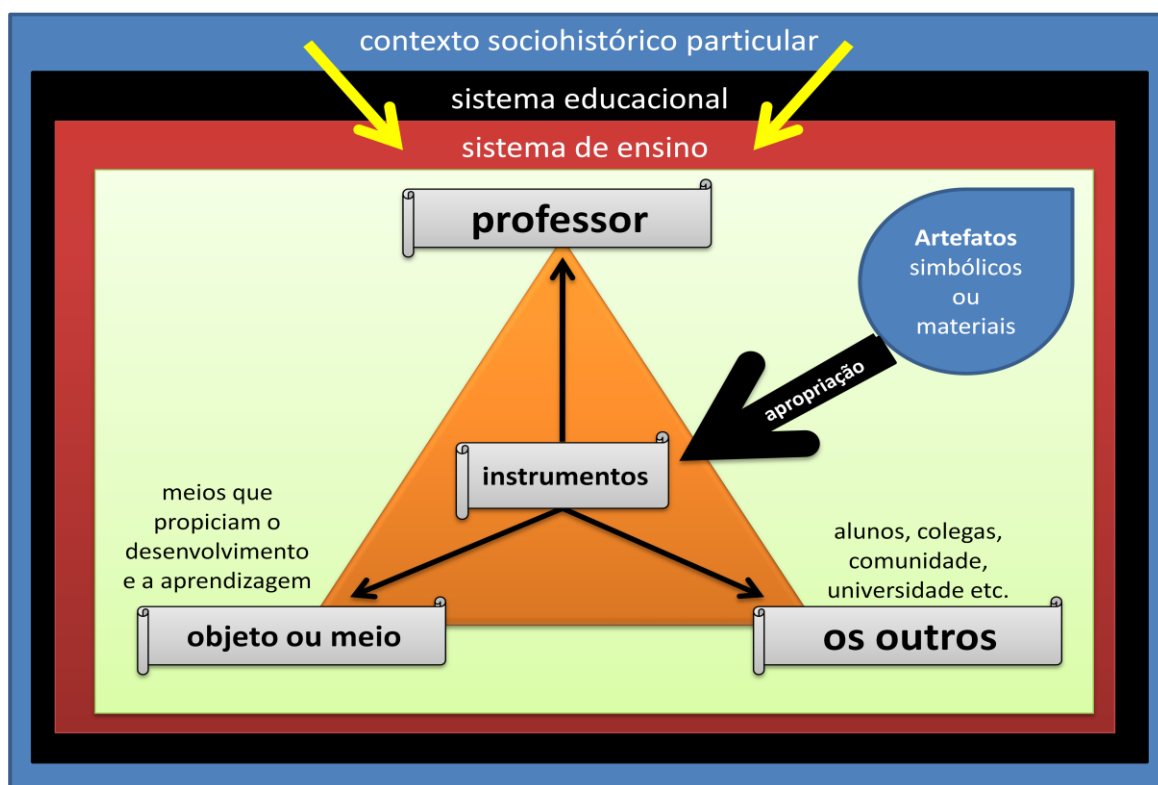


Figura 2: Esquema da atividade educacional adaptado de Machado (2007, p.92).
Representação da situação de sala de aula.

Um aspecto importante que destacamos da Figura 2 é o conceito de *instrumento*. É considerado instrumento o artefato que é aderido e apropriado pelo profissional em sua prática, colocando esse item como importante (ou indispensável) para auxiliar na sua prática cotidiana. No caso do professor, são vários os itens que podem ser considerados instrumentos: lousa, giz, cadernetas, pincel, lápis, caneta etc. É importante colocar, no contexto desta pesquisa, o computador, o AVA e algumas funcionalidades, como o *diário de aprendizagem*, objeto da nossa pesquisa, como *artefatos*, pois os professores têm esses itens disponíveis e o podem colocar numa posição importante dentro da sua prática. O *diário de aprendizagem*, no contexto desta pesquisa também é incluso como *instrumento* por ser, além de *gênero de texto* e *suporte*, um artefato adotado pelos professores das disciplinas as quais pesquisamos, ou seja, um item que estava a sua disposição e foi incluído na sua prática, que está incorporado ao seu trabalho.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Contemplamos nesta pesquisa questões que envolvem observação e análise de práticas de linguagem em seu contexto de produção, o que a caracteriza como pertencente ao paradigma *qualitativo interpretativista*. Bortoni-Ricardo (2008) define de forma bastante clara o posicionamento que tomamos para a realização deste trabalho:

[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

No nosso caso, o pesquisador vai a campo observar e analisar o *corpus* a partir dos chamados *pré-construídos*¹⁶, ou seja, a pesquisa “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), partindo não de uma concepção meramente estatística, mas da apreensão dos dados a partir de uma dada realidade. Para que isso seja possível, elencamos variáveis, ou seja, condições e limites para a realização desta pesquisa. Embora pareça contraditório ou estranho, o conceito de variáveis que empregamos para esta pesquisa não põe em risco o caráter qualitativo da pesquisa, uma vez que recorremos a esses elementos como forma de definir e elencar as restrições ao objeto investigado ou quais elementos interferem no objeto. Como aponta Bortoni-Ricardo (op.cit.),

Na pesquisa quantitativa, trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável dependente é que é explicada; a variável independente é a explicação. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam. (p.34).

Tendo em vista as definições e a justificativa para o uso, colocamos aqui como variável dependente *a atividade de linguagem no diário de bordo*, objeto da nossa investigação. Para que pudéssemos tornar a pesquisa possível e com resultados significativos e válidos, definimos certas condições e limitações ao *corpus*. São nossas variáveis

¹⁶ De acordo com Bronckart (2006), são elementos constitutivos do desenvolvimento humano, dos quais o jovem ser humano toma por base para fazer possível seu próprio desenvolvimento. Como o próprio nome já sugere, esses elementos antecedem o nascimento do novo ser humano, compondo conhecimentos e práticas experimentadas e acumuladas pelos seres humanos antecessores. A partir desses elementos pré-construídos, o jovem ser humano internaliza e se apropria dessas práticas, incluindo as de linguagem com fins de desenvolver o pensamento e a autoconsciência (cf. BRONCKART, 2006. p.101)

independentes as disciplinas, que são duas, e os agentes participantes dessa atividade, que são oito, um professor, um tutor e dois alunos de cada disciplina.

Como se trata de uma atividade de ensino-aprendizagem, ou *atividade educacional*, como define Machado (2009), faz-se necessário aqui destacar que o pesquisador possui um papel social diante do contexto da pesquisa. Também é preciso dizer que o pesquisador se autodefine nesta pesquisa como *professor-pesquisador*¹⁷, conforme Bortoni-Ricardo (op.cit.). O pesquisador é participante da atividade educacional, ou seja, ele está inserido na atividade e desempenha uma função ali, mas não interferiu nas interações entre os agentes presentes no texto. Isso muda completamente a forma de observar o *corpus*, porque

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (op.cit., p. 46)

A presente pesquisa nasceu da inquietação deste pesquisador sobre as formas de interação em EaD, mais precisamente no diário de bordo/de aprendizagem. Como professor, experimentou deste *instrumento* para interagir com os alunos, buscando suprir a necessidade de interação. Mas surgiu então a questão: o que os professores, alunos e tutores fazem no diário de bordo e como eles interagem naquele espaço? Contudo, foi opção do pesquisador não observar diários em que ele estivesse presente como agente-produtor, ou autor, preferindo observar outros diários.

2.1 DEFINIÇÃO, CONSTITUIÇÃO E COLETA DO CORPUS DA PESQUISA

O nosso *corpus* pode ser descrito como complexo devido às muitas faces que apresenta como objeto. Ele pode ser compreendido como *instrumento*, que é apropriado pelo professor e pelos demais agentes da atividade, sendo parte do trabalho desenvolvido. Compreendemos também o diário de aprendizagem, ou *diário de bordo/do aluno* como um

¹⁷ É necessária essa descrição de *professor-pesquisador* porque o pesquisador faz parte desse contexto educacional como tutor a distancia da disciplina *Semântica da Língua Portuguesa*, mas que, no texto, foi apresentado assumindo um papel social de pesquisador. No *corpus*, o pesquisador aparece no texto da aluna Helena (diário 2), como um ‘personagem’, mas que não está, de forma alguma, participando da interação entre os agentes da atividade. Portanto, não se faz necessário incluir o pesquisador como agente-produtor do texto, ou seja, como mais um participante da interação.

gênero trabalhado na atividade educacional, com características mais ou menos estabelecidas e compartilhadas e onde existe a interação via escrita entre professor/tutor e aluno.

Consideramos também o corpus que coletamos como *texto*, conceito indispensável para a compreensão das interações e da atividade desenvolvida no ambiente virtual educacional. Nessa perspectiva, segundo Bronckart (2009), podemos compreender o *texto* como “(...) toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2009, p.75). Dentro do texto, que nesse caso é co-escrito por três agentes, observamos certos traços e características que nos revelam algumas decisões e estratégias adotadas pelos agentes-produtores, o que o caracteriza ainda como *singular* ou *empírico* (op.cit., p.77). Toda a produção textual deles está dentro de um contexto de atividade educacional, onde os três agentes possuem papéis sociais distintos, necessidades diferentes e objetivos dependentes de uma série de prescrições da atividade. Essas prescrições podem emergir a partir do que é veiculado na interação, ou seja, dos *conteúdos temáticos*.

Esses diários foram produzidos durante um semestre e a coleta do corpus foi realizada ao final do semestre letivo de 2011.1, quando os textos tiveram, efetivamente, seu formato final.¹⁸ As interações ficam registradas no suporte e a forma de organização do texto segue a proposta de “resposta” ou *feedback* das mensagens do outro agente, onde o ponto de partida da produção de uma ação de linguagem é uma outra ação de linguagem. O corpus foi coletado ordenando as postagens em sequência de data e hora de envio, pois as mensagens dos dois pólos de interação estão dispostas, no AVA, em dois espaços de edição de texto diferentes – um do professor e tutor e outro do aluno; cada um desses espaços de edição de texto é protegido, o que significa dizer que o tutor e o professor não têm acesso à edição de texto do aluno e vice-versa.

2.2 QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Entre os procedimentos de análise, adotamos algumas ações já contempladas na literatura do ISD, presentes em Bronckart (2009), Bueno (2009), Lousada, Abreu-Tardelli e

¹⁸ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e segue, portanto, em obediência à resolução 196/96, seguiu os preceitos éticos da pesquisa, priorizando o respeito à autonomia do participante da pesquisa, garantia do anonimato, assegurando a privacidade dos pesquisados e a confidencialidade de suas informações.

Mazzillo (2007), Machado (2007, 2009) e Mazzillo (2006). Consiste em uma análise dividida em etapas, onde o texto é observado em alguns aspectos que nos revelem resultados que respondam às nossas questões de pesquisa. Nossa questão central: *como se caracterizam os diários de aprendizado (ou diários de bordo) da UFPB Virtual?* A partir desta questão, se desenvolvem outras periféricas: *o que os agentes dessa atividade fazem nos diários de aprendizagem? Sobre o que esses agentes conversam (que conteúdos temáticos são veiculados nas interações)? Quais e como as prescrições afetam a interação entre esses agentes? Que registros do agir são recorrentes no agir de linguagem dos agentes-produtores e qual a relação desses registros com os conteúdos temáticos? O que muda nas interações em diários diferentes de uma mesma disciplina e de disciplinas diferentes?*

Para responder a essas questões definimos o procedimento de análise em algumas etapas:

- a) descrição do **contexto de produção** do texto, que nos revela alguns dados importantes como lugar social, papéis sociais, prescrições da atividade e propósito comunicativo das interações desenvolvidas no espaço virtual;
- b) **discriminação das sequências textuais**, com a **construção do quadro de análise textual**, destacando alguns elementos constituintes do texto e **representações do mundo concreto**, essenciais à análise: os **conteúdos temáticos** que permeiam as interações dos agentes na atividade, materializados no texto coletado, pois ali estão presentes, segundo Bronckart (2009), “representações construídas” do mundo ordinário pelos agentes-produtores, onde circulam *conhecimentos* que fazem parte dessas representações dos agentes (BRONCKART, 2009, p.97-98); tendo observado os conteúdos temáticos, a descrição das **figuras do agir** marcadas nas ações de linguagem dos agentes da atividade, para identificar quais agires languageiros são característicos;
- c) **interpretação do agir docente e discente** nesses espaços de interação, a partir do que é registrado nos diários.

Essas etapas consistem num método de **análise infraestrutural** dos textos, observando como são articulados e organizados os *tipos de discurso* e *mundos discursivos*, que nos revelam como um agente-produtor se posiciona diante dos conteúdos veiculados e

diante das ações de linguagem por ele promovidas. Essa análise é realizada no nível linguístico do texto e, por isso, possui algumas limitações de leitura. A análise infraestrutural aqui empreendida foi feita em três níveis: uma análise de cada diário de aprendizagem, seguida de uma análise comparativo-contrastiva entre diários da mesma disciplina e, por fim, uma análise comparativo-contrastiva entre os diários de aprendizagem das duas disciplinas das quais foram coletados os diários. Isso nos permite visualizar de forma mais clara as configurações particulares dos textos, assim como as que divergem. Machado (2009) especifica em que consiste a análise infra-estrutural nessas condições e o que ela possibilita ao pesquisador.

[...] os pesquisadores começaram a identificar essas partes [sequências de texto] e nomeá-las com termos referentes às categorias da semiologia do agir tal como proposta por Bronckart (2004a), ou então, com termos referentes aos elementos constitutivos do trabalho do professor. (MACHADO, 2009, p. 54)

Partindo dessa perspectiva de análise infraestrutural, observamos também, seguindo também a perspectiva teórica do ISD e da Clínica da Atividade, descritas brevemente no capítulo 2, algumas características da atividade educacional que emergem do texto, representadas pelos agentes-produtores do diário. Essa leitura da atividade educacional permitirá uma melhor caracterização das ações de linguagem realizadas no espaço do diário. Conforme afirma Machado (op. cit), é possível ir mais além do que construir o quadro de análise do texto e destrinchá-lo “linguisticamente”, pois “[...] é necessário ainda interpretar o conjunto dos resultados dessa identificação” dos segmentos textuais (op. cit.). Existem itens que podem ser estudados a partir da leitura da camada infra-estrutural do texto, os quais são citados por Machado (op. cit.) e que nós contemplamos nesta análise.

[...] podemos também identificar **as representações do produtor sobre os objetivos da sua ação de linguagem** (*convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do destinatário, manter sua atenção, etc*), **suas representações em relação ao objeto temático** (como sendo controverso), **sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado**, que pode ser igual ou diferente do produtor. Portanto essa análise mesma, que é do nível organizacional, pode nos trazer informações, mesmo que parciais, sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns aspectos de seu trabalho. (op.cit., p. 55. Grifos nossos.)

Como o contexto de pesquisa, a descrição dos participantes e de seu contexto de ação é parte do procedimento de análise da nossa pesquisa, preferimos colocar, logo ao início do capítulo de análise, a seguir, essas informações.

3 AS INTERAÇÕES NOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM DE EAD

Antes de partirmos para a análise propriamente dita, faz-se necessário discutirmos sobre o gênero que investigamos. O nosso objeto de pesquisa é denominado de *diário de aprendizagem* ou *diário de bordo* (esta última uma nomenclatura dada ao gênero no Ambiente Virtual de Aprendizagem). O diário é um gênero de texto que faz parte das práticas da atividade educacional no contexto do curso de Letras da UFPB Virtual. Temos tantas definições sobre diários como as que encontramos nos trabalhos de Machado (1998), Tápías-Oliveira (2006), Reichmann (2007, 2009) e Garcia (2004), por exemplo. Contudo, não há como fazer descrições definitivas do gênero e, além disso, podem existir diversos textos efetivamente singulares e que podem ser denominados e caracterizados como diário de aprendizagem. Mas, o que é, de fato, o diário (de aprendizagem) no contexto educacional?

Segundo Costa (2009), os primeiros exemplares de diário surgiram por volta de 3.000 a.C. Esses primeiros registros são descritos como “um dispositivo de produção de cultura” (cf. op.cit.,p.89), tanto no ocidente como no oriente (precisamente no Japão). Segundo o autor, a noção comum de diário é apresentada

Como forma genérica de expressão pessoal, de registro dos acontecimentos do dia a dia, consolida-se como público ou privado, comunitário ou individual, dependendo do tipo de função (pública) que ele vai representar na/para comunidade ou (privada) para o indivíduo engajado nas redes sociais. (op.cit., p. 89)

Costa também cita a questão dos *diários íntimos*, que é bastante conhecida do senso comum, e os coloca como *livro do eu*. Essa característica do diário tem marcado bastante a leitura e identificação do gênero. Observando as descrições de Costa, notamos que existe uma característica marcada para o uso desses diários, voltado para o NARRAR. No entanto, no cenário cibernético, vemos que o diário, na sua função de NARRAR, é comparado aos *blogs*, que são diários cujas postagens estão disponíveis a um grupo ou a todos os usuários de computador que tenham acesso à *Internet*. Alguns têm características interativas, onde outro usuário, leitor, pode opinar ou comentar a postagem feita pelo diarista. Nesse caso, o diário possui outras características e não fica restrito a narrativas. O mesmo ocorre com o gênero dentro das atividades educacionais.

Já Machado (1998) trata dos *diários de leitura*, que são uma espécie de *diário reflexivo* para que o agente-produtor, que no contexto educacional é/pode ser o aluno ou professor em formação, venha a fazer uma releitura daquilo que foi lido por ele, por exemplo,

um texto teórico, um artigo ou qualquer outro trabalho acadêmico. Os diários que estamos estudando têm características semelhantes ao do diário reflexivo, porém outros detalhes os compõem. É o que veremos ao longo desta dissertação.

Tápias-Oliveira (2006), em sua tese de doutorado, observou que os professores em formação e os professores formadores se apropriaram do gênero também para tecer reflexões sobre a prática docente e o aprendizado. Segundo sua análise, Tápias-Oliveira classificou os diários que ela coletou como *instrumentos¹⁹ de reflexão metacognitiva sociocultural de construção identitária profissional* (cf. 23,25).

Segundo Garcia (2004), o diário, enquanto gênero, é adaptado, ou ainda, é *apropriado* quando integrado à atividade educacional, como um meio para desenvolver a autoestima dos alunos, como uma atividade de (pré)escrita sobre determinado tema, como um instrumento que viabilize a reflexão sobre práticas docentes ou simplesmente para estimular a prática da escrita (cf. op.cit., 2004, p.21-22). É exatamente no contexto educacional que o diário nos interessa, por tornar-se um objeto complexo e bastante heterogêneo em descrições. E, ainda mais particularmente no âmbito da modalidade de EaD, o diário parece ter características bastante peculiares, o que nos motiva a descrever suas formas de uso pelos agentes-produtores.

Vitorino (2010) apresenta algumas características do diário de aprendizagem, enquanto texto (unidade situada e finalizada) e enquanto gênero nesse contexto educacional de EaD, que são as seguintes:

- a. *O suporte*: Como uma “boneca russa digital”, o suporte do diário situa-se dentro de uma área restrita da rede mundial de computadores, onde, em ordem decrescente, temos a internet, depois o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), depois a disciplina (que tem o formato de *homepage*) e, por fim, o diário (enquanto página eletrônica). É bastante próximo ao *blog*²⁰, mas tem seu acesso limitado ao público, ou seja, há restrições de leitura (geralmente o compartilhamento se dá entre o aluno, o(s) tutor(es) e professor) e edição. Contamos também que para ter acesso ao diário, o usuário deve estar registrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem e incluído na disciplina onde está localizado o diário. O *blog*, por sua vez,

¹⁹ A noção de instrumento difere daquilo que é proposto por Machado e Bronckart (2009). Na verdade é um conceito bastante próximo, mas que pode ser considerado, à luz do ISD, ainda como artefato. Ver páginas 36-39.

²⁰ Segundo COSTA (2009) “O *blog* pode ser definido, então, como jornal/diário digital/eletrônico (v.) pessoal publicado na *Web*, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral.

geralmente é aberto ao público, irrestrito e permite comentários de qualquer usuário que tenha acesso à internet.

- b. *Funcionalidades*: o diário é dotado de ferramentas de edição de texto *rich text*²¹, que permitem a modificação de formatos de fontes, inclusão de imagens ou *emoctions*, e inclusão de *links* da *internet*, tornando possível o *hipertexto*²².
- c. *Propósito comunicativo*: Os propósitos do diário de aprendizado/de bordo variam de acordo com o usuário. Do ponto de vista docente, o diário geralmente funciona como uma ferramenta de avaliação e acompanhamento do aprendizado do aluno, onde o professor e tutores podem ler os relatos de aprendizado e fazer intervenções. Do ponto de vista do aluno, o diário pode ter ‘n’ propósitos. No decorrer da análise destacaremos alguns desses fins.
- d. *A interação entre os agentes-produtores*: ocorre com mais frequência que no *blog*. Observamos que há uma cadeia dialógica muito característica no diário de aprendizagem, onde existem dois eixos: o do aprendiz, que pode escrever, geralmente, seus relatos e mensagens tratando de suas necessidades como aluno, descobertas, dificuldades e dúvidas etc, e do outro lado os “facilitadores”, os professores ou tutores, que fazem essa intervenção pedagógica ou, ao menos, escrevem *feedbacks* sobre o que aluno registra.

Partindo de uma leitura de Signorini (2006), o diário de aprendizagem, como objeto de estudo, pode ser encarado sob três perspectivas que tornam complexa a sua composição:

- a. *enquanto instrumento pedagógico*: voltado para a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem do aluno, fornecendo ao aprendiz o que lhe é necessário para implementar seu conhecimento na disciplina;
- b. *enquanto evento de interação entre professor e aluno*: que marca o caráter dialógico/interacional do gênero, que ocorre através dos *feedbacks*. É interessante mencionar que, se comparado à modalidade presencial, pode parecer uma tentativa

²¹*Rich Text* é um tipo de editor de texto que permite ao usuário fazer modificações como aumentar ou diminuir a fonte, trocar de fonte, incluir imagens, links da internet etc. usando a interface gráfica, ou seja, usando o mouse, não sendo necessário digitar nenhum código *HTML* para modificar aspectos do seu texto.

