

INALDO FIRMINO SOARES

**A INTERAÇÃO TUTOR-ALUNOS EM EAD:
PROTAGONISTAS DE AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA**

João Pessoa
2010

INALDO FIRMINO SOARES

**A INTERAÇÃO TUTOR-ALUNOS EM EAD:
PROTAGONISTAS DE AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Ensino

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA E ENSINO

**A INTERAÇÃO TUTOR-ALUNOS EM EAD:
PROTAGONISTAS DE AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA**

Comissão Examinadora:



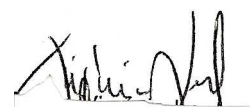
Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira – PROLING/UFPB
1ª examinadora/presidente



Profª Drª Betânia Passos Medrado – PROLING/UFPB
2ª examinadora



Profª. Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – PROLING/UFPB
3ª examinadora



Profª Drª Virgínia Leal – PPGL/UFPE
4ª examinadora



Profª Drª Maria Auxiliadora Padilha – EDUMATEC/UFPE
5ª examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, Seu Augusto (*in memoriam*) e Dona Jesus, por terem me dado a vida e à vida; e à grande Mestra e amiga Abuêndia Padilha, pelos ensinamentos e incentivo.

É com satisfação que registro a participação e o envolvimento de um grupo de pessoas, desde o processo inicial de gestação até a elaboração final deste trabalho. São elas:

Regina Celi Mendes Pereira, não somente pela orientação e acompanhamento do trabalho, mas especialmente pela confiança e incentivo à faina do pesquisador. A professora Regina é a orientadora que sabe segurar as rédeas do orientando sem lhe reprimir a liberdade de escolha, é a orientadora que sabe conciliar autoridade e competência epistêmico-metodológica com generosidade.

Betânia Passos Medrado e Marianne Cavalcante, pela acuidade com que leram e analisaram o trabalho, enquanto membros da banca de qualificação, apontando caminhos que muito contribuíram para a sua melhoria, e pela participação na banca de defesa.

Virgínia Leal e Maria Auxiliadora Padilha, pela leitura do trabalho e participação na banca de defesa, na condição de membros externos.

Abuêndia Padilha, pela leitura cuidadosa da primeira versão do projeto inicial desta pesquisa.

Lúcia Caraúbas e Emerson Xavier, pelo apoio e incentivo amigo.

Tiago, meu sobrinho, pelo apoio logístico.

Wilma Martins, pela mediação inicial com o Proling e pelo abrigo carinhoso; e seus filhos Rafael e Uirá, pela generosidade.

Minha família, pela compreensão e tolerância.

Dermeval da Hora, na condição de coordenador do Proling, pela generosa receptividade.

Vera Lima e Valberto Cardoso, secretários do Proling, pela presteza das informações e pela gentileza e educação com que sempre me trataram.

Professores e coordenadores do Proling, em especial aqueles com quem cursei disciplinas: Ignez Ayala, Regina Baracuh, Jan Edson, Betânia Medrado e Regina Celi. Com eles, muitas ideias se consolidaram e muitas outras surgiram.

Patrícia Smith e Maria Auxiliadora Padilha (EDUMATEC/UFPE), pelos ensinamentos em EaD.

Colegas de curso, pelo acolhimento e generosidade.

Sujeitos da pesquisa, cujas ações de linguagem deram vida ao trabalho.

Capes, pela significativa contribuição na concessão de bolsa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Distribuição dos sujeitos conforme a formação acadêmica inicial	75
Quadro 2 Distribuição dos sujeitos conforme a época de conclusão da graduação	76
Quadro 3 Distribuição dos sujeitos conforme a atividade profissional	77
Quadro 4 Distribuição dos tutores conforme a formação acadêmica inicial	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Tela do curso de especialização em EaD observado	82
Figura 2 Tela do curso de especialização em EaD observado	83
Figura 3 Tela do curso de especialização em EaD observado	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 INTERACIONISMO E ENSINO A DISTÂNCIA	25
1.1 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E GERAIS DO ISD	25
1.1.1 Dialogismo e Internalização: Princípios Fundantes do Interacionismo Sociodiscursivo	28
1.2 PERSPECTIVA DE ANÁLISE DO ISD	35
2 ENSINO A DISTÂNCIA: ALGUMAS PECULIARIDADES	50
2.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	52
2.2 O PAPEL DO TUTOR	55
3 LEITURA E ESCRITA EM EAD	59
4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: UMA ESCOLHA	71
4.2 OS SUJEITOS E SEU UNIVERSO	74
4.3 A PLATAFORMA MOODLE COM SUAS FERRAMENTAS	79
4.4 PROCEDIMENTOS, TÉCNICA E RECURSOS DE OBSERVAÇÃO	84
4.4.1 Relação Sujeitos-Pesquisador	84
4.4.2 Observação Participativa	85
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	88
5 INTERAÇÃO E LINGUAGEM EM EaD: UMA ANÁLISE	91
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	91
5.2 EIXOS DE REFLEXÃO	92
5.2.1 O Tutor e suas Orientações aos Alunos	92
5.2.2 Os Alunos e suas Interações nos Fóruns	105
5.2.3 O Comando e o Cumprimento das Tarefas	119

5.3 (RE)PENSANDO O OBSERVADO	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	159

RESUMO

Sob os alicerces da Linguística Aplicada, que vem focalizando as atividades languageiras a partir de diferentes enfoques teóricos, este trabalho resulta de uma pesquisa sobre as ações de linguagem nas interações realizadas por alunos e tutores de um curso de Especialização em Ensino a Distância, a partir da plataforma *Moodle*, e os reflexos dessas ações no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal desses sujeitos. O tema foi abordado à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008; DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998; MACHADO, 2005; MATENCIO, 2007; PEREIRA, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010), que tem como principais referências teóricas, no campo do desenvolvimento, Vigostsky (1998, 1987) e, no campo da linguagem, Bakhtin (2003, 1986), pensadores cujas perspectivas de estudo se originam e radicalizam-se na concepção de que toda a arquitetura do pensamento se sustenta na relação com a alteridade, através da interação social, mediada pela linguagem. Para atender ao caráter descritivo e exploratório da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, o que demandou, além de uma revisão vertical da literatura, a observação dos alunos nas interações com os tutores/professores e seus iguais, por meio das mensagens escritas que faziam circular nas interfaces do ambiente virtual de aprendizagem. As situações observadas ofereceram subsídios para a análise das questões levantadas a respeito de como leem e escrevem esses sujeitos, como organizam suas ideias e como constroem conhecimentos. Dessa análise, alguns resultados podem ser assinalados. As interações languageiras tutor-alunos constituíram contribuições significativas para as atividades de leitura e escrita por estes sujeitos, e se isso tivesse se dado de forma mais consciente, estando claro o papel que as atividades de linguagem exercem na construção do pensamento consciente, as contribuições seriam ainda mais expressivas. As atividades de leitura e escrita, que sempre estiveram juntas no curso, centralizavam-se no conteúdo temático, refletindo uma concepção de leitura como atividade de decodificação, em detrimento de uma concepção discursiva, que considera não só as habilidades e competências relacionadas ao conteúdo, mas também a materialidade linguística dos textos e a sua situação de enunciação. Partindo de uma noção mais ampla de leitura e escrita, consideradas como práticas sociais, e observando as interações languageiras dos sujeitos desta pesquisa, sobretudo os tutores com suas orientações e intervenções nas atividades escritas dos alunos, constatamos algumas lacunas. Nem todos os parâmetros de ordem social e individual, sejam os externos, ligados às condições de produção dos textos, sejam os internos, referentes ao processamento cognitivo ativado no momento da produção escrita, foram contemplados. No tocante ao processamento de ideias, tanto as atividades propostas pelos tutores/professores quanto as interações dos alunos nos fóruns e suas produções textuais mostraram que ações de *busca*, *criação*, *avaliação*, *decisão* e *seleção* de ideias foram razoavelmente contempladas. O que não se fez presente de forma mais expressiva, sobretudo da parte dos

tutores, foram ações da ordem do *hierarquizar, ordenar, concatenar e articular*, que garantem os *mecanismos de textualização* e contribuem para a coerência temática do texto, orientações essas fundamentais quando solicitamos atividades escritas aos alunos, pois, independentemente do nível deles e da modalidade de ensino – presencial ou a distância – em que se encontram, as dificuldades são as mesmas. Outra medida apontada pelos resultados deste estudo, esta de caráter mais abrangente, é o investimento maciço e sistemático na formação inicial e continuada de professores de português, sobretudo, mas também de outras disciplinas, afinal de contas o trabalho com leitura e escrita perpassa os domínios da História, Geografia, Filosofia etc. A formação de professores, portanto, deve partir da compreensão da complexidade das práticas de linguagem escrita, compreensão essa que impõe uma pedagogia do letramento, inclusive digital, que venha se sobrepor a “pedagogia da temática” ou a um ensino de gêneros que não contemple seus aspectos sociocomunicativos e pragmáticos. Nesse sentido, este estudo deixa sua contribuição para a possível efetivação de uma interface entre a Linguística Aplicada, que vem focalizando as atividades languageiras a partir de diferentes enfoques teóricos, e os cursos de EaD, tanto os de graduação como os de pós-graduação, com seus organizadores, *webdesigns*, tutores, professores conteudistas e alunos. É nossa intenção também, com a realização desta pesquisa, contribuir para a ampliação do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, corrente teórica interdisciplinar cujas perspectivas de estudo se originam e radicalizam na concepção de que toda a arquitetura do pensamento se sustenta na relação com a alteridade, através da interação social, mediada pela linguagem. A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de uma assessoria/consultoria de um profissional da área de Linguística Aplicada na concepção, estruturação e desenvolvimento de cursos de EaD, para que, na ponta desses cursos, o ambiente virtual de aprendizagem, em que se dão efetivamente as interações tutor-alunos / alunos-alunos, a leitura e a escrita se constituam no meio e no fim da construção do conhecimento e do desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal.

Palavras-chave: ensino a distância – atividades de linguagem – leitura e escrita – interação – dialogismo.

RÉSUMÉ

Fondé sur la Linguistique Appliquée, qui se tourne vers les activités langagières à partir de différentes approches théoriques, ce travail est le résultat d'une recherche sur les actions langagières remarquée dans les interactions des élèves avec ses précepteurs et ses égaux pendant la durée d'un cours de spécialisation en enseignement à distance, à partir de l'hipertexte numérique, et les reflets de ces actions dans le développement et le perfectionnement du langage verbal de ces sujets. Le thème a été traité à la lumière de l'Interactionnisme Sociodiscursif (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008; DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998; MACHADO, 2005; MATENCIO, 2007; PEREIRA, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010), dont les principales références théoriques sont, dans le champ du développement, Vigostsky (1998, 1987) et, dans le champ du langage, Bakhtin (2003, 1986), des penseurs dont les perspectives d'étude s'originent et se radicalisent dans la conception de ce que toute l'architecture de la pensée se soutient dans la relation avec l'altérité, à travers l'interaction sociale, mesurée par le langage. Pour répondre au caractère descriptif et exploratoire de la recherche, l'approche qualitative a été choisie, ce qui a exigé, outre une révision verticale de la littérature, l'observation des élèves dans les interactions avec les tuteurs/professeurs et leurs pairs par le biais de messages écrits qui circulaient dans les interfaces de l'environnement virtuel d'apprentissage. Les situations observées ont offert des subsides pour l'analyse des questions soulevées sur ce comment ces sujets lisent-ils, comment écrivent-ils, comment organisent-ils leurs idées et comment contruisent-ils leurs connaissances. De cette analyse, quelques résultats peuvent être dégagés. Les interactions langagières précepteurs-élèves ont constitué de significatives contributions aux activités de lecture et écriture de ces sujets. Si cela avait eu lieu d'une façon plus avertie en ce qui a trait à la fonction de ces activités de langage dans la construction de la pensée consciente, ces contributions auraient été encore plus expressives. Les activités de lecture et d'écriture, conjointement déployées pendant la formation, étaient centrées sur le contenu thématique, réfléchissant une conception de lecture en tant qu'activité de décodification, en détriment d'une conception discursive, qui tient en compte non seulement les habiletés et les compétences liées au contenu, mais aussi la matérialité linguistique des textes et leur situation d'énonciation. Partant d'une notion plus large de lecture et d'écriture, considérées en tant que pratiques sociales, et observant les interactions langagières des sujets dans cette recherche, surtout les précepteurs avec leurs orientations et interventions dans les activités écrites des élèves, nous constatons quelques lacunes. Ni tous les paramètres d'ordre social et individuel, que ce soit les externes, liés aux conditions de production des textes, ou les internes, ayant trait au traitement cognitif, activés au moment de la production écrite, n'ont été considérés. En ce qui concerne le traitement des idées, aussi bien les activités proposées par les précepteurs/professeurs que les interactions des élèves dans les forums et leurs productions textuelles ont montré que les actions de

recherche, création, évaluation, décision et sélection d'idées ont été convenablement considérées. Ce qui n'a pas été présent de manière significative, surtout de la part des précepteurs, ont été les actions ayant trait à la hiérarchisation, l'ordonnancement, l'enchaînement et l'articulation, qui assurent les mécanismes de textualisation et contribuent à la cohérence thématique du texte. Ces orientations sont fondamentales lorsque des activités écrites sont demandées aux élèves, car, indépendamment de leur niveau et de la modalité d'enseignement – en présence ou à distance, les difficultés sont les mêmes. Une autre mesure signalée par les résultats de cette étude, celle-ci plus englobante, c'est l'investissement massif et systématique dans la formation initiale et continue surtout de professeurs de portugais, mais aussi d'autres disciplines, car le travail avec la lecture et l'écriture traverse les champs de l'histoire, de la géographie, de la philosophie, etc. La formation des professeurs doit par conséquent partir de la compréhension de la complexité des pratiques du langage écrit, laquelle impose une pédagogie de la mise en lettres, y compris numérique, qui vienne se superposer à la pédagogie du thème ou à un enseignement des genres qui ne considère pas ses aspects sociocommunicatifs et pragmatiques. Dans ce sens, cette étude laisse sa contribution pour le possible accomplissement d'une interface entre la Linguistique Appliquée, qui focalise les activités langagières à partir de différentes approches théoriques, et les cours de EaD, aussi bien ceux de graduation que ceux de post-graduation, avec leurs organisateurs, webdesigners, précepteurs, professeurs, responsables de contenus et élèves. Avec la réalisation de cette recherche, notre intention est aussi celle de contribuer à l'élargissement de l'Interactionnisme Sociodiscoursif au Brésil, courant théorique interdisciplinaire dont les perspectives d'études s'originent et se radicalisent dans la conception de ce que toute architecture de la pensée se soutient dans la relation à l'altérité, à travers l'interaction sociale, moyennant le langage. La recherche suggère donc le besoin d'un consultant professionnel dans le domaine de la linguistique appliquée dans la conception, la structuration et le développement des cours de EaD pour que, au bout de ces cours, l'environnement virtuel d'apprentissage, où ont effectivement lieu les interactions tuteurs/élèves / élèves/élèves, la lecture et l'écriture se constituent en moyen et fin de la construction de la connaissance et du développement et le perfectionnement du langage verbal.

Mots-clé: enseignement à distance – activités de langage – lecture et écriture – interaction – dialogisme.

ABSTRACT

Set on the foundations of Applied Linguistics which focusses on language activities from different theoretical focus, this paper is the outcome of a research on the language actions of postgraduate students (Specialization Courses), observed in the interaction with their tutors and peers, by means of digital hypertext, in a Learning Virtual Environment – a Hyper Digital Context. It also studies the way these actions reflect the development and improvement of students' verbal language. The topic was studied by means of differentiated authors within Sociodiscursive Interactionism such as: (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008; DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998; MACHADO, 2005; MATENCIO, 2007; PEREIRA, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010). This theory presents as its main theoreticians, Vygotsky (1998, 1987) in the development field, and Bakhtin (2003, 1986), in the language field. To these two authors all thought architecture is supported by social interaction mediated by language. As it is a qualitative research, besides revising the literature we had to observe the students in their interaction with their tutors/teachers and their peers, by means of written messages that circulated in the virtual learning environment. The observed situations offered us subsidies to analyse questions related to the way they read, wrote; how their ideas were organized and their knowledge was constructed. The tutor-student language interactions constituted meaningful contributions for the activities of reading and writing by the subjects involved, and if it had occurred in a more conscious form, being clear the role language activities exert over the construction of the conscious thought, the contribution would be more expressive. The reading and writing activities, that have always existed together, have been centered on the thematic content, reflecting a view of reading as decoding activity, to the detriment of a discursive conception that considers not only the skills and competences related to the content, but also the linguistic materiality of the text and its enunciation situation. Starting from a broader notion of reading and writing, considered as social practices, and observing the language interactions of the subjects of this research, especially the tutors with their guidance and interventions on the written activities of the students, some gaps were found. Not all the parameters of social and individual order, being them external, linked to the conditions of text production, or internal, related to the cognitive processing activated during the writing production, have been contemplated. Regarding to the processing of ideas, both the activities proposed by the tutors/teachers and the students' interactions on the e-forums as well as their text productions showed that actions such as searching, creation, evaluation, decision and selection of ideas were relatively contemplated. What was not present in a more expressive form, especially from the tutors, were the actions of ranking, ordering, concatenating and articulating, that assures the textualization mechanisms and contribute for the thematic coherence of the text, fundamental guidances when written activities were asked, because, independently of their levels and the teaching manner - face or distance education - in which they find themselves, the difficulties

are the same. Another action revealed by the results of this study, a wider one, is the massive and systematic investment in the basic and continuing formation of teachers of Portuguese, particularly, but also from other disciplines, as the work with reading and writing are interrelated to the fields of History, Geography, Philosophy, etc. Teachers' training, thus, must start from the comprehension of the complexity of the written language practices, a type of comprehension that imposes a pedagogy of literacy, including digital, that comes to overlap to the pedagogy of the theme or to a genre teaching program that does not contemplate their pragmatic and socio-communicative aspects. In this sense, this study leaves its contribution for the possible effectiveness of an interface between Applied Linguistics, that focuses in language activities from different theoretical perspectives, and the Distance Education (EaD), both undergraduation and post-graduation courses, with their organizers, webdesigns, tutors, content teachers and students. It is also our intention, by having done this research, to contribute for the spread of the Sociodiscursive Interactionism in Brazil, interdisciplinary theoretical perspective whose studies originate and radicalize in the conception that every thought architecture is sustained in relation to the other, through social interaction, mediated by language. The research points to the need of an adviser/counsellor, a professional from the Applied Linguistics Area, in conceiving, structuring and building up (LVEs) (Learning Virtual Environment) courses where interaction acts effectively: tutor–students / students–students reading and writing may constitute the middle and the end of knowledge construction helping in the development and improvement of verbal language.

Key words: Learning Virtual Environment – Language Activities – Reading and Writing – Interaction – Dialogism.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Hoje, em nossas cidades, a maior parte do ensino acontece fora da escola. A quantidade de informação comunicada pela imprensa, revistas, filmes, televisão e rádio excede em grande medida a quantidade de informação comunicada pela instrução e textos na escola. Este desafio destruiu o monopólio do livro como ajuda ao ensino e derrubou os próprios muros das aulas de modo tão repentino que estamos confusos, desconcertados.

(McLuhan)

O que surpreende nessa epígrafe, afirmação feita por McLuhan na década de 1960, é que ela continua atual e frequente nas discussões dos educadores, mais de 40 anos depois. A impressão que se tem é que nada mudou: as escolas e os educadores mostram-se ainda mais confusos e desconcertados diante dos computadores, da informática, dos PCs, da robótica, da televisão a cabo, da transmissão por satélite, do CD, do CD-ROM, da telefonia celular, do *twitter*, da *internet*, do DVD; diante da invasão dos meios de comunicação de massa nas suas vidas e na vida de seus alunos e, sobretudo, diante do Ensino a Distância (doravante EaD), modalidade de ensino que se utiliza de todos os recursos aqui arrolados, mas sem abrir mão do recurso primeiro de qualquer processo de ensino-aprendizagem: o texto verbal escrito.

Alinhando-se com a confusão e desconcerto apontados na epígrafe, este trabalho resulta de uma pesquisa sobre as interações tutor-alunos nos processos de leitura e escrita desenvolvidos no decorrer de um curso de Especialização em EaD e os reflexos dessas interações no desenvolvimento e/ou aprimoramento da linguagem verbal dos sujeitos que interagem nesse universo.