²² Hipertexto, segundo Cavalcante (2010), é um termo usado para designar uma cadeia ou rede de textos interligados por “nós” ou “links”, desafiando a linearidade de leitura através das chamadas “soldas”, feitas pelo autor e, durante a leitura, pelo leitor do texto na internet. Cavalcante destaca que com o hipertexto, o leitor parece ter maior liberdade de decidir como lerá o texto, em termos de sequência, visto que é o leitor que decide quais links ele poderá acessar durante a leitura (cf. op.cit., p.198-206).

de suprir a necessidade da interação face a face entre aluno e professor, mesmo que à distância, porém de forma constante e com local definido.

- c. *enquanto texto*: pois constitui uma unidade de análise, é situado e acabado, conforme Bronckart (cf. BRONCKART, 2009, p. 75), podendo ser inscrito também dentro de um conjunto de práticas linguageiras de características pré-definidas pelo uso e que podem ser adotadas e modificadas pelos usuários de uma língua.

Existem, no entanto, outras características de diários de aprendizagem, observadas por pesquisas anteriores, que são importantes e precisam ser consideradas. São perfis de diário de aprendizagem, escritos por professores em exercício ou em formação; consiste num conjunto de características que constroem o perfil do diário. Para a atividade educacional, consideramos dois perfis essenciais: o diário dialogado e o diário reflexivo.

Em Garcia (2004 p.22) encontramos um perfil de diário denominado de *dialogado*. É, basicamente, um diário *instrumento-de-interação*, que permite “dar aos alunos *feedback* sobre seus processos de aprendizagem”. Essa concepção parte das experiências de Miccoli (1987, 1989), das quais Garcia teve oportunidade de ler. Contudo, a autora aponta ainda outras características para o diário dialogado, partindo de registros de outras práticas de aplicação: dar oportunidade e voz aos alunos com dificuldades de aprendizagem, um espaço para ensino-aprendizagem da escrita, estreitar a relação e maximizar o diálogo entre professor e aluno etc (cf. GARCIA, 2004, p. 21-26).

Reichmann (2007) descreve o diário de aprendizagem com um caráter mais *reflexivo*, onde existem relações dialógicas que proporcionam um confronto do diarista com suas próprias experiências e a reflexão sobre os conteúdos que ele registra naquele espaço. Segundo Reichmann,

O diário de aprendizagem, como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/tutor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos – enfim, documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar crenças e práticas. (REICHMANN, 2007, p.112).

É interessante a forma que Reichmann descreve o objeto, colocando-o mais como um gênero acadêmico versátil, usado tanto por professores como por alunos (ou professores-em-formação, no caso de cursos de licenciatura), em atividades educacionais, podendo ou não ser compartilhado num grupo ou entre duas pessoas (professor e aluno). Reichmann considera o gênero na perspectiva de Signorini (2006): um catalisador da atividade educacional, um

gênero que propicia desenvolvimento tanto para professores como para alunos/professores em formação. Isso implica dizer que o uso de diários provoca transformações nas práticas educacionais.

Tendo em vista essas descrições, prosseguiremos para a descrição do contexto de produção sociointeracional dos diários de aprendizagem coletados para esta análise.

3.1 CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS

No capítulo anterior, apresentamos uma breve definição do que é essa leitura de **contexto de produção**, mas aqui queremos ressaltar a sua importância para a análise. Cordeiro (2007) observa que as informações do contexto de produção são determinantes nos traços organizacionais do texto, comentando a passagem de Bronckart (1985) de *Le fonctionnement des discours*²³. Ela também visualiza a estreita relação entre esses traços que tem origem nas condições de produção e os gêneros de texto, já que os gêneros são considerados, no ponto de vista do ISD, um modelo para a prática de linguagem compartilhada numa comunidade, que é adotada e adaptada, segundo Coutinho (2007), pelos usuários de uma língua natural. Direcionando essa análise de contexto de produção no agir do professor, Souza (2007) cita algo que julgamos bastante pertinente e que deve ser considerado durante a análise:

No *espaço*, professor e aluno falam de acordo com os lugares sociais que ocupam na escola. O professor, revestido de saber e de experiência, exerce poder e dominação sobre os alunos, os quais se sentem limitados para adquirir os saberes instituídos pela escola. (SOUZA, 2007, p. 172)

Na modalidade EaD, os papéis sociais definem situações que suscitam reflexões sobre as relações entre professor e aluno e o surgimento do tutor também configura um contexto particular à modalidade. Neste trabalho, temos dois contextos de produção diferentes, embora pertencentes a uma mesma instituição e curso. A instituição é a Universidade Federal da Paraíba, representada pela UFPB Virtual, que dispõe de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância, entre eles o de Letras. No curso de Letras, selecionamos duas disciplinas: uma de caráter mais teórico e outra voltada para prática

²³ Um dos exemplos apresentados por Cordeiro (op.cit., p.73) são os de pesquisas com didática de línguas e matemática, cujas situações de ensino-aprendizagem podem ser descritas para a compreensão dos textos produzidos na atividade educacional.

docente. São, portanto, dois contextos de disciplina e de produção de texto diferentes. Neles temos agentes diferentes, que são o motor da constituição desses dois contextos de produção.

O primeiro contexto de produção diz respeito a uma turma, ou disciplina, de Semântica da Língua Portuguesa, que é uma disciplina de caráter mais teórico. Durante a coleta dos textos, pudemos perceber a presença de três agentes, coescritores do texto cujo gênero ficou nomeado como *diário de bordo*. Foram dois os diários coletados, cada um deles com um aluno diferente. No diário 1, as três agentes são a professora Atenas, a tutora Afrodite e a aluna Ártemis. No diário 2, as três agentes são a professora Atenas, a tutora Afrodite e a aluna Helena²⁴. A coescritura é realizada num sistema de *feedback* entre os polos de interação²⁵, onde cada atualização do texto por um agente é visto pelo outro, estimulando uma resposta. Há ainda o aparecimento de um personagem²⁶, que não tem ações languageiras nos diários, ou seja, não escreve ou participa nos/dos diários.

Definimos como origens das ações de linguagem dos agentes o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Poder-se-ia interpretar que o *lugar* de produção dessas postagens seria na residência dos agentes ou nos pólos da UAB onde funcionam as unidades de atendimento presencial aos alunos, por exemplo; contudo, colocaremos aqui como lugar ‘físico’ o espaço comum para a produção dessas ações de linguagem, que é o AVA, e que nesse caso é o Moodle²⁷. Um espaço virtual não significa que não seja um espaço real. Sustentamos a hipótese de que o AVA é um espaço físico de interação através do espaço social que ele representa: a universidade/faculdade. Nesse espaço, os agentes têm seus comportamentos linguísticos alterados, onde eles têm os devidos cuidados de comunicar-se segundo parâmetros da língua culta, assumindo assim cada um seu *papel social*. Portanto, a modalidade de Educação a Distância não altera muito o estatuto de cada papel social de uma atividade educacional. Temos ali presentes o *professor*, o *aluno* e o *tutor* (este último ainda tem um papel que ainda está sendo discutido por pesquisadores sobre modalidade no contexto nacional). A partir da nossa avaliação, o tutor trabalha neste contexto como um *professor-*

²⁴ São pseudônimos em substituição dos nomes reais dos sujeitos da pesquisa.

²⁵ São nomeados *pólos de interação* para designar, no caso da atividade educacional, dois pólos: o pólo de ensino, onde estão o professor e tutor, que partilham dos mesmos objetivos na atividade e compartilham o mesmo espaço de edição de texto, e o pólo de aprendizagem, que é o aluno.

²⁶ Como o personagem que aparece no texto não age languageiramente nestes diários, ele pode ser mencionado na 3ª pessoa do discurso, como um ‘outro’ desta atividade. Em alguns momentos dos diários, ele aparece fazendo o convite a pesquisa ou como protagonista de uma ação externa ao diário, porém integrante da atividade.

²⁷“(…) um pacote de software para a produção de cursos e web sites em internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo concebido para apoiar a Filosofia do Moodle, dentro de um quadro construcionista social de educação.” (Moodle.org. **Sobre o Moodle.** Disponível em: <http://docs.moodle.org/pt_br/Sobre_o_Moodle>. Acesso em 09 de agosto de 2010)

auxiliar, responsável pela mediação entre conteúdos e aluno, além de mediar a relação entre professor e aluno.

Durante as interações, fica bastante nítida a participação e os papéis sociais de cada agente não só pelas assinaturas de postagem, mas pelas escolhas linguísticas realizadas. Colocamos também como integrantes do contexto de produção dos diários 1 e 2 as prescrições existentes e disponíveis nas páginas da disciplina. Elas parecem regular as produções, principalmente nas questões de conteúdos temáticos e estrutura do texto. Existem alguns dados que parecem reforçar a produção: a não-obrigatoriedade da escrita e interação no diário de bordo e a pontuação por escrever e interagir pelo diário. Numa das páginas temos a descrição da funcionalidade do diário feito pela professora da disciplina: *“Planejamos o diário como um espaço de interação mais individualizado do que os fóruns. Aproveite para ter uma conversa individual com os tutores e a professora. O diário não é obrigatório, por isso a pontuação entra na nota como ‘pontos extras’”*²⁸. Logo após, o diário é colocado como uma atividade não-obrigatória e pontuada. Esses pontos, segundo a professora, são “pontos extras”.

Este é seu diário em Semântica.

Planejamos o diário como um espaço de interação mais individualizado do que os fóruns. Aproveite para ter uma conversa individual com os tutores e a professora. O diário não é obrigatório, por isso a pontuação entra na nota como "pontos extras".

Formato:

- escreva sempre na parte de cima, acima das postagens anteriores
- comece sempre pela data da postagem

Isso nos ajuda MUITO a ler e comentar todos os 109 diários.

O que conta na avaliação:

- interação: não deixe seu tutor falando sozinho
- pertinência dos comentários: fale sobre seu estudo em semântica
- coesão textual: revise seu texto

O diário pode valer até 15 pontos extras no final do semestre:

- fevereiro: 1 ponto
- março: 4 pontos
- abril: 4 pontos
- maio: 4 pontos
- junho: 2 pontos

Veja o "Manual da disciplina e FAQ" para mais detalhes sobre a avaliação.

Figura 3: Página de entrada do diário da disciplina Semântica da Língua Portuguesa

²⁸ Ver quadro de análise 2

O objetivo da interação, nesse caso, foi prescrito. Foi proposto, na nossa leitura, um espaço individual de interação entre o professor/tutor e aluno, onde os conteúdos temáticos devem estar em torno dos estudos em semântica. Observando a figura 3, vemos essa observação no item “o que conta na avaliação:”, que contém também outras prescrições para a escrita no diário: manter contato e a obrigação de revisar o texto. No quesito “formato”, são propostas a organização e ordenação das postagens: mais antigas abaixo das mais recentes e começar a escrever pela data da postagem. Os detalhes descritos no chamado “Manual da disciplina e FAQ”²⁹ acrescentam alguns detalhes: que o aluno use esse espaço para “relatos sobre o aprendizado” e que o aluno evite postar no diário textos da internet ou livros sem fazer qualquer comentário ou pergunta sobre eles. O aluno, então, deve escrever para manter professor e tutor informado daquilo que ele está fazendo.

O segundo contexto de pesquisa diz respeito à disciplina *Didática da Língua Portuguesa*, que, comparada ao outro curso, possui um caráter mais prático que teórico. De modo semelhante ao que fizemos na outra disciplina, foram escolhidos dois diários de aprendizagem e, nesses dois diários, temos configurações diferentes de agentes-produtores: no diário 3 temos a professora Minerva, a tutora Vênus e a aluna Cibele; no diário 4 temos como agentes-produtores a tutora Vênus e a aluna Psique. O sistema de coescritura neste contexto parece bastante com o do primeiro contexto, através do *feedback*, mas comparando a manutenção dos conteúdos temáticos das postagens vemos que os diários 3 e 4 são, além de menos extensos que os dos diários 1 e 2, “menos interativos” (pode-se assim dizer), mas não chegam ao ponto de não serem interativos. Os parâmetros de espaço físico e lugar social são semelhantes ao que é descrito no contexto anterior, mas as prescrições e configurações para o processo de escrita do diário são diferentes. Na tela de apresentação da ferramenta *diário* da disciplina *Didática da Língua Portuguesa* vemos apenas a mensagem “Neste ambiente você pode registrar suas experiências com as atividades, dúvidas e dificuldades”, o que confere ao diário um caráter mais facultativo que o do contexto anterior. O diário só é citado em outro documento, também prescritivo, mas declarando que a participação nele **não é pontuada**, diferentemente do contexto anterior. Também neste documento, encontramos uma descrição que pode ser identificada como o objetivo do diário e do fórum.

²⁹ Ver Apêndice A

Atenção: não atribuímos nota à participação nos **fóruns** e aos registros no **diário**. Esses são instrumentos que constituem plenamente o processo interacional, permitindo que professor, tutores e alunos possam interagir mais efetivamente, exponham suas reflexões e questionamentos sobre os conteúdos discutidos na disciplina.

O fórum e o diário representam o *locus* central de interação, sem a participação neles, não ocorre troca e compartilhamento de conhecimentos.

Figura 4: fragmento da página que prescreve o sistema de avaliação da disciplina Didática da Língua Portuguesa

O fato de uma das disciplinas oferecer pontos extras para a utilização do diário, e outra não, pode implicar mudanças na leitura que faremos do diário. Contudo, na disciplina que oferece pontos extras pela escrita no diário (Semântica), observamos prescrições de algumas ações de linguagem que podem afetar o agir linguageiro dos coescretores. Em ambos os contextos, o conteúdo temático é bem delimitado, onde se priorizam as experiências dos alunos com o conteúdo da disciplina, com as leituras e ações por ele protagonizadas dentro do AVA naquela disciplina.

Seguiremos agora para uma análise individual dos textos seguida de uma análise comparativa-contrastiva “intradisciplinar” entre os diários, observando os *tipos de discurso e mundos discursivos* mobilizados além das *figuras do agir* marcadas no discurso dos agentes. Ao final, faremos também uma análise “interdisciplinar” dos diários coletados, observando pontos coincidentes e divergentes entre os textos de disciplinas diferentes, além de uma análise da atividade educacional que envolve o uso do diário como instrumento.

3.2 ANÁLISE DOS DIÁRIOS

Começaremos pela disciplina *Semântica da Língua Portuguesa*, representada pelos diários 1 e 2. O diário 1 é o diário de aprendizagem da aluna Ártemis. Separamos os segmentos pela ordem das postagens, emparelhando as ações de linguagem dos agentes na ordem sequencial (já que no suporte as postagens do tutor/professor e aluno estão em campos separados), analisando em cada segmento qual o tipo de discurso predominante, qual mundo discursivo é representado e qual figura do agir emerge daquele discurso.

Para facilitar a leitura das marcas linguísticas, destacamos os segmentos com as seguintes indicadores: negrito para segmentos escritos na ordem do NARRAR; itálico para

segmentos escritos na ordem do EXPOR; o sublinhado sinaliza marcas de implicação, ou seja, presença da primeira ou segunda pessoa do discurso e que sinaliza a existência de interação entre os agentes. Neste último caso, são verbos ou pronomes que apontam a existência do EU e do TU, numa interação entre aluno e professor/tutor. Quando no plural, o NÓS e o VOCÊS pode apontar para um dos pólos de interação - professor(es)/tutor(es) ou alunos, ou então referir-se a um grupo como todo (grupo composto por todos os actantes da atividade/disciplina, por exemplo).

3.2.1 Diário de aprendizagem da aluna Ártemis – Diário 1

Segmento	AP ³⁰	MD/TD ³¹	CT ³²	FA ³³
Olá professores e tutores da disciplina. <u>Estava</u> um tanto atrasada em <u>minhas</u> atividades, mas <u>espero</u> conseguir acompanhar o ritmo do moodle deste ponto em diante. <u>Tenho tido</u> inúmeras dificuldades em conciliar trabalho e estudo, o que pode parecer um discurso já bastante desgastado. Mas <u>tenho</u> consciência de que <u>preciso me empenhar e vencer</u> esses e tantos outros obstáculos que surjam à <u>minha</u> frente. Por enquanto, é só. Obrigada pela compreensão e atenção. Ártemis.	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Experiências de vida, conciliação entre trabalho e estudos.	Figura da ação acontecimento passado e experiência
Oi Ártemis, <i>Amanhã começaremos a estudar um novo assunto. <u>Tente participar conosco nos fóruns de discussão, pois isso tem sido bastante produtivo para os alunos. Sugiro também que <u>você leia o manual da disciplina para você entender como funcionarão as avaliações. Isso é muito importante para você.</u> :)</u></i> Afrodite.	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Nova atividade da disciplina, instruções iniciais à aluna: leituras	Figura da ação prescritiva
Muito obrigada pelo feedback Afrodite... e <u>tentarei participar ao máximo dos fóruns de discussão.</u> Uma ótima semana!	Aluna Ártemis	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Agradecimento pelo feedback e resposta à solicitação da tutora	Figura da ação situada
Ok, Ártemis :).	Tutora Afrodite	idem	-	idem

³⁰ Agente Produtor

³¹ Mundo discursivo e tipo de discurso mobilizado no texto

³² Conteúdo temático

³³ Figura do agir

(1) Achei louvável da parte dos gestores da disciplina a concessão de um novo prazo para as atividades propostas. Mas já que <u>havia lido</u> bastante o material e <u>estava</u> com tudo "fresquinho" em <u>minha</u> mente, <u>decidi</u> responder logo aos questionários. (2) <u>Estou</u> empolgada também para responder à atividade. Na realidade, ainda <u>tenho</u> muitas dúvidas, o assunto é confuso as vezes, mas é bastante empolgante. Desafiador é a palavra!	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Novo prazo da atividade. Descrição de estado emocional em relação a disciplina.	(1) Figura da ação acontecimento passado e (2) Figura da ação experiência
Ártemis, que bom que está gostando. <u>Eu</u> também <u>acho</u> melhor fazer primeiro os questionários. Parece que a compreensão do texto fica bem melhor para depois poder responder a tarefa, não é? Afrodite.	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Partilha de experiências de resolução das atividades	Figura da ação experiência
<u>Estou</u> adorando as atividades Afrodite, e a disciplina também lógico. <u>Queria ter</u> mais tempo para estudar, para me dedicar. Mas <u>tenho procurado</u> acompanhar o ritmo na medida do possível. Realmente, <u>prefiro</u> iniciar pelos questionários, que servem inclusive como exercício de revisão dos textos propostos. Muito grata mais uma vez pelo feedback. Um abraço!	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Partilha de experiências de resolução das atividades	Figura da ação experiência
Ártemis, Hoje <u>estamos</u> começando um assunto novo! <u>Vamos</u> ver como vai ser :). Afrodite.	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Anúncio de novo assunto	Figura da ação situada
<u>Li</u> algumas colocações do tutor Miqueias no forum de notícias e algumas observações acerca da tarefa da placa de divulgação. <u>Confesso</u> que a tarefa foi um tanto quanto desafiadora para mim e ao mesmo tempo frustrante. <u>Digo</u> frustrante porque por mais que <u>tenha lido e relido</u> o conteúdo sobre pressuposição e implicatura e <u>participado</u> do fórum relacionado a esses conteúdos, ainda <u>estou fazendo uma certa confusão</u>. Isso <u>me</u> frustra. O pior de tudo é que o assunto parece relativamente fácil à primeira vista. Mas acaba <u>nos</u> pregando peças. Bem, vamos em frente!!!	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Tarefa 'difícil' que foi respondida pela aluna.	Figura da ação acontecimento passado

Lamento que a tarefa sobre pressuposição tenha sido tão frustrante, <u>Ártemis</u>. <u>Achei</u> que seria divertida, e fácil, era só colocar que "a viúva" pressupõe a existência de uma viúva. Mas <u>acho</u> que não foi tão fácil assim. Um abraço, Atenas.	Prof. Atenas	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Tarefa sobre pressuposição (mencionada pela aluna na postagem anterior)	Figura da ação situada
<u>Eu</u> também lamento <u>professora</u> pela minha confusão. Mas <u>preciso</u> ser sincera. Mesmo aparentemente fácil, como <u>eu</u> havia colocado antes, a tarefa <u>me</u> deixou confusa e <u>acabei</u> não obtendo um bom êxito. Paciência. Faz parte. <u>Espero conseguir</u> melhor desempenho em outras atividades que certamente serão apresentadas. Muito grata!	Aluna Ártemis	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Tarefa sobre pressuposição (mencionada nas postagens anteriores)	Figura da ação situada
Como <u>você</u> disse, <u>Ártemis</u>, faz parte. <u>Vamos</u> agora continuar com o novo assunto, e precisando de ajuda, <u>estamos</u> aqui. :) Afrodite.	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Novo assunto; disponibilidade da tutora para ajudar.	Figura da ação prescritiva
Nossa, <u>acabo</u> de responder aos questionários. <u>Gostei</u> de responde-los, mas <u>confesso</u> que <u>estava preocupada</u>. Foi prazeroso poder responder através de exemplos mais práticos os questionários, mas <u>considere</u> a teoria bem complexa. <u>Senti</u> uma certa dificuldade com relação ao tema categorização, a maneira com que ele é apresentado nos textos. Já com relação à metáfora, <u>consegui</u> apreender o conteúdo com mais facilidade. <u>Precisarei</u> ler os outros textos propostos <u>para me aprofundar</u> mais nessas questões, que são bastante interessantes.	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Questionários respondidos recentemente e auto-análise de aprendizagem	Síntese das figuras da ação acontecimento passado e figura da ação experiência
<u>Ártemis</u>, <u>postei</u> no fórum um mapa sobre categorização, <u>veja</u> lá o link, talvez ajude. :) Afrodite	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	"Mapa sobre categorização" (conteúdos)	Figura da ação prescritiva