Diversos autores coincidem em reconhecer que embora a leitura e a escrita sejam dois processos distintos, ao menos no campo da educação, eles aparecem entrelaçados. Ao realizar um resumo ou anotações de leitura, ao responder perguntas sobre um texto escrito, ao revisar um texto, entre outros exemplos, evidencia-se esse entrelaçamento.

No cotidiano do nosso trabalho como professores do ensino superior, é muito comum ouvirmos dos colegas expressões como “...os alunos sabem ler, mas leem pouco”; “...não compreendem o que leem”; “...os alunos deveriam chegar à universidade sabendo estudar e escrever melhor”; “os alunos têm dificuldade de raciocinar sobre o que leem”; “[...] estão acostumados a decorar o texto”; “falta de hábito de leitura”.

Nessas expressões está subjacente a concepção equivocada de que as capacidades do aluno-leitor se constituem num processo fechado e acabado nos níveis de escolarização anteriores. Aprender a ler não parece constituir-se em um processo que continua a se desenvolver na vida adulta e que, por isso mesmo, no contexto universitário continua a exigir a intervenção do professor em cada área de conhecimento.

Em relação às práticas de leitura na universidade, Carlino (2002) fundamenta a complexidade e a força do conceito *letramento acadêmico*, enfatizando que as maneiras de ler e escrever são específicas de cada área. Concordamos com essa autora quando ela alerta contra a tendência a considerar que o letramento é uma habilidade básica, que se consegue de uma vez por todas, quando questiona a ideia de que aprender a produzir e interpretar textos escritos é um assunto acabado ao se ingressar na universidade e quando se opõe à ideia de que a aquisição da leitura e da escrita se completa em algum momento. Muito pelo contrário: a diversidade de temas, gêneros e tipos de textos, propósitos, destinatários, reflexão envolvida e contextos nos quais se lê e escreve sempre instiga novos desafios nos que nisso se envolvem, exigindo que se continue aprendendo a ler e escrever.

Isso nos leva a refletir sobre a responsabilidade por essas questões problemáticas relativas à leitura e escrita no ensino superior; sobre a visão dos professores acerca da leitura como um objeto de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que é um meio para adquirir conhecimentos; sobre as condições e situações didáticas necessárias para a formação de leitores autônomos; sobre o

conhecimento e atenção, da parte do professor, da complexidade dos processos que envolvem a leitura de um texto acadêmico, e das estratégias cognitivas em seu próprio processo como leitor e, por fim, sobre o reconhecimento, da parte do professor, da forma como os alunos constroem sentido na abordagem de um texto escrito.

Acreditamos que a questão central é deixar de conceber as práticas de leitura e escrita como meramente instrumentais e buscar o sentido que elas assumem na formação de leitores e produtores autônomos no âmbito do ensino superior, tanto presencial quanto, sobretudo, a distância, uma vez que nesta modalidade de ensino as ferramentas todas, desde material de divulgação, termos de aceite, orientações preliminares, boletos de pagamento, contrato, convites, até o material das aulas, constituem-se predominantemente de textos verbais escritos. E, o mais importante: as tarefas executadas pelos alunos, bem como as intervenções do tutor/professor, são todas feitas por escrito.

A tão propalada importância de se trazer o texto para a sala de aula e, numa perspectiva dialógica, crítica, desenvolver um trabalho que forme cidadãos críticos, autônomos, criativos, produtores de conhecimento, e não apenas reconhecedores, é perseguida a cada momento de um curso de EaD, uma vez que todo o processo se desenvolve autonomamente, por parte do aluno, através de atividades de leitura e de (re)escrita. E tudo aquilo que sugere Soares, I. (2005) em relação ao trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa é a cada momento praticado pelo tutor/professor de EaD:

o professor poderia fazer as seguintes intervenções gerais, no intuito de colaborar no processo de construção de sentido: contextualizar o texto (referência ao autor, à sua obra, à inscrição do texto na obra do autor); explicitar o propósito da leitura (para que ler o texto nesta parte do programa, que atividade será desenvolvida posteriormente); fazer a escuta das antecipações que os alunos realizam sobre o texto (recuperação de suas hipóteses em relação ao título, a outros textos do autor, entre outras); estabelecer relações entre os conhecimentos dos alunos e os conceitos ou categorias contempladas pelo texto; facilitar a participação da maioria dos alunos (através disso, serão percebidas as pistas de seu processo particular de construção do sentido). (SOARES, I., 2005, p. 6)

O largo espectro do processo de aquisição da linguagem falada e escrita no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que vimos desenvolvendo suscitou-nos o interesse em analisar a especificidade de tal processo no desenvolvimento de

cursos de EaD nos quais, em princípio, por não ser *ad praesentia*, suporíamos não haver uma interação verbal concreta, evidente.

Outrossim, os estudos e debates sobre as práticas socioculturais de leitura e produção de texto, que há algum tempo vêm ganhando destaque especial nos mais variados âmbitos da sociedade, tornam-se hoje uma reflexão imperativa, especialmente em EaD, visto que é pela leitura/escrita que os membros dessa modalidade de ensino-aprendizagem se engajam nos processos de construção de conhecimento e de interação sociocomunicativa.

Nessa direção, cumpre observar a demanda intensa pela busca de informações na tela do computador, que apresenta ao aluno de EaD um outro paradigma textual, convidando-o a percorrer um mundo de significações que transcende o próprio espaço verbal para multiplicar as referências e organizar percursos interativos.

Dessa forma, considerando as constantes e crescentes ações de interatividade no ciberespaço, as mudanças linguístico-discursivas decorrentes das condições virtuais de produção de enunciados e as várias possibilidades de trajetos de leitura/escrita pelas janelas dos hipertextos digitais, faz-se necessária uma discussão crítico-reflexiva acerca das implicações trazidas pelo uso que alunos de EaD fazem desses hipertextos e a influência/contribuição dessa tessitura não-linear, densa, fragmentada e marcada pela pluralidade, para a construção de conhecimentos, bem como para a produção de textos, uma vez que esses alunos precisam criar estratégias de leitura e escrita que possam dinamizar a sua relação com o texto da tela – o qual rompe com as antigas maneiras de interagir com o texto – para instaurar um espaço de produção constituído de fendas, atalhos e fundado na incompletude.

Num espaço-tempo em que a sociedade se reorganiza para acompanhar o ritmo das tecnologias digitais, as circunstâncias pressionam os professores em geral, sobretudo os que trabalham com EaD, a moverem ações que deem a seus alunos oportunidade de enfrentarem e se posicionarem com criticidade e competência em relação aos labirintos de leitura/escrita na cultura digital. Se isto de fato está sendo feito é o que veremos no decorrer deste trabalho.

É nessa perspectiva que se insere esta pesquisa, com o objetivo geral de identificar as influências das interações tutor-alunos nas ações de leitura e escrita de alunos de EaD, a partir do hipertexto digital, e os reflexos dessas interações no

desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal desses sujeitos. Para atender a esse objetivo maior, dois objetivos específicos foram traçados:

(i) identificar as formas de interação na principal mídia de EaD e suas consequências para o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos envolvidos, especificamente no que concerne à leitura e escrita;

(ii) observar, nas formas de diálogo instrucional, os aspectos motivacionais no ambiente de EaD e suas consequências para o desenvolvimento da linguagem dos envolvidos.

Cabe, ainda, registrar que o desejo que originou e motivou a pesquisa vem da experiência prática de seu autor como professor de Língua Portuguesa, movido sempre por novos desafios quanto ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita para adolescentes e jovens, muitos deles desencantados com relação a essas práticas tão didatizadas e tão distantes da sua realidade. Pois, de acordo com Simões (1999, p. 90),

Contrariamente aos avanços tecnológicos [...], ainda nos vemos diante de uma clientela escolar imersa num mar de dificuldades que lhe impede a produção, uma vez que permanece atemorizada diante das necessidades (práticas ou escolares) de *dizer* por escrito alguma coisa.

Considerando, portanto, que a realidade material da hipertextualidade exige que os sujeitos se situem, neste contexto, como autores/coautores que reelaboram a informação pesquisada numa “palavra-sua”, fecundada pelas experiências e pelo entrecruzamento de vozes, fruto do diálogo com outros autores, e partindo do princípio de que alunos de EaD precisam criar estratégias de leitura e escrita que dinamizem a sua relação com o texto na tela – o qual rompe com as antigas maneiras de interagir com o texto – para instaurar um espaço constituído de fendas, atalhos e fundado na incompletude, e que professores/tutores de EaD, por sua vez, precisam mover ações que deem a seus alunos a oportunidade de enfrentarem e se posicionarem com criticidade e competência em relação aos labirintos de leitura/escrita na cultura digital, procuramos, nesta pesquisa, responder à seguinte pergunta: *Em que medida as interações tutor-alunos e alunos-alunos contribuem para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de sua linguagem verbal.*

Cientes de que podemos nos defrontar com alguns aspectos que venham a interferir em ou afetar o nosso objeto de pesquisa, adotamos a orientação de

Lakatos e Marconi (2008, p. 27), para quem “Todas as variáveis [...] devem ser não só levadas em consideração, mas devidamente controladas, para impedir comprometimento ou risco de invalidar a pesquisa.” Assim, fizemos o levantamento claro e objetivo dessas variáveis – dependente e independentes –, mesmo sabendo que nossa pesquisa não se insere no paradigma positivista, contexto em que prevalece o controle desses elementos. Destacamos, portanto, todos aqueles elementos/fatores que possam direta ou indiretamente afetar a análise do *corpus*, quais sejam:

Variável Dependente

- Interações tutor-aluno no decorrer de um curso de Especialização em EaD e os reflexos dessas interações no desenvolvimento e/ou aprimoramento da linguagem verbal dos sujeitos (tutores/professores e alunos) que interagem nesse universo.

Variáveis Independentes

- Práticas sociais de letramento (inclusive digital) dos sujeitos envolvidos.
- Formação acadêmica inicial dos sujeitos envolvidos.
- Motivo(s)/Finalidade(s) dos sujeitos envolvidos.
- Atividade proposta.
- Gênero textual/discursivo trabalhado.
- Mídias complementares utilizadas.
- Ocorrência de linguagem não-verbal.

Para dar conta do nosso objeto de estudo, adotamos uma postura etnográfica, indo a campo, para, através de observações nas interfaces amigáveis da plataforma *Moodle*¹ – fórum, *chat*, diário, *wiki* – espaços de leitura/escrita no qual os sujeitos da pesquisa interagiram, apreender o seu ponto de vista e, partilhando a sua realidade como leitores e produtores de texto relacionados à questão do hipertexto, compreender sua descrição do mundo e suas marcas simbólicas.

Os sujeitos da pesquisa se constituem de 32 alunos, todos com graduação concluída em cursos de Licenciatura variados, e de três tutores/professores de um curso de especialização em EaD, com doze meses de

¹ Ver capítulo da metodologia.

duração (de maio de 2007 a maio de 2008), oferecido por uma instituição brasileira legalmente reconhecida nessa modalidade de ensino. Tanto os sujeitos quanto o *locus* da pesquisa terão sua identidade preservada, utilizando-se, aqui, nomes fictícios.

Inserida no âmbito da Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, isto é, uma Linguística Aplicada que busca investigar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação das ações de leitura e escrita na relação com contextos e práticas culturalmente situados, e focalizando as atividades linguageiras a partir de diferentes enfoques teóricos, esta pesquisa abordou as ações de linguagem nas interações em um curso de especialização em EaD à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2008; DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993; DOLZ e SCHNEUWLY, 1998; MACHADO, 2005; MATENCIO, 2007; PEREIRA, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2010), que tem como principais referências teóricas, no campo do desenvolvimento, Vigostsky (1998, 1987) e, no campo da linguagem, Bakhtin (2003, 1986), pensadores cujas perspectivas de estudo se originam e radicalizam-se na concepção de que toda a arquitetura do pensamento se sustenta na relação com a alteridade, através da interação social, mediada pela linguagem.

Nossa opção pelo Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, como escopo teórico desta pesquisa se justifica pela

Influência produtiva que a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD, de ora em diante) tem exercido nos últimos dez anos nas pesquisas portuguesas e, principalmente, nas brasileiras, da área da Linguística e da Linguística Aplicada. Assumindo esse quadro teórico, inúmeros pesquisadores têm-se voltado para a análise de textos, com os mais diferentes objetivos: para compreender o funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o contexto, com os gêneros e com o desenvolvimento humano, para elaborar e avaliar materiais didáticos, para analisar e avaliar experiências didáticas, para formar professores, e, mais recentemente, para buscar compreender o agir humano que se (re)-configura nos textos e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor. (MACHADO, 2004, prefácio)

Para dar conta do objetivo pretendido, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Os três primeiros capítulos, os da fundamentação teórica, estão assim intitulados: “Interacionismo e EaD”; “Ensino a Distância: Algumas Peculiaridades” e “Leitura e Escrita em EaD”.

O capítulo 1 apresenta um panorama geral da perspectiva teórico-metodológica do ISD, desenhado a partir dos seus princípios fundantes e do suporte filosófico que lhe dá sustentação, além de apresentar a perspectiva de análise propriamente dita do ISD.

O segundo capítulo apresenta alguns conceitos chave de EaD, desde as suas origens até os dias atuais, e uma breve reflexão acerca do conceito de mediação pedagógica, baluarte expressivo no processo de EaD.

O capítulo 3 tece algumas considerações sobre os processos de leitura e escrita em EaD, a partir da reflexão acerca das condições dessas atividades languageiras na sociedade contemporânea.

O quarto capítulo é o dos fundamentos metodológicos, que traça um desenho do processo de construção da metodologia da pesquisa, apresentando nos seus detalhes o *locus* e os sujeitos da pesquisa, as justificativas da escolha metodológica e do tipo de pesquisa e a definição das categorias de análise.

O quinto e último capítulo é dedicado à análise das situações observadas, sempre permeadas pelas práticas de leitura e escrita. É um capítulo que prima por não perder de vista, em momento algum, os objetivos da pesquisa nem, sobretudo, a nossa pergunta principal: *Em que medida as ações de linguagem nas interações tutor-alunos no ambiente virtual de aprendizagem de EaD contribuem para o desenvolvimento da linguagem verbal desses protagonistas de ações de leitura e escrita?*

CAPÍTULO 1

INTERACIONISMO E ENSINO A DISTÂNCIA

1 INTERACIONISMO E ENSINO A DISTÂNCIA

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

(Carlos Drummond de Andrade)

1.1 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E GERAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Bronckart (1999) considera o ISD como uma vertente mais específica do interacionismo social, como uma posição epistemológica da qual fazem parte diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essa posição, segundo esse autor, parte da historicidade do ser humano, enfocando seu processo de transformação de organismo humano em pessoa, ou seja, as condições sob as quais se desenvolveram, na espécie, formas particulares de organização social e formas de interação de caráter semiótico.

Para Bronckart (1999), são três as ideias básicas que sintetizam os princípios de uma visão interacionista de pesquisa. A primeira dessas ideias está relacionada ao desenvolvimento humano, cujo entendimento supõe a compreensão da evolução do universo material, do qual o desenvolvimento do homem faz parte. Essa compreensão está atrelada aos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo.

De acordo com o materialismo, o universo é constituído por matéria em constante atividade e todos os “objetos” presentes nesse universo são realidades materiais. Conforme o monismo, os objetos comumente distinguidos como “físicos”

ou “psíquicos” são, em sua essência, matéria, e a distinção entre “físicos” e “psíquicos” é devida a uma diferença “fenomenológica”. Já o evolucionismo defende que, no desenvolvimento do universo, a matéria deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, num processo segundo o qual cada objeto produz mecanismos próprios de organização, e as propriedades da organização interna dos objetos “correspondem” às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo.

A segunda ideia acerca do interacionismo apresentada por Bronckart, e que está muito ligada à primeira, é a da dialética, segundo a qual a evolução humana deve ser compreendida numa perspectiva histórica e em uma ordem indireta e descontínua. Pela dialética, tese e antítese se conciliam num plano mais alto, a síntese, através da qual os dois polos que a princípio se excluía formam, no desenvolvimento, no movimento, uma nova unidade.

Partindo dessa concepção de movimento constante, própria da dialética, Bronckart (1999) apresenta a sua terceira ideia de interacionismo, que parte da rejeição de uma concepção essencialista do ser humano e da adoção de uma perspectiva genética, do homem em constante evolução. Compreender o ser humano implica compreender sua evolução, o devir, reportando-nos à dialética de compreender que a realidade não se constitui apenas do Ser, mas também de seu oposto, o Não-Ser.

Disso decorrem duas importantes contribuições do interacionismo social para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira delas é o caráter interdisciplinar do trabalho de alguns autores das diversas Ciências Sociais (Sociologia, Ciências da Educação, Psicologia, Linguística): Dewey, Weber, Vigotsky, Saussure, entre outros que se contrapuseram à influência positivista nas Ciências Sociais, chamando a atenção para a unidade do objeto de estudo de todas elas e para a importância da articulação de todas essas disciplinas em um quadro de uma “ciência do espírito e sócio-histórica”, ao invés de destacar as suas diferenças.

Outra grande contribuição é a compreensão de que a intervenção prática é a questão central de toda e qualquer ciência do humano, tanto no que concerne ao mundo físico, quanto ao pensamento, à sociedade e à linguagem. Essa compreensão “[...] integra, ainda, uma mudança de perspectiva introduzida por Marx e Engels, que enfoca o papel que desempenham os instrumentos, a linguagem e o trabalho na construção da consciência.” (TARDELLI, 2006, p. 39).

As referências teóricas que, segundo o próprio Bronckart (2007, p. 21), constituem “duas das fontes de inspiração do ISD” são Volochinov-Bakhtin e Vigotsky. Conforme o autor, “o ISD tomou dos trabalhos de Volochinov e de Bakhtin uma abordagem *descendente* dos fatos languageiros, colocando em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular” (BRONCKART, 2007, p. 21).

Especificamente em relação a Bakhtin, Bronckart diz que ele

conceitualizou as “formas de enunciação” abordadas por Volochinov, propondo a noção de “*gêneros do discurso*” ou de gêneros de textos; mostrou a *dependência* desses gêneros em relação aos tipos de atividade humana, distinguindo os gêneros primários e os gêneros secundários e descreveu e analisou diversas propriedades dos gêneros, dentre as quais seu caráter fundamentalmente interativo ou *dialógico* (BRONCKART, 2007, p. 21).

Quanto a Vigotsky, diz Bronckart que sua tese já fora formulada por “Volochinov em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/1977)”, com o objetivo de

clarificar as condições de constituição do pensamento consciente humano, no quadro de um programa de pesquisa que focalizaria: primeiro, as condições e os processos de *interação social*: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas da atividade humana; depois, as “*formas de enunciação*”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constitutivos das “ideias” e do pensamento humano consciente (BRONCKART, 2007, p. 21).

Ao afirmar o caráter universalizante do que Volochinov chama de “procedimento praxiológico descendente”, o qual aponta para o fato de que “as propriedades das atividades humanas, como a dos gêneros de textos, são válidas para qualquer língua natural utilizada”, Bronckart se questiona: “[...] qual é então, nessa visão, o estatuto atribuído às especificidades das línguas naturais e À LINGUA, enquanto sistema?” (BRONCKART, 2007, p. 22).

É nesse ponto que o ISD se apoia em Vigotsky, na sua tentativa de “validar experimentalmente a tese de que “é a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural que é constitutiva do pensamento consciente” (BRONCKART, 2007, p. 22).

Dentre as três conceitualizações bakhtinianas referidas por Bronckart – (i) a noção de gêneros do discurso ou de gêneros de textos; (ii) a dependência desses

gêneros em relação aos tipos de atividade humana e (iii) a descrição e análise de diversas propriedades dos gêneros, sobretudo seu caráter fundamentalmente interativo ou dialógico – a que interessa mais de perto aos objetivos deste estudo é esta última: o interacionismo e a dialogicidade da linguagem. Da teoria sócio-histórica de Vigotsky, interessa-nos o conceito de internalização, fundamental para o entendimento do processo de construção do pensamento consciente.

1.1.1 Dialogismo e Internalização: Princípios Fundantes do Interacionismo Social

Bakhtin (1992) diz que a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social, não existindo fora de um contexto socioideológico em que cada locutor tem um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. A enunciação, ratificando as palavras desse autor, procede de alguém e se destina a alguém, propondo uma réplica, uma reação.

O sentido da enunciação é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos, portanto, a interação constitui o veículo principal na produção do sentido.

Para Bakhtin,

[...] Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o germe de uma resposta. Somente a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma “contrapalavra” (BAKHTIN, 1992, p. 131).

Essa noção de recepção/compreensão ativa, proposta por Bakhtin, é a base do movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do

locutor e do interlocutor. Nela se resume o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, impondo a este uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte.

Por sua vez, a recepção de uma enunciação significativa impõe uma réplica: concordância, apreciação, ação etc. Só se pode compreender uma enunciação colocando-a no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. A compreensão dos enunciados alheios se dá quando “reagimos àquelas [palavras] que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 1992, p. 95).

A compreensão, portanto, não equivale ao reconhecimento da forma linguística, tampouco a um processo de identificação, mas sim à interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor, pois

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 123).

O diálogo a que se refere Bakhtin, vale lembrar, vai muito além do diálogo *tête-à-tête*, pois, segundo ele,

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das

intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Nessa visão de Bakhtin, o diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na e pela linguagem e diz respeito a qualquer forma de discurso, sejam as relações dialógicas que ocorrem no cotidiano, sejam textos artísticos ou literários. O diálogo, concordamos com esse autor, se constitui de todas e quaisquer relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, realizada em um tempo e local específicos, mas que, devido às variações do contexto, é sempre mutável. Até mesmo nas produções monológicas pode-se observar essa relação dialógica, pois o dialogismo é constitutivo da linguagem.

É nessa perspectiva que Belloni (1999), pesquisadora em EaD, defende que, para que a educação seja centrada no estudante e reconheça sua autonomia, deve basear-se no diálogo, a ser estimulado entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes e entre eles e os contextos sociais. Para ela, o diálogo deve ser motivado pelos próprios materiais de curso, que devem oferecer aos alunos conhecimentos, habilidades e valores que atendam a seus interesses e necessidades, possibilitando-lhes a gestão e mudança de seus mundos sociais pelo diálogo com seus companheiros.

O dialogismo bakhtiniano, ratificado por Belloni, reporta-nos à formulação de Vygotsky (1987 [1934]; 1998 [1933]) de sua teoria sócio-histórica, a qual conduz à compreensão do desenvolvimento psicológico e da relação entre os planos social e individual da ação como um curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade. Em seus estudos, Vygotsky ressalta que as funções mentais superiores (percepção, pensamento e memória) desenvolvem-se na relação com o meio sociocultural e são mediadas por signos.

Dessa forma, conhecer e atuar no mundo é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece num plano interpessoal, interpessoal e social com o meio. Nesse sentido, Baquero (1998) adverte que os processos mentais superiores não decorrem de uma evolução intrínseca e linear dos

processos elementares; ao contrário, eles se constituem em situações específicas, na vida social, através de processos de internalização², por meio de instrumentos. Explica o autor que

essa especificidade deriva do fato de que o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, no contexto da teoria, depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa. Os Processos Psicológicos Superiores [...] pressupõem a existência dos processos elementares, mas estes não são condição suficiente para sua aparição. Quer dizer, os PPS não são o desiderato ou estado avançado dos processos elementares, que por sua evolução intrínseca se convertem em superiores. O processo é na verdade muito mais complexo, porque o desenvolvimento parece incluir mudanças na estrutura e função dos processos que se transformam (BAQUERO, 1998, p. 26).

Esses processos assinalados por Baquero apontam para o caráter instrumental da linguagem, já referido por Vygotsky, que também destaca e enfatiza o signo como instrumento. E entender o signo como instrumento é considerar a linguagem como ação, não simplesmente como “meio”, mas como “modo” de ação. Essa consideração, entretanto, não traz nenhuma especificidade à concepção de Vygotsky, uma vez que esse modo de conceber a linguagem está também presente em outras tendências, tanto de caráter pragmático, quanto de caráter cognitivista. Em ambas, destaca-se a ação instrumental da linguagem, seja na interação/comunicação, seja na operação/representação.

Quando se fala do caráter instrumental da linguagem, pode-se fazer referência à noção de fabricação e/ou de uso de instrumento, no seu aspecto funcional e utilitário. Neste sentido, a linguagem é vista como um “meio” para atingir um fim, o que não distingue esta noção de uma concepção clássica em que a linguagem é vista como meio/veículo de expressão, comunicação, representação.

Outra possibilidade de pensar a linguagem como instrumento é o entendimento de que a linguagem faz parte de uma ação, transforma a ação, mas não é a própria ação. Essa concepção leva a indagações tais como: *Qual a natureza da linguagem concebida como instrumento? O que é instrumento: a linguagem ou o signo? Pode-se falar de linguagem sem signo? Dada a materialidade simbólica do*

² Internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VYGOTSKY, 1998, p. 76).

signo, como podemos conceber a "incorporação" deste às várias formas de ação humana (papel do signo na atividade mental/de linguagem)?

Neste ponto, reconhecemos ambiguidades na obra de Vygotsky, o que possibilita destaques e interpretações diferenciadas: o signo como estímulo instrumental; a linguagem como instrumento no processo de comunicação; a linguagem como função; a função de mediação do signo etc.

Com respeito ao próprio signo, Vygotsky não é claro, deixando margem a várias interpretações como, por exemplo, de natureza saussureana, quando fala de som (aspecto externo) e significado (aspecto interno) da palavra; ou peirceana, quando fala de mediação semiótica e da não correspondência estrita, ou do deslocamento entre significado, som, palavra, coisa, pensamento.

Entretanto, entendemos que as elaborações de Vygotsky vão além da questão instrumental. Anunciam outras possibilidades de se conceber a linguagem, o que traz para o centro das discussões a questão do seu caráter constitutivo. Além disso, apontam para a Psicologia como um possível e necessário lugar de indagação e investigação da linguagem.

As funções psicológicas que emergem da atividade externa e se consolidam no plano da ação entre sujeitos tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para construir o funcionamento interno (interpessoal), que depois se tornará intrapessoal. Portanto, essas transformações interessam particularmente à escola, que trabalha com formas culturais que precisam ser internalizadas através de uma inter-relação entre conhecimento e cultura. Conforme Van der Veer e Valsiner (2001 [1988], p. 247),

[...] Luria e Vygotsky [...] queriam dizer: as pessoas não apenas possuem instrumentos mentais, elas também são possuídas por eles. Os meios culturais, a fala em particular, não são externos à nossa mente, mas crescem dentro dela, criando, assim, uma "segunda natureza". O que Luria e Vygotsky pretendiam dizer é que o domínio dos meios culturais irá transformar nossa mente: uma criança que tenha dominado o instrumento cultural da linguagem nunca mais será a mesma criança outra vez (a menos que um dano cerebral reduza-a a um estado de pré-cultura [...]). Assim, pessoas pertencentes a culturas variadas pensariam, literalmente, de maneiras diferentes, e a diferença não estava confinada ao conteúdo do pensamento, mas incluía também as maneiras de pensar.

Neste contexto, é importante considerar que a obra de Vygotsky abre caminho para que as diferenças do modo de pensar e produzir de povos de

diferentes culturas sejam consideradas como modos coexistentes de abordar um problema, mas qualitativamente distintos em termos de funcionamento mental. Vygotsky (1987 [1934]) também chama atenção para a complexidade da mediação pedagógica e afirma ser de fundamental importância para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual podem ser conhecidos os diferentes significados atribuídos aos objetos de conhecimento. Ressalta que nesse processo de mediação a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, no qual se encontra a capacidade de formar conceitos. Afirma ainda esse autor que

a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à interferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VIGOTSKY, 1987 [1934], p. 50).

O conceito que uma palavra assume, tanto no discurso interior quanto no discurso exterior, não se refere a um único objeto e sim a uma categoria, uma generalização. O pensamento conceitual não é inato. Ninguém cria conceitos sozinho; os sujeitos aprendem os conceitos através de relações sociais e passam a utilizá-los como seus, formando, assim, uma maneira de pensar, agir e “recortar” o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade.

O conceito de *dialogismo* de Bakhtin e o de *internalização* de Vygotsky mostram que as relações sociais são antes de tudo linguagem, e o binômio linguagem-relações sociais constitui a atividade mental, a base da construção do conhecimento. É com base nesses conceitos que Pereira (2009a), reiterando os pressupostos teóricos do ISD, defende ser a língua uma ferramenta indispensável na construção do mundo e que a linguagem nos constitui como seres cognitivos, possibilitando-nos, inclusive, experienciar a alteridade. Diz ainda essa autora que

Construímos nossa atividade discursiva na interação com os outros, a cada momento, em cada exclusiva situação discursiva. Não é mais possível considerar a língua como um fenômeno social, e, simultaneamente, ignorar toda a dimensão semântica de que se reveste a palavra “social”. (PEREIRA, 2009a, p. 114)

Essas considerações de Pereira acerca da dimensão social das atividades de linguagem apontam a interdisciplinaridade na abordagem dos fenômenos linguageiros, evidenciada nas bases teóricas do ISD, grupo de pesquisadores suíços formado por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Janette Friedrich, Gláís Sales Cordeiro, Itziar Plazaola-Giger, dentre outros, que “se posicionaram a favor da reunificação da Psicologia, atribuindo-lhe uma dimensão social, com a finalidade de esclarecer as condições da emergência e do funcionamento do pensamento consciente humano.” (MACHADO, 2004, prefácio). Machado acrescenta ainda que,

seguindo os passos de Vygotsky, a importância conferida à linguagem nesse processo levou esse grupo [Interacionismo Sociodiscursivo] a mergulhar em estudos e pesquisas sobre o funcionamento dos textos/discursos, sobre os processos da sua produção e sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino-aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis da textualidade (MACHADO, 2004, prefácio).

Depreendemos, dessa fala de Machado, que a importância dada à linguagem levou os pesquisadores suíços a se apoiarem em Vigotsky como um de seus autores de referência mais importantes. Outro grande suporte teórico do ISD é Bakhtin, cujo princípio do dialogismo da linguagem se sustenta na ideia de que é o par linguagem-relações sociais que constitui a atividade mental, a base da construção do conhecimento.

São muitas as pesquisas que tomam o ISD como fundamento teórico maior, tanto como método de análise de textos quanto como princípios epistemológicos. No Brasil, o ISD tem passado por uma crescente divulgação e ampliação de suas atividades nos últimos quinze anos, em decorrência do Acordo Interinstitucional estabelecido, em 1994, entre a Universidade de Genebra (UNIGE) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que propiciou um diálogo contínuo entre pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UNIGE e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada (LAEL) da PUC/SP.

Além do grupo da PUC/SP, outros pesquisadores brasileiros trabalham sob o aporte teórico do ISD, a exemplo dos linguistas da Universidade Federal de Minas Gerais, dos pesquisadores de psicologia e ciências da educação da UNICAMP e da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de Vitória

– Espírito Santo, dos linguistas da Universidade Federal do Ceará e do grupo do Programa de Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, formado pelas professoras Regina Celi Mendes Pereira e Betânia Passos Medrado, do qual este pesquisador faz parte.

Esse diálogo entre pesquisadores suíços e brasileiros se traduziu em inúmeras pesquisas e muitas delas resultaram em publicações e congressos e outras se encontram ainda em desenvolvimento. Há, ainda, segundo Tardelli (2006, p. 36), “[...] publicações de caráter didático, assim como iniciativas individuais de divulgação informal³.”

Apresentados os princípios interacionistas que direcionam o ISD e sua aproximação com outros campos de pesquisa, procederemos agora à apresentação de sua proposta de análise.

1.2 PERSPECTIVA DE ANÁLISE DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Em conformidade com a linha filosófica que lhe dá sustentação, a proposta do programa de pesquisa do ISD é proceder a um trabalho de análise descendente que, segundo Bronckart (2008, p. 111), se constitui de três níveis:

- (i) análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano;
- (ii) estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em cujo quadro se dá a apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos;
- (iii) análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e em seu desenvolvimento no decorrer da vida.

Esses três níveis de análise, ratificando a segunda ideia de interacionismo de Bronckart, a da dialética, estão relacionados entre si em um movimento dialético de retroalimentação constante: à medida que os pré-construídos humanos

³ Consultar o endereço do blog: <http://ineracionismo.blog.terra.com.br>

mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, elas, por sua vez, alimentam, permanentemente, os pré-construídos coletivos.

Sobre o primeiro nível – *análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano* – aqui apresentado, Bronckart (1999) diz que o ambiente humano que o integra se constitui de quatro elementos principais: (i) as atividades coletivas; (ii) as formações sociais; (iii) os textos e (iv) os mundos formais de conhecimento. E é sobre esses quatro elementos, diz o autor, que a análise do ambiente humano deve incidir.

As atividades coletivas, tanto as não-verbais quanto as languageiras, organizam-se em formações sociais: as formas concretas que as atividades assumem em função dos contextos físicos, econômicos e históricos (BRONCKART, 1999), gerando regras, normas, valores que regulam as interações entre os membros de determinado grupo. Os textos, por sua vez, são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos através de uma língua natural; e são, segundo Bronckart (2008, p. 113), “unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção”, ou seja, os textos são unidades comunicativas que se distribuem em múltiplos gêneros socialmente reconhecidos ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

É nos textos – e nos elementos que eles veiculam – que se encontram “[...] construídas representações sobre conhecimentos abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais.” (TARDELLI, 2006, p. 40). É a partir dessa concepção que Bronckart, inspirado na ação comunicativa de Habermas, retoma a ideia da existência dos três mundos proposta por este filósofo: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, constituídos historicamente e constantemente modificados.

O mundo objetivo se constitui dos conhecimentos coletivos adquiridos acerca do meio físico, em relação ao qual o sujeito, para ser eficiente em uma determinada atividade, deve ter representações pertinentes. No caso do nosso objeto de estudo, tanto os sujeitos da pesquisa quanto o próprio pesquisador precisam ter conhecimentos e habilidades tecnológicos minimamente necessários ao manuseio do computador, para navegar na *Internet* e trabalhar na leitura e escrita

dos hipertextos ali disponibilizados, bem como para interagir com seus pares, professores/tutores e até com a agência responsável pelo curso.

A guisa de ilustração do mundo objetivo em EaD, transcrevemos aqui um recorte do nosso *corpus* em que se evidencia a preocupação do tutor, enquanto representante da agência responsável pelo curso, em propiciar aos alunos familiaridade com o ambiente físico de trabalho, orientando-os, nos mínimos detalhes, na inserção dos alunos nos endereços eletrônicos sugeridos. Essas orientações do tutor são de fundamental importância para o letramento digital dos alunos, já que, para ler artigos de alguns periódicos ou instituições disponíveis na *Internet*, é preciso saber o caminho que se faz na rede para encontrá-los – digitar corretamente o endereço do *site* em que se encontra o periódico ou a instituição, decifrar comandos, entender termos como *download*, saber ler um artigo em PDF etc. Vemos aqui que, para resolver o mínimo de suas atividades acadêmicas diárias, o aluno precisa estar em sintonia com essa nova tecnologia.

A esse respeito, podemos supor que se há uma cultura específica se constituindo no mundo virtual, há um modo de pensar específico desta cultura, diferente dos modos de pensar daqueles que dela não participam. Segundo Soares, M. (2002), a hipótese é que as mudanças recorrentes do uso da *Internet* provoquem consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital.

AUTOR: T2

DISCIPLINA: TUTOR ON-LINE

Visite os seguintes endereços eletrônicos:

1) <http://portal.mec.gov.br/seed/> (após visualizar a página, observe do lado esquerdo diversos títulos. Clique em Regulamentação da EAD no Brasil. Vá até o rodapé da página e observe o título Instituições Credenciadas e Cursos ou Programas Autorizados. Clique em Cursos Lato Sensu e examine as instituições credenciadas. Na região sudeste você encontrará o Centro Nacional de Educação a Distância -SENAC).

2) <http://www.seednet.mec.gov.br/> (Leia as notícias, participe da enquete)

3) <http://www.uab.mec.gov.br/>(visite a página e explore o ambiente)

4) www.google.com.br (entre na busca do google, digite educação a distância, selecione Brasil e clique em Pesquisar; veja a lista de páginas que aparecerão). (ANEXO 1)

Já o mundo social está relacionado à maneira como as tarefas comuns são organizadas, o que implica tanto as modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo quanto o conhecimento coletivo acumulado para a realização da tarefa. Nas interações realizadas no decorrer de nossa observação, foram vários os momentos em que claramente se desenhava, na prática, essa ideia de mundo social de Harbemas, retomada por Bronckart, como se pode observar neste recorte que aqui trazemos do nosso *corpus*, em que o tutor orienta os alunos na organização de um fórum de discussão sobre o tema “Professor Pesquisador”.

AUTOR: T1
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À EaD

FÓRUM – PROFESSOR PESQUISADOR
Você deve ter lido as instruções que estão logo acima informando sobre esta atividade.
Sendo assim, deve ter visitado os *links* sugeridos ou aqueles obtidos no Google. Durante este "passeio" você selecionou algo que lhe chamou a atenção e que julga relevante compartilhar com os colegas: um artigo, uma página etc. Insira um tópico neste Forum, coloque um título compatível com o que pretende apresentar e redija um pequeno comentário sobre o que encontrou, informando o link para acesso. Verifique antes, se algum dos seus colegas por acaso já não indicou o mesmo endereço. Caso isto aconteça, escolha outro para não haver repetições. (ANEXO 2)

O mundo subjetivo, por sua vez, se constitui das características particulares de cada indivíduo envolvido na tarefa e dos conhecimentos coletivos acumulados acerca dessas características. Nessas representações subjetivas se

encontram impregnadas as representações dos outros dois mundos: o objetivo e o social, e é o mundo subjetivo que individualiza/personifica essas representações. No curso de EaD observado, foi-nos interessante perceber o perfil de cada um dos sujeitos envolvidos e a forma como cada um deles, e do grupo como um todo, ia contribuindo para o seu processo de construção de conhecimento que, obrigatoriamente, passava pelo acúmulo dos conhecimentos construídos e partilhados pelo grupo. Um bom exemplo disso são os dois recortes que transcrevemos a seguir, em que um grupo de alunas discute o papel do tutor, com vistas a que uma delas “simule” o exercício desse papel. É interessante notarmos, nas interações dos textos do primeiro recorte, o quanto a autonomia do aluno é importante para a construção do conhecimento e o consequente desenvolvimento do pensamento consciente.

AUTOR: A10
DISCIPLINA: TUTOR ON-LINE

Minha sugestão para o tema deste fórum é: “Tutor, Educador e um bom estrategista”. Gostaria de saber a opinião de vocês e outras sugestões. (ANEXO 3)

AUTOR: A4
DISCIPLINA: TUTOR ON-LINE

Eu complementaria as palavras da nossa tutora “A10” dando ênfase, sobretudo, à importância do professor considerar os saberes de seus educandos. Tanto um líder quanto um educador devem saber ouvir e aprender com as experiências de sua equipe e alunos. O respeito é a palavra chave em qualquer relação. O tutor precisa também se reconhecer como aprendiz. É nessa perspectiva que o tutor deve montar suas estratégias educacionais. Digo estratégias, porque o nosso tema faz referência ao tutor como estrategista. Mas que estratégias são essas? O que o tutor precisa fazer para que seus alunos aprendam? Vou pensar agora um pouco sobre isso. (ANEXO 5)

Essa breve descrição do primeiro nível de análise proposto por Bronckart nos leva à percepção da amplitude de sua abrangência e do quanto, conforme postula o próprio autor, ele ultrapassa as capacidades de pesquisa do ISD, envolvendo problemáticas e temáticas trabalhadas por outros campos de conhecimento. Isso não diminui a sua força de contribuição para o entendimento do nosso objeto de estudo, pois a compreensão do contexto físico, histórico e econômico em torno do qual se desenvolvem as atividades de um curso de EaD constituem peças fundamentais para o entendimento do caminho traçado, na construção de conhecimento, pelos sujeitos aí envolvidos.