<u>Estou</u> estudando para a prova de reposição amanhã. <u>Estive</u> bem doente e, por isso, um pouco ausente do diário. Mas graças a Deus <u>já estou me recuperando</u>. <u>Minha</u> preocupação agora é não deixar a peteca cair e <u>me</u> sair bem nas provas. Afinal, <u>não pude</u> fazer nenhuma no período específico e, portanto, <u>estou</u> repondo duas provas por dia, o que não é fácil. <u>Agradeço</u> o auxílio Afrodite. <u>Darei</u> uma olhada no mapa citado. Um abraço.	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Justificativa para reposições e ausência no diário, registro de tensões com relação as provas e da preocupação de fazer várias.	Figura da ação situada
Oi, Ártemis, <u>Espero</u> que <u>você</u> faça ótimas provas! Um abraço, Atenas	Prof. Atenas	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Provas	Figura da ação situada
<u>Eu</u> não sei como me saí na prova, mas <u>gostei</u> de sua elaboração. Quanto aos <u>questionários de hoje</u>, acerca de escalas argumentativas, <u>não senti</u> facilidade em absorver o conteúdo. <u>Preciso</u> ler mais.	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Prova (de Semântica); Questionários	Síntese das figuras da ação acontecimento passado e figura da ação experiência
<u>Ártemis</u>, precisando tirar dúvidas, é só perguntar! Afrodite	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Contato com a tutora em caso de dúvidas (conteúdos)	Figura da ação situada
Ok <u>Afrodite</u>, agradeço a preocupação e atenção de sempre. Com certeza, entro em contato para dirimir algumas dúvidas. Abraço!	Aluna Ártemis	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Contato com a tutora em caso de dúvidas (conteúdos)	Figura da ação situada
<u>Afrodite</u>, ainda há tarefas para fazer, mas independente disso <u>gostaria</u> de saber como calcular a média final. Se <u>você</u> puder ajudar nesse sentido, <u>ficaria</u> muito grata. Até hoje, <u>estou</u> com $7, 8 + 8,0 + 6,7$, <u>somei e dividi</u> por três. É isso mesmo?	Aluna Ártemis	EXPOR Implicado Discurso Interativo/ Teórico	Calculo da média final	Figura da ação situada

<u>Acabo de responder</u> os últimos questionários e a atividade extra. Apesar de ter achado a leitura do material um tanto quanto complexa <u>acabei me</u> saindo bem com as notas dos questionários, graças a Deus. Só para concluir <u>meu</u> diário, gostaria de dizer que aqueles probleminhas de saúde recentes na verdade escondiam uma outra causa: <u>ESTOU GRÁVIDA</u>, rs! <u>Descobri</u> anteontem e queria compartilhar com <u>vocês</u>. Muito obrigada pela compreensão e pela amizade no decorrer do curso. É muito bom quando podemos contar com profissionais sérios e competentes, mas acima de tudo humanos... e <u>vocês</u> sintetizam exatamente esse tipo de profissional. Um grande abraço!	Aluna Ártemis	NARRAR Implicado Relato Interativo	Questionários; gravidez da aluna, agradecimento a professora e tutores.	Figura da ação situada
<u>Ártemis</u>, PARABÉNS!!!!!!! Um abraço, Atenas	Prof. Atenas	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Felicitações a aluna	Figura da ação situada

Quadro de análise 1: Diário de aprendizagem da aluna Ártemis, da disciplina *Semântica*.

Observando o quadro de análise 1, chegamos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, é importante apontar que há a *predominância do discurso interativo nas ações de linguagem promovidas pela professora e tutora*. Rememorando o contexto de produção e as prescrições, esse fato corresponde à proposta do *diário de bordo*, visando um atendimento particular ao aluno e a interação para solucionar problemas de aprendizagem na disciplina. Portanto, a presença da primeira e segunda pessoa do discurso já era esperada nos segmentos. Existe neles uma forte tendência à pessoalização (ou personalização) do discurso, atribuindo a responsabilidade pelo conteúdo veiculado aos agentes daquela interação. A agência da professora e da tutora no diário é mobilizada a partir das necessidades da aluna Ártemis, expressadas verbalmente naquele espaço de interação. Os conteúdos temáticos mobilizados pela professora e tutora estão, em sua maioria, relacionados à leitura de textos e solicitações de leituras e tarefas à aluna Ártemis. Elas, portanto, estão ali no diário assumindo uma função de motivadoras para a aluna Ártemis.

No outro pólo de interação temos a aluna Ártemis. Nas ações de linguagem por ela geradas há um predomínio do NARRAR, optando principalmente pelo *relato interativo* para registrar tensões, preocupações, problemas, ações na disciplina. A aluna documenta ali momentos de quando responde tarefas, momentos de leitura do material e inclusive fatos da

vida pessoal dela, que não estão diretamente relacionados à atividade educacional, como por exemplo, quando ela deixa registrado que adoeceu e isso fez com que ela não comparecesse às provas e, mais tarde, revela que não estava doente e sim grávida. Os conteúdos temáticos por ela mobilizados estão, em sua maioria, relacionados às dificuldades que ela tem enfrentado na disciplina e às tarefas que ela responde. Na nossa leitura, a aluna sente-se acompanhada quando *documenta ali as suas ações e preocupações* e recebe os *feedbacks*, o que a motiva a continuar postando, mantendo o ciclo de postagens.

Quanto às marcas linguísticas que encontramos no texto, vimos que o presente e o passado estão em destaque. O tempo presente, no entanto, chama muito mais a nossa atenção. Ele permite a seguinte leitura: que ‘presenciamos os fatos’ ou os estamos ‘vendo em curso’. O uso do presente do indicativo e do verbo auxiliar “*estar*”, junto ao verbo principal no gerúndio, faz com que as ações de linguagem se estendam a uma dimensão ‘física’ e atestável, assim como também o uso do tempo composto (verbo “*ter*” somado ao verbo principal no particípio) como vemos em trechos de segmentos, onde encontramos, por exemplo:

- (1) “(...) **Tenho tido** inúmeras dificuldades em conciliar trabalho e estudo (...)”
- (2) “(...) pois **isso tem sido bastante produtivo** para os alunos (...)”
- (3) “Mas **já que havia lido** bastante o material (...)”
- (4) “(...) **que bom que está gostando**(...)”
- (5) “**Estou adorando as atividades**(...)”
- (6) “**Hoje estamos começando**(...)”
- (7) “(...) **por mais que tenha lido e relido** o conteúdo sobre pressuposição e implicatura **e participado** do fórum relacionado a esses conteúdos, **ainda estou fazendo uma certa confusão**(...)”
- (8) “**Estou estudando**(...)”
- (9) “ (...) **estou repondo duas provas por dia**(...)”

Existem também algumas expressões no texto que revelam o imediatismo das ações/fatos narrados pela aluna como “acabo de” e “ainda”. Nesses casos, pode-se fazer a leitura de uma proximidade muito grande entre o mundo ordinário e o mundo representado que, através do linguístico, revela algumas leituras do momento de produção do texto. Além dessa questão temporal, destaca-se também a representação do “nós” genérico, colocando em evidência a existência de um grupo, interpretado como “turma de semântica”, incluindo a professora, tutores e alunos. Esse uso do “nós” genérico partiu da tutora Afrodite, em ações de linguagem similares:

- (10) **Amanhã começaremos** a estudar um novo assunto.
- (11) **Hoje estamos começando** um assunto novo!
- (12) **Vamos** agora continuar com o novo assunto.

No texto co-produzido por esses agentes verificou-se também a predominância da *figura da ação situada* (ou *ação ocorrência*), com doze ocorrências de vinte e dois segmentos.

A figura da *ação ocorrência* constitui uma compreensão do agir-referente como contíguo à sua textualização e, por isso, caracteriza-se por um *fortíssimo grau de contextualização* no sentido de que sua construção mobiliza intensamente elementos disponíveis no entorno imediato do actante. (BULEA, 2010, p. 123, 124)

Bueno (2009, p. 110) ainda descreve a ação situada/ocorrência como mantenedora do espaço-tempo da situação de produção do agir de linguagem, podendo ser deduzido quais seriam os antecedentes desse agir e o agir que poderá ser desenvolvido no futuro.

As demais ocorrências de figuras da ação ocorrem de maneira equilibrada, em momentos que, provavelmente, se faziam necessários para os agentes. Ficou assim distribuído o número de ocorrências de figuras da ação.

Figura da Ação	Nº de ocorrências/ Segmentos	Que conteúdos temáticos ou situações cercam essas figuras do agir.	Agentes-produtores que mais utilizaram a figura da ação
<i>Figura da ação situada</i>	12/22	Conteúdos da disciplina, preocupações, tensões, notícias sobre o que a aluna faz ou fez, estado emocional, atividade em curso.	Professora, Tutora e Aluna
<i>Figura da ação experiência</i>	3/22	Experiências com os questionários na aprendizagem.	Tutora e Aluna
<i>Figura da ação acontecimento passado</i>	2/22	Conciliando trabalho e estudo, tarefa difícil respondida.	Aluna
<i>Figura da ação prescritiva</i>	3/22	Indicação de leituras, anúncio de nova atividade ou assunto	Tutora
<i>Síntese da figura da ação acontecimento passado e figura da ação experiência</i>	3/22	Prova, questionários, prazo de atividade	Aluna

Quadro 2: números de ocorrências das figuras da ação no diário 1

Através da leitura do quadro 2, vemos que quem realmente protagoniza as ações de linguagem são a aluna e a tutora. O fato de o diário conter um número muito grande de segmentos onde é possível fazer a leitura de figuras de ação situada nos leva a pensar no caráter imediatista das ações de linguagem nesse espaço. As representações dos mundos discursivos produzidos pela linguagem dentro do diário, portanto, se aproximam muito das configurações do mundo ordinário. Isso nos leva também a outras premissas: existe uma necessidade dos agentes de colocar dentro do mundo representado fatos e ações que possam ser avaliados e atestados, como no mundo físico, seja com valores de falso/verdade, seja com

valores de positivo/negativo ou quaisquer outros valores com fins de avaliação da atividade. Essas ações de linguagem, quando produzidas por um agente, provocam os demais agentes, gerando assim os *feedbacks*. Contudo, o *feedback* aparece, necessariamente, como uma resposta obrigatória de um tópico único, mantido durante todo o texto. Cabe aos agentes, então, as decisões de manter ou mudar os conteúdos temáticos de acordo com os motivos e intenções de cada um.

No diário 1, vemos que a emoção e a aprendizagem estão amalgamados. As reflexões da aluna Ártemis, assim como também os relatos sobre a atividade que ela realiza, estão imersos em subjetividade. Ela faz uso do diário também para expressar seus sentimentos com relação à disciplina. Nas suas postagens, a aluna faz uso dos verbos *estar*, *sentir*, *esperar* e outros levando o relato e o diálogo para um viés emocional.

Outro dado importante sobre esse diário situa-se na leitura das figuras do agir. Em 3 segmentos escritos pela aluna e com conteúdo temático centrado na atividade, ocorre a chamada *síntese da figura da ação acontecimento passado* e *figura da ação experiência*. É interessante observar que, nos três segmentos, temos marcas linguísticas características das duas figuras da ação. É difícil precisar onde começa ou onde termina uma ou outra figura, havendo, portanto, uma fusão entre as duas figuras. No diário 2, que tem a aluna Helena com uma das coescriitoras, vemos ocorrências semelhantes as estas do diário 1.

Partiremos agora para a análise de outro diário da mesma disciplina, pertencente à aluna Helena. A professora Atenas e a tutora Afrodite também são agentes-produtoras desse diário.

3.2.2 Diário de aprendizado da aluna Helena – Diário 2

Segmento	AP	MD/TD	CT	FA
Olá tutora Afrodite. Como o tutor Miquéias solicitou³⁴, <u>estou</u> aqui para comentar minha resposta, que até agora não sei se está certa, a primeira parte vi que sim, a segunda estou com dúvida. Coloquei como resposta: <i>Que o homem de quem trata o texto tem uma esposa e esta ficaria viúva.</i> <i>Em outras palavras quis dizer que ele era casado, <u>PENSEI</u> até em responder, que talvez tivesse namorada ou amante, mas como o texto falou em viúva <u>entendi</u> que ele era casado e que esta ficaria sem ele.</i> Nossa! Muito difícil mesmo essa atividade!!! "Como falamos de pressuposição semântica, pense apenas que uma viúva existe." E era só para colocar que existe uma viúva? Já estava pensando em outras pressuposições... Isso que está abaixo é o que? 1- Que o texto está falando com alguém do sexo masculino??? 2- Que o texto se refere a homem ou mulher, já que existem os bissexuais, e estes teriam um relacionamento amoroso com alguém que deixariam viúva, no sentido denotativo de sozinha, sem a companhia deste. Abraçosss	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo e Teórico (síntese)	Comentários sobre tarefa da disciplina	Figura da ação situada
Pois é, <u>Helena</u>, era apenas isso. As outras coisas que você pensou tratam-se de implicaturas. A expressão "a viúva" pressupõe que existe uma viúva, conseqüentemente pensamos em outras coisas como que ela era casada etc., mas tratam-se de implicaturas que <u>fazemos</u> (acredito que quase automaticamente) a partir desse nome. No mais, <u>espero</u> ter ajudado. Se tiver mais alguma questão é só perguntar :). Afrodite	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo/ Teórico	Explicação da tarefa	Figura da ação situada
<u>Atrapalhei-me</u> toda na segunda tentativa Foi o sono!!	Aluna Helena	NARRAR Implicado Relato Interativo	Comentários sobre tarefa da disciplina	Figura da ação situada

³⁴ Algumas das prescrições e comentários têm origem num lugar que é externo ao diário. Os agentes, em alguns momentos, podem estar negociando algo que é da atividade educacional, mas estendem a negociação em outros espaços do AVA.

<u>Quer</u>ia que o minicurso viesse para cá. 😊 Falei com todos os <u>meus</u> colegas sobre isso, <u>espero</u> que consiga gente suficiente. <u>Achei</u> estranho ter tão pouca gente nele, são 9 colegas apenas, não é? Seria muito importante a vinda de <u>vocês</u> para cá. Os assuntos são complexos. Abraços,	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Minicurso	Figura da ação situada
Bom, <u>não sei</u> como funciona essa distribuição dos minicursos (<u>entrei</u> esse semestre na EaD), então <u>espero</u> que dê certo :). Afrodite	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Minicurso	Figura da ação situada
Arriscando como <u>pediu</u>, porém aqui. PARA BAIXO É POSITIVO? <u>Tutora</u>, já li alguns exemplos, nos textos indicados e em outros na net, mas não acho esta resposta. <u>Pode</u> sugerir outros links? (1) Medida chinesa para esfriar economia derruba Bolsas na Ásia INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE? Para derruba Bolsas? Domínio fonte: INFLAÇÃO Domínio alvo: ENTIDADE BOM É QUENTE? MAU É FRIO? Para esfriar economia. (2) Nada esfriou o clima tenso entre Botafogo e Avaí, nesta última quarta-feira. IRA É CALOR Domínio alvo: IRA Domínio fonte: CALOR (3) Lula elogia Aécio: "Está pronto para dirigir o Brasil" MENTE É UMA MÁQUINA? Domínio alvo: MENTE Domínio fonte: MÁQUINA Ou O ESTADO É UMA PESSOA? Obrigada!	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Teórico/ Interativo	Exemplos	Figura da ação situada
<u>Helena</u>, Sobre PARA BAIXO É POSITIVO, depende de um exemplo, <u>se eu disser</u>: "Acordei tão para baixo hoje", <u>eu não poderia dizer</u> que PARA BAIXO É POSITIVO. Mas talvez em: "Estou muito feliz, a loja que eu gosto de comprar roupas está com o preço lá embaixo!", <u>eu poderia dizer</u> que PARA BAIXO É POSITIVO. <u>Você</u> percebe que não há uma fórmula exata? Do mesmo modo no primeiro exemplo que <u>eu coloquei eu poderia dizer</u> com mais	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Teórico/ Interativo	Respostas com os comentários	Figura da ação situada

precisão: TRISTEZA É PARA BAIXO. Sobre a resposta que <u>você</u> colocou lá no fórum e aqui, peço que <u>você</u> dê uma olhada nas metáforas que Miquéias identificou. Foram bastante precisas, ao meu ver. Vou te dar uma dica: os domínios fonte, geralmente, são os mais concretos. Em um dos textos desse semana (não lembro se é o de Roberta Pires ou o de Jan Edson) fala que usamos o que é mais concreto para conceptualizar o que é mais abstrato, não está escrito exatamente com essas palavras, mas diz algo assim. Por exemplo: "frio" é mais concreto, porque temos experiências físicas com o frio, e "calma" é uma ideia mais abstrata, por isso, usamos vocabulário de experiências mais concretas para falar sobre ela. <u>Entende?</u> Afrodite				
Oi <u>tutora Afrodite</u>, como está? Está muito complicado! <u>Lerei</u> mais uma vez os textos indicados. Obrigada.	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Leitura dos textos indicados pela tutora	Figura da ação situada
<u>Helena</u>, estou bem, espero que <u>você</u> também esteja. <u>Posso sugerir</u> uma coisa? <u>Quando eu estou</u> com um assunto mais complicado <u>eu costumo fazer</u> um fichamento de cada texto, <u>isso me ajuda</u> a compreender melhor, tente, fazer algo assim se puder. E não deixe de expor as suas dúvidas <u>para que eu possa</u> ajudá-la! Como <u>você</u> se saiu na avaliação da semana? <u>Vou</u> falar com a professora e Miquéias para ver o que <u>podemos</u> fazer para facilitar a compreensão de <u>vocês</u>! Afrodite	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Sugestão de fichamento dos textos	Síntese das figuras da ação prescritiva e figura da ação experiência
Olá <u>Afrodite</u> e Professora <u>Atenas</u>, <u>Sai-me bem!</u> Tirei 12,7 de 15,00 em um e 20,00 no outro questionário. <u>A senhora</u> não tem acesso às minhas notas? <u>Achei</u> que tinha. =) <u>Nunca fiz</u> fichamento, porém <u>tenho</u> um para entregar segunda, então <u>aprenderei</u> como se faz. Em todas as matérias <u>costumo fazer</u> anotações do que julgo importante nos textos que <u>leio</u>; depois <u>releio</u> para fixar melhor o assunto e entendê-lo. Valeu a dica. <u>Pode deixar</u> comigo, não <u>ficarei</u> com dúvida. Creio que esta é a primeira vez que participo de um fórum que não vale	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Notas na tarefa, fichamento de texto e avaliação da atividade na disciplina	Síntese das figuras da ação situada e figura da ação experiência

nota, com tanto afinco. <u>Desejo</u> mesmo aprender e não só ganhar nota. Tem sido muito prazeroso para mim, graças a Deus. Esta equipe é muito boa <u>Afrodite!</u> <u>Vocês</u> estão de parabéns! Noto até o tutor Miquéias respondendo e tirando dúvidas, acho ótimo. Uma equipe unida faz toda a diferença. <u>Professora Atenas</u>, está difícil sim, requer muita leitura e atenção e ainda assim há “coisas” que não entram. <u>Voume</u> acalmar... Grata pela ajuda! Abraços a todos Helena				
Oi, <u>Helena</u>, está difícil, né? Mas <u>acho que</u> uma grande parte da dificuldade que <u>você</u> sente é devida ao impacto da novidade. <u>Mudamos</u> de abordagem semântica, quando <u>saímos</u> do assunto anterior e <u>entramos</u> neste (metáfora cognitiva). Até isso pode atrapalhar um pouco. <u>Minha sugestão</u> (além de achar a dica de Afrodite muito boa) é: <u>acalme-se</u>. <u>Leia</u> os textos como se não tivesse de fazer prova sobre eles. Quem sabe ajuda? Abração, Atenas	Prof. Atenas	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Dificuldade da aluna com os conteúdos; conselhos.	Síntese das figuras da ação prescritiva e figura da ação experiência
Oi <u>tutora Afrodite</u>, tudo em paz? <u>Vi</u> o mapa que <u>a senhora</u> colocou no fórum, mas ainda <u>fiquei</u> com dúvida. O mapa poderia ter mais exemplos para esclarecer melhor. Abraços	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo	“Mapa”	Figura da ação situada
<u>Helena</u>, <u>estou montando</u> um esquema para colocar no fórum, fico feliz de <u>você</u> estar gostando da metodologia :). <u>Estou</u> montando um esquema (mind map) para colocar no fórum! <u>Espero</u> que ajude, um professor <u>meu</u> levou hoje de manhã o site para mostrar para gente e <u>decidi</u> fazer um para ajudar nesta disciplina, <u>vamos</u> ver se vai tornar as coisas mais claras. :) Afrodite .	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	“Mapa”	Figura da ação situada

Oi <u>querida professora!</u> Obrigada! <u>Vocês</u> me fazem ter muito gosto pela matéria também. <u>A senhora</u> está sabendo que o tutor Miquéias me convidou para participar do projeto de pesquisa dele? Fiquei lisonjeada. Ah! Estava me referindo a tutora Afrodite, pois <u>ela</u> perguntou sobre minha avaliação semanal. Ela não tem, <u>professora Atenas?</u> Abraços	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Convite para participar da pesquisa e acesso às notas (retomada do assunto)	Figura da ação situada
Oi, <u>Helena</u>, Agora <u>entendi</u>. É verdade, Afrodite perguntou como <u>você</u> tinha se saído. Mas acho que ela quis perguntar diretamente a <u>você</u>, para ter a sua opinião, e não apenas ver as notas (ela pode ver as notas, sim). A gente faz isso (perguntar diretamente), porque a impressão que <u>você</u> teve do seu rendimento pode ser mais importante para o diálogo aqui no diário do que a nota obtida. Enfim, sabe como é... No diário, <u>a gente</u> quer interação, acompanhamento de parte a parte, convivência e muito papo, para melhorar o aprendizado, e para fortalecer esse lado humano, de conhecimento vivido e compartilhado. A nota é importante, mas a percepção que <u>você</u> tem de seu estudo e dos seus resultados é o que ajuda a construir o entusiasmo pelo conhecimento. Né? (Hoje é sábado, <u>acho</u> que me empolguei...) Legal que Miquéias fez o convite!!!! Parabéns por tudo. Abraço, Atenas	Prof. Atenas	EXPOR Implicado Discurso Interativo/ Teórico	Notas, intuito da pergunta sobre a avaliação, diário. (embutidos no discurso algumas prescrições e crenças da professora e tutores),	Síntese das figuras da ação prescritiva e figura da ação experiência
É mesmo <u>professora</u>. Ah! Obrigada! (1) Na prova <u>eu reescrevi</u> as frases ambíguas sobre a política modificando-as, está certo? Já a da chave da roda, <u>eu expliquei</u> melhor, sem modificar tanto. <u>Vi</u> a palavra paráfrase e fiz assim. <u>Atrapalhei-me</u> na última e na primeira questão apenas destaquei a frase com pressuposição e o acionador. <u>Não sei</u> se fiz certo. (2) <u>A senhora</u> vai colocar as respostas para <u>sabermos</u> onde erramos, como no caso da viúva? Aguardo. Obrigada Abraço	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Questão da prova e respostas	(1) Figura da ação acontecimento passado e (2) Figura da ação situada.