O segundo nível de análise – *estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em cujo quadro se dá a apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos* – está relacionado aos processos de mediação e de formação “[...] desenvolvidos pelos grupos humanos para assegurar a transmissão e a re-produção desses pré-construídos” (BRONCKART, 2008, p. 113-114). Esses processos, segundo o autor, podem ser agrupados em três conjuntos:

- (i) os processos de educação informal, por meio dos quais os adultos integram os recém-chegados ao grupo na rede de pré-construídos coletivos, desenvolvendo atividades conjuntas, e introduzem aspectos de normas e valores ao tecerem comentários verbais sobre as atividades;
- (ii) os processos de educação formal nas dimensões didática (transmissão de conhecimento) e pedagógica (formação de pessoas);
- (iii) os processos de transação social em ação nas interações cotidianas nas formas de avaliações recíprocas que contribuem para a manutenção das interações e para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos em relação aos pré-construídos.

No curso de EaD que escolhemos como nosso campo de pesquisa, esses três processos se fizeram presentes. Constituindo-se num processo de educação formal, voltado para a transmissão de conhecimento com vistas à formação de professores, tutores e gestores de EaD, as práticas linguageiras que ali se

realizavam tendiam à construção coletiva de conhecimento e, conseqüentemente, à formação de uma consciência crítica por parte dos sujeitos envolvidos. É o que se pode observar no trecho do *corpus* aqui apresentado, retirado de um fórum de discussão sobre os percalços enfrentados pelo EaD com vistas a uma melhoria na qualidade do ensino brasileiro.

AUTOR: A26
DISCIPLINA: TUTOR ON-LINE

E põe desafio nisso, colega. Porque desde que o Positivismo rompeu com esses referenciais filosóficos, a educação vem se tornando precária. Mas não vamos perder as esperanças. Quem sabe a Educação a Distância não é o grande caminho para resgatarmos o que os gregos faziam?! Espaço pra reflexão é o que não falta aqui nesse ambiente. (ANEXO 6)

O terceiro nível proposto por Bronckart – *análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e em seu desenvolvimento no decorrer da vida* – refere-se à análise dos processos de desenvolvimento e aos efeitos que a transmissão dos pré-construídos exerce sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas. Esse nível pode ser dividido em três campos de investigação:

- a) o primeiro campo diz respeito às *condições de emergência do pensamento consciente*, o qual, em conformidade com o conceito de internalização de Vigotsky, resulta da interiorização dos signos linguageiros, tal qual o meio humano os apresenta em seus trabalhos de formação;
- b) o segundo campo de investigação é o da *análise do desenvolvimento posterior das pessoas*, o qual inclui o desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir;
- c) o terceiro campo de investigação é o da *análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a formação permanente dos pré-construídos coletivos*, sejam formatos de atividade coletiva, sejam

representações organizadas em mundos formais ou, ainda, propriedades dos gêneros de texto e dos tipos de discurso.

Esse agir comunicativo verbal é semiotizado em textos empíricos, resultantes da conjunção de fatores sociais e psicológicos, que correspondem às diversas atividades e ações de linguagem. Por fatores sociais se entende a apropriação e internalização de representações, construídas socialmente, ou, nas palavras de Pérez (2009, p. 44),

pela materialização do texto empírico envolver etapas nas quais o indivíduo não tem a possibilidade de manifestar uma escolha individual como, por exemplo, a adoção de um modelo de gênero que compõe o arquitexto de uma determinada comunidade linguageira.

Os fatores psicológicos, por sua vez, ainda segundo Pérez,

confere[m] ao agente a responsabilidade pela mobilização de conhecimentos que podem ser traduzidos pelas operações que definem as capacidades de linguagem: [...] capacidades de ação, [capacidades] discursivas e [capacidades] linguístico-discursivas (PÉREZ, 2009, p. 44).

Essas três capacidades são apresentadas por Cristovão (2007), fundamentada em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998), da seguinte forma:

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero que se está estudando, já que o texto produzido por um agente deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico, coerentes com as regras de funcionamento da linguagem socialmente compartilhadas.

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: (i) as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; (ii) os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; (iii) a construção de

enunciados, oração e período; (iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais. (CRISTOVÃO, 2007, p. 263)

Em conformidade com esses pressupostos apontados por Cristóvão, temos por princípio a concepção de língua como forma de ação que dá prioridade à dimensão discursiva e/ou textual da linguagem, emblemática de um movimento de mudança na condução dos estudos linguísticos, numa perspectiva em que, segundo Bronckart (1999), os textos e/ou os discursos passam a ser as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humana.

Na produção de um texto, segundo Bronckart (1999), o agente-produtor recorre às suas representações dos mundos físico, social e subjetivo, que vão servir como *contexto para a produção textual* e como *conteúdo temático*, configurando-se a situação de ação de linguagem. Na opinião desse autor, existe a situação de linguagem externa, que envolve as representações dos mundos formais compartilhadas e possíveis de serem descritas por uma comunidade, e a situação de ação de linguagem interna ou efetiva, referente às “representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou”, sendo esta última a que “influi realmente sobre a produção de um texto empírico” (BRONCKART, 1999, p. 91-92).

Para Bronckart (2006), essas condições de produção são o conjunto de parâmetros que podem influenciar a forma como se organiza um texto e que podem ser agrupados em dois subconjuntos: os fatores referentes ao mundo físico – *parâmetros objetivos* – e os fatores que se referem ao mundo social e subjetivo – *parâmetros socio subjetivos*.

Os *parâmetros objetivos* englobam categorias ligadas a um agente inserido num determinado espaço e tempo, referindo-se, portanto, ao: (i) espaço de ação (lugar físico onde se produz o texto); (ii) tempo de ação (quantidade de tempo despendido na produção do texto); (iii) emissor (pessoa que produz o texto, oral ou escrito) e (iv) coemissor (pessoas que podem estar envolvidas com o emissor na ação de linguagem).

Já os *parâmetros socio subjetivos* se referem a aspectos como normas, regras e valores (mundo social), e a aspectos mais relacionados à subjetividade do agente (mundo subjetivo). É a “imagem que o agente dá de si ao agir” (BRONCKART, 1999, p. 94). Os parâmetros socio subjetivos compreendem: (i) o

quadro social em que se produz o texto (em que instituição: mídia, escola, família etc.); (ii) o papel ou estatuto do enunciador (papel social que o enunciador assume na interação); (iii) o papel ou estatuto dos destinatários (papel social desempenhado pelo receptor) e (iv) as relações de objetivo estabelecidas, na interação, entre os dois papéis.

Os fatores de produção de sentido estão relacionados com os fatores de contextualização, especialmente com os parâmetros socio subjetivos, que ancoram o texto numa situação sociocomunicativa determinada. Data, local, assinatura, elementos gráficos ajudam o leitor a situar o texto e, portanto, a interpretá-lo coerentemente. Um envelope subscrito, marcado com o logotipo de uma empresa, é, em si mesmo, um signo que induz previsões.

Todo texto é produzido numa situação sociocomunicativa determinada e, consequentemente, expressa as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os papéis sociais que desempenham, a situação em que se encontram. Diferenças hierárquicas entre as pessoas determinam variações linguísticas e revelam como o uso da linguagem é forma de atuação social.

Quem diz alguma coisa o faz com certa intenção e é essa intenção que orienta todo o processo de composição textual. Todo texto quer convencer, impressionar, solicitar, criticar, e visa produzir os efeitos correspondentes no interlocutor, tornando aceitável o ato que insinua.

A intencionalidade está relacionada com a argumentatividade, que se manifesta no texto através de uma série de pistas que orientam os enunciados para determinadas conclusões. Para concentrar o interlocutor na perspectiva que deseja, o locutor procura focalizar apenas parte do conhecimento de mundo que compartilha, aquela que lhe interessa no momento. Delimitar o assunto, escolher um foco, um ângulo de visão já é em si o estabelecimento de uma estratégia discursiva. Na superfície textual, pelas escolhas linguísticas, revela-se o que o texto diz e insinua.

Levando em consideração os aspectos de organização do texto empírico, o ISD, com base em uma análise de textos em língua francesa, propõe um modelo de arquitetura textual assentado na hipótese de que qualquer texto se organiza em três níveis hierarquicamente superpostos, e parcialmente interativos, a que Bronckart (1999, 2006, 2008) chama de *folhado textual*. Os três níveis que constituem o *folhado textual* são:

1. Infraestrutura geral do texto
2. Mecanismos de textualização
3. Mecanismos enunciativos ou de responsabilização enunciativa

A *infraestrutura geral do texto* é o nível mais profundo das camadas que compõem o folhado textual de Bronckart, e é definido por: (i) a *planificação geral do conteúdo temático*, que, por não apresentar relação alguma especificamente linguageira e por ser dependente da abrangência dos conhecimentos temáticos que o agir mobiliza, é regida cognitivamente (BRONCKART, 2008); (ii) os *tipos de discurso*, que são as unidades ou estruturas de natureza linguística, em número limitado, e que podem fazer parte da composição de qualquer texto e (iii) as *sequências*, que são os modos de planificação da linguagem – sequências narrativas, descritivas, explicativas, dialogais, injuntivas etc.

Os *mecanismos de textualização*, que se encontram no nível intermediário do folhado, contribuem para a coerência temática do texto, pela criação de séries isotópicas. Subdividem-se em: (i) *mecanismos de conexão* que, por meio de organizadores textuais – advérbios, locuções adverbiais, conjunções, grupos preposicionais, etc. –, marcam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais; (ii) *mecanismos de coesão nominal*, que, por meio de pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, reflexivos, possessivos e de sintagmas nominais, introduzem e/ou retomam passagens e/ou temas e (iii) *mecanismos de coesão verbal*, que, por meio de terminações verbais ou de unidades de valor temporal, estabelecem a organização temporal dos processos – ações, estados, acontecimentos.

Os *mecanismos enunciativos ou de responsabilização enunciativa* correspondem ao nível mais superficial do folhado textual do ISD. Embora não estejam diretamente ligados à progressão do conteúdo temático, esses mecanismos dão coerência pragmática ao texto, servindo, sobretudo, para orientar o coemissor na sua interpretação. São mecanismos construídos acerca da noção de responsabilidade de quem enuncia, que se estabelece através da distribuição de diversas vozes e modalizações presentes num texto empírico.

Segundo Bronckart (2008), esses mecanismos de responsabilização enunciativa constroem primeiro uma instância, denominada de *textualizador*, a que o autor empírico passa a responsabilidade sobre o objeto da enunciação. As outras

vozes presentes num texto, que podem ser entendidas como instâncias que assumem ou às quais é imputada a responsabilidade do que é enunciado, se dão a partir do textualizador. Essas vozes estão subdivididas em: (i) *vozes de personagem*; (ii) *vozes sociais* e (iii) *voz do autor empírico*.

As *vozes de personagem* são as pessoas e instituições diretamente ligadas, na condição de agentes, ao conteúdo temático. Para ilustrar essa categoria, trazemos aqui um recorte do nosso *corpus* em que um dos tutores, no próprio ambiente de aprendizagem e também através de *e-mail*, informa os alunos acerca da prorrogação do limite para a entrega de uma atividade. Veja-se a impessoalidade com que o primeiro período do texto é construído, todo na voz passiva, isentando-se o emissor da responsabilidade pelo conteúdo da informação, que é atribuído à instituição responsável pelo curso.

AUTOR: T2
DISCIPLINA: TUTOR ON-LINE

FOI LIBERADO PARA ENVIO ATÉ 8 DE JUNHO, PARA RETARDATÁRIOS, O AMBIENTE DA TAREFA. O decréscimo na nota levará em consideração a data do envio: quanto maior a demora, maior o “desconto”. Abs. Kissi [nome fictício]. (ANEXO 30)

As *vozes sociais* se configuram como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo advir de instituições sociais e personagens. A primeira parte do segundo período do recorte acima apresentado ilustra bem a voz da instância gerenciadora do curso, pedagogicamente falando, caracterizando-se, portanto, como uma das vozes sociais: **“O decréscimo da nota levará em consideração a data do envio...”**.

A *voz do autor empírico* remete à voz de quem está na origem do texto respondendo como o agente da ação de linguagem. No caso do fragmento acima, o tutor é esse agente-produtor, marcado por um *eu*, como se pode perceber no alerta que é feito na frase final do trecho recortado: **“...quanto maior a demora, maior o ‘desconto’. Abs. Kissi [nome fictício].”** A tentativa de se mostrar aos alunos, de se

fazer existir perante eles – “imagem que o agente dá de si ao agir” –, fica bem evidenciada no cuidado com o possível prejuízo que os alunos poderão ter e, na superfície do texto, pelo uso das aspas no vocábulo “desconto” e, sobretudo, pela forma pessoal e subjetiva com que fecha a mensagem: “**Abs. Kissi [nome fictício]**”. É interessante como, gradativamente, ele vai passando de uma voz institucional para uma voz enunciativa (subjetiva).

Além disso, esses três tipos de vozes enunciativas podem exprimir avaliações (julgamentos, sentimentos, opiniões) sobre aspectos do conteúdo temático quando agimos através da linguagem, dizendo muito acerca da nossa representação de mundo – em conformidade com a “teoria dos mundos” de Habermas (apud BRONCKART, 1999, p. 330) – através do que a tradição gramatical chama de “modalizações”.

Ao representar a si mesmo e ao leitor virtual, o locutor vai deixando, no texto, pistas de seu ponto de vista em relação ao que diz. Essas pistas, denominadas recursos de modalização, desempenham um importante papel na coerência argumentativa de um texto.

Existem muitos recursos linguísticos de modalização. Nas situações de comunicação oral, quando não temos dúvidas sobre nossos pontos de vista e estamos mergulhados na situação de comunicação, tendemos a interpretar e utilizar esses recursos espontaneamente, sem ter consciência deles. Direcionados pelo que sentimos e pensamos, enfatizamos certas palavras por meio de recursos prosódicos, repetimos palavras que achamos importantes. Escolhemos uma palavra ou uma forma de dizer, e não outra que, à primeira vista, teria o mesmo significado.

Esses recursos de modalização podem apresentar-se das seguintes formas:

- Adjetivos, substantivos e verbos empregados como comentários do locutor sobre o conteúdo do que diz.
- Substantivos no grau aumentativo ou diminutivo, adjetivos e advérbios no grau comparativo ou superlativo.
- Verbos e perífrase verbais expressando atitudes do locutor diante do que está sendo dito (certeza, crença ou dúvida, desejo ou vontade, recomendação ou necessidade).

- Verbos ou perífrases verbais nomeando atos de linguagem, como ordenar, permitir, proibir, indagar, negar, afirmar, pedir, prometer etc.
- Verbos modais apresentando o conteúdo de outro verbo filtrado pela avaliação do locutor.
- Numerais e outros operadores argumentativos relativizando, escalonando ou restringindo conteúdos dos enunciados, como *mil*, *milhões*, *pouco*, *um pouco*, *quase*, *apenas*, *mesmo*, *cerca de*, *mais de*, *menos de*, etc.

Algumas das considerações de ordem mais teórica que aqui apresentamos acerca do desenvolvimento das pessoas que o ISD se propõe pesquisar nos nortearam nas reflexões sobre alguns recortes do *corpus* de nossa pesquisa, com vistas a entender até que ponto as interações materializadas nas atividades languageiras dos sujeitos do curso pesquisado contribuem, de fato, para a formação de profissionais competentes e críticos, prontos para construir conhecimentos e não apenas para reconstruí-los ou, no máximo, reconhecê-los (GERALDI, 2003).

CAPÍTULO 2

ENSINO A DISTÂNCIA: ALGUMAS PECULIARIDADES

2 ENSINO A DISTÂNCIA: ALGUMAS PECULIARIDADES

[...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de *entender, desafiar* o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

(Paulo Freire)

O EaD é considerado como uma modalidade de ensino que se caracteriza fundamentalmente pela não contiguidade entre professor e aluno durante a maior parte do processo e, em alguns casos, ao longo de todo o processo, necessitando, por isso, da utilização de meios para promover a sua interação e do apoio de uma instituição educacional.

Considerando que a educação é uma prática social que vem sendo historicamente construída pelas sociedades e que o ato educativo é um processo carregado de significados e não prescinde da ocorrência de uma mediação provocadora de um constante diálogo, tanto de forma presencial, quanto na modalidade a distância, deve-se considerar o estudante como centro do processo que busca promover sua autonomia de aprendizagem e de atitudes.

Pela sua própria natureza, o EaD pode contribuir para a formação de estudantes mais autônomos já que “a autoaprendizagem é um dos fatores básicos para a sua realização” (BELLONI, 1999, p. 39). Belloni define “aprendizagem

autônoma” como “[...] um processo de ensino e aprendizagem **centrado no aprendente**, [...] e no qual **o professor deve assumir-se como recurso do aprendente**, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo” (BELLONI, 1999, p. 39) (grifos originais).

Para Freire (1996), a autonomia não acontece com data marcada, é um processo, é *vir a ser*, que vai se constituindo nas decisões que vão sendo tomadas, vai amadurecendo, centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Pensamos que essa autonomia preconizada por Freire e Belloni só acontece num processo comunicativo dialógico que nos reporta a Bakhtin (2003, 1986) e Vigotsky (1998), pensadores cujas perspectivas de estudo partem da concepção de que toda a arquitetura do pensamento se sustenta na relação com a alteridade, através da interação social, mediada pela linguagem.

Vigotsky (1987, 1998) diz que o homem realiza sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos, de signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.), que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural. Realiza-se assim a internalização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, de modo que o mecanismo de mudanças individuais ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade, na cultura.

Uma leitura mais atenta acerca do panorama histórico-conceitual de EaD leva à constatação de que termos como *mediação*, *mediação pedagógica*, *interação*, *interatividade*, *meios*, *materiais*, *autonomia*, *recursos didáticos*, *apoio de uma organização*, *tutoria*, entre outros, estão presentes nos diversos conceitos conhecidos ao longo de sua história. Por isso, revisitamos alguns autores cujos conceitos discutem traços de EaD, que passaram a fazer parte das preocupações e questionamentos dos interessados no tema.

Em 1992, Armando Trindade, então reitor da Universidade Aberta de Portugal, oferece-nos uma definição bastante clara, dizendo que EaD segue uma metodologia voltada para aprendentes adultos, baseado no princípio de que eles, estando motivados para adquirir conhecimentos e qualificações e tendo à disposição materiais apropriados a esse aprendizado, obtêm êxito através da autoaprendizagem.

Já Lobo Neto, pesquisador brasileiro com longa experiência na área, declara que conceituar EaD é uma necessidade imperiosa, embora também concorde que não seja uma tarefa simples. Para ele, EaD é

uma modalidade de realizar o processo educacional que, quando não ocorrendo – no todo ou em parte – o encontro presencial do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa, através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente (LOBO NETO, 1999, p. 6).

Vemos, nessa afirmação de Lobo Neto, a importância das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso observado, a plataforma *Moodle*, conforme trataremos no capítulo 4 deste trabalho.

Provavelmente, com base no que vem sendo discutido nos meios acadêmicos por reconhecidos autores, como os acima citados, o Governo Federal tenha promulgado o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o EaD no Brasil e o caracteriza como uma

modalidade educacional na qual a **mediação didático-pedagógica** nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de **meios** e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1) (grifos originais)

2.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Já há algum tempo as discussões acerca de EaD têm girado em torno da preocupação de como se estabelece a comunicação necessária aos processos de ensino-aprendizagem, quando professores e estudantes não convivem, pelo menos em grande parte do tempo, no mesmo espaço.

Quando se fala nessa comunicação, que tem como finalidade precípua estabelecer um processo educativo, algumas palavras sempre se fazem presentes, como diálogo e mediação pedagógica. O termo **mediação pedagógica** deve ser aqui melhor esclarecido, tendo em vista que pode desvelar o sentido que se procura para essa relação entre conteúdo-estudante-professor, que deve ocorrer através dos vários meios utilizados na modalidade de EaD e que, em

última instância, pode ser um elemento que venha a proporcionar uma educação voltada para uma formação humanizadora.