Oi, <u>Helena</u>, Sim, <u>vamos</u> colocar as respostas da prova para <u>você</u>s aqui no moodle! Mas só depois que a reposição for realizada. As provas são diferentes uma da outra, mas <u>achamos</u> que comentar agora daria uma certa vantagem aos alunos que ainda vão fazer reposição, e <u>achamos</u> que isso não é correto. Abraço, Atenas	Prof. Atenas	EXPOR Implicado Discurso Interativo/ Teórico	Respostas da prova	Síntese das figuras da ação situada e ação experiência.
Olá <u>professora e Afrodite</u>, <u>Não consigo</u> ver a correção da atividade extra de significado e enunciação. É defeito no moodle? Obrigada Abraço	Aluna Helena	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Visualização da correção de atividade extra	Figura da ação situada
<u>Helena</u>, vou <u>procurar</u> saber e <u>te</u> respondo! Afrodite	Tutora Afrodite	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Visualização da correção de atividade extra (resposta)	Figura da ação situada

Quadro de análise 2: Diário aprendizagem da aluna Helena, da disciplina *Semântica*.

O diário da aluna Helena é bem mais denso que o anterior, porém o número de segmentos/postagens é menor. Seguindo a mesma sequência de análise que o diário anterior (cf. p.57-60), observamos que todo o diário foi construído na ordem do EXPOR, com pequenos trechos narrativos nos segmentos, mas que são, predominantemente, pertencentes ao *discurso interativo*.

(13) Saí-me bem! Tirei 12,7 de 15,00 em um e 20,00 no outro questionário.

(14) Mudamos de abordagem semântica, quando saímos do assunto anterior e entramos neste (metáfora cognitiva).

(15) A senhora está sabendo que o tutor Miquéias me convidou para participar do projeto de pesquisa dele? Fiquei lisonjeada.

Isso implica dizer que existe um direcionamento à personalização do discurso, onde primeira e segunda pessoas estão explicitamente marcadas. Os conteúdos temáticos compartilhados nesse texto estão diretamente ligados à atividade educacional desenvolvida nessa disciplina. São exercícios, provas, exemplos, leituras e atividades que envolvem os agentes dessa interação e que estão tematizados no texto.

Existe nesse diário uma forte tendência de sintetizar os discursos teórico e interativo (discursos da ordem do EXPOR), que são muito comuns na atividade educacional. Como um espaço particular de interação entre aluno-professor, a aluna reconfigura o propósito do diário

para torná-lo *um espaço de discussão de conteúdos* e parece corresponder bem ao que está prescrito sobre o diário.

Os verbos utilizados no diário permitem uma leitura principalmente do tempo *presente*. O presente do indicativo e o pretérito perfeito e imperfeito são usados de modo que os fatos e ações desenvolvidas pelos agentes, representados no mundo discursivo, sejam compreendidas como “recentes” ou como ‘em curso’. O verbo “ir”, usado como auxiliar para substituir o futuro do presente, também permite essa mesma leitura. O futuro, nesse caso, é compreendido como algo próximo, possível e previsível. Vemos esse conjunto de características nos fragmentos abaixo, retirados do texto:

- (16) [...] estou aqui para comentar minha resposta
- (17) Em outras palavras quis dizer que ele era casado, [...]
- (18) Pois é, Helena, era apenas isso. As outras coisas que você pensou tratam-se de implicaturas.
- (19) Se tiver mais alguma questão é só perguntar :).
- (20) Falei com todos os meus colegas sobre isso, espero que consiga gente suficiente.
- (21) Arriscando como pediu, porém aqui.
- (22) Pode sugerir outros links?
- (23) Do mesmo modo no primeiro exemplo que eu coloquei eu poderia dizer com mais precisão: TRISTEZA É PARA BAIXO.
- (24) Em um dos textos desse semana (não lembro se é o de Roberta Pires ou o de Jan Edson) fala que usamos o que é mais concreto para conceptualizar o que é mais abstrato, [...]
- (25) Posso sugerir uma coisa? Quando eu estou com um assunto mais complicado eu costumo fazer um fichamento de cada texto [...]
- (26) Pode deixar comigo, não ficarei com dúvida. Creio que esta é a primeira vez que participo de um fórum que não vale nota, com tanto afinco.
- (27) Vi o mapa que a senhora colocou no fórum, mas ainda fiquei com dúvida.
- (28) Helena, estou montando um esquema para colocar no fórum [...]
- (29) A senhora vai colocar as respostas para sabermos onde erramos, como no caso da viúva?
- (30) Sim, vamos colocar as respostas da prova para vocês aqui no moodle!

Outro dado que chama bastante a atenção é a síntese dos discursos interativo e teórico, já apontado por Bronckart (2009) como algo que pode ser encontrado com muita frequência:

Em numerosos segmentos de textos da ordem do EXPOR não observamos, entretanto, delimitação clara entre discurso interativo e discurso teórico e, portanto, devemos considerar que os dois tipos estão aí fusionados, constituindo assim um verdadeiro tipo **misto interativo-teórico**. (BRONCKART, 2009, p. 192. Grifos originais)

Isso é observado, principalmente, quando os agentes negociam uma explicação sobre determinados tópicos. As três agentes fazem, nesse texto, uso do **misto interativo-teórico** mencionado por Bronckart; sem abandonar a interatividade, existe ali nos segmentos características do discurso teórico. O que fica mais evidente é o uso da primeira pessoa do plural (NÓS) de forma genérica, como temos nos excertos 31 e 34, uma prática muito comum

na escrita acadêmica e que pode caracterizar a escrita dentro do discurso teórico. Além disso, existem longas sequências sem menção dos interactantes (ver exemplo 32). Bronckart cita também como marcas do discurso teórico o uso de “anáforas nominais ou de procedimentos de referência dêitica intratextual” (cf. 2009, pp.170-173), como vemos em 33.

(31) A expressão “a viúva” pressupõe que existe uma viúva, conseqüentemente pensamos em outras coisas como que ela era casada etc., mas tratam-se de implicaturas que fazemos (acredito que quase automaticamente) a partir desse nome

(32) Isso que está abaixo é o que?

1- Que o texto está falando com alguém do sexo masculino???

2- Que o texto se refere a homem ou mulher, já que existem os bissexuais, e estes teriam um relacionamento amoroso com alguém que deixariam viúva, no sentido denotativo de sozinha, sem a companhia deste.

(33) (1) Medida chinesa para esfriar economia derruba Bolsas na Ásia

INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE? Para derruba Bolsas?

Domínio fonte: INFLAÇÃO

Domínio alvo: ENTIDADE

BOM É QUENTE? MAU É FRIO? Para esfriar economia.

(2) Nada esfriou o clima tenso entre Botafogo e Avaí, nesta última quarta-feira.

IRA É CALOR

Domínio alvo: IRA

Domínio fonte: CALOR

(3) Lula elogia Aécio: “Está pronto para dirigir o Brasil”

MENTE É UMA MÁQUINA?

Domínio alvo: MENTE

Domínio fonte: MÁQUINA

Ou

O ESTADO É UMA PESSOA?

(34) os domínios fonte, geralmente, são os mais concretos. Em um dos textos desse semana (não lembro se é o de Roberta Pires ou o de Jan Edson) fala que usamos o que é mais concreto para conceptualizar o que é mais abstrato,

A figura da ação predominante no diário da aluna Helena é a situada, com treze ocorrências de dezenove segmentos. Mas, o que realmente nos chama a atenção é a leitura que fizemos de figuras de ação fundidas. São cinco ocorrências delas enquanto que não foram identificadas, durante a análise, as figuras da ação experiência ou prescritiva isoladas. Estas duas foram encontradas fundidas a outra figura da ação.

Figura da Ação	Nº de ocorrências/ Segmentos	Que conteúdos temáticos ou situações cercam essas figuras do agir.	Agentes-produtores que mais utilizaram a figura da ação
<i>Figura da ação situada</i>	13/19	Atividades relacionadas a disciplina (exercícios, questões, leituras, prova, minicurso etc).	Professora, Tutora e Aluna
<i>Figura da ação acontecimento passado</i>	1/19	Resposta de uma questão da prova	Aluna

<i>Síntese da figura da ação situada e figura da ação experiência</i>	2/19	Resposta de questão da prova e fichamento de textos	Aluna e Professora
<i>Síntese da figura da ação prescritiva e figura da ação experiência</i>	3/19	Avaliação da aluna (na prova) e fichamento de textos (sugestão)	Professora (2 vezes) e Tutora

Quadro 3: números de ocorrências das figuras da ação no diário 2

Observando o quadro 3, surge a pergunta: por que as figuras da ação experiência e prescritiva não apareceram sozinhas e sim fundidas? Talvez a resposta para essa pergunta parta da própria figura da ação experiência. No caso dos segmentos onde temos a fusão desta com a ação situada, a aluna retoma as experiências que tem de anotações sobre as leituras que fez, fazendo uma ponte para a sugestão da tutora (de fazer fichamentos dos textos). Na postagem da professora, que também apresenta essa fusão entre as figuras da ação situada e experiência vemos algo parecido: ao invés das experiências, anteriores, o que fica em evidência é a crença da professora de que não deveria dar as respostas de uma prova antes da reposição, pois colocaria os que fazem reposição em vantagem, o que seria ‘negativo’ para a sua prática docente (o texto nos permite fazer essa leitura). Já a síntese das figuras da ação prescritiva e experiência revela que a prescrição dos diários parte de um conjunto de valores e crenças na atividade profissional, internalizados e praticados pela professora.

3.2.3. Análise comparativo-contrastiva dos diários 1 e 2, da disciplina Semântica: primeira síntese intermediária

Chegamos a algumas leituras conclusivas após a análise particular dos diários 1 e 2, da disciplina *Semântica*. Para organizar melhor as nossas conclusões e facilitar a leitura, separamos aqui algumas questões que correspondem bem ao propósito desta pesquisa e, a partir delas, desenvolveremos nossas reflexões.

- ***O que a professora e a tutora fizeram nos diários?***

A partir da leitura dos dois diários de aprendizagem das alunas, onde professora e tutora participam, utilizam o mesmo espaço de edição de texto do diário para interagir com o aluno, algumas coisas ficaram bastante claras: há o interesse dessas agentes em interagir com a aluna, orientando, prescrevendo, dialogando etc. Uma passagem dos diários parece deixar

bem clara essa finalidade do diário, na qual professora Atenas escreve: “[...] No diário, a gente quer interação, acompanhamento de parte a parte, convivência e muito papo, para melhorar o aprendizado, e para fortalecer esse lado humano, de conhecimento vivido e compartilhado.”³⁵

- ***O que as alunas de Semântica fizeram no diário?***

Observando os diários 1 e 2 vemos que as ações de linguagem das alunas se configuram de forma completamente diferente. No diário 1, a aluna Ártemis demonstra que tem necessidades de ser ouvida pelos professores, de compartilhar tensões, de registrar sucessos e fracassos, solicitar ajuda da tutora etc. Algumas postagens da tutora ficam restritas a agir prescritivo para dar um norte à aluna, tentando suprir essa necessidade. O texto da aluna é construído no eixo do NARRAR, sincronizando os mundos ordinário e representado e tornando as ações por ela registradas passíveis de avaliação com base no mundo objetivo. O diário 2 já tem o texto construído de forma bem diferente, centrado no eixo do EXPOR. A aluna Helena utilizou o diário principalmente como um espaço de discussão para o aprendizado dos conteúdos. A partir desses dois exemplares, poderíamos descrever o uso do diário por essas alunas como um *espaço de interação ou registro sobre as/das ações, tensões, problemas e soluções do/para o aluno na disciplina, seja em relatos, seja em diálogos com o professor e tutores*.

- ***Quais características da atividade educacional emergem a partir da leitura dos diários de aprendizagem?***

Tomando aquela passagem escrita pela professora Atenas como um recorte da ação docente, observamos que ela e a tutora têm a intenção de fazer um acompanhamento da evolução da aluna na disciplina. É através de canais de interação, como este, que ela pode cumprir este propósito. Se considerarmos o diário de aprendizagem como instrumento para realização dessa tarefa, é certo que as agentes dessa interação tenham se apropriado satisfatoriamente dele. Traçando um desenho dessa interação, vemos dois pólos de interação: de um lado, a professora e tutora, do outro lado, a aluna. Temos aí dois tipos de ferramentas

³⁵ Ver Quadro de Análise 2.

conjugados para a mediação dessa atividade educacional: a material (computador, AVA, diário) e a simbólica: a linguagem. O AVA e o diário tornam possível essa mediação e este último é um instrumento tanto para o agir docente como para o agir do aluno. Para representar graficamente a atividade, refletindo sobre as ações de linguagem da professora, tutora e alunas, elaboramos a figura 5.

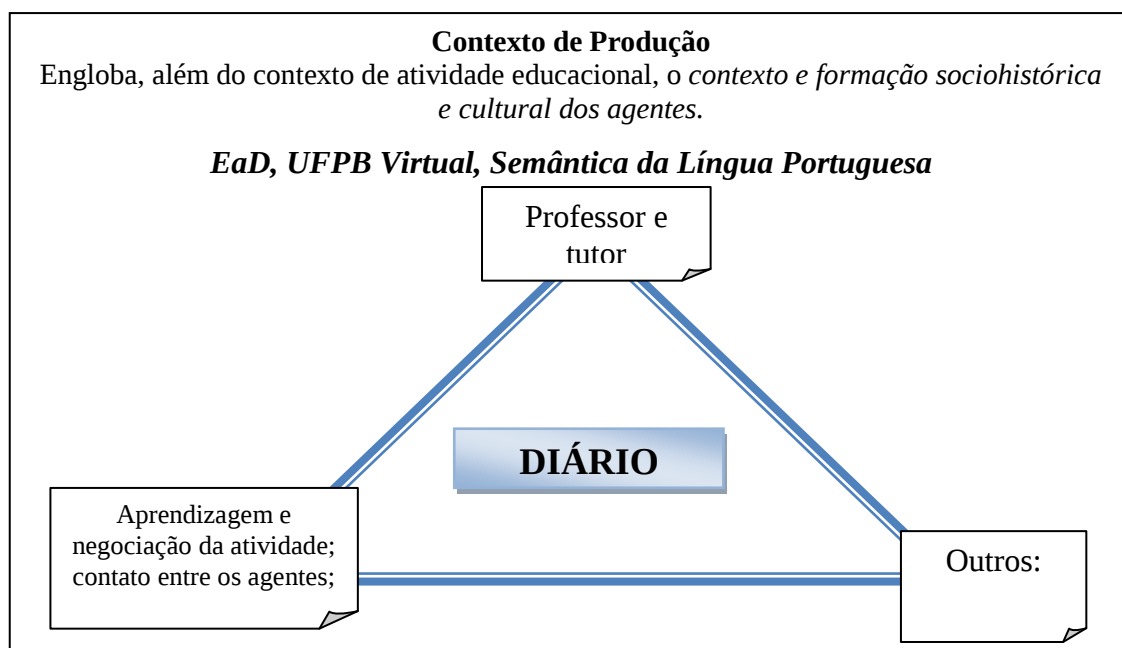


Figura 5: Modelo de uso do diário de aprendizagem na disciplina Semântica

Fazendo a leitura da Figura 5, temos a nítida percepção de como o diário, neste contexto, é utilizado para dinamizar a relação professor-aluno-objeto, tendo em mente o esquema de atividade educacional representado na Figura 2³⁶. A funcionalidade do diário na disciplina pode ser descrita, partindo da perspectiva de **diário como instrumento**, como o de *um espaço para estabelecer e manter contato individual com o aluno, para negociar a prática docente e políticas da disciplina e para discussões sobre o conteúdo da mesma*.

- ***As prescrições interferem na produção escrita das agentes?***

Embora as prescrições para a escrita do diário não sejam muito específicas, elas acabam influenciando bastante a escrita dos agentes. Dois itens das prescrições, que são objeto da avaliação da participação do aluno, emergem no texto. **Manter a interação** é uma

³⁶ Ver p. 38

atribuição até bastante simples, mas que torna a escrita mais interessante, já que o aluno está sendo avaliado por manter informados professor e tutores sobre o que ele anda fazendo na disciplina. A restrição para falar sobre os conteúdos e assuntos relativos à disciplina algumas vezes acaba sendo esquecida, mas as postagens das alunas, muitas vezes, trazem informações interessantes sobre a vida pessoal e problemas que podem interferir na vida acadêmica, principalmente no desempenho do aluno. No diário 1 vemos algumas postagens que têm essas características.

- ***Que conteúdos temáticos mobilizam as interações no diário de aprendizagem?***

Geralmente são os alunos que começam o ciclo de interação com as mensagens e são eles quem também muitas vezes escolhem as temáticas sobre as quais eles têm interesse de relatar ou discutir. São relatos ou diálogos sobre exercícios, provas, leituras, mini-curso etc.; em suma, o que comumente envolve as postagens do texto co-produzido por esses agentes é a própria disciplina e as partes constituintes da atividade docente.

3.2.4. Diário de aprendizado da aluna Cibele – Diário 3

Os próximos diários de aprendizagem foram coletados da disciplina *Didática da Língua Portuguesa* que, comparada à anterior, é uma disciplina de natureza mais prática que teórica. A proposta de uso do diário neste contexto também é diferente. Conforme observamos na Figura 4, as prescrições atribuem ao diário e fórum o status de “*locus de interação*”, onde a diferença entre os dois é apenas a permissão para escrita de um e de todos os alunos, respectivamente. Sendo assim, ao observar os diários, precisamos tomar essa perspectiva das prescrições da disciplina para o diário e, a partir dela, fazer as leituras de cada diário. O primeiro diário é o da aluna Cibele. Além dela, escrevem nesse diário a professora Minerva e a tutora Vênus.

Segmento	AP	MD/TD	CT	FA
Gostaria de desabafar. O questionário apresentado por <u>vocês</u> , tem problemas, primeiro são duas tentativas, cuja nota será a média, <u>mas como não sabemos se erramos, vamos refazer para que?</u> Acho que isso deveria ser repensado. Além disso vi também números de páginas não sei se é de um livro, no texto didático não é pois já olhei, talvez eu ainda esteja um pouco perdida, <u>então</u> por favor <u>me orientem</u> . Grata <u>Cibele</u>	Aluna Cibele	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Problemas com o questionário	Figura da ação situada
<u>Cibele</u> . Assim que as dúvidas surgirem <u>me procure por mensagem e assim tentaremos juntas resolver os problemas</u> . Bons Estudos! Atenciosamente, <u>Vênus</u>	Tutora Vênus	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Tratar de dúvidas e problemas via 'mensagem'	Figura da ação prescritiva
Ah bom lembrar que não <u>estou</u> entendendo nada, talvez por isso <u>tenha ficado</u> sem saber se <u>errei</u> e onde.... <u>Cibele</u>	Aluna Cibele	<u>EXPOR</u> <u>Implicado</u> <u>Discurso</u> <u>Interativo</u>	Não entende [o conteúdo]	Figura da ação situada
<u>Acho</u> que tem algum problema na nota dos questionários, na primeira tentativa errei três itens e na segunda errei apenas um , como foi que <u>vocês</u> obtiveram essa nota 6,33? Não <u>estou</u> entendendo nada. <u>Cibele</u>	Aluna Cibele	NARRAR Implicado Relato Interativo	Problema com a nota	Figura da ação situada
Será que algum dia <u>alguém vai ler o que escrevo?</u> Esse questionário sobre os Principios de Comenius, está um pouco estranho, não vai servir de nada, pois estamos fazendo na tentativa . O questionário mostra números de páginas entre parenteses, onde está este texto, que já procurei em toda parte e não encontro? Que coisa!!!!	Aluna Cibele	NARRAR Implicado Relato Interativo	Questionári o com problemas	Figura da ação situada

<u>Cibele.</u> Os problemas relacionados aos primeiros questionários já foram resolvidos! Quando <u>você</u> tiver dúvida de algo me procure por mensagem,³⁷ assim, a resposta é mais rápida. <u>Lembre que</u> o diário deve ser utilizado para suas anotações sobre a aprendizagem... Abraços, Vênus	Tutora Vênus	EXPOR Implicado Discurso Teórico/ Interativo	Problemas resolvidos; Tratar de dúvidas e problemas via 'mensagem'	Figura da ação prescritiva
<u>Boa noite, Cibele</u> (1) Conforme Vênus esclareceu, quando tiver uma dúvida urgente <u>não utilize o diário para divulgá-la.</u> O diário proporciona outro tipo de prática pedagógica. (2) Quanto aos seus apelos para que alguém te responda, percebi pela data da postagem de Vênus que ela respondeu antes de você se queixar do "silêncio". Você está lendo os feedbacks? Ainda continua sem entender nada, como disse no diário? Ahrs. Minerva	Prof. Minerva	EXPOR Implicado (1) Relato Interativo e Discurso Teórico (2) Discurso Interativo	(1) Função do diário (2) Leitura dos feedbacks.	(1) Figura da prescritiva (2) Figura da ação situada.
<u>Eu pensei</u> que alguém responderia as minhas indagações, mas parece que não existe ninguém do outro da linha, mas mesmo assim <u>vou insitir.</u> <u>Estive por um bom tempo no fórum, li e reli</u> as postagens, e parece que ainda não estou pronta para fazer a tarefa que se encerra amanhã. Acho que estou entendendo muito pouco, <u>postei</u> minha opinião, <u>não sei</u> se a professora vai dizer algo, <u>esperamos</u> que sim, pois ela parece estar atenta. Como não tem outro jeito <u>vou tentar</u> fazer a tarefa até amanhã. Cibele	Aluna Cibele	NARRAR Implicado Relato Interativo	Dúvidas com relação ao conteúdo e tarefa	Figura da ação situada

³⁷ A tutora digitou esse trecho numa cor de fonte diferente, talvez para chamar a atenção da aluna.

<u>Cibele</u>, As <u>suas</u> indagações no diário foram sempre respondidas por <u>mim</u> [como tutora] ou pela professora Minerva. Além do mais, <u>estamos</u> incentivando o uso do diário na disciplina por acreditarmos que ele é uma ótima ferramenta para a aprendizagem. <u>Procure</u> expor de maneira mais detalhada suas dúvidas sobre o projeto. Me <u>procure</u> por mensagem ou <u>exponha</u> suas perguntas no fórum. OK? Atenciosamente, Vênus	Tutora Vênus	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Dúvidas (respondidas pela tutora) e uso do diário	Figura da ação prescritiva
Desculpem, mas não sei porque <u>vão</u> pontuar os diários, uma vez que ninguém envia feedback para <u>nós</u>, pois questionei sobre a nota de um questionário ninguém respondeu, então.... quanto ao projeto <u>gostaria</u> de ver outras explicações, ainda <u>estou</u> um pouco em dúvida apesar de ter visto o modelo de uma aluna. Cibele	Aluna Cibele	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Nota do questionário e “projeto”	Figura da ação situada
Apesar de ler o modelo dado, muito bom por sinal, <u>não acho</u> que tenho conhecimento necessário para preparar um bom projeto de letramento, <u>estou tentando fazer um</u>, mas <u>acho</u> que o foco não está legal, como sei que ninguém vai nem olhar para o que estou escrevendo, que Deus seja louvado.	Aluna Cibele	NARRAR Implicado Relato Interativo	Projeto de letramento	Figura da ação situada

Quadro de análise 3: Diário aprendizagem da aluna Cibele, da disciplina *Didática*.

O diário 3 possui particularidades interessantes. Nele identificamos dados que, dependendo do contexto, podem ser bastante comuns numa interação entre professor e aluno na Educação a Distância. Antes de irmos aos problemas propriamente ditos, algumas características do texto mostram-se importantes para compreensão de uma lacuna que não foi identificada na interação entre esses agentes.

Um dos pontos que chamam a nossa atenção é a alternância entre os eixos do NARRAR e do EXPOR no discurso da aluna. A construção de seu texto transita entre o relato interativo (NARRAR) e o discurso interativo (EXPOR). Segundo a nossa leitura, no primeiro tipo de discurso a aluna procura registrar as dificuldades e problemas que encontrou na disciplina enquanto que no segundo tipo ela busca a interação. O uso da primeira pessoa do plural também ficou em evidência. No discurso da aluna, o “nós”, também marcado nos verbos, tem uma representatividade coletiva do grupo de “alunos” da disciplina. Ela também se posiciona, descrevendo tentativas protagonizadas por ela, mas em algumas postagens ela se posiciona em nome de um coletivo, o de alunos. Tendo em vista as suas necessidades, a aluna se posiciona como representante do grupo de alunos para tratar de um assunto que é, de fato, de interesse deles. Em alguns momentos, a aluna também se refere ao outro polo de interação usando “vocês”, “ninguém” entre outras formas para amenizar ou generalizar o destinatário, que é a tutora ou professora da disciplina. Assim, ela não se refere diretamente a nenhuma das duas agentes citadas, diminuindo também o impacto que as mensagens pudessem causar nos interlocutores.

Um fato curioso: as ações de linguagem da tutora e da aluna têm sempre índices de prescrição. Observando isso, vemos que a intenção da tutora e da professora era de, alguma forma, oferecer um norte à aluna. Isso porque nas postagens dessas agentes foi observado e rememorado o propósito didático do diário como instrumento voltado para a interação e o aprendizado. Contudo, o que observamos foi uma ruptura da interação efetiva entre as mensagens. Ficou, então, indeterminado a origem dessa ruptura: a primeira hipótese aponta para um problema de “meio de comunicação”, ou seja, do suporte, que não possibilitava a aluna de ler os feedbacks da tutora e professora. Daí, chegamos a algumas conclusões: a) o propósito do diário de bordo foi anulado não por falta de comunicação ou leitura, mas de um problema de software, onde apenas a professora e tutora podiam ver o que aluna escrevia, mas o inverso não ocorria e b) não houve interação de fato, por não ter sido um processo dialógico; a segunda hipótese aponta que o problema não foi de software, como apontamos na primeira hipótese, que nos leva a concluir que, então, a aluna tinha acesso aos *feedbacks*. Nesse caso, temos duas possibilidades: a) a aluna insistiu em tratar dos problemas com o questionário e as notas e foi mal-compreendida/não-correspondida; ou b) a aluna ignorou as postagens da tutora e professora, ou simplesmente não as leu. Em alguns momentos vemos tentativas de todas as agentes de estabelecer uma interação que pudesse evoluir, mas as

postagens sobre o mesmo tema continuaram sem um desenvolvimento. Os segmentos abaixo revelam as tentativas.

- (35) Cibele.
Assim que as dúvidas surgirem me procure por mensagem e assim tentaremos juntas resolver os problemas [...] [Tutora Vênus]
- (36) Será que algum dia alguém vai ler o que escrevo? [Aluna Cibele]
- (37) Quando você tiver dúvida de algo **me procure por mensagem**, [...] [Tutora Vênus]
- (38) [...] percebi pela data da postagem de Vênus que ela respondeu antes de você se queixar do "silêncio".
Você está lendo os feedbacks? [Professora Minerva]
- (39) [...] parece que não existe ninguém do outro da linha, mas mesmo assim vou insitir. [Aluna Cibele]
- (40) As suas indagações no diário foram sempre respondidas por mim [como tutora] ou pela professora Minerva.
- (41) Me procure por mensagem ou exponha suas perguntas no fórum. [Tutora Vênus]

Contabilizando as figuras do agir, em termos de proporção, a figura da ação situada é a mais usada. Particularmente, este diário tem características interessantes sobre as ocorrências da figura do agir. As ações de linguagem da aluna Cibele se enquadram na figura da ação situada. Fora ela, apenas a professora Minerva constrói o seu discurso nesses parâmetros. A tutora Vênus construiu seu texto enquadrando-o nas características da figura da ação prescritiva, orientando, em todas as postagens, que a aluna procurasse tratar de problemas da disciplina por mensagem ou postar perguntas sobre o conteúdo no fórum. As demais figuras do agir, acontecimento passado e experiência, não emergiram do texto ou os segmentos do texto não têm características suficientes que apontassem a existência de tais figuras.

Figura da Ação	Nº de ocorrências/ Segmentos	Que conteúdos temáticos ou situações cercam essas figuras do agir.	Agentes-produtores que mais utilizaram a figura da ação
<i>Figura da ação situada</i>	7/11	Problemas com nota, leituras (textos da disciplina) ou questionário	Aluna (7) e Professora (1)
<i>Figura da ação prescritiva</i>	4/11	Solicitação de uso da mensagem e do fórum. Orientação de uso do diário	Tutora

Quadro 4: números de ocorrências das figuras da ação no diário 3

3.2.5 Diário de aprendizado da aluna Psique – Diário 4

O último diário analisado é o da aluna Psique, também da disciplina *Didática da Língua Portuguesa*. Dos quatro diários coletados, este é o único em que não há a participação do professor; nele agem apenas a aluna Psique e a tutora Vênus.

Segmento	AP	MD/TD	CT	FA
<i>O vídeo Breve Exposição da História da Didática foi de grande contribuição para entender melhor a sistematização e a finalidade do ato de ensinar em diversas épocas, isto, faz com que <u>analisemos</u> a educação como evolução de um ensino-aprendizagem que leve em consolidação de um cidadão ativo, crítico e criativo.</i>	Aluna Psique	EXPOR Disjunto Discurso Teórico	Vídeo “Breve Exposição da História da Didática”	Figura da ação definição
<i>No vídeo Breve Exposição da História da Didática mostra-se que a didática era vista como uma estratégia objetiva, racional e neutra no processo, tornando-se um instrumento para cooperação entre docente e discente para que ocorresse a evolução dos processos de ensino e aprendizagem. <u>A finalidade da didática contribuir ao docente na prática ou na teoria educacional em sala de aula?</u>³⁸</i>	Aluna Psique	EXPOR Disjunto Discurso Teórico	Vídeo “Breve Exposição da História da Didática”	Figura da ação definição
<u>Psique.</u> É bom saber que <u>você</u> está utilizando o diário para apresentar suas reflexões sobre o que estudamos na disciplina. <i>Considere a Didática como um auxílio para a prática, mas sempre tentando fazer a ponte teoria - sala de aula.</i> Ok? Atenciosamente, <u>Vênus</u>	Tutora Vênus	EXPOR Implicado Discurso Interativo	Reflexões sobre o conteúdo da disciplina; Didática	Figura da ação situada
<i>No texto A Crise de Identidade do Professor de Português do livro a Formação do professor de português Ele retrata sobre " A discussão política era escamoteada" <u>o que significa essa expressão?</u></i>	Aluna Psique	EXPOR Disjunto Discurso Teórico/ Interativo	Dúvida sobre a expressão “escamoteada”.	Figura da ação situada
<u>Psique.</u> A expressão “escamoteada” nesta frase quer indicar que a discussão política, de certa forma, era feita as escondidas, de forma sutil ela desaparece. OK? Atenciosamente, <u>Vênus</u>	Tutora Vênus	EXPOR Disjunto Discurso Teórico/ Interativo	Dúvida sobre a expressão “escamoteada”.	Figura da ação situada

³⁸ Aqui a aluna Psique faz um questionamento sobre a finalidade da didática, mas parece não ter escrito o verbo *ser* (é). Mesmo em forma de pergunta, observamos que a estrutura é típica da figura da ação definição.

(1) A atividade sobre projeto de Letramento seria uma das melhores alternativas para influenciar e conduzir o aluno a entender e compreender o que ele realmente está lendo, porque ainda deparamos com estudantes de ensino médio que leem simplesmente porque conhece a sílabas, e no momento em que se pergunta o que o texto quer dizer eles não sabem argumentar. (2) Hoje <u>vivemos</u> em uma sociedade que não influencia as pessoas ao hábito da leitura porque <u>encontramos</u> meios rápidos como a televisão e a internet, mas nem sempre são tão eficientes de saber de diversos assuntos sem <u>termos</u> que ler um jornal, uma revista ou até mesmo um livro, <u>acredito</u> que essa era digital está fazendo a cada dia abandonar esses recursos.	Aluna Psique	EXPOR Disjunto Discurso Teórico/ Interativo	Projeto de letramento; deficiência de leitura dos alunos.	(1) Figura da ação definição (2) Figura da ação situada
<u>Psique</u>, O ensino da Língua Portuguesa direcionado por um Projeto de Letramento considera a linguagem em uso e permite ao aluno uma aprendizagem mais dinâmica e participativa. O que <u>você</u> pontuou sobre os projetos é muito pertinente. Atenciosamente, <u>Vênus</u>	Tutora Vênus	EXPOR Disjunto Discurso Teórico/ Interativo	Projeto de Letramento	Figura da ação situada

Quadro de análise 4: Diário aprendizagem da aluna Psique, da disciplina *Didática*.

O diário de aprendizagem da aluna Psique é composto de segmentos concisos. O tipo discursivo predominante é o teórico, que é justificado a partir do próprio conteúdo temático. Este focaliza principalmente os conteúdos da disciplina ou temas diretamente relacionados, o que permite uma disjunção do momento de produção. Essa construção implica também o apagamento das marcas de enunciação, ou seja, das marcas de 1ª e 2ª pessoas do discurso, o que caracteriza a interação. A primeira pessoa do plural denuncia, considerando toda a produção, um “nós” genérico, colocando o enunciado numa condição de avaliação que leva em conta o senso comum ou conhecimento compartilhado por uma comunidade ou grupo. A última postagem da aluna Psique ilustra bem isso. O modo como a aluna Psique construiu seu texto é bastante característico da escrita acadêmica, evitando a implicação no texto. O propósito da aluna, segundo a nossa leitura, era contemplar os conteúdos da disciplina, cumprindo assim aquilo que foi prescrito da funcionalidade do diário: um espaço para o registro das aprendizagens na disciplina. Contudo, ficou pouco evidente, principalmente no discurso da aluna, o caráter interativo do diário (que procurou a interação principalmente

através de perguntas diretas). São poucas as marcas que poderiam convocar um *feedback* da tutora, mas mesmo assim, Vênus iniciou e manteve a interação nas poucas intervenções que realizou. A ação da tutora pode se resumir em dois objetivos principais: reforçar positivamente as iniciativas da aluna Psique e responder questionamentos por ela postos.

As únicas figuras da ação presentes em todo o texto são a *situada* e a *definição*. Como se tratavam, principalmente, de textos construídos na ordem do EXPOR, os segmentos são bastante parecidos, com algumas poucas variações e marcas de interação. Foram, durante o semestre letivo, sete postagens, sendo quatro da aluna e três da tutora. Com poucas postagens, a proporção de segmentos caracterizados na figura da *ação situada* e *definição* é balanceada, sendo cinco ocorrências da primeira e três da segunda.

Figura da Ação	Nº de ocorrências/ Segmentos	Que conteúdos temáticos ou situações cercam essas figuras do agir.	Agentes-produtores que mais utilizaram a figura da ação
<i>Figura da ação situada</i>	5/8	Problemas com nota, leituras (textos da disciplina) ou questionário	Tutora (3) e Aluna (1)
<i>Figura da ação definição</i>	3/8	Solicitação de uso da mensagem e do fórum. Orientação de uso do diário	Aluna (2) e Tutora (1)

Quadro 5: Números de ocorrências das figuras da ação no diário 4

3.2.6 Análise comparativa dos diários 3 e 4, da disciplina Didática: segunda síntese intermediária

Os diários de aprendizagem de Didática coletados possuem alguns aspectos que sobressaem e podem representar bem a forma de interação e agência docente. De forma semelhante ao que fizemos nos dois diários de Semântica, colocaremos a seguir algumas questões que organizam e direcionam a análise ao propósito da nossa pesquisa.

- ***O que a professora e tutora fizeram nos diários?***

Os diários de aprendizagem possibilitam duas leituras diferentes de agência docente. No diário 3, diante das postagens da aluna, a tutora e a professora participaram com feedbacks que são caracterizados como figura da ação prescritiva. Isso descreve a necessidade que havia, naquele contexto, de orientar o aluno em suas ações na disciplina. Os conteúdos temáticos que

mobilizavam as postagens eram sobre as leituras e orientações para contato por mensagem e para escrever sobre a aprendizagem na disciplina naquele espaço. Já o diário 4 possui características diferentes: consistia em comentários da tutora sobre as exposições feitas pela aluna, que falou do vídeo que foi disponibilizado como “leitura” e sobre “projeto de letramento”. Além disso, a tutora procurou também explicar para a aluna Psique o significado da expressão “escamoteada”. Essa resposta à aluna partiu de uma pergunta direta e específica, diferente do primeiro diário, onde a aluna, segundo a nossa leitura, parecia querer solicitar respostas aos seus questionamentos, mas que não conseguiu formular questões específicas sobre as suas dúvidas. Assim, a professora e a tutora solicitaram, no diário 3, as leituras e a participação no fórum, que é, segundo a tutora, um *espaço para anotações sobre a aprendizagem*. No diário 4 vemos que a tutora procurou reforçar positivamente as anotações da aluna, que parecem corresponder ao propósito do diário naquela disciplina.

- ***O que as alunas de Didática fizeram no diário?***

Os diários 3 e 4 possuem perfis de alunos diferentes, tratando-se especificamente da produção textual. No diário 3, a aluna Cibele construiu seu texto alternando a estrutura entre NARRAR e EXPOR. Entre relatos e solicitações, ela expõe as suas necessidades como aluna de compreender os conteúdos e de negociar “problemas” da disciplina e se posiciona, algumas vezes, como representante do grupo de alunos da disciplina, usando “nós” para incluir, além dela, os demais que possam estar na mesma situação. As postagens da aluna Cibele urgem retorno do outro polo de interação, contudo ela demonstra algumas vezes que esse retorno “não ocorreu”. Além disso, é impreciso dizer se não foi possível determinar se ela estava ou não lendo e considerando os *feedbacks* da tutora e da professora.

Já a aluna Psique redige suas postagens de forma diferente. O seu texto é configurado dentro do EXPOR, e caracterizado como *disjunto* do momento de produção. Essa leitura é possível porque é dentro do discurso teórico, não implicado, que a aluna redige o seu texto, pensando, principalmente, em explicar aquilo que ela apreendeu das leituras que realizou.

Comparando os dois diários da disciplina *Didática*, vemos que há mais índices de interação no diário 3 que no diário 4. Isso porque parece não haver um encadeamento de interação nas postagens entre a aluna Psique e a tutora Vênus. No diário 3 vemos que um mesmo tema foi mantido por várias postagens e o texto da aluna Cibele, da tutora Vênus e da

professora Minerva possuem marcas que caracterizam aquele diário como interativo. As ocorrências de figuras do agir e tipos de discurso dos dois diários também permitem essa leitura. A tabela abaixo nos mostra o perfil de diário das alunas da disciplina *Didática*.

Alunas	Figura da ação predominante no diário	Que conteúdos temáticos ou situações cercam essas figuras do agir.	Tipo de discurso predominante
<i>Aluna Cibele</i>	Figura da ação situada	Problemas com nota, leituras (textos da disciplina) ou questionário	Discurso Interativo Relato Interativo
<i>Aluna Psique</i>	Figura da ação definição	Conteúdo (exposição), dúvida, projeto de letramento (reflexão)	Discurso Teórico

Quadro 6: perfil de uso dos diários pelas alunas da disciplina *Didática*

Partindo das observações acima, poderíamos descrever o uso do diário por essas alunas como um *espaço de interação ou registro sobre as/das ações, tensões, problemas e soluções do/para o aluno na disciplina, seja em relatos, seja em diálogos com o professor e tutores, e como espaço de exposição de conteúdos*.

- ***Quais características da atividade educacional emergem a partir da leitura dos diários de aprendizagem?***

Compreendemos o propósito do diário de aprendizagem na disciplina *Didática* não apenas através dos documentos que prescrevem a atividade, mas a partir do próprio discurso da professora e tutora, registrado no diário.

(42) Lembre que o diário deve ser utilizado para suas anotações sobre a aprendizagem [...] (Tutora Vênus, diário 3)

(43) Conforme Vênus esclareceu, quando tiver uma dúvida urgente **não utilize o diário para divulgá-la**. O diário proporciona outro tipo de prática pedagógica. (Professora Minerva, diário 3)

(44) É bom saber que **você** está utilizando o diário para apresentar suas reflexões sobre o que estudamos na disciplina[...] (Tutora Vênus, diário 4)

O diário, então, é instituído pela professora e tutora com um espaço de registros sobre a aprendizagem do aluno, onde ele documenta suas reflexões sobre os conteúdos vistos na disciplina. Segundo a nossa interpretação, *o diário, nesse caso, pode ser compreendido como instrumento voltado para o registro de experiências e leituras, para o aluno, e como um instrumento voltado para a verificação da aprendizagem na disciplina, para o professor e tutor*.

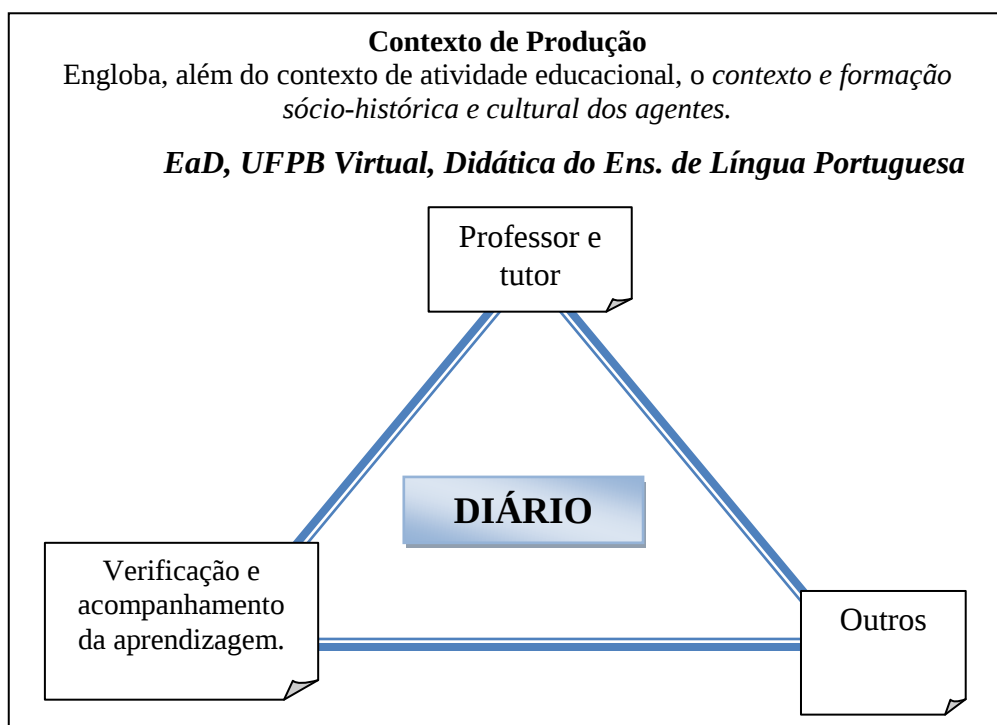


Figura 6: Modelo de uso do diário de bordo na disciplina Didática

Embora o fórum e o diário não sejam pontuados, conforme a política da disciplina, estes são considerados os ‘termômetros’ da atividade educacional na disciplina, segundo a nossa leitura. O diário, particularmente, é a forma de acompanhamento individual da aprendizagem. Isso significa que com os registros sobre as leituras e materiais didáticos multimídia (o vídeo citado pela aluna Psique, por exemplo), o aluno pode realizar uma autoavaliação de sua aprendizagem e ser acompanhado e/ou ajudado pelo tutor ou mesmo pelo professor da disciplina. Através do texto, o professor e/ou tutor faz a avaliação da situação do aluno e, de acordo com sua política de prática educacional, procura reforçar ou orientar o aluno.