EaD não existe sem a interação estudante-conteúdo. Através de uma interação cognitiva, o estudante compreende e transforma seu entendimento, suas perspectivas e estruturas de pensamento. A forma mais antiga dessa interação tem sido o texto didático e, contemporaneamente, Holmberg (1981), como pioneiro de EaD, identifica a “conversação didática orientada” como o método de processamento didático para a elaboração de material impresso, que mais assegura a interatividade e a efetividade do ensino não presencial.

Gutierrez e Prieto (1994, p. 62), partindo de uma concepção oposta aos sistemas de instrução que consideram o ensino como transferência de informação, entendem mediação pedagógica como “[...] o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”.

Em outra passagem, esses mesmos autores voltam a contribuir para a discussão, afirmando que “[...] a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com o futuro” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 10).

Masetto, por sua vez, entende como mediação pedagógica “[...] o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.” (MASETTO, 2003, p. 144)

A mediação pedagógica apresenta-se como indispensável a todo e qualquer processo educacional, em espaços escolares e não escolares, de forma presencial ou na modalidade de EaD. Entretanto, nesta modalidade, por suas características específicas, a mediação passa a ser o fulcro da discussão, visto que parece haver um entendimento de que ela se constitui como elemento essencial do processo de ensinar e aprender, quando se dá de forma presencial. Na modalidade de EaD, a mediação parece um desafio quase intransponível, já que o que se leva para essa modalidade de ensino, muitas vezes, é resultado de uma prática historicamente construída no ensino presencial, em que a mediação nem sempre se faz presente.

Nesse contexto, não poderiam ficar fora dessa discussão, mesmo que de forma incipiente e nos limites desta pesquisa, as polêmicas questões que cercam a utilização das tecnologias da informação e da comunicação que, queiramos ou não, passaram a fazer parte do cotidiano de grande parte da população, direta ou indiretamente. A educação não está fora desse contexto e, para o EaD, é imprescindível a utilização dessas tecnologias.

Vale salientar, entretanto, como declara Lévy (1993, p. 186), que “as técnicas não determinam nada”: elas abrem certos campos de possibilidades a uma cultura, podendo mesmo interditar, pesar, mas não ditar. Para ilustrar sua afirmação, o filósofo e escritor francês, referência fundamental da cibercultura⁴, recorre ao exemplo da invenção da imprensa, lembrando que Gutenberg não fazia ideia do impacto de seu invento sobre o desenvolvimento da ciência. Segundo Lévy, Gutenberg

não previu e não podia prever o papel que a impressão teria no desenvolvimento da ciência moderna, no sucesso da Reforma ou, tanto através do livro quanto do jornal, sobre a evolução política do Ocidente. Foi preciso que atores humanos se coligassem, se arriscassem, explorassem. Atores moldados pela história longa de que são herdeiros, orientados pelos problemas que perpassam o seu coletivo, limitados pelo horizonte de sentido de seu século. (LÉVY, 1993, p. 186)

Assim, acreditamos que os processos educacionais pautados na formação humana, por meio do diálogo proporcionado pela mediação pedagógica, podem usufruir das benesses possibilitadas pela técnica, sem, no entanto, submeterem-se a ela. Os atores sociais dos processos educacionais, ao fazerem uso das técnicas, devem fazê-lo sob o signo de questões que nos inquietam, em antigos e novos contextos: *Para onde a educação deve conduzir? Que caminho devemos seguir?*

⁴ A expressão “cibercultura” abrange os fenômenos relacionados ao ciberespaço, ou seja, os fenômenos associados às formas de comunicação mediadas por computadores. O ciberespaço pode ser considerado como uma virtualização da realidade, uma migração do mundo real para um mundo de interações virtuais. A desterritorialização, saída do “agora” e do “isto”, é uma das vias régias da virtualização, por transformar a coerção do tempo e do espaço em uma variável contingente. Essa migração em direção a uma nova espaciotemporalidade estabelece uma realidade social virtual, que, aparentemente, mantendo as mesmas estruturas da sociedade real, não possui, necessariamente, correspondência total com ela, pois possui seus próprios códigos e estruturas.

Consideramos, então, o EaD como uma modalidade de ensino que deve considerar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e como indivíduo autônomo que busca promover sua autonomia de aprendizagem e de atitudes através da leitura e da escrita, mediados pelo tutor, esse importante e imprescindível enunciador no EaD.

2.2 O PAPEL DO TUTOR

Como agente fundamental na organização do EaD, em vista do seu papel de mediador entre os alunos e os materiais didáticos trabalhados e de sua responsabilidade no acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao tutor, para que ocorra a aprendizagem, o acompanhamento sistemático do aluno e das condições pedagógicas e materiais do curso.

Tradicionalmente, em EaD, defendia-se que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Nas perspectivas pedagógicas mais atuais, entretanto, alimentadas pelo produto de trabalhos de pesquisa no campo da didática, o docente cria propostas de atividades para reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão, guiando, orientando, apoiando. E nisso consiste a função do tutor, cujo papel é muito mais complexo do que um simples dar apoio.

Compete ao tutor favorecer o processo de construção dos conhecimentos pelos alunos, aproveitando as oportunidades dos contatos – presenciais, por telefone, e/ou por *Internet* – para oferecer as orientações necessárias ao aprofundamento do tema em estudo e promover processos de reconstrução das dúvidas apresentadas pelos alunos. Para isso, faz-se necessário que ele entenda do tema em estudo, para poder detectar as falhas no material utilizado e buscar alternativas para solucionar os problemas dos alunos, favorecendo o acesso aos recursos bibliográficos e tecnológicos.

Assim sendo, a função do tutor é ampliada, levando-o a assumir o compromisso de oferecer aos alunos condições para a construção da aprendizagem,

quais sejam: sugestão de estratégias para análise das perguntas, formulação de hipóteses acerca de possíveis respostas, consulta a fontes bibliográficas, comparação de materiais diversos, busca de fontes e alternativas de informações tecnológicas etc.

Sabemos da existência de alguns ambientes virtuais que dispõem de um “tutor virtual” implícito nos sistemas de correção automática das autoavaliações e avaliações. Mesmo que esse tipo de tutor possa oferecer orientações a respeito da resolução de exercícios e fazer sugestões de leitura e exercícios complementares, essas funções, em sua totalidade, são predeterminadas e não dão conta das problemáticas reais e inesperadas que se apresentam no processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno em qualquer curso, seja ele presencial ou a distância. O tutor real, por sua vez, quando se encontra conectado com grupos de alunos por meio eletrônico, pode realizar contatos eventuais por telefone ou fax, conforme a necessidade e metodologia do curso, inclusive estabelecendo contatos presenciais com todos os alunos ou apenas com aqueles que não apresentam desempenho satisfatório.

A importância do tutor em EaD não se restringe apenas a realizar mediação acadêmica com o material didático e tecnológico. Ele é um sujeito ativo do processo educativo, que interage com os alunos para que busquem (re)significar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas. Disso decorre a necessidade de um constante diálogo, de uma interlocução entre tutores, alunos e com os demais agentes educativos do curso (colegas, equipe pedagógica, especialistas, parceiros etc).

No desenvolvimento do curso, o tutor é peça chave no processo de aprendizagem do aluno, acompanhando-o na forma como estuda, nas dificuldades que enfrenta, na busca de orientação, no modo como se relaciona com os colegas nas atividades de estudo, na consulta à bibliografia de apoio, na realização das tarefas e dos exercícios propostos.

Nesse processo de acompanhamento, é da alçada do tutor, ainda, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades do curso e da habilidade de manter um ritmo de estudo a distância. Na elaboração dos seus textos-discursos, por meio dos quais buscará alcançar seus objetivos sociocomunicativos, o tutor será sempre guiado pelos

parâmetros socio subjetivos, que incluem tanto normas, regras e valores do mundo social quanto aspectos mais relacionados à subjetividade do agente.

Tendo em vista que toda interação na plataforma é mediada por textos escritos em cujo processo de apreensão e elaboração são ativadas as capacidades de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas, o tutor torna-se o principal responsável por despertar nos alunos essas três capacidades de linguagem, que subsidiarão toda a análise dos dados, a que se procederá no capítulo 5.

CAPÍTULO 3

LEITURA E ESCRITA EM ENSINO A DISTÂNCIA

3 LEITURA E ESCRITA EM ENSINO A DISTÂNCIA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

(Paulo Freire)

Não podemos iniciar esta seção sem antes (re)visitar alguns teóricos que (re)pensaram a questão da leitura e da escrita na sociedade contemporânea e, junto com eles, construirmos as bases teóricas da discussão do nosso objeto de estudo.

Nos dias de hoje, ler e escrever de forma mecânica é condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas, pois essa forma de leitura não garante a um sujeito interação plena com os diferentes tipos e gêneros de textos que circulam na sociedade. Além de decodificar sons e letras, é preciso entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos, é preciso construir sentidos para o que se lê/escreve.

Nessa perspectiva, o educador brasileiro Moacir Gadotti (1982, p. 17) defende que

*O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como *perigo*, *atenção*, *cuidado*, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la (grifos originais).*

Neste recorte de sua palestra de encerramento do 2º Congresso de *Leitura no Brasil – 2º COLE*, em 1979, Gadotti nos chama a atenção para a necessidade de democratização da leitura no contexto brasileiro, apontando alguns

princípios para a formulação de uma pedagogia concreta de leitura e alertando para a necessidade de uma postura política frente à discriminação existente na área.

Isso supõe o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social, o que leva ao entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita não pode se configurar como um mundo à parte e não ter por finalidade a preparação do sujeito para a realidade na qual se insere.

É nesse sentido que Paulo Freire, na sequência da epígrafe que abre este capítulo, diz que

[...] daí que a posterior leitura desta [palavra] não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [mundo]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12)

Numa sociedade letrada, o ensino da leitura e da escrita deve ter por objetivo o aprimoramento da competência e melhoramento do desempenho linguístico do aluno, com vistas a sua integração e mobilidade sociais, além de colocar o ensino numa perspectiva produtiva. Isso impõe entender o ensino da leitura e da escrita como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação.

A esse respeito, trazemos aqui uma distinção entre leitores e leitores apresentada por Suzana Vargas, para quem

[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais leitores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto. (VARGAS, 2000, p. 7-8)

Na tentativa de formar alunos leitores, em conformidade com o que diz Vargas no fragmento acima, o professor precisa mostrar a esses alunos uma pluralidade de discursos, já que o trabalho com textos variados lhe possibilita fazer uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua para, então, poder transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos, pois “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é uma das mais árduas que o professor enfrenta, porque nelas se defrontam as diferentes concepções de cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão, as funções dos textos e o universo do discurso. E isso tudo acrescido da representação que cada docente tem do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos seus alunos, e também dos seus interesses de leitura.

Ao tomar consciência de sua posição política, articulando conteúdos significativos a uma prática também significativa, desvinculando-se da função tradicional de mero transmissor de conteúdos e, conseqüentemente, de mero repetidor de exercícios do livro didático, o educador estará transformando o ensino da leitura e da escrita, passando a atuar como mediador que, partindo da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela, estará contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Todas essas questões se tornam ainda mais complexas quando trazidas para o EaD, principalmente pelas especificidades das práticas de leitura e escrita que se abrem na tela do computador, o suporte virtual de aprendizagem predominante nessa modalidade de ensino.

A esse respeito, trazemos aqui um fragmento das reflexões de Albuquerque (2007) acerca da inserção no mundo digital:

No momento em que produzo este texto na tela de computador, questiono-me o quão difícil seria fazê-lo manuscrito ou em uma máquina de escrever, tendo em vista todas as vezes que apaguei e reescrevi o mesmo. Além disso, a todo instante recorro ao dicionário disponível em meu provedor de acesso para conferir ortografia e escolher alguns sinônimos. Concomitantemente, recorro aos sites de busca para conferir as referências bibliográficas e comprar algum livro de que necessito. Não só a Internet, mas até os mais simples recursos do computador – como o processador de texto – evidenciam a recriação das funções do ler e escrever. A partir de fatos como esse é que busco refletir sobre a inserção na iminente

cultura digital. Será tarefa fácil introduzir-se na cultura digital? (ALBUQUERQUE, 2007, p. 1).

É evidente que não é fácil a imersão no letramento digital, da mesma forma que não é fácil a inserção na cultura escrita do papel. Por isso mesmo, cabe ao professor o papel de mediador do acesso do aluno a essa cultura. E na modalidade de EaD, é o tutor, com suas interações languageiras, o grande mediador de todo o processo de letramentos que se vai processando no decorrer do curso.

Importa-nos saber o que pode resultar desta nova forma de relacionamento com a leitura e com a escrita na tela e quais são as práticas/saberes organizados em torno da cultura digital.

Conforme Olson (1997, p. 35-36), “nossa compreensão do mundo, nossa ciência, nossa compreensão de nós mesmos, são subprodutos da maneira como interpretamos e criamos textos escritos, isto é, da maneira como vivemos num mundo que está no papel”. Essa reflexão de Olson nos leva a refletir sobre essas maneiras de pensar através dos textos que interpretamos e criamos na tela do computador, já que a entrada na cultura digital tem sua origem na entrada da cultura escrita, que se constitui a base das novas tecnologias.

É fundamental observar, portanto, quais são os impactos resultantes dessa nova cultura e lembrar sempre que, da mesma forma que denominamos letrados os indivíduos que se inserem na cultura escrita, podemos considerar como uma nova forma de letramento os indivíduos participantes dessa nova cultura chamada digital ou cibercultura.

Essa reflexão se respalda em Chartier (2003), para quem ler numa tela de computador é uma das revoluções mais radicais dos últimos tempos, pois a representação eletrônica dos textos modifica a relação com o escrito, permitindo intervenções/inserções antes impossíveis, além da grande quantidade de informações que o leitor da era eletrônica tem a sua disposição, por onde, talvez, começa a “construção” desse novo letrado: pela infinita quantidade de informações disponíveis para uso de seu próprio desenvolvimento e pelas inferências exigidas numa leitura coerente de hipertextos.

Cabe lembrar que letramento digital não significa apenas saber como utilizar as tecnologias digitais; letramento digital é entrar em contato com essas

tecnologias de forma significativa, entendendo seus usos e possibilidades na vida social, tal qual se dá no conceito de letramento proposto por Soares, M. (2002, p. 2): “[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas”.

Para atingir esse estado ou condição de letramento, é necessário dominar o código escrito e, ao fazer uso dele, ser capaz de participar das situações sociais que exigem o uso da leitura e da escrita, a partir de suas necessidades pessoais ou da sociedade em que vive.

Um rápido confronto entre tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e escrita apontam para a diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela, ou cibercultura, a partir de diferenças relativas ao espaço da escrita e aos mecanismos de sua (re)produção, levando-nos a pensar que cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando, portanto, em modalidades diferentes de letramento, ou melhor, de letramentos.

As alterações no modo de ler/escrever, produzidas pelas intermediações tecnológicas, são muitas e abrangem, significativamente, o espaço educacional, visto que começam a participar das atividades de ensino-aprendizagem do contexto escolar brasileiro, seja pela conscientização da importância educativa que o meio digital/virtual possibilita, seja pela pressão externa da comunidade, da sociedade e do país. O fato é que a noção de leitura e escrita, veiculada pelos hipertextos digitais, suspende as fronteiras do tempo e esgarça os limites da página impressa, instigando o leitor a abrir seu baú de leitura com olhos do presente (WANDELLI, 2003).

A relação entre tecnologia e educação ainda é tensa, pois a “[...] visão redutora sobre o conceito de tecnologia como algo ameaçador e perigoso deixa aflorar um sentimento de medo” (KENSKI, 2003, p. 17). Não obstante, muitas são as possibilidades de um diálogo interativo articulado pelas “tecnologias da inteligência” (LÉVY, 1993), com vistas a ações dinâmicas e motivadoras, no espaço-tempo de ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Nesse sentido, autores como Lévy (1993); Ramal (2002); Santaella (2004); Leão (2005); Kenski (2003), entre outros, enunciam que as tecnologias intelectuais, por influenciarem significativamente a vida humana, têm alterado o

modus-vivendi, em termos sociais, econômicos, políticos e educacionais; de modo particular, a educação escolar, porque impõem novos ritmos e dimensões às atividades de ensinar e de aprender.

Destaca-se aqui a revolução que a *Internet*, através do hipertexto digital, tem provocado na relação leitor/autor/texto, visto que “[...] faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema” (KOCH, 2003, p. 63).

Essa discussão não carrega em seu bojo a ideia ingênua de que nas inovações tecnológicas residem as mudanças do processo educativo, uma vez que transformações de base precisam ocorrer. Não se pode negar, entretanto, que as mudanças atuais, provocadas pelo computador e pela *Internet*, propõem aos cursos de formação de professores uma nova relação com os conceitos de contexto, espaço e temporalidade e, conseqüentemente, levam ao questionamento da concepção que tem o professor de língua materna sobre a aprendizagem de leitura e escrita na escola.

Xavier chama a atenção para o fato de que “a compreensão dessa nova ordem, bem como a nossa sobrevivência nela, passam necessariamente pela aprendizagem da leitura e da escrita do/no hipertexto que tende a mediar as relações dos sujeitos na Sociedade de Informação” (XAVIER, 2004, p. 171).

O pensamento de Xavier se aproxima do de Chartier (1998), para quem o hipertexto inaugura um novo aspecto que é na relação do leitor com o texto que se dá a ler, e a possibilidade de o leitor imergir na própria escritura hipertextual, tornando-se seu coautor.

Isso nos traz à tona a importância de se repensar sobre a formação de futuros professores de Língua Portuguesa, para que, ao confrontar-se com as situações inéditas, possam interagir, envolvendo-se com o cotidiano dos aparatos tecnológicos, acompanhando a marcha do tempo; isto é, reconfigurando conceitos e práticas de leitura e produção textual que visem à formação de sujeitos críticos, autônomos.

A concepção que adotamos para a compreensão dos processos de leitura e escrita, construídos histórica e socialmente, do impresso ao digital, parte do princípio de que Leitura, nesses dois contextos, “[...] é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura

social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]” (SOARES, M., 1999, p. 18).

Pensar a leitura na perspectiva da interação social entre leitor e autor é entender o ato de ler como ação criadora, em que o leitor, ao desler, ao desdizer, transforma o “dizer-antigo” no “dizer-agora”. Considerando a concepção de leitura como diálogo de discordância, divergência, prática determinada pela situação, pelo contexto sociocultural mais amplo, pelas experiências individuais e coletivas dos sujeitos, que possibilita o conflito das interpretações, percebe-se que sua lógica reproduz as lógicas em ação no mundo.

Portanto, a relação leitor/leitura é amalgamada, interdependente, mediada pela produção textual, que se configura como

[...] uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; [...] uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal [...] (KOCH, 1998, p. 22).

É assim que surge o autor/coautor, pois todo texto é um tecido incompleto, de existência silenciosa, sempre em construção e sempre dependendo do leitor que o atualiza, constantemente, pelo ato da leitura. Portanto, a autoria/coautoria se dá no momento em que, através da leitura, ocorre a confluência de vozes entre o “eu” e o “tu”; quando as palavras alheias, uma vez dialogicamente (re)elaboradas, tornam-se palavras-próprias, uma vez que já passaram por um processo criativo (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, o leitor será sempre autor quando, não obstante a ordem instaurada pelo texto, ultrapassa a condição de mero receptor, de repetidor das palavras de outrem; quando exerce a discordância e expande sentidos, não se instalando na fixidez do já dito, para tornar-se construtor/produtor, podendo inventar, deslocar, desconstruir o sentido do texto a partir de sua condição histórico-cultural (CHARTIER, 1998).

Estendendo a discussão para a leitura e escrita em EaD, pode-se dizer que, como no impresso, a ideia do tecer, tessitura, fio e trama estão aí implicados, considerando agora o leitor que imerge nos espaços da virtualidade.

A leitura e escrita em EaD, através do hipertexto, envolve movimento, produção; um “transformar e transformar-se”, um “construir e construir-se” constantemente. E é nessa dinâmica que o texto nasce e se oferece a uma infinidade de combinações de cores, sons, imagens, movimentos, cujo limite de interpretação e de acesso é a imaginação humana. Daí ser concebido como um conjunto de textos compostos de palavras, sons, imagens, movimento, ligados eletronicamente por *links*, nós, os quais dão acesso a diferentes caminhos, teias, redes e trilhas, numa textualidade inacabada, de possibilidades nunca fechadas, tomando por base a infinidade da linguagem (LANDOW, 1997). É um espaço no qual a permanência cede lugar à transitoriedade, à fugacidade do tempo.