- ***As prescrições interferem na produção escrita das agentes?***

Durante a coleta de informações sobre o uso do diário na disciplina, não encontramos prescrições que pudessem oferecer aos alunos um *know-how* para a escrita ou mesmo para o gênero. Talvez por opção, a professora e tutores tenham planejado deixar os alunos à vontade para escrever o diário, visto que o mesmo foi caracterizado como tarefa não-obrigatória e não-pontuada. Essa ‘liberdade’ pode oferecer infinitas possibilidades de escrita do diário pelos alunos. Contudo, observamos que no diário 3 foram pedidos, como conteúdo temático, reflexões e anotações sobre a aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Isso ocorreu,

possivelmente, por que a aluna Cibele solicitava soluções para um problema na nota e no questionário.

- ***Que conteúdos temáticos mobilizam as interações no diário de aprendizagem?***

As interações dos diários de *Didática* eram fomentados por temas como conteúdos da disciplina e leituras realizadas, caso do diário 4, e por problemas com nota e questionários, encontrados no diário 3. Um tema comum aos dois diários foi o projeto de letramento, que surgiu nas últimas postagens do diário.

3.3 ANÁLISE COMPARATIVO-CONTRASTIVA INTERDISCIPLINAR DOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM: LEITURAS SOBRE A ATIVIDADE EDUCACIONAL

A análise que foi realizada dos quatro diários pertencentes às duas disciplinas (Semântica da Língua Portuguesa e Didática da Língua Portuguesa) nos permite fazer algumas observações sobre o uso de diários de aprendizagem dialogados em Educação a Distância. Temos, portanto, um recorte de realidades diferentes, embora na mesma instituição e curso, mas que traduz a complexidade da atividade educacional em EaD.

Fazendo uma análise comparativo-contrastiva geral, entre as duas disciplinas, é possível notar que os diários possuem particularidades, as quais foram observadas nos tópicos anteriores, como também possuem alguns pontos em comum. Os diários 1 e 3, por exemplo, têm em comum textos construídos numa perspectiva do mundo do NARRAR. Os relatos interativos surgem no discurso das alunas no intuito de registrar ali suas ações na disciplina, tentativas ou realização de tarefas, leituras, preocupações e reclamações. Temos nesses diários registros de pensamentos e fatos da vida pessoal das alunas, que estão relacionados, direta ou indiretamente, ao desempenho ou atividades na disciplina. Os *feedbacks* para essas ações de linguagem dentro do relato interativo estão, geralmente, construídos no tipo de discurso interativo. Tal fato demonstra a necessidade de interação com o aluno para indicar leituras, ações, explicar algumas coisas etc. Já os diários 2 e 4 compartilham características da produção textual no mundo do EXPOR, principalmente no Discurso Interativo. Nesses casos, o diário de aprendizagem foi apropriado, pelo o aluno, como um espaço individualizado de interação com o professor e tutor. Esses textos construídos no mundo do EXPOR, seja

discurso interativo ou teórico, têm temas mais ligados ao conteúdo e atividades da disciplina e não trazem tantas informações pessoais dos alunos.

Alguns dados complementam a análise e permitem uma leitura crítica do uso dos diários de aprendizagem em Educação a Distância: os diários da disciplina Semântica são os mais densos. Uma série de fatores pode explicar o grande número de postagens e densidade do texto do diário: o fato de o diário ser pontuado e ter prescrições mais detalhadas parecem ser um estímulo para que alunos se interessem em escrever sobre a aprendizagem deles na disciplina. Além disso, é uma atividade não-obrigatória e os pontos obtidos no diário são somados à nota do aluno. Em contrapartida, os diários de Didática são menos densos, com postagens mais sucintas e o espaço de tempo entre postagens do aluno é muito maior. Ao contrário da disciplina de Semântica, Didática não tem os diários pontuados, mas também é uma atividade não-obrigatória. Em Didática, as postagens parecem focalizar os conteúdos temáticos nos conteúdos da disciplina e nas atividades ali desenvolvidas, sendo, portanto, bastante homogêneo tematicamente. Já os diários de Semântica caracterizam-se por serem *multitemáticos*, ou seja, exploram temas diversos, incluindo os externos à atividade educacional. O diário 1 é um exemplo de diário multitemático. Além disso, outra característica chama nossa atenção nos diários dessa disciplina: os diálogos. Fica bastante claro que os diários de aprendizagem em Semântica representam um diálogo entre professor/tutor e aluno devido à implicação dos agentes, dos tempos verbais usados (principalmente o presente) e à forma de interação, com uso dos vocativos, de perguntas diretas etc. Essa característica não parece ser muito forte nos diários de Didática, principalmente no diário 4.

Os tipos de discurso predominantes nos diários de Semântica são, respectivamente, o discurso interativo e o relato interativo. Fazendo um diagnóstico desses dados, confirma-se, portanto o caráter essencialmente interativo do diário na disciplina, não dispensando, no entanto, uma propriedade fundamental do diário que é a de registro, conforme Costa (cf. 2009 p.89, 90). Já no caso de Didática, o discurso interativo também está presente na maioria dos segmentos observados (onze ocorrências), contudo de forma mais balanceada que em Semântica, visto que o discurso teórico tem sete ocorrências, sendo o segundo maior em número de ocorrências. Tendo essa configuração, nota-se que as necessidades dos agentes, ao interagir no diário, são outras. O propósito do diário e as prescrições, portanto, implicam no grande número de ocorrências de segmentos do discurso teórico, que é o de reflexão e registro das leituras realizadas na disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do *corpus* podemos tirar algumas conclusões sobre o uso do diário de aprendizado e sobre a sua natureza. Na verdade, o que pudemos observar durante a análise foi a ressignificação do senso comum e do senso pedagógico sobre diário. Houve ressignificação do senso comum do diário pelo fato de o diário não estar limitado apenas a narrativas associadas diretamente ao autor, como observamos no *corpus*. O senso pedagógico de uso do diário também foi alterado: existem várias propostas de uso de diário em sala de aula, como as citadas em Reichmann (2007, 2009), Signorini (2006) e outros; como se trata de uma modalidade educacional diferente (via *internet*), os parâmetros de construção do gênero foram modificados, adequando-se às necessidades dos agentes. É, portanto, bastante natural identificar perfis de diário de aprendizado do aluno diferentes, seja na modalidade presencial ou na modalidade a distância. Signorini (2006), discutindo sobre a natureza desses textos, destaca um dos agentes-produtores do texto: o aluno, ou melhor, o professor-em-formação. Segundo ela, esses textos podem conter importantes relatos sobre o processo de formação do professor, sobre os itens e outros agentes que fazem parte do seu meio de formação (professores formadores, ambiente de sala de aula, textos etc). A partir desse ponto de vista, então, podemos considerar o texto do diário em três perspectivas, reformulando o discurso de Signorini (2006) e Vitorino (2010):

- **Enquanto ferramenta pedagógica ou instrumento da atividade de ensino-aprendizagem:** isso implica dizer que o diário pode ser usado como um instrumento voltado para o ensino-aprendizagem. Considerando os resultados da coleta, temos o diário do aluno como um espaço para discussão de conteúdos e negociação das políticas de uma disciplina.
- **Enquanto espaço de interação entre professor, tutor e aluno,** exigido de uma atividade educacional. O diário pode ser compreendido como um instrumento voltado para suprir a necessidade de interação da atividade, tornando a relação entre professor e aluno possível e próxima da atividade educacional da modalidade presencial. Este é, certamente, o ponto mais instigante e importante sobre o diário de aprendizagem. Retomando as nossas observações sobre o diário, os quais Costa (2009) também comentou (ver p.13), podemos ter uma breve noção da quantidade de transformações e adaptações do gênero e como ele se adequou à atividade educacional. A

primeira transformação nítida é a quantidade de agentes-produtores. No senso comum, um diário tem, *a priori*, apenas um agente-produtor e um receptor, que é o próprio agente-produtor. No caso da nossa pesquisa, vemos que houve essa transformação do gênero para que houvesse um retorno daquilo que o aluno, “dono” do diário, escreveu. Em termos de reflexão, o *feedback* parece ser bem mais interessante e atrativo ao aluno, um dos possíveis fatores para que continue escrevendo. O contexto sociointerativo também é outro fator determinante. O fato de ser uma atividade educacional, um curso de graduação, torna a escrita desse gênero mais interessante, pois há importância em se escrever sobre a aprendizagem de um conteúdo, sobre dúvidas remanescentes, sobre descobertas ou mesmo realizar negociações da atividade. O diário também é um gênero que promove transformações na prática docente e discente. Com as negociações e desenvolvimento da interação, os agentes tomaram decisões que resultaram em rumos diferentes para a atividade, promovendo aquilo que Habermas chama de *agir comunicativo* – um agir consciente via linguagem, que promove alterações no meio e podendo provocar os demais participantes da interação a também agirem ‘linguageiramente’.

- **Enquanto texto**, autonomizado e situado, onde as postagens de todos os agentes criam uma unidade de análise. Possui as características de um texto, descritas por Bronckart (cf. 2009, p. 75-77).

Outras características surgem com os resultados apresentados na análise. Reichmann (2009) concorda com a tese de Fairclough (cf. op.cit. p.106) de que a linguagem constitui e é constituída por complexos processos sociais, nos quais, segundo a nossa leitura interacionista sociodiscursiva, estão inscritos os pré-construídos, dos quais trata Bronckart (cf. 2006). É um conceito bastante próximo da chamada *psicologia do corpo social* de Volochinov, que é

[...] justamente o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal em face das realidades da vida e dos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência auto-referente, a regulamentação social, etc. (VOLOCHINOV, 2010 [1929] p.43).

Voltando ao trabalho de Reichmann (2007), notamos que ela ressalta o quão importante é o gênero ‘diário’ no âmbito educacional por proporcionar trocas de experiência, discussões e reflexão entre os agentes. Segundo ela, é através da escrita diarista que o aluno terá uma percepção externa de si mesmo, permitindo “[...] um distanciamento crítico, possibilitando a observação e a reflexão [...]” (Op.cit., op.cit. p. 112). Mas, como existem ali outros agentes, o diário acaba sendo um gênero dialógico e multidirecional, ou seja, as ações de linguagem ocorrem ali em função não apenas de um agente, mas de um grupo. A leitura do propósito comunicativo do diário também se torna muito mais complexo. Enumerando em *atos de fala*, conforme vimos em Volochinov (2010 [1929]) e podemos ver em Searle (1984)³⁹, os diários de aprendizagem são espaços onde se pode relatar, explicar, reclamar, elogiar, solicitar, prescrever, documentar, discutir, perguntar, negociar, desabafar entre outras coisas. Mas o que possibilitam todas essas ações (de linguagem)?

A constante transformação da prática docente e do agir discente tem trazido novos dados e novos fatos à atividade educacional. Essa transformação tem sido notória na modalidade a distância e vemos isso através da quantidade de pesquisas hoje existentes sobre o tema. Diários de aprendizagem na atividade educacional não constituem uma novidade, mas têm trazido novos resultados e pesquisas para a universidade e para o próprio desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Os casos desta pesquisa revelam-nos questões que merecem atenção, não só por possíveis problemas⁴⁰, mas por experiências que, de certa forma, têm causado transformações na prática docente. Cada disciplina, ou mesmo cada diário, possui parâmetros diferentes. **Segundo a nossa hipótese, quem proporciona as mudanças desses parâmetros são, principalmente, os agentes do texto.** Inerente a eles, temos conjuntos de pré-construídos que emergem nos textos e que, através da linguagem, são materializados. Numa relação dialógica, **o diário proporciona trocas de ações de linguagem que promovem nos agentes mudanças nos comportamentos e atitudes**, o que torna imprevisível cada postagem. Fatores sociais, emocionais e culturais interferem na construção do texto, de forma que são eles que “regulam” a linguagem, instrumento simbólico e central das ações dos agentes em cena. **As**

³⁹ Não podemos desconsiderar a proposta da pragmática, visto que o ser humano, consciente, comunica-se tendo em mente motivos e objetivos. É, inclusive, uma das explicações para distinguir *acontecimento* de *ação*, segundo Ricœur (Apud. BRONCKART, 2009[1999], p.38-41)

⁴⁰ Um exemplo de problema é a não correspondência entre os agentes – por motivos técnicos ou por decisão de um dos agentes. Vemos um problema dessa natureza no diário 3, da aluna Cibele, de Didática. Podem acontecer também outros problemas como, por exemplo, a interrupção da interação por desentendimento entre os agentes da interação ou então o uso do diário pelo aluno para propósitos completamente fora do que se é esperado para uma atividade educacional. O pesquisador deve estar sensível para identificar esses ou outros possíveis problemas.

mudanças de comportamento e de ações (de linguagem) promovem, por sua vez, o desenvolvimento da atividade educacional.

Partindo dos resultados coletados do *corpus*, observamos três perfis de diário de aprendizagem em EaD: **o diário de relato**, construído principalmente com postagens alternadas que se enquadram no relato interativo e discurso interativo. Nesse tipo de diário, os alunos sentem-se confortáveis para registrar suas ações, tensões e resultados na disciplina. Ali os professores, analisando a situação do aluno, criam um vínculo de interação com o aluno com fins de prescrever, dialogar sobre, negociar ou explicar ao aluno sobre atividades, conteúdos da disciplina etc. Enfim, tematicamente, este perfil de diário parece bastante aberto, no entanto, é importante frisar aqui que colocamos o diário de relato como uma classificação baseada em resultados e não em prescrições; isto quer dizer que, mesmo que o professor prescreva “maneiras de escrever” e temas para o diário, pode acontecer de o diário ter postagens parecidas com a que temos no diário 3. Talvez a existência desse perfil parta das próprias concepções do que seja um diário, o que torna a produção um pouco confusa para o aluno, que tem em mente outras características para um diário⁴¹. Segundo Costa (2008, p.89), o diário, historicamente falando, é uma “forma genérica de expressão pessoal, de registro de acontecimentos do dia a dia”. Esse histórico do diário permite pré-leituras sobre a escrita do gênero, portanto, possibilita que o aluno parta dessas concepções sobre o gênero (de bordo, pessoal etc) para construir seu texto. Parece, na verdade, não um problema, mas uma reinterpretação de diário de aprendizagem, ou seja, uma adaptação do gênero de texto. O diário 1 representa bem esse tipo de diário.

O diário-resumo é outra modalidade de diário de aprendizagem que identificamos na atividade de Educação a Distância com o *corpus* coletado. Consiste em anotações e reflexões sobre o conteúdo lido/visto na disciplina, onde o aluno pode transitar entre relato de leitura realizada (NARRAR) e resumos ou fichamentos dessa leitura (EXPOR). O professor e tutor interferem no diário, reforçando ou retificando o que o aluno escreve. Os conteúdos temáticos envolvem, nessa modalidade, os tópicos da disciplina. Este perfil pode ser observado como predominante no texto ou em segmentos do diário. O diálogo entre os agentes neste tipo de diário não nos parece um item obrigatório, mas pode ocorrer em alguns

⁴¹ É bem possível encontrar em diários de aprendizagem, seja em atividades educacionais presenciais ou em EaD, diários com traços estigmatizados ou prototípicos de diários pessoais, tão conhecidos e difundidos no nosso contexto sociocultural ocidental, como uma saudação inicial contendo “querido diário”. Isso revela tão somente o conhecimento prévio que o agente-produtor tem do gênero. No entanto, o mesmo agente-produtor pode também sentir, ao decorrer da escrita e dos *feedbacks*, a necessidade de adaptar essas características do diário para a atividade educacional. Ver Costa (2009, p.89-90).

segmentos. Possibilita também que ocorra a fusão entre Discurso Teórico e Discurso Interativo. Como representante deste perfil, temos o diário da aluna Psique, de didática.

O diário dialogado é uma modalidade já conhecida na atividade educacional. Foi em práticas como as descritas em Burton et. al. (2009) que este tipo de diário ganhou impulso nas aulas de língua estrangeira e espalhou-se por outras áreas educacionais. No princípio, consistia na troca de experiências, que ocorria geralmente em um grupo com vários participantes. No contexto desta pesquisa, esse grupo é reduzido, formado geralmente por até três agentes. A essência do diário dialogado continua sendo compartilhar leituras e experiências e, segundo Reichmann (2009, p.106), as práticas de produção diarista visam a “documentar e problematizar práticas discursivas discentes” para a reflexão e desenvolvimento do aluno e também para o melhoramento das próprias práticas docentes. O diário 2, da aluna Helena, de Semântica, é um representante típico deste tipo de diário, com marcas explícitas da existência de um diálogo professor-aluno, com perguntas diretas, marcas enunciativas próprias de uma “conversa” nesse contexto educacional e altamente contextualizada. O diário 3 também é um representante desse tipo de diário, com características semelhantes, embora apresente um problema que causou uma ruptura na interação, ou do suporte ou de leitura (cf. 72-75).

O diário 3 é particularmente interessante. Colocamos aqui o diário como *dialogado*, embora tenha havido uma série de dificuldades para analisá-lo. O primeiro problema situa-se no status de *dialogado* do diário. Será que houve realmente um diálogo entre aluna, tutora e professora? Uma coisa é incontestável: o diário, quando escrito pela aluna, foi lido pela tutora e professora e foi respondido; houve uma tentativa de mediação do conflito por parte delas, embora, durante a leitura, percebamos que a aluna parece *não ter lido os feedbacks*. Contudo, partimos também da possibilidade de a aluna ter lido e ignorado o que a professora e a tutora escreveram. Durante a análise é perceptível a alternância entre o NARRAR e o EXPOR, o que indica uma mudança de discursar da aluna. Essa alternância ocorre após o *feedback* da tutora ou professora. Outro dado interessante: se a aluna não era correspondida, por que continuar postando no diário? A tentativa de interação prossegue, ao passo que a tutora e a professora escrevem para a aluna Cibele uma série de recomendações. Embora tenha havido essa ruptura no canal de comunicação (no suporte), a professora e a tutora fizeram o acompanhamento da aluna, de certa forma, possibilitando uma série de ações que poderiam ser desenvolvidas fora do diário. Isso não ficou marcado ou registrado no texto coletado, mas é uma possibilidade.

Nem tudo o que é desenvolvido na atividade é registrado no diário, que é apenas um recorte do ambiente virtual de aprendizagem.

Embora tenhamos observado algumas características nos diários coletados, o que nos permitiu classificá-los nos tipos/perfis que descrevemos, é bem possível que existam outras configurações de diário que não se enquadrem nos tipos que nós elencamos. Bronckart (2009[1999]) fala de modelos infinitos de texto partindo de parâmetros finitos e corresponde ao que defendemos.

O diálogo em particular com o professor é uma prática discente bastante comum na atividade educacional. Ele é capaz de proporcionar aos agentes transformações nas formas de (inter)agir, sendo, então, um momento de reflexão, de discussão e negociação da prática docente/discente. Na atividade educacional a distância isso é igualmente importante. O diário é, para o aluno, um canal individualizado de acesso ao professor/tutor para colocar em pauta temas que envolvem a atividade educacional e temas relacionados indiretamente a ela, como vimos na análise. Para o professor e para o tutor, é um meio de acompanhar individualmente o aluno, avaliar sua situação na disciplina e, particularmente, poder ajudá-lo a prosseguir na sua formação. Nos diários que coletamos, a presença do professor é mínima, mas suficiente para atribuir-lhe grande importância na atividade. Na nossa leitura, os professores parecem intervir em momentos cruciais do diálogo. No diário 3, a professora Minerva intervém num momento de conflito, no qual a tutora, sozinha, poderia não suprir a demanda da aluna Cibele. A professora Atenas é mais participativa, mas também com poucas postagens. No diário 1, a professora intervém em momentos em que a aluna desabafa sobre uma tarefa que estava muito difícil e não teve muito sucesso em respondê-la e para incentivar a aluna nos momentos de estudar para uma prova e quando a aluna registra que está grávida; no diário 2, a professora Atenas assume um papel ainda mais crucial. Nas postagens, ela sugere à aluna Helena algumas ações e comportamentos para as tarefas da disciplina; trata também de temas mais delicados, como notas e avaliações, que a tutora poderia responder, mas que, com a voz da professora (que planeja e arquiteta a disciplina), surte um efeito de maior aceitação. É importante observar o papel do professora, nos diários 1 e 2, como a de incentivadora, de participante ativa do processo de ensino-aprendizagem da aluna naquele contexto. A professora faz o acompanhamento e, em momentos cruciais, ela faz a sua intervenção, incentivando, orientando e prescrevendo. No diário 3 vemos que a professora Minerva age como *mediadora de conflitos*. Ela interveio na tentativa de interação entre a tutora e a aluna para tentar suavizar o diálogo. Embora o texto não indique que houve, por parte da aluna,

resposta, a maneira como Cibele se dirige na postagem seguinte à professora e tutora é mais branda. Contudo, não é possível precisar se a ação de linguagem da professora Minerva foi o motivo para esse abrandamento. Em suma, a ação das professoras, embora sejam em menor proporção, foram bastante importantes para o andamento da atividade.

Após essas observações, como podemos descrever o papel do professor e o papel do tutor na atividade? González (cf. 2005, p. 39) chamou de *coordenador de aprendizagem* o indivíduo que detém o amplo conhecimento dos tópicos do curso que ele ministra, podendo ser, simultaneamente, o autor dos conteúdos do curso e o “coordenador do processo de aprendizagem dos estudantes”. Considerando essas características, podemos dizer que a professora Minerva e a professora Atenas se enquadram nesse perfil. Contudo, o problema maior se situa em definir os limites de ação e trabalho do tutor a distância da disciplina. O tutor, segundo Dias e Leite (2010), pode ter atribuições semelhantes à do professor tratando-se de administração do curso (cf. p.96), mas, segundo González (2005), ele tem a função de

[...] mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe também mediar a participação dos estudantes nos *chats*, estimulá-los a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um. (p. 40)

Essa lista de atribuições, segundo a nossa leitura do contexto de atividade educacional do *corpus*, está incompleta. O papel do tutor é, na verdade, muito mais complexo do que o apresentado por González. Nas postagens, a participação do tutor é essencial e provoca reações de linguagem no aluno. O tutor executa diversas ações de linguagem: prescreve, sugere, estimula, explica, orienta, adverte, negocia, parabeniza, relata experiências etc. Farias (2011) coletou informações sobre as representações do trabalho dos tutores a distância a partir de documentos prescritivos e do próprio discurso dos tutores. Foram consideradas tanto as prescrições de instâncias superiores como os textos produzidos (via *chat*) pelos tutores. Analisando comparativo-contrastivamente os dados coletados, Farias chegou à conclusão de que as prescrições iniciais, estabelecidas pelas instâncias superiores, não suprem ou direcionam com objetividade o trabalho do tutor, restando ao mesmo traçar as suas próprias diretrizes de trabalho. Além disso, no discurso dos tutores, Farias observou que eles são “*profissionais conscientes de suas responsabilidades*” e que eles podem ser considerados “*professores-tutores*” (op. cit. p.156). O seu *corpus* revelou que são os tutores que fazem a intermediação entre professor e aluno, fazem o suporte técnico do AVA e da disciplina para os alunos, corrigem e elaboram atividades junto com o professor da disciplina

etc. Nas pesquisas em EaD deve existir essa preocupação de definir qual o papel social do tutor no seu contexto de trabalho para compreender como a atividade educacional funciona. Em outros contextos sociohistóricos o papel do tutor pode diferir daquilo que foi descrito por Farias e por nós.

O diário, portanto, parece ser um espaço propício para as práticas de linguagem anteriormente citadas. Numa interação em particular com o aluno, o professor/tutor tem a oportunidade de trabalhar de forma mais intensa na formação do aluno. Por outro lado, o aluno tem a oportunidade de revelar ao professor e tutor o que o tem deixado preocupado, quais suas descobertas, seu propósito, suas dificuldades, buscando ajuda e soluções para sua aprendizagem. Reichmann (2009), baseando-se em Signorini (2006), observou dois propósitos do diário reflexivo na prática e formação docente: “[...]dar voz ao professor [...]”, já em exercício ou em formação, para que ele reflita sobre suas atribuições, identidade, características e formas de agir; e criação de um espaço e mecanismos para a reflexão e relato das práticas e teorias que fazem o professor, “[...] mediada pela escrita (cf. REICHMANN, 2009, p.110). Signorini denomina o diário reflexivo de *gênero catalisador* (cf. SIGNORINI, 2006), ou seja, um gênero que proporciona *desenvolvimento*. O desenvolvimento do qual falamos trata, principalmente, da questão de conhecimentos e práticas docentes que o professor precisa para executar suas atividades. Nota-se que esse desenvolvimento é comum aos três agentes, mas que não acontece da mesma forma aos três, tendo em vista os papéis sociais desempenhados por cada um. O diário, nesse caso, proporciona experiências diferentes para cada agente. Voltando à questão dos papéis sociais, vemos que é possível para o professor da disciplina refletir sobre a importância da sua intervenção no diário, pois a sua presença “verbalizada” faz com que o aluno e o tutor possam ter suas ações de linguagem direcionadas para um fim específico. Vemos isso no diário 2, quando a professora escreve sobre o uso do diário.

O tutor, visto muitas vezes também como um professor, consegue internalizar formas de interagir com os alunos, aprende a lidar com situações conflitantes e contornar ou resolver problemas. O tutor tende a manter os tipos de discurso que o aluno faz uso, mas, nos momentos adequados, faz a alternância do tipo de discurso visando a necessidade do aluno. A atividade educacional é uma atividade conflituosa por natureza (ver MACHADO, 2009) e demanda atenção e diálogo.

O aluno, enfim, é, nesse contexto, um professor-em-formação. Ele também internaliza não só os conteúdos da disciplina, mas também as práticas docentes. Ele é capaz

de tecer avaliações do agir do professor e do tutor e, com base nas suas experiências vividas e através da reflexão, ele pode também apreender essas práticas e tomá-las para si, adotando e adaptando para a sua própria prática docente. Os alunos perguntam e comentam bastante sobre como os professores vão/podem proceder. A partir do diálogo entre professor/tutor e aluno, há negociação da atividade. Nessa negociação podem ocorrer transformações do agir docente (e discente) e isso torna a atividade educacional dinâmica e complexa.

Ainda sobre a atividade e sobre o gênero, existe ainda uma reflexão a fazer: será que o gênero *diário de aprendizagem* foi apropriado pelos agentes-produtores, ou seja, passou do *status* de artefato para instrumento da atividade? A partir do contexto e resultados desta pesquisa podemos dizer que o diário foi apropriado. Embora alguns possam alegar que o propósito inicial do diário foi modificado, os agentes-produtores tomaram o diário como gênero/instrumento e o utilizaram segundo a sua interpretação e necessidades.

A linguagem, portanto, tem um papel fundamental aqui. Além de fundadora da ação, ela sustenta a racionalidade que serve de base para o agir. É através da linguagem que organizamos o mundo, executamos tarefas e interagimos com o outro. Para Bronckart (2006), ela é uma prática ilocutória e que

[...] se solidifica em sistemas de signos, ou línguas naturais, que permitem um (re)codificação locutória particular (sociocultural) das representações racionais do mundo. Esses sistemas de signos são colocados em funcionamento no interior de discursos, alguns dos quais são articulados às ações significantes e outros tomam a forma de ações autônomas ou ações de linguagem. **Uma das finalidades dessas ações de linguagem é propor reconfigurações de ação, por meio das quais os humanos progrop.cit. em sua compreensão das determinações da razão prática.** (BRONCKART, 2006, p.79. Grifos nossos).

Partindo do trecho acima de Bronckart, notamos que ele defende a tese de que as ações de linguagem proporcionam desenvolvimento. Em suma, se considerarmos o diário, em suas características de relato, reflexão e diálogo, como um *gênero catalisador*, admitimos que **o diário é, dentro do contexto educacional, um gênero que proporciona desenvolvimento de conhecimentos e práticas.** É através do diário que podemos tanto identificar como solucionar problemas da atividade educacional, gerando transformações dos conhecimentos e práticas docentes. Contudo, é necessário fixar que existem problemas e soluções diferentes para cada contexto de atividade educacional, o que indica valores e parâmetros socioculturais diferentes, o que indica, portanto, que não é possível generalizar características e valores da atividade educacional no cenário regional ou nacional por conta da sua complexidade e da

complexidade das características de seus agentes. O estudo de cada realidade poderá nos mostrar que características são ou não importantes para cada contexto educacional.

Deixamos aqui a nossa contribuição à modalidade. Numa rápida reflexão sobre a atividade educacional em ambientes *web*, lançamos a pergunta que se aplica a qualquer contexto: como se caracteriza as necessidades de interação dos alunos? Esta questão tem origem nos resultados da análise do nosso *corpus*, que revelou que as alunas, mesmo as que cursam a mesma disciplina, interagem com a tutora e professora de forma diferente: observou-se a necessidade de relatar, de solicitar, de resumir/fichar, de dialogar, de reclamar entre outras ações de linguagem. Os diários surgiram, neste contexto e segundo a nossa leitura, como um dos espaços propícios para essa aproximação e interação entre professor e aluno. A nossa contribuição situa-se, portanto, na demonstração da importância desse espaço para o aluno e também para o professor, como texto e como gênero, podendo proporcionar, de alguma forma, o desenvolvimento da atividade educacional, a aprendizagem e o vínculo entre os participantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br:** aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2006.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: Machado, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: Eduel, 2004. p. 37-53.
- ANSCOMBE, Elizabeth. **Intention**. Harvard University Press, 2000 [1957].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Decreto Lei Nº. 8.500, de 08 de junho de 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Le fonctionnement des discours:** un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUENO, Luzia. O trabalho como forma de agir no ISD. In: BUENO, Luzia. **A construção de representação sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2009.
- BULEA, Ecaterina. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In.: BRONCKART, Jean-Paul (org). **Agir et discours em situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. pp. 213-262.
- BURTON, Jill. et. al. **Reflective Writing: a way to lifelong teacher learning**. eBook edition, TESL-EJ, 2009.
- CLOT, Yvés. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 1999/2006.

- CORDEIRO, Gláís Salles. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 65-76.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COUTINHO, Antônia. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos [et al] (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. pp.101-110.
- DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: Souza-e-Silva, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. pp.45-60.
- GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. Os Diários Dialogados Eletrônicos no Ensino de Língua Estrangeira: a prática escrita conectada a um ensino comunicativo para promover interação real. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 36 v. 7, n. 2, p. 17-36, jul./dez. 2004.
- GELIT. **Repercussões dos trabalhos do grupo**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00838018HPYAKR>>. Acesso em: 02 fev. 2012.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: ano XX, nº 66, pp.125-140, Abril de 1999.
- GONZÁLEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.
- LEONTIEV, Alexei. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- LOPES, Moita. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. pp.11-24.

- LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos [et al] (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. pp.237-256.
- MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Edue, 2004.
- _____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos [et al] (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. pp.77-100.
- _____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. pp.79-100.
- MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor?. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. pp.101-116.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília Cabral et. al. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MAZZILLO, Tânia Maria. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [2006].
- MICCOLI, L. Journal-writing as a Feedback and an EFLRelated - Issue DiscussionTool. *Trabalhos emLinguística Aplicada*, Campinas, n.13, 1989.
- _____. **O Uso de Diário como Feedback e como Instrumento para Discussão de Assuntos Ligados ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira**. *EstudosGermânicos*, Belo Horizonte, v.8, n.2, 1987.
- MOODLE.org. **Sobre o Moodle**. Disponível em: <http://docs.moodle.org/pt_br/Sobre_o_Moodle>. Acesso em 09 de agosto de 2010.
- NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: Souza-e-Silva, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. pp.45-60.

- PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada em 90 anos: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.23-47.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. pp.113-142.
- REICHMANN, Carla Lynn. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. In: *Signum Estudos da Linguagem*. Londrina: UEL. V.10, n.1, pp. 109-126, 2007.
- _____. Escrevendo(-se) na tecnosfera: um olhar sobre o *blog* reflexivo de professoras-em-formação. In: *Letras & Letras*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. V. 25, n.2, pp. 105-122, jul/dez 2009.
- RICŒUR, Paul. Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II. Paris, Seuil, 1986.
- SEARLE, John. **Os actos de fala**. Coimbra : Livraria Almeida, 1984.
- SIGNORINI, Inês. **O gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada**. In: _____. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. pp.53-70.
- SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. O contexto de agir de linguagem. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 167-176.
- TAPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. **A construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor**. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2006.
- VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].
- VITORINO, Miquéias dos Santos.; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O diário de bordo do Moodle: uma ferramenta didática na educação a distância? . In.: Anais do I Simposio sobre Formação Docente e Tecnologias do Conhecimento. **I Simposio sobre Formação Docente e Tecnologias do Conhecimento**: João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2010.
- VYGOTSKY, Liev Semiónoitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

ANEXOS

ANEXO 1

PRESCRIÇÕES SOBRE A ESCRITA E MANUTENÇÃO DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM OU DIÁRIO DE BORDO

1 DINÂMICA DA DISCIPLINA

Toda semana temos leituras e atividades, com prazos delimitados. Para saber o que fazer em cada semana ou tópico fique atento(a) às recomendações do ROTEIRO DA SEMANA, que está disponível ao topo da lição.

AS SEMANAS EM ANDAMENTO FICAM NA PARTE DE CIMA, enquanto as semanas mais antigas ficam embaixo. Fique atento(a) aos prazos.

OS FÓRUNS SÃO ESPAÇOS DE APRENDIZADO, portanto vamos usá-los para as discussões e dúvidas, para que possamos aprender todos juntos com os colegas. PARTICIPE PERGUNTANDO E RESPONDENDO, assim você e seus colegas aprendem mais.

USE O DIÁRIO DE BORDO PARA FAZER RELATOS DO SEU APRENDIZADO, assim faremos um acompanhamento particular de cada aluno, sabendo quais são as principais dúvidas e dificuldades. Basta uma vez na semana para sabermos como você está. Estamos abertos ao diálogo.

NÃO DEIXE ACUMULAR ATIVIDADES, pois pode complicar sua situação. Procure fazer as atividades e leituras dentro do prazo. Não costumamos prorrogar prazos de atividades, mesmo que o Moodle falhe no último dia de entrega da atividade.

NÃO ABRA NOVOS TÓPICOS NOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO. Cada grupo tem seu próprio tópico e faremos todas as discussões ali. Novos tópicos criados por acidente serão automaticamente excluídos.

Documento Prescritivo 1 : Dinâmica da Disciplina (da disciplina Semântica da Língua Portuguesa

4 DÚVIDAS FREQUENTES

4.4 O diário é pontuado?

O diário de bordo é o espaço de diálogo entre professor, tutores e aluno. O aluno tem uma conversa particular com o professor nesse espaço, e pode relatar como está sendo a aprendizagem, suas descobertas, suas preocupações com o conteúdo e dúvidas frequentes. O diário é opcional, e por isso a nota é extra. Se você quiser usar o diário para obter pontos, **ele deve ser atualizado semanalmente**. Pontuamos o diário de bordo da seguinte forma:

Fevereiro: 1 ponto

Março: 4 pontos

Abril: 4 pontos

Maior: 4 pontos

Junho: 2 pontos

A pontuação dos diários ocorre sempre ao final do mês corrente. Usamos como critérios para a correção e pontuação do diário:

- Pertinência dos comentários, relatos e diálogos;
- Frequência/interação;
- Coesão e coerência textual, ortografia etc.

O diário de bordo é pontuado porque acompanhamos se o aluno está participando ou não, lendo ou não os textos. O diário corresponde a 15 pontos extras, não pertencentes às notas principais. Ou seja, se você não participar, não perde pontos, e se participar, pode ganhar pontos a mais.

Claro que você também pode participar do diário sem pretender pontos, para ter a oportunidade da interação mais individualizada com a equipe de semântica.

Não poste no diário os textos que você pega na internet ou em livros, a não ser que queira fazer uma pergunta ou comentário sobre eles. Postar um texto que não é seu não vale ponto algum. O diário de bordo é um espaço de diálogo, de atendimento individual ao aluno.

Documento Prescritivo 2: Pontuação do diário (da disciplina Semântica da Língua Portuguesa)

Este é seu diário em Semântica.

Planejamos o diário como um espaço de interação mais individualizado do que os fóruns. Aproveite para ter uma conversa individual com os tutores e a professora. O diário não é obrigatório, por isso a pontuação entra na nota como "pontos extras".

Formato:

- escreva sempre na parte de cima, acima das postagens anteriores
- comece sempre pela data da postagem

Isso nos ajuda MUITO a ler e comentar todos os 109 diários.

O que conta na avaliação:

- interação: não deixe seu tutor falando sozinho
- pertinência dos comentários: fale sobre seu estudo em semântica
- coesão textual: revise seu texto

O diário pode valer até 15 pontos extras no final do semestre:

- fevereiro: 1 ponto
- março: 4 pontos
- abril: 4 pontos
- maio: 4 pontos
- junho: 2 pontos

Veja o "Manual da disciplina e FAQ" para mais detalhes sobre a avaliação.

Disponível a partir de: quinta, 17 fevereiro 2011, 00:05

Metodologia

O desenvolvimento da metodologia segue os padrões de ensino-aprendizagem da educação a distância, modalidade de ensino que permite e requer que o aluno seja corresponsável pelo processo de aprendizagem. Os conhecimentos são construídos cooperativamente (professor, tutor e aluno) com a participação ativa dos discentes nas atividades de leitura, discussão e realização das tarefas solicitadas.

A participação nos fóruns é de fundamental importância no processo de construção conjunta de conhecimento.

Documento Prescritivo 4: Metodologia (da disciplina Didática do Ensino da Língua Portuguesa)



Grupos visíveis

Todos os participantes ▼

Ver 54 tarefas enviadas

Neste ambiente você pode registrar suas experiências com as atividades, dúvidas e dificuldades.

Disponível a partir de: quinta, 17 fevereiro 2011, 10:00

Data de entrega: quinta, 16 junho 2011, 10:00

Documento Prescritivo 5: Página de entrada do Diário do aluno (da disciplina Didática do Ensino da Língua Portuguesa).

ANEXO 2

CORPUS DA PESQUISA

DIÁRIO 1 – AGENTES-PRODUTORAS: ÁRTEMIS, AFRODITE E VÊNUS

POSTAGENS DA ALUNA ÁRTEMIS

Segunda-feira, 14 de março de 2011.

Olá professores e tutores da disciplina.

Estava um tanto atrasada em minhas atividades, mas espero conseguir acompanhar o ritmo do moodle deste ponto em diante. Tenho tido inúmeras dificuldades em conciliar trabalho e estudo, o que pode parecer um discurso já bastante desgastado. Mas tenho consciência de que preciso me empenhar e vencer esses e tantos outros obstáculos que surjam à minha frente.

Por enquanto, é só.

Obrigada pela compreensão e atenção. Ártemis.

Segunda-feira, 21 de março de 2011.

Muito obrigada pelo feedback Afrodite... e tentarei participar ao máximo dos fóruns de discussão. Uma ótima semana!

Segunda-feira, 28 de março de 2011.

Achei louvável da parte dos gestores da disciplina a concessão de um novo prazo para as atividades propostas. Mas já que havia lido bastante o material e estava com tudo "fresquinho" em minha mente, decidi responder logo aos questionários. Estou empolgada também para responder à atividade. Na realidade, ainda tenho muitas dúvidas, o assunto é confuso as vezes, mas é bastante empolgante. Desafiador é a palavra!

Quarta-feira, 30 de março de 2011.

Estou adorando as atividades Afrodite, e a disciplina também lógico. Queria ter mais tempo para estudar, para me dedicar. Mas tenho procurado acompanhar o ritmo na medida do possível. Realmente, prefiro iniciar pelos questionários, que servem inclusive como exercício de revisão dos textos propostos. Muito grata mais uma vez pelo feedback. Um abraço!

Quinta-feira, 07 de abril de 2011.

Li algumas colocações do tutor Miqueias no forum de notícias e algumas observações acerca da tarefa da placa de divulgação. Confesso que a tarefa foi um tanto quanto desafiadora para mim e ao mesmo tempo frustrante. Digo frustrante porque por mais que tenha lido e relido o conteúdo sobre pressuposição e implicatura e participado do fórum relacionado a esses conteúdos, ainda estou fazendo uma certa confusão. Isso me frustra. O pior de tudo é que o assunto parece relativamente fácil à primeira vista. Mas acaba nos pregando peças. Bem, vamos em frente!!!

Segunda-feira, 18 de abril de 2011.

Eu também lamento professora pela minha confusão. Mas preciso ser sincera. Mesmo aparentemente fácil, como eu havia colocado antes, a tarefa me deixou confusa e acabei não obtendo um bom êxito. Paciência. Faz parte. Espero conseguir melhor desempenho em outras atividades que certamente serão apresentadas. Muito grata!

Segunda-feira, 02 de maio de 2011.

Nossa, acabo de responder aos questionários. Gostei de responde-los, mas confesso que estava preocupada. Foi prazeroso poder responder através de exemplos mais práticos os questionários, mas considerei a teoria bem complexa. Senti uma certa dificuldade com relação ao tema categorização, a maneira com que ele é apresentado nos textos. Já com relação à metáfora, consegui apreender o conteúdo com mais facilidade. Precisarei ler os outros textos propostos para me aprofundar mais nessas questões, que são bastante interessantes.

Quarta-feira, 01/06/2011.

Estou estudando para a prova de reposição amanhã. Estive bem doente e, por isso, um pouco ausente do diário. Mas graças a Deus já estou me recuperando. Minha preocupação agora é não deixar a peteca cair e me sair bem nas provas. Afinal, não pude fazer nenhuma no período específico e, portanto, estou repondo duas provas por dia, o que não é fácil.

Agradeço o auxílio Afrodite. Darei uma olhada no mapa citado. Um abraço.

Segunda-feira, 06 de junho de 2011.

Eu não sei como me saí na prova, mas gostei de sua elaboração.

Quanto aos questionários de hoje, acerca de escalas argumentativas, não senti facilidade em absorver o conteúdo. Preciso ler mais.

Segunda-feira, 13 de junho de 2011.

Ok Afrodite, agradeço a preocupação e atenção de sempre. Com certeza, entro em contato para dirimir algumas dúvidas. Abraço!

Quarta-feira, 15 de junho de 2011.

Afrodite, ainda há tarefas para fazer, mas independente disso gostaria de saber como calcular a média final. Se você puder ajudar nesse sentido, ficaria muito grata. Até hoje, estou com $7,8 + 8,0 + 6,7$, somei e dividi por três. É isso mesmo?