Assim, a propósito das práticas de leitura e escrita nessas formações discursivas labirínticas, vale lembrar Marx, citado por Marshall Berman já no título de seu livro *Tudo o que é sólido desmancha no ar* (BERMAN, 1986), pois um simples clicar de *mouse*, que fascina pela sua capacidade de executar inúmeras tarefas, num curto espaço de tempo, poderá romper paradigmas como, por exemplo, o da autoria, já que o leitor do hipertexto digital poderá ser um coautor em potencial.

A concepção de hipertexto digital, aqui discutida, vai além da materialidade textual, pois não se resume ao simples encadeamento de textos, verbetes, comentários, sumários, notas, índices etc.; antes, representa um imenso fluxo de múltiplos universos sócio-histórico-culturais que se interconectam e se interpenetram, criando um movimento que só é percebido na hiperleitura do dito/escrito/inscrito. É o “não-lugar”, o “entre-mundos”, pois ele não é em si mesmo, mas na leitura/escrita, na possibilidade infinita de fluir através de leituras diferentes, de vozes diferentes, de autores diferentes.

Para exemplificar a confluência desses múltiplos universos sócio-históricos-culturais, trazemos aqui uma situação de leitura e escrita observada e vivenciada no ambiente virtual do curso alvo desta pesquisa. Com vistas à produção de um texto versando sobre o tema “Professor Pesquisador”, o aluno travará contato com a concepção de Paulo Freire, com as várias concepções apresentadas nos quatro endereços eletrônicos sugeridos como fonte de pesquisa e com as discussões levantadas pelos próprios colegas.

ATIVIDADE DE PESQUISA

Paulo Freire, em nota de rodapé em Pedagogia da autonomia (uma das principais características de quem estuda a distância), no item Ensinar exige pesquisa, diz:

"Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador."

[...]

Vamos propor uma atividade que valerá 20% da nota correspondente à tarefa desta semana se postada no Fórum Professor Pesquisador impreterivelmente até 17 de junho de 2007 às 23:55h. Após esta data, como é de praxe, haverá um decréscimo no valor a ser atribuído.

Visite os seguintes endereços eletrônicos:

1) <http://portal.mec.gov.br/seed/> (após visualizar a página, observe do lado esquerdo diversos títulos. Clique em Regulamentação da EaD no Brasil. Vá até o rodapé da página e observe o título Instituições Credenciadas e Cursos ou Programas Autorizados. Clique em Cursos Lato Sensu e examine as instituições credenciadas. Na região sudeste você encontrará o Centro Nacional de Educação a Distância -SENAC).

2) <http://www.seednet.mec.gov.br/> (Leia as notícias, participe da enquete)

3) <http://www.uab.mec.gov.br/> (visite a página e explore o ambiente)

4) www.google.com.br (entre na busca do google, digite educação a distância, selecione Brasil e clique em Pesquisar; veja a lista de páginas que aparecerão).

Durante este "passeio" você selecionará algo que lhe chame a atenção e que julga relevante compartilhar com os colegas. Pode ser um artigo, uma página etc. Insira um tópico no Fórum Professor Pesquisador, coloque um título compatível

com o que pretende apresentar e redija um pequeno comentário sobre o que encontrou informando o link para acesso. Verifique antes, se algum dos seus colegas por acaso já não indicou o mesmo endereço. Caso isto aconteça, escolha outro para não haver repetições. (ANEXO 1)

É interessante notar o caráter metalinguístico dessa atividade: à medida que o aluno vai “passeando” por universos de leitura tão variados, vai exercitando e percebendo a importância de ser um professor pesquisador, e vai também alcançando outros estágios no seu processo de letramento, inclusive digital. A metalinguagem, nesse caso, funciona como uma bússola no caminho que o aluno terá que seguir para a execução da tarefa. Cada explicação do tutor remete o aluno não a conceitos teóricos sobre a pesquisa acadêmica e os aspectos metodológicos de sua produção escrita, mas essencialmente ao que poderíamos chamar de “aprenda fazendo”. É um texto autoexplicativo que, se seguido à risca, levará os alunos a exercitarem-se enquanto autores.

Outro aspecto interessante é a forma como o tutor aponta para a necessidade de reconhecimento do outro nos discursos produzidos para a ocorrência da autoria por parte dos alunos. Esse reconhecimento advém do que Pêcheux (1975) chama de ilusões discursivas do sujeito e também do fenômeno característico e constitutivo da linguagem, a interdiscursividade (BAKHTIN, 2003).

O tutor parece estar plenamente consciente de que a *Internet* é um meio extremamente diversificado em relação aos tipos de discursos⁵ e também em relação à configuração desses discursos, bem como de que essa diversidade não diz respeito apenas à pluralidade de temas que nela circulam, mas é uma diversidade manifesta, sobretudo, no modo como os temas são apresentados, através de uma real multimodalidade discursiva que constitui a construção composicional desses discursos, marcada pela integração de texto escrito, imagem (estática ou não), sons e *hiperlinks*. É essa possível consciência que faz com que ele, em suas orientações para a execução da tarefa, vá conduzindo os alunos pelas

5 Não estamos nos referindo a uma noção vaga de tipo como sendo um gênero textual, mas aos temas de cada instância de produção discursiva materializada pelo gênero em si mesmo. Esse tipo ao qual nos referimos corresponde ao que Bakhtin (2003) inclui como uma das características constitutivas de todo gênero discursivo: o conteúdo.

trilhas do hipertexto, familiarizando-os pouco a pouco com a multimodalidade de recursos ali disponíveis, cujo manuseio exige, mais que a capacidade linguística de redigir textos coesos e coerentes, a capacidade de adequar esses textos aos propósitos sociocomunicativos e culturais da comunidade virtual a que o produtor pertence. O que equivale a dizer que o produtor do texto deve ser linguística e tecnologicamente competente para ser considerado como autor. Eis aí a razão da metalinguagem no decorrer de toda a proposta de atividade.

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

O homem carrega a luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. [...] Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. [...] É um querer-compreender. Interroga o mundo. [...] Interroga os homens. [...] Interroga a si mesmo porque tem que viver a existência que recebeu e tecê-la segundo a sua própria arte.

(Charbonneau)

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: UMA ESCOLHA

A gestação das indagações, inquietações e possíveis respostas constitutivas deste objeto de estudo e a definição de seu respectivo suporte teórico, a partir das compreensões que o pesquisador já possuía, levaram-no a proceder a escolhas metodológicas. A experiência, os saberes que já detinha lhe proporcionaram, portanto, a formulação do problema de pesquisa, pois, como afirma Possenti (1979, p. 10),

O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial. Na verdade, sua incômoda posição o joga praticamente num círculo vicioso. Não pode encarar os fenômenos, deve selecionar um de seus aspectos ou (o que é uma atitude mais discutível), uma de suas partes. Esta seleção, queira ele ou não, é produzida **a partir de um ponto de vista prévio**, que à sociologia do conhecimento cabe

esclarecer. Assim, **o que lhe parece como objeto é o que sua posição determina como tal** (grifos do autor).

Essa compreensão conforma o caráter descritivo e qualitativo deste estudo, uma vez que seu objeto – as interações linguageiras tutor-alunos em ensino a distância – exige, necessariamente, lidar com os sujeitos do agir comunicativo verbal, constituídos historicamente, com consciência de sua ação, ampla ou reduzida, e sendo ele o sujeito portador do objeto e, portanto, intrínseca e extrinsecamente ideológico, permite um estudo apenas aproximativo segundo características próprias dos objetos das ciências sociais, conforme Minayo (1999, p. 20-21).

A opção pela abordagem qualitativa, que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999) se respalda no fato de que o método qualitativo permite ao pesquisador se aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, o qual não é perceptível nem captável em equações, médias e estatísticas, próprias do método quantitativo.

Na abordagem qualitativa, de acordo com Triviños (1987), o pesquisador se apoia em uma fundamentação teórica geral, o que demanda uma revisão vertical da literatura sobre a questão estudada. A maior parte do trabalho se realiza durante o processo de investigação e a necessidade da fundamentação teórica vai surgindo à medida que as interrogações se apresentam. Dessa forma, orientando-se pelo enfoque qualitativo, o pesquisador tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo e os limites de sua iniciativa particular se fixam exclusivamente pela exigência de um trabalho científico.

Ressalte-se que esta escolha não se caracteriza como monismo metodológico resultante da “arrogância da ignorância” (BRANDÃO, 2002, p. 28), porque ela não significa considerar a abordagem quantitativa inadequada para o estudo dos fenômenos sociais, pois, como defende essa autora:

a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com o problema que se deseja investigar. Correndo o risco do lugar-comum, não custa lembrar que a complexidade dos fenômenos sociais implica a impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e a necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos. A incomensurabilidade

das práticas sociais não significa, no entanto, que não se possa e deva tentar aproximações quantitativas dos fenômenos (BRANDÃO, 2002, p. 28-29).

O método qualitativo requer como matéria-prima a fala dos sujeitos que compõem o *corpus* da pesquisa, descrevendo com suas palavras as situações e experiências vivenciadas.

Este trabalho parte do pressuposto teórico, desenvolvido na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, de que o conhecimento e a própria subjetividade se constroem no plano interpessoal, sendo internalizados e passando a constituir esse plano. Desenvolvido por Vygotsky (1987 [1934]; 1998 [1933]), esse pressuposto faz da constituição das funções mentais superiores funções tipicamente humanas. Para Vygotsky, a relação do sujeito com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por instrumentos, que orientam a ação humana externamente, e por signos, que a orientam internamente. A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social da consciência humana é o principal dos postulados teóricos do ISD, para o qual o sujeito se constitui imerso no social.

Na consideração de que a internalização é uma reconstrução interna de uma atividade externa (Vygotsky, 1998 [1933], p. 74), e de que esse processo de reconstrução envolve sempre uma atividade interpessoal, o outro é um parceiro constante do eu em seu processo de desenvolvimento e em suas diferentes formas de apropriação do mundo. Por essa razão, devem ser considerados princípios que favoreçam a coerência entre o objeto de pesquisa e a forma de abordá-lo de modo que possibilite a realização dos objetivos da pesquisa.

Em função dessas exigências da natureza do objeto de estudo, a pesquisa qualitativa se afirma como o caminho apropriado para alcançar os objetivos propostos, uma vez que nessa modalidade de pesquisa a ênfase se coloca na compreensão em profundidade do processo de aquisição sob a ótica dos sujeitos desse contexto. Sendo assim, a ótica dos alunos e tutores/professores e sua participação ativa no processo de investigação, sem declinar a interpretação própria ao pesquisador, é o que este estudo privilegia.

Além da pesquisa bibliográfica, na qual se procede a uma revisão da literatura, a natureza qualitativa do trabalho exigiu a realização de pesquisa de campo, para observar os fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real e, só depois, analisá-los e interpretá-los com base em um aporte teórico. Assim, nosso

procedimento de coleta consistiu da observação dos tutores/professores em interação com seus alunos em um curso de especialização⁶ em EaD (formação de professores, tutores e gestores de EaD), nas interfaces do ambiente virtual de aprendizagem (doravante AVA) e também através de mensagens trocadas por e-mail.

As situações observadas forneceram subsídios para a análise das interações tutor-alunos e alunos-alunos no AVA e da influência dessas interações no desenvolvimento da linguagem verbal desses sujeitos: como leem e escrevem, como organizam as ideias, como constroem conhecimentos, ao utilizarem o hipertexto digital como fonte de estudo.

4.2 OS SUJEITOS: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

O objetivo desta pesquisa – identificar os efeitos das ações de linguagem nas interações tutor-alunos de EaD e os reflexos dessas ações no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal desses sujeitos – define os sujeitos que dela participaram: 32 alunos (A1, A2, A3, A4...) e três tutores/professores (T1, T2, T3) de um curso de especialização em EaD oferecido por uma instituição brasileira legalmente reconhecida nessa modalidade de ensino, com vistas a formar professores, tutores e gestores de EaD.

Para caracterizar esses sujeitos, adotamos como critério básico a sua formação inicial em Licenciatura, apresentado no Quadro 1: sua categoria e seu quantitativo, garantindo-se o seu anonimato. Esse critério, a nosso ver, está relacionado com as diferentes capacidades leitoras e de produção textual consequentes das áreas de formação desses sujeitos. Em princípio, sujeitos com formação inicial em Ciências Humanas ou Sociais apresentariam maior competência leitora e de produção textual do que aqueles cuja formação inicial é nas áreas de Saúde e de Exatas.

⁶ O curso de especialização observado tinha como objetivos: (i) possibilitar a autoaprendizagem, por meio de recursos didáticos veiculados pelas modernas tecnologias de informação; (ii) capacitar professores já em exercício a fim de proporcionar-lhes o conhecimento de atividades didático-pedagógicas no ensino a distância e (iii) possibilitar o desenvolvimento de programa de educação continuada para os profissionais em exercício nos diversos campos de atuação.

LICENCIATURA	QUANTITATIVO
Arte-educação	02
Geografia	05
História	05
Letras	03
Matemática	05
Pedagogia	12
TOTAL	32

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos conforme a formação acadêmica inicial

Além desse critério básico, buscamos subdividir o universo em dois grupos, obedecendo ao contexto tecnológico de sua formação acadêmica inicial: até a década de 1980, o primeiro grupo, constituído de 14 sujeitos; a partir da década de 1990, o segundo grupo, formado de 18 sujeitos, conforme apresentados no Quadro 2.

A definição desse critério se fundamentou na observação de que, a partir dos anos 1990, já se assiste com maior frequência, no ensino superior, à utilização do computador como recurso metodológico auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os sujeitos com formação acadêmica inicial realizada nesse período, ao contrário daqueles cuja formação inicial se deu até a década de 1980, já se encontram, de alguma forma, imersos em alguma espécie de letramento digital, o que vai influenciar de alguma forma na sua inserção e navegação no AVA do curso observado, como se pode depreender deste depoimento de um dos sujeitos do grupo:

A tecnologia está presente em muitas salas de aula. Agora mais do que nunca o professor perde o papel de única fonte de conhecimento e informação e a qualidade do ensino depende da capacidade da escola de se adequar às exigências da sociedade contemporânea.

Podemos observar que a evolução tecnológica, sobretudo no que tange às novas tecnologias da informação e comunicação, tem disponibilizado vários

recursos a serem aplicados no cotidiano, e um desses é a *Internet*, que possibilitou novos conceitos em relação às questões temporais e espaciais da comunicação.

De modo similar ao da imprensa, que impulsionou o conhecimento, transformando-o e democratizando-o, a *Internet*, como uma enorme teia, também o está fazendo, só que numa velocidade muito maior, uma vez que cresce a cada instante o número de pessoas a ela conectadas.

Nesse sentido, pode-se entender que a evolução tecnológica proporcionou não apenas avanços no que se refere à informação e comunicação, como também foi um dos principais fatores que contribuíram para tantas mudanças no quadro sociocultural da humanidade. E a educação não está fora desse quadro, sobretudo quando se trata do ensino superior.

GRADUAÇÃO	QUANTITATIVO
Até os anos 1980	14
A partir dos anos 1990	18
TOTAL	32

Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos conforme a época de conclusão da graduação

O terceiro critério de classificação consistiu da subdivisão dos sujeitos em conformidade com a sua atividade profissional, já que isso desvela, de alguma forma, o interesse deles em participar de um curso de especialização em EaD. Decorreram daí cinco grupos de sujeitos: (i) Professor de Ensino Fundamental; (ii) Professor de Ensino Superior; (iii) Professor de EaD; (iv) Diretor ou Coordenador de Ensino Fundamental e (v) Coordenador de Ensino Superior, como apresentados no Quadro 3.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL	QUANTITATIVO
Professor de Ensino Fundamental	12
Professor de Ensino Superior	09
Professor/Tutor de EaD	06
Diretor/Coordenador de Ensino Fundamental	01
Diretor/Coordenador de Ensino Superior	04
TOTAL	32

Quadro 3 – Distribuição dos sujeitos conforme a atividade profissional

Os sujeitos dos grupos (i) e (iv), em sua maioria, justificavam sua participação num curso de especialização em EaD de duas formas. A primeira, de caráter mais formal, como a possibilidade prática de obterem o grau de especialistas, no intuito de **“ascenderem na carreira docente”**. A segunda justificativa, mais voltada para a sua prática docente e/ou de gestão, se respaldava na necessidade pragmática de se letrarem digitalmente para acompanhar seus alunos que, segundo eles, já estavam completamente imersos na cultura digital, **“lhes davam de 10 a 0 no manuseio do computador”**.

Para os membros desses grupos, portanto, os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no decorrer do curso serviriam, sobretudo, para diminuir a distância que os separava de seus alunos no que concerne ao letramento digital.

A tecnologia é um bicho-de-sete-cabeças para muitos professores. Em contrapartida, vejo crianças de cinco anos na frente de um computador dando um baile nos adultos. Essa situação deixa bem claro o quanto as relações na escola têm que se basear na troca de experiências. A tecnologia pode, sim, aproximar as pessoas e nunca vai substituir o professor.

Os sujeitos dos grupos (ii) e (v), por sua vez, justificavam sua presença num curso de especialização em EaD por duas razões básicas. Por trabalharem em instituições de ensino superior privadas, a preocupação imediata da maioria deles era a preservação dos seus empregos, já que nessas instituições, segundo eles, grande parte dos cursos presenciais estariam sendo transformados em cursos a distância. Em decorrência disso, dizia um dos sujeitos desse grupo, ratificado pelos

colegas, que “**professores que não estivessem habilitados para trabalhar nessa modalidade de ensino estariam efetivamente excluídos do mercado do ensino superior**”. Arelada a essa preocupação com a sobrevivência profissional imediata, vinha a possibilidade de se constituírem enquanto formadores de futuros professores em EaD, para atender à demanda do mercado.

Os sujeitos do grupo (iii), sem exceção, buscavam no curso de especialização em EaD aprimorar suas competências enquanto profissionais dessa modalidade de ensino, também no intuito de atender à demanda do mercado, já que, segundo eles, “**o futuro do ensino superior no Brasil é o ensino a distância**”.

O quarto e último critério de classificação diz respeito à formação inicial dos três tutores/professores, um deles com Licenciatura em História, outro em Pedagogia e o terceiro em *Webdesign*. A formação acadêmica inicial desses sujeitos exerce papel importante na forma como lidam com as práticas sociais de linguagem, sobretudo nas suas interações com os alunos com vistas à produção de atividades linguageiras de leitura e escrita. Os tutores/professores com formação em História e em Pedagogia mostraram-se mais à vontade em suas interações com os alunos no que diz respeito às práticas sociais de linguagem.

LICENCIATURA	QUANTITATIVO
História	01
Pedagogia	01
Webdesign	01
TOTAL	03

Quadro 4 – Distribuição dos tutores conforme a formação acadêmica inicial

Seguindo esses critérios de classificação, os sujeitos (3 tutores e 32 alunos) serão identificados por códigos, no capítulo da análise. Os três tutores se chamarão T1, T2 e T3. O primeiro, T1, é o de formação inicial em História e o responsável pela disciplina “Introdução à EaD”; o segundo tutor, T2, tem formação inicial em Pedagogia e sua disciplina é “Tutoria On-line”; o terceiro, T3, é formado em *Webdesign* e responsável pela disciplina “Linguagens nas Mídias”.

Os 32 alunos também serão identificados por códigos – A1, A2, A3 [...] A32. Os sujeitos de A1 a A6 são professores/tutores de EaD e tinham por objetivo aprimorar suas competências nessa modalidade de ensino.

De A7 a A29, temos os sujeitos que trabalham como professores de ensino superior (de A7 a A15) e gestores de ensino superior (de A16 a A19) e que, independentemente da época de sua formação acadêmica inicial, já se encontram encaminhados no letramento digital, em vista das próprias exigências do nível em que trabalham. Seus objetivos, como já apontado anteriormente, voltavam-se para a aquisição de competências nessa modalidade de ensino, no intuito de se manterem no mercado de trabalho de ensino superior privado.