Quinta-feira, 16 de junho de 2011.

Acabo de responder os últimos questionários e a atividade extra. Apesar de ter achado a leitura do material um tanto quanto complexa acabei me saindo bem com as notas dos questionários, graças a Deus. Só para concluir meu diário, gostaria de dizer que aqueles probleminhas de saúde recentes na verdade escondiam uma outra causa: ESTOU GRÁVIDA, rs! Descobri anteontem e queria compartilhar com vocês. Muito obrigada pela compreensão e pela amizade no decorrer do curso. É muito bom quando podemos contar com profissionais sérios e competentes, mas acima de tudo humanos... e vocês sintetizam exatamente esse tipo de profissional. Um grande abraço!

POSTAGENS DA TUTORA AFRODITE E DA PROFESSORA ATENAS

16.06.2011

Ártemis,
PARABÉNS!!!!!!!

Um abraço,
Atenas

11/06/2011

Ártemis, precisando tirar dúvidas, é só perguntar!
Afrodite

.....

01/06/2011

Ártemis, espero que você esteja melhor e que dê tudo certo nas suas provas!

.....

01.06.2011

Oi, Ártemis,
Espero que você faça ótimas provas!
Um abraço,
Atenas

02/05/2011

Ártemis, poste no fórum um mapa sobre categorização, veja lá o link, talvez ajude. :)
Afrodite

.....

23/04/2011

Como você disse, Ártemis, faz parte. Vamos agora continuar com o novo assunto, e precisando de ajuda, estamos aqui. :)
Afrodite.

.....

13.04.2011

Lamento que a tarefa sobre pressuposição tenha sido tão frustrante, Ártemis. Achei que seria divertida, e fácil, era só colocar que "a viúva" pressupõe a existência de uma viúva. Mas acho que não foi tão fácil assim.
Um abraço,
Atenas

01/04/2011

Ártemis,
Hoje estamos começando um assunto novo! Vamos ver como vai ser :).
Afrodite.

.....

29/03/2011

Ártemis, que bom que está gostando. Eu também acho melhor fazer primeiro os questionários.
Parece que a compreensão do texto fica bem melhor para depois poder responder a tarefa, não é?
Afrodite.

.....

22/03/2011

Ok, Ártemis :).

.....
Segunda-feira, 14 de março de 2011.

Oi Ártemis,

Amanhã começaremos a estudar um novo assunto. Tente participar conosco nos fóruns de discussão,

pois isso tem sido bastante produtivo para os alunos. Sugiro também que você leia o manual da

disciplina para você entender como funcionarão as avaliações. Isso é muito importante para você.

:)

Afrodite.

DIÁRIO 2 – AGENTES-PRODUTORAS: HELENA, AFRODITE E VÊNUS

POSTAGENS DA ALUNA HELENA

07/06

Olá professora e Afrodite,

Não consigo ver a correção da atividade extra de significado e enunciação.

É defeito no moodle?

Obrigada

Abraço

23/05/11

É mesmo professora.

Ah! Obrigada!

Na prova eu reescrevi as frases ambíguas sobre a política modificando-as, está certo? Já a da chave da roda, eu expliquei melhor, sem modificar tanto. Vi a palavra paráfrase e fiz assim.

Atrapalhei-me na última e na primeira questão apenas destaquei a frase com pressuposição e o acionador. Não sei se fiz certo.

A senhora vai colocar as respostas para sabermos onde erramos, como no caso da viúva?

Aguardo.

Obrigada

Abraço

14/05/11

Oi querida professora!

Obrigada!

Vocês me fazem ter muito gosto pela matéria também.

A senhora está sabendo que o tutor Miquéias me convidou para participar do projeto de pesquisa dele? Fiquei lisonjeada.

Ah! Estava me referindo a tutora Afrodite, pois ela perguntou sobre minha avaliação semanal.

Ela não tem, professora Atenas?

Abraços

30/04/11

Oi tutora Afrodite, tudo em paz?

Vi o mapa que a senhora colocou no fórum, mas ainda fiquei com dúvida.

O mapa poderia ter mais exemplos para esclarecer melhor.

Abraços

28/04/11

Olá Afrodite e Professora Atenas,

Saí-me bem! Tirei 12,7 de 15,00 em um e 20,00 no outro questionário. A senhora não tem acesso às minhas notas? Achei que tinha. =)

Nunca fiz fichamento, porém tenho um para entregar segunda, então aprenderei como se faz.

Em todas as matérias costumo fazer anotações do que julgo importante nos textos que leio; depois releio para fixar melhor o assunto e entendê-lo.

Valeu a dica.

Pode deixar comigo, não ficarei com dúvida. Creio que esta é a primeira vez que participo de um fórum que não vale nota, com tanto afinco. Desejo mesmo aprender e não só ganhar nota.

Tem sido muito prazeroso para mim, graças a Deus.

Esta equipe é muito boa Afrodite! Vocês estão de parabéns!

Noto até o tutor Miquéias respondendo e tirando dúvidas, acho ótimo.

Uma equipe unida faz toda a diferença.

Professora Atenas, está difícil sim, requer muita leitura e atenção e ainda assim há “coisas” que não entram.

Vou me acalmar... Grata pela ajuda!

Abraços a todos

Helena

27/04/11

Oi tutora Afrodite, como está?

Está muito complicado!

Lerei mais uma vez os textos indicados.

Obrigada.

25/04/11

Arriscando como pediu, porém aqui.

PARA BAIXO É POSITIVO?

Tutora, já li alguns exemplos, nos textos indicados e em outros na net, mas não acho esta resposta.

Pode sugerir outros links?

(1) Medida chinesa para esfriar economia derruba Bolsas na Ásia

INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE? Para derruba Bolsas?

Domínio fonte: INFLAÇÃO

Domínio alvo: ENTIDADE

BOM É QUENTE? MAU É FRIO? Para esfriar economia.

(2) Nada esfriou o clima tenso entre Botafogo e Avaí, nesta última quarta-feira.

IRA É CALOR

Domínio alvo: IRA

Domínio fonte: CALOR

(3) Lula elogia Aécio: “Está pronto para dirigir o Brasil”

MENTE É UMA MÁQUINA?

Domínio alvo: MENTE

Domínio fonte: MÁQUINA

Ou

O ESTADO É UMA PESSOA?

Obrigada!

23/04/11

Queria que o minicurso viesse para cá. 😊

Falei com todos os meus colegas sobre isso, espero que consiga gente suficiente.

Achei estranho ter tão pouca gente nele, são 9 colegas apenas, não é?

Seria muito importante a vinda de vocês para cá.

Os assuntos são complexos.

Abraços,

14/04/11

Atrapalhei-me toda na segunda tentativa

Foi o sono!!

06/04/11

Olá tutora Afrodite.

Como o tutor Miquéias solicitou, estou aqui para comentar minha resposta, que até agora não sei se está certa, a primeira parte vi que sim, a segunda estou com dúvida.

Coloquei como resposta: **Que o homem de quem trata o texto tem uma esposa e esta ficaria viúva.**

Em outras palavras quis dizer que ele era casado, PENSEI até em responder, que talvez tivesse namorada ou amante, mas como o texto falou em viúva entendi que ele era casado e que esta ficaria sem ele.

Nossa! Muito difícil mesmo essa atividade!!! 😞

"Como falamos de pressuposição semântica, pense apenas que uma viúva existe."

E era só para colocar que existe uma viúva?

Já estava pensando em outras pressuposições...

Isso que está abaixo é o que?

1- Que o texto está falando com alguém do sexo masculino???

2- Que o texto se refere a homem ou mulher, já que existem os bissexuais, e estes teriam um relacionamento amoroso com alguém que deixariam viúva, no sentido denotativo de sozinha, sem a companhia deste.

Abraçosss

01/04/11

Oi Tutora Afrodite e professora, como estão?

Espero que eu tenha conseguido acertar a atividade sobre nexos e pressuposição, foi um pouco difícil.

Professoras, estou com dúvidas no assunto de ambiguidade.

Li e reli os exemplos do livro e não consegui achar a ambiguidade nestes:

São Paulo e Santos só empataram pelo campeonato brasileiro.

Não foi aprovado no concurso porque era amigo do diretor.

Por favor, explique-me.

Abraço,

Helena

POSTAGENS DA TUTORA AFRODITE E DA PROFESSORA ATENAS

11/06/2011

Helena, vou procurar saber e te respondo!

Afrodite

.....

24.05.2011

Oi, Helena,

Sim, vamos colocar as respostas da prova para vocês aqui no moodle! Mas só depois que a reposição for realizada. As provas são diferentes uma da outra, mas achamos que comentar agora daria uma certa vantagem aos alunos que ainda vão fazer reposição, e achamos que isso não é correto.

Abraço,

Atenas

14.05.2011

Oi, Helena,

Agora entendi. É verdade, Afrodite perguntou como você tinha se saído. Mas acho que ela quis perguntar diretamente a você, para ter a sua opinião, e não apenas ver as notas (ela pode ver as notas, sim). A gente faz isso (perguntar diretamente), porque a impressão que você teve do seu rendimento pode ser mais importante para o diálogo aqui no diário do que a nota obtida.

Enfim, sabe como é... No diário, a gente quer interação, acompanhamento de parte a parte, convivência e muito papo, para melhorar o aprendizado, e para fortalecer esse lado humano, de conhecimento vivido e compartilhado. A nota é importante, mas a percepção que você tem de seu estudo e dos seus resultados é o que ajuda a construir o entusiasmo pelo conhecimento. Né? 😊

(Hoje é sábado, acho que me empolguei...)

Legal que Miquéias fez o convite!!!!

Parabéns por tudo.

Abraço,

Atenas

29/04/2011

Helena, estou montando um esquema para colocar no fórum, fico feliz de você estar gostando da metodologia :). Estou montando um esquema (mind map) para colocar no fórum! Espero que ajude, um professor meu levou hoje de manhã o site para mostrar para a agente e decidi fazer um para ajudar nesta disciplina, vamos ver se vai tornar as coisas

mais claras. :)

Afrodite.

.....

28.4.2011

Oi, Helena, está difícil, né? Mas acho que uma grande parte da dificuldade que você sente é devida ao impacto da novidade. Mudamos de abordagem semântica, quando saímos do assunto anterior e entramos neste (metáfora cognitiva). Até isso pode atrapalhar um pouco.

Minha sugestão (além de achar a dica de Afrodite muito boa) é: acalme-se. Leia os textos como se não tivesse de fazer prova sobre eles. Quem sabe ajuda? 😊

Abraço,
Atenas

28.04.2011

Helena, estou bem, espero que você também esteja. Posso sugerir uma coisa? Quando eu estou com um assunto mais complicado eu costumo fazer um fichamento de cada texto, isso me ajuda a compreender melhor, tente, fazer algo assim se puder. E não deixe de expor as suas dúvidas para que eu possa ajudá-la! Como você se saiu na avaliação da semana? Vou falar com a professora e Miquéias para ver o que podemos fazer para facilitar a compreensão de vocês!

Afrodite

.....

27/04/2011

Helena,

Sobre PARA BAIXO É POSITIVO, depende de um exemplo, se eu dizer: "Acordei tão para baixo hoje", eu não poderia dizer que PARA BAIXO É POSITIVO. Mas talvez em: "Estou muito feliz, a loja que eu gosto de comprar roupas está com o preço lá embaixo!", eu poderia dizer que PARA BAIXO É POSITIVO. Você percebe que não há uma fórmula exata?

Do mesmo modo no primeiro exemplo que eu coloquei eu poderia dizer com mais precisão: TRISTEZA É PARA BAIXO.

Sobre a resposta que você colocou lá no fórum e aqui, peço que você dê uma olhada nas metáforas que Miquéias identificou. Foram bastante precisas, ao meu ver. Vou te dar uma dica: os domínios fonte, geralmente, são os mais concretos. Em um dos textos desse semana (não lembro se é o de Roberta Pires ou o de Jan Edson) fala que usamos o que é mais concreto para conceptualizar o que é mais abstrato, não está escrito exatamente com essas palavras, mas diz algo assim.

Por exemplo: "frio" é mais concreto, porque temos experiências físicas com o frio, e "calma" é uma ideia mais abstrata, por isso, usamos vocabulário de experiências mais concretas para falar sobre ela. Entende?

Afrodite

.....

23/04/2011

Bom, não sei como funciona essa distribuição dos minicursos (entrei esse semestre na EaD),

então espero que dê certo :).

Afrodite

.....
16/04/2011

Pois é, Helena, era apenas isso. As outras coisas que você pensou tratam-se de implicaturas.

A expressão "a viúva" pressupõe que existe uma viúva, conseqüentemente pensamos em outras coisas como que ela era casada etc., mas tratam-se de implicaturas que fazemos (acredito que quase automaticamente) a partir desse nome. No mais, espero ter ajudado.

Se tiver mais alguma questão é só perguntar :).

Afrodite

.....
24/03/2011

Vamos ver se eu consigo ajudar. Sobre a tarefa de nexos, você lembra dos exemplos de nexos que cometamos no fórum e que estão nos textos que lemos? Então, você pode procurar textos reais que tragam exemplos assim. A diferença é que aqueles exemplos são "programados" e nos textos eles aparecem de maneira real. Você vai trazer textos que demonstrem que os nexos estão presentes no nosso uso cotidiano, entende? Então, sobre o comentário da tarefa, eu pedi que você identificasse o trecho (ou os trechos) que você acredita que os nexos estão presentes. Se quando você reler o seu texto vir que essas relações não estão presentes aí você o substitui, por outros em que elas estejam. Deu para entender?

Afrodite.

.....
22/03/2011

Helena, releia as instruções da tarefa sobre nexos e se mesmo assim não entender, coloque aqui a sua dúvida, para eu tentar ajudar. Sobre a tarefa de pressuposição, acho que você ainda está confundindo "pressuposição" com "implicatura", sugiro que você leia as discussões sobre isso que estamos fazendo no fórum, para ver se você compreende melhor o que seriam as pressuposições.

Afrodite.

.....
18/03/2011

Helena,

Nesse trecho do material está se falando de acarretamento. No acarretamento é que relacionamos uma sentença com outra. No caso da pressuposição, elas podem ser observadas em uma sentença apenas. Por exemplo: Dizemos que: "Mariana comprou frutas" acarreta que "Mariana fez compras".

Também dizemos que: "Mariana parou de fumar" pressupõe que ela fumava antes.

Então, são coisas diferentes dá para perceber? Você não queria comentar no fórum a sua dúvida, e se já estiver esclarecida escrever sobre isso lá? Poderia ajudar outros colegas que estivessem com a mesma dificuldade :).

Afrodite.

.....

13/03/2011

Puxa, Helena, fiquei feliz que você tenha gostado. E se tiver sugestões para melhorar, mande ver!

Um abraço,
Atenas

13/03/2011

Oi Helena,

É bom receber o feedback de vocês sobre o áudio. Você viu também vídeo que o tutor Miquéias postou no grupo azul? Achei muito interessante também. Quando puder participe também do fórum de discussão do grupo vermelho. Acho que o fórum tem sido bastante

útil para os alunos. Espero você lá :).

Afrodite.

DIÁRIO 3 – AGENTES-PRODUTORAS: CIBELE, VÊNUS E MINERVA

POSTAGENS DA ALUNA CIBELE

Gostaria de desabafar. O questionário apresentado por vocês, tem problemas, primeiro são duas tentativas, cuja nota será a média, mas como não sabemos se erramos, vamos refazer para que? Acho que isso deveria ser repensado. Além disso vi também números de páginas não sei se é de um livro, no texto didático não é pois já olhei, talvez eu ainda esteja um pouco perdida, então por favor me orientem.

Grata
Cibele

Ah bom lembrar que não estou entendendo nada, talvez por isso tenha ficado sem saber se errei e onde....
Cibele

09/03/2011

Acho que tem algum problema na nota dos questionários, na primeira tentativa errei três itens e na segunda errei apenas um, como foi que vocês obtiveram essa nota 6,33? Não estou entendendo nada.
Cibele

20/03/2011

Será que algum dia alguém vai ler o que escrevo?....
Esse questionário sobre os Principios de Comenius, está um pouco estranho, não vai servir de nada, pois estamos fazendo na tentativa. O questionário mostra números de páginas entre parenteses, onde está este texto, que já procurei em toda parte e não encontro?
Que coisa!!!!
Cibele

003/04/2011

Eu pensei que alguém responderia as minhas indagações, mas parece que não existe ninguém do outro da linha, mas mesmo assim vou insistir.
Estive por um bom tempo no fórum, li e reli as postagens, e parece que ainda não estou pronta para fazer a tarefa que se encerra amanhã. Acho que estou entendendo muito pouco, postei minha opinião, não sei se a professora vai dizer algo, esperamos que sim, pois ela parece estar atenta. Como não tem outro jeito vou tentar fazer a tarefa até amanhã.
Cibele

08/06/2011

Desculpem, mas não sei porque vão pontuar os diários, uma vez que ninguém envia feedback para nós, pois questioneei sobre a nota de um questionário ninguém respondeu, então.... quanto ao projeto gostaria de ver outras explicações, ainda estou um pouco em dúvida apesar de ter visto o modelo de uma aluna.
Cibele

09/06/2011

Apesar de ler o modelo dado, muito bom por sinal, não acho que tenho conhecimento necessário para preparar um bom projeto de letramento, estou tentando fazer um mas acho que o foco não está legal, como sei que ninguém vai nem olhar para o que estou escrevendo, que Deus seja louvado.

POSTAGENS DA TUTORA VÊNUS E DA PROFESSORA MINERVA

Cibele.

Assim que as dúvidas surgirem me procure por mensagem e assim tentaremos juntas resolver os problemas.

Bons Estudos!

Atenciosamente, Vênus (em: 01/03)

.....

Cibele.

Os problemas relacionados aos primeiros questionários já foram resolvidos! Quando você tiver dúvida de algo

me procure por mensagem, assim, a resposta é mais rápida.

Lembre que o diário deve ser utilizado para suas anotações sobre a aprendizagem...

Abraços, Vênus (em: 29/03)

Boa noite, Cibele

.....

Conforme Vênus esclareceu, quando tiver uma dúvida urgente não utilize o diário para divulgá-la. O diário

proporciona outro tipo de prática pedagógica.

Quanto aos seus apelos para que alguém te responda, percebi pela data da postagem de Vênus que ela

respondeu antes de você se queixar do "silêncio". Você está lendo os feedbacks?

Ainda continua sem entender nada, como disse no diário?

Abrs.

Minerva

.....

Cibele,

As suas indagações no diário foram sempre respondidas por mim [como tutora] ou pela professora Minerva.

Além do mais, estamos incentivando o uso do diário na disciplina por acreditarmos que ele é uma ótima

ferramenta para a aprendizagem.

Procure expor de maneira mais detalhada suas dúvidas sobre o projeto. Me procure por mensagem ou

exponha suas perguntas no fórum.

OK?

Atenciosamente, Vênus(em: 08/06)

DIÁRIO 4 – AGENTES-PRODUTORAS: PSIQUE E VÊNUS

POSTAGENS DA ALUNA PSIQUE

23-02-2011

O vídeo Breve Exposição da História da Didática foi de grande contribuição para entender melhor a sistematização e a finalidade do ato de ensinar em diversas épocas, isto, faz com que analisemos a educação como evolução de um ensino-aprendizagem que leve em consolidação de um cidadão ativo, crítico e criativo.

28-02-2011

No vídeo Breve Exposição da História da Didática mostra-se que a didática era vista como uma estratégia objetiva, racional e neutra no processo, tornando-se um instrumento para cooperação entre docente e discente para que ocorresse a evolução dos processos de ensino e aprendizagem.

A finalidade da didática contribuir ao docente na prática ou na teoria educacional em sala de aula?

20-03-2011

No texto A Crise de Identidade do Professor de Português do livro a Formação do professor de português Ele retrata sobre " A discussão política era escamoteada" o que significa essa expressão?

15-06-2011

A atividade sobre projeto de Letramento seria uma das melhores alternativas para influenciar e conduzir o aluno a entender e compreender o que ele realmente está lendo, porque ainda deparamos com estudantes de ensino médio que ler simplesmente porque conhece a sílabas, e no momento em que se pergunta o que o texto quer dizer eles não sabem argumentar.

Hoje vivemos em uma sociedade que não influencia as pessoas ao hábito da leitura porque encontramos meios rápidos como a televisão e a internet, mas nem sempre são tão eficientes de saber de diversos assuntos sem termos que ler um jornal, uma revista ou até mesmo um livro, acredito que essa era digital está fazendo a cada dia abandonar esses recursos.

POSTAGENS DA TUTORA VÊNUS

Psique,
É bom saber que você está utilizando o diário para apresentar suas reflexões sobre o que estudamos na disciplina. Considere a Didática como um auxílio para a prática, mas sempre tentando fazer a ponte teoria - sala de aula.
Ok?
Atenciosamente, Vênus (em:01/03)

.....

Psique,
A expressão "escamoteada" nesta frase quer indicar que a discussão política, de certa forma, era feita as escondidas, de forma sutil ela desaparece.
OK?
Atenciosamente, Vênus (em:29/03)

.....

Psique,
O ensino da Língua Portuguesa direcionado por um Projeto de Letramento considera a linguagem em uso e permite ao aluno uma aprendizagem mais dinâmica e participativa.
O que você pontuou sobre os projetos é muito pertinente.
Atenciosamente, Vênus (em: 15/06)

ANEXO 3
CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 08/06/2011, o projeto de pesquisa intitulado “AS INTERAÇÕES NO DIÁRIO DE BORDO DO CURSO DE LETRAS DA UFPB VIRTUAL: UMA LEITURA SOCIOINTERACIONISTA”, do Pesquisador Miquéias dos Santos Vitorino. Protocolo nº. 039/11.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionado à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.



Miquéias dos Santos Vitorino
Coordenador - CEP-CCS-UFPB