De A20 a A31, temos os sujeitos que trabalham como professores de ensino fundamental; desses, apenas quatro tiveram sua formação inicial após os anos 1990 (A20, A21, A22 e A23), tendo por isso, em alguma medida, um maior grau de letramento digital. Os demais sujeitos desse grupo (A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31) eram menos letrados digitalmente, já que sua formação acadêmica inicial se dera antes dos anos 1990. Faz também parte deste grupo dos menos letrados digitalmente o sujeito A32, que é gestor de ensino fundamental.

Apresentada essa caracterização dos sujeitos, passamos agora a uma breve descrição do AVA do curso objeto da pesquisa: a plataforma *Moodle*.

4.3 A PLATAFORMA MOODLE COM SUAS FERRAMENTAS

Plataforma é um ambiente na *Internet* que possui diversas ferramentas de navegação nas quais se colocam cursos. Dentre as plataformas existentes, a mais usual é a plataforma *Moodle*, um sistema consagrado como uma das maiores bases de usuários do mundo.

O princípio educacional em que essa plataforma se baseia é o socioconstrutivismo, que parte da concepção de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais;

e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

O socioconstrutivismo contraria a ideia de aluno como “tábula rasa” e de professor como a autoridade que leva o estudante a aprender, transmitindo-lhe o conhecimento. Pelo contrário, o socioconstrutivismo defende que os professores devem compreender a natureza ativa do processo de aprendizagem, no qual os alunos já estão empenhados, de modo a estarem aptos a poderem facilitar e enriquecer esse processo.

Em conformidade com esse princípio, os cursos desenvolvidos na plataforma *Moodle* são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor, cabendo a este o papel de ajudar o aluno a construir conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente publicar e transmitir conteúdos. Por esta razão, no *Moodle* há uma grande ênfase nas ferramentas de interação entre os protagonistas e participantes de um curso.

A concepção pedagógica dessa plataforma também reitera a noção de que o aprendizado ocorre particularmente bem em ambientes colaborativos. Neste sentido, o *Moodle* inclui ferramentas que apoiam compartilhamento de papéis dos participantes (nos quais eles podem ser tanto formadores quanto aprendizes) e a geração colaborativa de conhecimento, como *wikis*, *e-books* etc., bem como ambientes de diálogo, como diários, fóruns, bate-papos etc. As ferramentas do *Moodle* são as pastas que permitem aos usuários de um curso postar conteúdos, como fórum, *chat*, lista de distribuição, dentre outras.

No curso observado nesta pesquisa, as ferramentas mais usualmente utilizadas foram:

- **Fórum** – espaço de discussão acessado pelos alunos a qualquer momento, onde podiam postar seus comentários, suas experiências e onde todos deviam ler e debater acerca dos assuntos tratados.
- **Chat** – ambiente de interação para discussões, debates e comentários em que todos os alunos interagiam, enviando mensagens e lendo as dos colegas em tempo real.
- **Lista de Distribuição** – mensagens importantes enviadas para todos os componentes da lista (alunos e tutores), onde todos podem enviar mensagens por e-mail, que chegavam a todos os componentes.

- **E-mail** – correio eletrônico utilizado para troca de mensagens por meio da *Internet* ou de redes privadas. No curso observado, quando o aluno postava uma atividade na página do curso, esta chegava ao tutor através de *e-mail*; e quando o tutor postava seu comentário no ambiente de aprendizagem, este também chegava ao aluno através de *e-mail*.
- **Tira-dúvidas** – espaço em que os alunos podiam fazer perguntas aos tutores, individualmente, e com respostas também individuais, lidas somente pelo aluno interessado.
- **Agenda** – espaço de acesso aos assuntos das aulas. A postagem de conteúdos nesse espaço era restrita aos responsáveis pelo curso, como professores ou administradores do ambiente, cabendo aos alunos apenas a leitura da agenda.
- **Bibliografia** – referencial teórico sobre EaD, postado única e exclusivamente pelos responsáveis pelo ambiente de aprendizagem, cabendo aos alunos apenas a leitura.
- **Bloco de Notas** – espaço para dados pessoais, de acesso restrito ao autor.
- **Colaboração** – espaço de exposição das atividades realizadas pelos alunos onde eventualmente, por indicação do tutor, os alunos postavam suas atividades para que todos pudessem lê-las.
- **Documentos** – ferramenta de postagem restrita aos responsáveis pelo ambiente de aprendizagem em que o tutor disponibilizava documentos relevantes aos usuários, como textos, *e-books*, vídeos, músicas etc.
- **Mural** – espaço de livre acesso destinado à postagem de avisos, notícias etc. que os alunos julgavam importante compartilhar com os colegas e tutores.
- **Perfil** – descrição pessoal de cada aluno, de livre acesso a todos os componentes do grupo.
- **Quadro de Avisos** – espaço de postagem de comunicados importantes, de autoria única e exclusiva do tutor, que chegavam também ao e-mail de cada aluno.

Para deixar mais clara a concepção da plataforma *Moodle*, trazemos aqui três sequências visuais desse AVA nas quais o assunto abordado era a postagem de material de aula pelo professor.

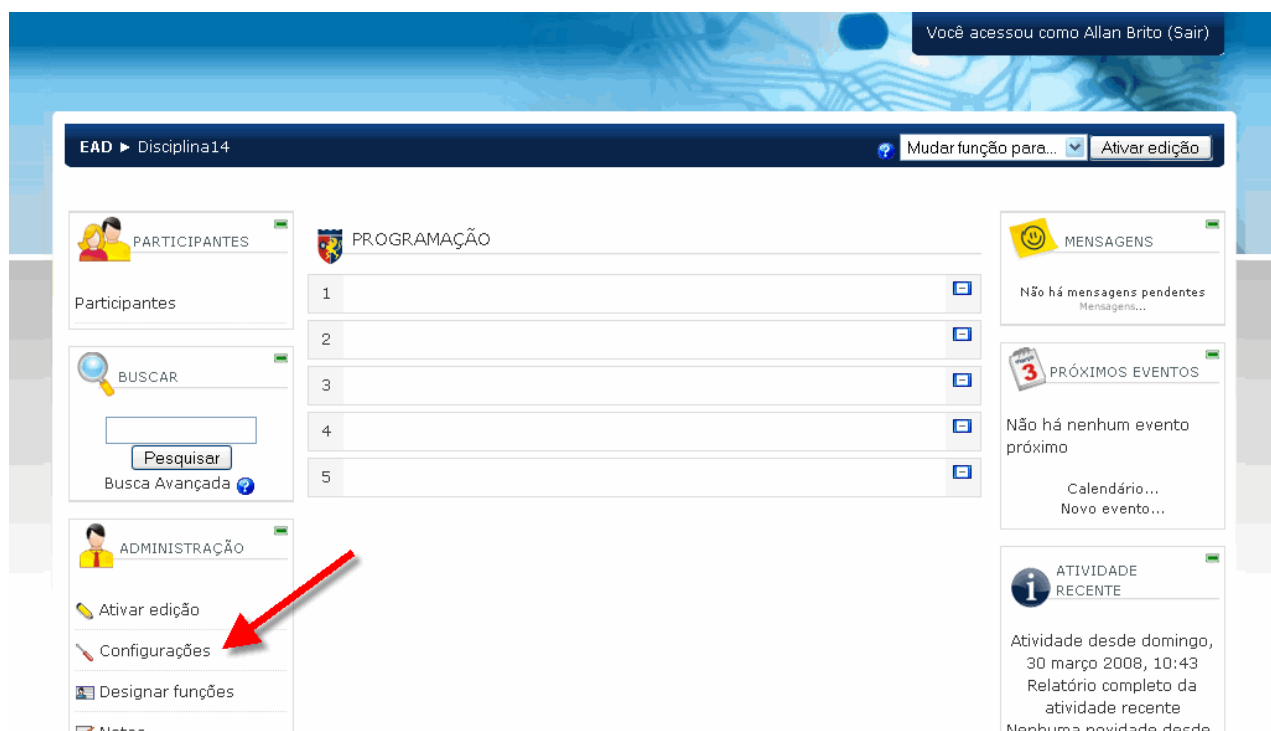


Figura 01 – Tela do curso de especialização em EaD observado

A Figura 01, a de orientação de acesso à disciplina no *Moodle*, corresponde à parte inicial de postagem de uma disciplina, em que o professor deverá, ao acessar a interface da disciplina, entrar nas configurações para alterar o nome da disciplina e postar um texto que a descreva como um todo. Para acessar as configurações, o professor deve utilizar o menu localizado à esquerda da interface (ver seta vermelha).

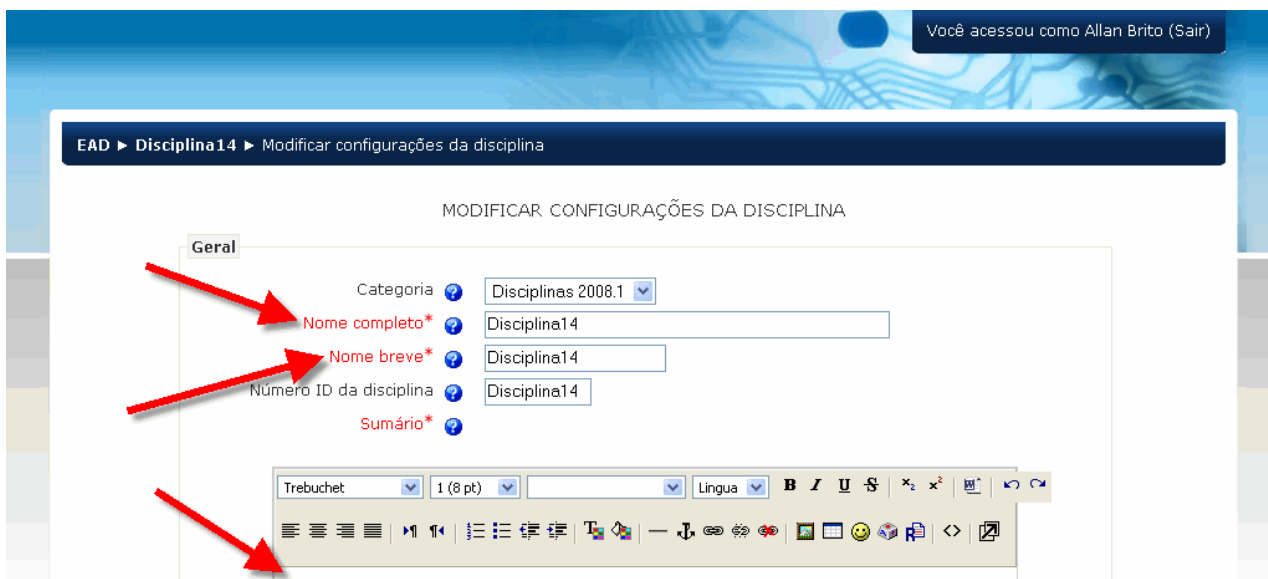


Figura 02 – Tela do curso de especialização em EaD observado

Na Figura 02, a de orientação de formatação dos tópicos de uma disciplina, o professor, que já fez a configuração básica das disciplinas – nome e resumo –, conforme Figura 01, deverá formatar os tópicos da disciplina. Na interface, cada tópico corresponde a uma aula, à exceção do primeiro, o chamado tópico zero, que é usado para formatar e adicionar informações gerais sobre a disciplina, como o nome e um breve sumário. Para acessar o processo de edição, o professor precisará ativar “edição”, localizado no canto superior direito da interface, que aparecerá uma série de ícones de acesso exclusivo dele.

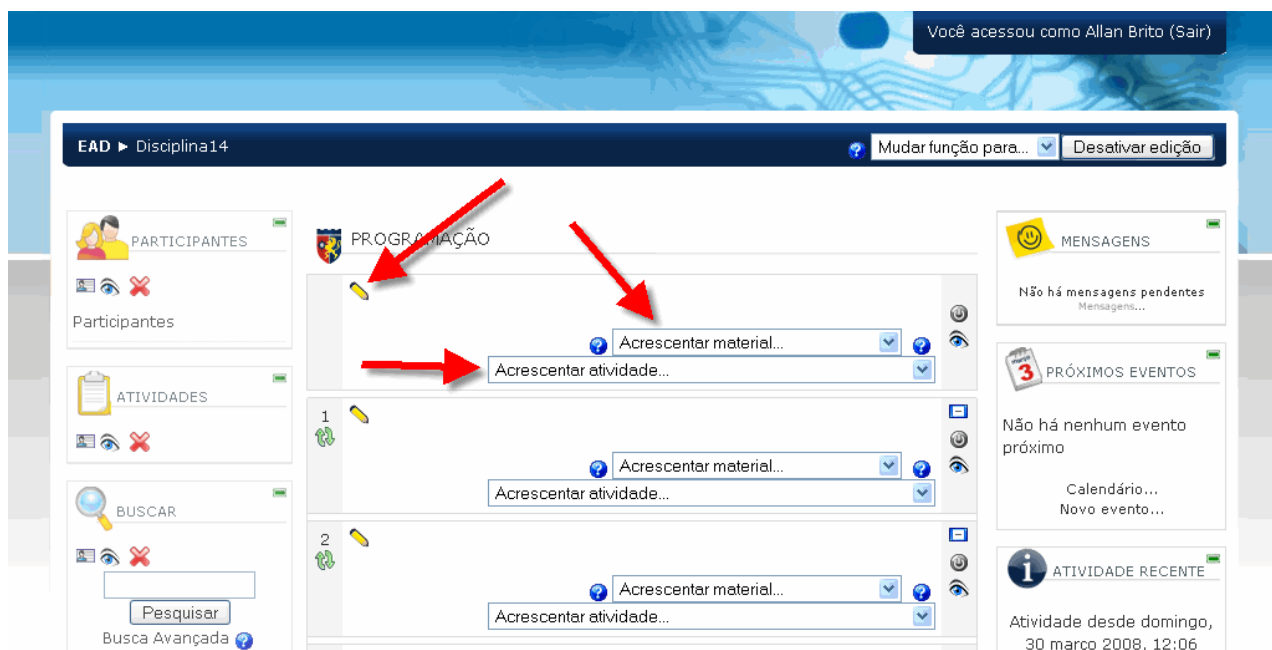


Figura 03 – Tela do curso de especialização em EaD observado

Na Figura 03, a de orientação de edição do sumário de uma disciplina, o professor deve acessar o tópico zero, clicando no ícone do lápis (ver seta vermelha), que vai acionar a edição do sumário da disciplina, próprio desse tópico. Para finalizar a edição, ele só precisará acionar o botão “Salvar mudanças”.

4.4 PROCEDIMENTOS, TÉCNICA E RECURSOS DE OBSERVAÇÃO

4.4.1 Relação Sujeitos-Pesquisador

Pesquisar com o outro, tomando-o como parte desse processo, implica assumir que os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus

horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas e desejos. Compreender o que os leva a se sentirem comprometidos com a pesquisa e dela participar, investindo seu tempo e seu desejo num momento específico de suas trajetórias pessoais, é uma questão relevante para explicitar o lugar desses sujeitos no processo. Se, por um lado, o pesquisador definiu o perfil dos sujeitos, escolheu a quem se dirigir, por outro lado, os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolheram o pesquisador como o outro com quem aceitam dialogar.

Em um estudo que implica a imersão na experiência do outro, buscando captá-la nos termos desse outro que se oferece como sujeito, mas também como objeto do olhar do pesquisador, a adesão constitui condição fundamental. Quando os sujeitos se sentem instigados pelas questões que movem a investigação e se sentem cúmplices do objeto construído pelo pesquisador, eles contribuem para levar a termo as intenções iniciais do trabalho.

Para configurar o perfil dos sujeitos, o pesquisador recorreu aos elementos fornecidos por esses sujeitos no primeiro dos dois momentos presenciais do curso, quando da autoapresentação de cada um deles; da ferramenta “perfil”, constitutiva da plataforma *Moodle*, e, à medida que se estreitavam as relações, no decorrer do curso, de conversas realizadas nos *chats*.

Para compreender como se configuravam as interações tutor-alunos e alunos-alunos, o pesquisador precisou adentrar os espaços virtuais da tela do computador, interagindo livremente no *locus* de investigação, a plataforma *Moodle*, através de interfaces amigáveis como *chat*, fórum, diário e *wiki*, e, sobretudo, através de *e-mails*, já que as interações realizadas nas interfaces acima citadas eram concomitantemente enviadas ao endereço eletrônico de cada um dos participantes, incluindo-se aí o pesquisador.

4.4.2 Observação Participativa

Uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação, “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do

pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 26). Essas autoras salientam que as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema, propiciando

[...] também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 26)

Nesta pesquisa, a observação foi fundamental para buscar, nas interações realizadas no AVA, a compreensão de como se dá cotidianamente o desenvolvimento do processo de leitura e escrita e de construção do conhecimento em EaD. Para isso se fizeram necessárias anotações cuidadosas e detalhadas cuja qualidade dependeu da maior ou menor habilidade do pesquisador.

As observações participativas nas interações nos *chats* e fóruns foram feitas sob a orientação de Gatti (2005) acerca da *técnica de grupos focais*. Para essa autora, a técnica de grupos focais em pesquisas acadêmicas, que foi originalmente aplicada em pesquisas mercadológicas,

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. [...] permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Nos grupos focais os sujeitos falam, dividem opiniões, discutem, trazendo à tona os fatores críticos de determinada problemática, que dificilmente aparecem tanto nos questionários fechados como nas entrevistas individuais abertas. Enquanto situação peculiar de produção de linguagem, eles permitem o acesso aos sentidos que os sujeitos produzem para suas experiências a partir de sua própria ótica.

Neste trabalho, os grupos focais se constituíram dos momentos de interação nos *chats* e fóruns, nos quais se provocou o diálogo entre os sujeitos e

desses com seus conceitos sobre as temáticas em discussão, na perspectiva de propiciar não apenas a emergência de impressões, opiniões e sentimentos entre eles, como também o confronto entre diferentes concepções. Nesse sentido, a interação nesses ambientes amigáveis se configurou como uma situação peculiar de produção de linguagem, num contexto em que cada participante teve dos demais um excedente de visão que complementou e interferiu em suas próprias formas de (re)significar a realidade.

Nesse processo, ganha destaque a interação entre os participantes e o tutor, a quem cabe criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que haja pressão alguma para que os alunos cheguem a um consenso ou estabeleçam algum plano conclusivo. Segundo Gatti (2005), é importante enfatizar que a busca dessa homogeneidade não deve implicar a busca de homogeneidade da percepção do problema. Se assim o fosse, o grupo focal perderia a sua riqueza fundamental: o contraste de diferentes perspectivas entre pessoas semelhantes. A esse respeito, vejamos aqui o que diz uma aluna sobre as atividades colaborativas e o planejamento estratégico do tutor com vistas a essas atividades.

AUTOR: A7
DISCIPLINA: TUTOR ON-LINE

Quando se trabalha colaborativamente pode-se produzir melhores resultados do que se os membros do grupo atuassem individualmente. Em um grupo pode ocorrer a complementação de capacidades, de conhecimentos e de esforços individuais, e a interação entre pessoas com entendimentos, pontos de vista e habilidades complementares. Colaborando, os membros do grupo têm retorno para identificar precocemente inconsistências e falhas em seu raciocínio e, juntos, podem buscar idéias, informações e referências para auxiliar na resolução dos problemas. O grupo também tem mais capacidade de gerar criativamente alternativas, levantar as vantagens e desvantagens de cada uma, selecionar as viáveis e tomar decisões. Dessa forma, trabalhar em grupo traz

motivação para os membros do grupo, pois seus trabalhos estão sendo observados, comentados e avaliados por pessoas de uma comunidade da qual ele faz parte, tornando, assim, o trabalho final muito mais rico em conteúdo e em idéias criativas. (ANEXO 7)

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conferir aos elementos do *corpus* da pesquisa o estatuto de dados requer “todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses, derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação.” (BRANDÃO, 2002, p. 31).

Na construção do quadro teórico, evitou-se estendê-lo a tal ponto, de modo a não autonomizá-lo do problema da pesquisa, descolando-o da empiria. Para isso, recorreu-se à “arte da dosagem” de leituras teóricas adequadas a cada momento do processo, procedendo-se à revisão bibliográfica. (BRANDÃO, 2002, p. 32).

Por sua própria natureza e subjetividade, a análise das atividades de linguagem dos sujeitos foi sistematizada conforme a técnica de análise de conteúdo, mais especificamente, a análise temática proposta por Bardin e recomendada por Triviños (1987, p. 159-160) para pesquisas em Ciências Sociais porque

o emprego deste método [...], como diz Bardin, ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.

A fim de compreender e apreender o maior número de informações com a maior fidelidade possível ao sentido dos ditos e não ditos dos sujeitos, recorreremos à leitura denominada “flutuante”, que, segundo Minayo (1999, p. 209), “consiste em tomar contato exaustivo com o material deixando-se impregnar pelo seu conteúdo”.

A intenção era ambientar-nos com as ações languageiras dos sujeitos e reconstituirmos o contexto do seu agir comunicativo.

No tratamento dos dados, seguimos os seguintes passos: a) ordenação dos dados (com a transcrição dos textos, releitura do material e organização dos relatos); b) classificação dos dados (elaboração dos núcleos de sentido) e c) análise final (quando estabelecendo as articulações entre os dados e a teoria).

Nessa etapa, para definir as categorias de análise, ancoramo-nos nos procedimentos metodológicos de análise de textos adotados pelo ISD para abordar o papel da linguagem (práticas languageiras) no desenvolvimento humano, já que os textos são a materialização dessas práticas/ações de linguagem.

Muito embora também tenhamos levado em consideração a arquitetura dos textos, que compreende a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa (BONCKART, 1999), adotamos um procedimento básico: as condições de produção textual, tomando como ponto de partida a ênfase que o ISD dá ao papel da linguagem no desenvolvimento humano, justificada pela primazia que essa corrente teórica dá ao agir humano, sobretudo o agir comunicativo verbal que, por ser essencialmente humano, rege as condutas humanas.

CAPÍTULO 5

INTERAÇÃO E LINGUAGEM EM EaD:
UMA ANÁLISE

5 INTERAÇÃO E LINGUAGEM EM EaD: UMA ANÁLISE

Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas “construir” o sentido de uma forma no contexto em que ela aparece.

(Maurizio
Gnerre)

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na seleção do material produzido nas observações – uma das questões cruciais da pesquisa qualitativa – e para evitar o uso abusivo das transcrições e citações – um dos problemas mais comuns da pesquisa –, os sujeitos observados terão aqui algumas de suas ações languageiras transcritas⁷ e analisadas em conexão com as hipóteses e recorte da pesquisa (BRANDÃO, 2002), verificando-se a articulação/desarticulação entre os pressupostos teóricos do ISD e as interações desses sujeitos no AVA.

As considerações sobre as ações de linguagem materializadas nos textos empíricos aqui analisados se pautarão, sobretudo, pelas condições de produção textual, um dos procedimentos de análise do ISD propostos por Bronckart (1999) e já apresentado no capítulo dos procedimentos metodológicos. A análise dessas ações languageiras está organizada em torno de três eixos: (i) O tutor e sua orientações aos alunos; (ii) Os alunos e suas interações nos fóruns e (iii) O comando e o cumprimento de tarefas.

⁷ Ao final de cada recorte transcrito do nosso *corpus*, remetemos o leitor ao anexo em que se encontra o texto integral.

5.2 EIXOS DE REFLEXÃO

5.2.1 Os Tutores e suas Orientações aos Alunos

Partindo do que dissemos no capítulo anterior em relação ao papel do tutor, procederemos às reflexões acerca de suas interlocuções com os alunos nas orientações que lhes passava e nos constantes diálogos com eles travados. Refletir sobre a interação tutor-alunos em sua busca por uma (re)significação e (re)construção de concepções e práticas pedagógicas é tentar entender em que medida essas interlocuções contribuem para o aprimoramento das atividades de linguagem necessárias a alunos de um curso de especialização em EaD, sobretudo no que diz respeito às capacidades de leitura e de produção escrita.

Inicialmente, apresentamos a primeira mensagem postada no AVA e também enviada por *e-mail* aos alunos (TEXTO 1), logo no início do curso (2ª semana), em que o tutor os informa sobre a prorrogação do prazo para envio da primeira tarefa, que consistia da produção de um texto sobre o tema “Meus conhecimentos sobre educação a distância”.

TEXTO 1

AUTOR: T1
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À
EAD

O ambiente foi prorrogado para envio da tarefa da semana de ambientação para atender a necessidade de familiarização de alunos que, não podendo comparecer na aula inaugural/ambientação, cumpriram a carga horária presencial em outro momento conforme orientação e programação da coordenação. (ANEXO 9)

No texto da mensagem postada pelo tutor (TEXTO 1), o que mais nos salta aos olhos é a influência dos fatores sociais sobre as capacidades de ação

desse agente, refletindo-se na própria escolha do gênero e/ou do tipo de texto. É assim que o texto da mensagem, no formato de um informe, é todo construído de maneira impessoal (3ª pessoa), iniciado na voz passiva – **O ambiente foi prorrogado...** –, o que reforça a impessoalidade, eximindo o tutor de envolvimento com o que está sendo informado. Seu papel, até então, parece ser o de transmissor da mensagem, sem responsabilidade pelo seu conteúdo temático, que já fora previamente planejado pela instância gerenciadora do curso – **...conforme orientação e programação da coordenação.**

Essas primeiras considerações nos reportam aos dois grupos de parâmetros que, segundo o ISD, influenciam a forma como se organiza um texto: os parâmetros objetivos e os parâmetros sociossubjetivos.

No que diz respeito ao primeiro grupo, que envolve categorias ligadas ao agente inserido num espaço e tempo determinados – *espaço de ação, tempo de ação, emissor, coemissor* – a mensagem do tutor reflete bem cada uma dessas categorias, já que ele parece ter levado em consideração, na elaboração de seu texto, que o suporte (espaço físico), a exiguidade do tempo e a não familiaridade com os destinatários foram fatores determinantes da impessoalidade do texto, e isso sem deixar de fora as pessoas envolvidas com o emissor na ação de linguagem: a agência responsável pelo curso – **...conforme orientação e programação da coordenação.**

Em relação ao segundo conjunto proposto pelo ISD, que diz respeito às normas, regras e valores estabelecidos pelo mundo social e aos aspectos mais ligados à subjetividade do agente, ao seu mundo subjetivo, o texto da mensagem remete-nos aos quatro aspectos constitutivos desses parâmetros sociossubjetivos:

- (i) o *quadro social de produção* (no caso, a agência responsável pelo curso, a escola – **...conforme orientação e programação da coordenação;**
- (ii) o *papel ou estatuto do enunciador* (uma das funções do tutor é manter os alunos informados de todo o processo de funcionamento do curso, sobretudo os prazos de cumprimento das tarefas, e o de familiarizá-los com o ambiente virtual de aprendizagem) – **O ambiente foi prorrogado para envio da tarefa da**

- semana de ambientação [...] Então não estranhem o aviso [...]);**
- (iii) *o papel social do destinatário* (no caso, os alunos, a quem cabe a competência e habilidade necessárias ao manuseio do ambiente virtual de aprendizagem e a responsabilidade pelo cumprimento dos prazos de postagem das tarefas – **[...] alunos que, não podendo comparecer na aula inaugural/ambientação, cumpriram a carga horária presencial em outro momento [...]. Quem já enviou a tarefa e leu o *feedback* ignore o aviso;**
- (iv) *os objetivos estabelecidos na relação entre o tutor e os alunos* – **[...] Então não estranhem o aviso que aparecerá em Eventos [...] e a nova data limite.**

Essas condições de produção são determinantes na organização do texto, influenciando não só a sua *infraestrutura geral – planificação geral do conteúdo temático, tipos de discurso e sequências discursivas* –, mas também os *mecanismos de textualização* – elementos de *conexão*, de *coesão nominal* e de *coesão verbal* – e de *responsabilização enunciativa*, que estão relacionados à responsabilidade de quem enuncia e são representados por três tipos de voz – *dos personagens, social e do autor empírico*.

Observar a mensagem do tutor (texto 1) sob a ótica da infraestrutura geral do texto e dos três elementos que a constituem reforça-nos o que já dissemos sobre a impessoalidade da mensagem quando tratamos, acima, da situação de produção. Tanto a planificação geral da temática do texto quanto o tipo de discurso e a sequência discursiva por que ele se materializa são determinados, *a priori*, pela instância gerenciadora do curso e pelos próprios parâmetros dos contextos objetivo e psicossocial de sua produção, cabendo ao tutor o papel de porta-voz da mensagem, sem, como já dito anteriormente, responsabilidade alguma pelo seu conteúdo temático.

A impessoalidade do texto, à qual estamos dando tanta ênfase, é resultado das condições de produção, sobretudo das influências exercidas pelo espaço e tempo da ação linguageira, constitutivos do mundo objetivo, e pelo quadro

social de produção do texto (a instância gerenciadora do curso), o estatuto do enunciador – o tutor – e os objetivos estabelecidos na relação entre o tutor e os alunos, que constituem os parâmetros sociossubjetivos. Juntos, esses elementos vão influenciar desde o gênero em que o texto é produzido até a sua própria infraestrutura geral que, em sua materialidade empírica, atende bem aos objetivos de um diálogo instrucional.

Passemos agora ao texto 2, em que o tutor se dirige aos alunos com o objetivo de motivá-los e incentivá-los a continuar no curso.

TEXTO 2

AUTOR: T1
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À EAD

E aí, gente?

Estamos iniciando a terceira semana do curso, propriamente dito. Que tal? Tenho a segurança em afirmar que todos aqueles que realizaram as atividades propostas, seja lendo os fóruns e/ou inserindo seus comentários, estão sentindo que o aprendizado está ocorrendo. Esta interação é o segredo de tudo. Como afirma Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, mas ninguém, tampouco, se educa sozinho: o ser humano se educa em comunhão”. Espero que mantenhamos este nível de motivação e que o “remanescente” nos acompanhe. [grifos originais] (ANEXO 10)

Na mensagem do texto 2, enviada pelo tutor aos alunos uma semana após o envio da mensagem anterior (TEXTO 1), percebe-se uma mudança substancial na arquitetura do texto e na forma como o enunciador se dirige a seus destinatários. Essa mudança tão significativa, acreditamos resultar, mais uma vez, de alguns aspectos das condições de produção, que agora se apresentam como outros.

Vejamos primeiramente os aspectos que constituem os parâmetros objetivos da mensagem do texto 2. O espaço e o tempo de ação em que se encontra

o enunciador, embora seja também, como no texto 1, o ambiente virtual de aprendizagem do curso, diferentemente daquele, um *e-mail* informativo, é agora um fórum de discussão, lugar social em que alunos e tutores discutem livremente, como se estivessem presencialmente numa discussão oral, relacionando-se, portanto, aos parâmetros sociossubjetivos. Vê-se ou ouve-se, aqui, no que diz respeito aos mecanismos de responsabilização enunciativa, a voz de um autor empírico, marcado por um “eu”, que se faz presente em todo o texto: a imagem que o agente dá de si ao agir marca todo o texto – **Estamos iniciando [...].Tenho segurança. [...] Espero que mantenhamos [...] e que o “remanescente” nos acompanhe.**

Essa discussão “livre”, característica dos fóruns, entretanto, não deixa de fora, no agir comunicativo do tutor (TEXTO 2), a determinação marcada pelo segundo conjunto de parâmetros das condições de produção proposto pelo ISD: os parâmetros sociossubjetivos. Muito embora seu texto apresente algumas marcas de informalidade – **E aí gente? [...] Que tal? [...] Esta interação é o segredo de tudo [...] –**, no intuito de interagir mais de perto com os alunos, em momento algum o enunciador se descuida do seu papel formal de tutor – **[...] Tenho segurança em afirmar que todos aqueles que realizaram as atividades propostas, seja lendo os fóruns e/ou inserindo seus comentários, estão sentindo que o aprendizado está ocorrendo. [...] Espero que mantenhamos este nível de motivação [...] –** nem do quadro social de produção do texto, a escola – **Estamos iniciando a terceira semana de curso, propriamente dito. [...]** –, tampouco do papel social dos destinatários e dos objetivos estabelecidos na sua relação com eles – **[...] Tenho segurança em afirmar que todos aqueles que realizaram as tarefas propostas [...] estão sentindo que o aprendizado está ocorrendo. Esta interação é o segredo de tudo [...].**

As considerações que até então tecemos sobre as mensagens contidas nos textos 1 e 2, em consonância com os princípios de análise do ISD, constituem a pedra fundamental para o propósito maior a que se destina este trabalho: entender como as interações tutor-alunos e alunos-alunos influenciam na forma como leem, como organizam ideias e como constroem conhecimento os sujeitos participantes do curso de EaD que constituiu o *locus* da pesquisa. A esse propósito, cabe aqui uma breve observação acerca da passagem do texto 2 em que o tutor constrói um discurso de opinião, referindo-se, numa linguagem informal, à importância da interação para o desenvolvimento do aprendizado – **[...] Esta interação é o**

segredo de tudo. [...], e legitimando seu discurso pela citação nominal que faz de Paulo Freire. Percebemos aqui a importância do caráter dialógico da linguagem, tão cara ao ISD, como se pode depreender das palavras de Pereira (2007, p. 1688), ao afirmar que “Bronckart ressalta ainda o caráter dialógico presente até nos discursos de opinião, porque na representação da autoria já estão impressos o confronto e a negociação com a representação dos outros.”

Entendemos essa citação do tutor como um recurso utilizado para despertar nos alunos o interesse pelo estudo sistematizado do conceito de *interação* e de sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em EaD, uma vez que o quadro social de produção de sua mensagem é um curso de especialização nessa modalidade de ensino e seus coemissores são seus próprios alunos nesse curso. Entendemos ainda que o tutor teve a preocupação de materializar o fragmento aqui apontado de acordo com as exigências formais para a transcrição do discurso direto, na intenção de que seus alunos adquiram ou preservem maestria na produção escrita desse discurso.

Por outro lado, no trecho específico da citação – **Como afirma Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, mas ninguém, tampouco, se educa sozinho: o ser humano se educa em comunhão” [...]** –, sentimos falta do título da obra em que Freire faz essa reflexão e, talvez, até do ano de publicação e da página. Isso porque, muito embora o espaço de ação do texto seja um fórum de discussão – o que supõe uma linguagem menos monitorada, informal – essas referências se constituem elementos fundamentais na leitura e produção escrita de textos acadêmicos, gênero textual com que alunos de um curso de especialização precisam estar familiarizados, cabendo ao professor/tutor, portanto, o papel de mediar a imersão do aluno nesse novo letramento.

Outro aspecto que nos chama a atenção no texto 2 é a suspensão em aspas que o tutor faz da expressão *remanescente* no trecho [...] **Espero que mantenhamos este nível de motivação e que o “remanescente” nos acompanhe.** É interessante como, para referir-se a Deus, ele recorre a uma outra expressão e conscientemente, acreditamos, a coloca entre aspas como forma de chamar a atenção para o recurso da metonímia. Ações de linguagem como esta, que demonstra o quanto o professor/tutor está atento à importância dos aspectos motivacionais no processo de ensino-aprendizagem em EaD, podem contribuir para que seus alunos se adentrem pouco a pouco, ou se aprofundem, nas teias

heterogêneas da leitura e da escrita e que se tornam mais e mais heterogêneas à medida que vão ganhando novos espaços de circulação.

Fazendo um rápido desvio do nosso percurso de análise, mas sem fugir dele, lembramos aqui duas rápidas conversas⁸ deste pesquisador, então aluno do curso observado, com o tutor. Na primeira ocasião, o tema em questão era a diferença entre *paródia* e *paráfrase*. No comentário a um texto produzido pelo pesquisador, o tutor fez uma citação indireta do trecho de Paulo Freire, à qual nos referimos anteriormente, introduzindo-a por “**Parodiando Paulo Freire, ...**”, ao que o pesquisador replicou explicando-lhe não se tratar de uma paródia e sim de uma paráfrase, já que sua citação não alterava em nada o sentido do texto original, era apenas uma forma diferente de dizer a mesma coisa. A segunda conversa foi acerca da expressão *remanescente*, empregada pelo tutor na mensagem do texto 2, em que o pesquisador lhe sugeriu grafá-la com inicial maiúscula, já que se referia a um substantivo próprio: Deus.

A receptividade com que o tutor acatou as duas sugestões nos leva ao entendimento de que seu discurso acerca do valor da interação no processo educacional, tão bem ilustrado na fala de Paulo Freire por ele citada, não se constitui apenas de uma ação de linguagem, mas se materializa concretamente em seu agir no trabalho de professor.

As várias leituras que fizemos dos textos 1 e 2 não nos forneceram indícios de haver, da parte do tutor, uma preocupação consciente, clara, objetiva, em orientar os alunos nos meandros da leitura e da escrita, muito embora essa preocupação esteja subjacente aos textos analisados. Isso talvez se explique pela intenção da atividade de linguagem materializada nesses textos: transmitir informações objetivas sobre o funcionamento do curso e motivar os alunos à interação.

Com vistas a observar a existência dessa preocupação com a leitura e a escrita em outras situações, transcrevemos uma nova mensagem (TEXTO 3) em que o tutor, num diálogo instrucional, orienta os alunos na elaboração de uma tarefa cuja proposta consistia de uma síntese sobre o tema “Globalização e suas possíveis interferências na EaD”.

⁸ Neste trabalho, dada a especificidade do ambiente virtual de aprendizagem e o espaço de ação em que os sujeitos produzem seus textos, a tela do computador, o termo *conversa*, e outras expressões a ele equivalentes, é empregado para referir-se aos diálogos materializados em textos empíricos escritos.

TEXTO 3

AUTOR: T1
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À EAD

O texto inicial de Juliane Corrêa, intitulado “Sociedade da informação, globalização e educação a distância” nos familiariza com conceitos como Desemprego estrutural, Divisão transnacional do trabalho, Estado mínimo, Globalitarismo, as posições de Pierre Lévy com sua posição otimista ou tecnofílica e de Nicolas Negroponte como seu posicionamento tecnofóbico além de abordar temas como a crise civilizatória da sociedade atual e o avanço das tecnologias de informação e comunicação, as vantagens de EaD segundo Gutierrez e Prietro e a classificação dos programas e experiências de EaD por gerações.

Estas informações são importantes para que tenhamos condições de proceder a uma análise crítica sobre EaD e a globalização.

A partir destas informações prévias e diante da citação abaixo, apresente em, no mínimo duas páginas e no máximo quatro, não computada a folha de rosto, uma síntese sobre o tema: Globalização e suas possíveis interferências em EaD. (ANEXO 11)

O tutor inicia suas orientações pela contextualização do tema em questão, remetendo os alunos à leitura de um texto que lhes daria suporte teórico para a elaboração da tarefa. Vemos, aí, um espaço oportuno para apresentar as referências do texto-base, seu gênero de composição, bem como uma breve biografia de seu autor, no intuito de justificar a sua importância para as discussões acerca do tema em pauta. Essas orientações seriam de fundamental importância para introduzir os alunos iniciantes, ou reiterar os já familiarizados, na arquitetura textual dos gêneros acadêmicos.

A mediação pedagógica, constitutiva do papel do tutor, não se restringe apenas aos movimentos de interação social aluno-aluno, tutor-aluno, aluno-tutor,

tutor-alunos, ou de transmissão de conteúdos, ela se estende aos movimentos de interação entre os sujeitos e o conhecimento, mediatizados pela língua. E o tutor, na condição de mediador no processo de construção de conhecimento, não pode perder isto de vista a importância da língua(gem) na construção do pensamento consciente. Esse “esquecimento” do tutor decorreu de uma falha nos parâmetros do contexto sociossubjetivo, anteriores à materialização do texto, e que são fundamentais ao processo de estruturação textual.

Ainda na introdução do texto 3, quando o tutor afirma que o texto por ele sugerido “familiariza” o leitor com alguns conceitos teóricos, com alguns pontos de vista antagônicos em relação à EaD e com temas contemporâneos afins, como “a crise civilizatória da sociedade atual e o avanço das tecnologias da informação e comunicação”, dentre outros, sentimos falta de uma síntese explicativa de cada um desses pontos ou, talvez, de alguns exemplos ilustrativos. Através desse diálogo do tutor com o texto, poderia ampliar-se nos leitores, os alunos, a compreensão do conteúdo temático do texto, afinal de contas, como o próprio tutor declara no final do parágrafo, [...] **Estas informações são importantes para que tenhamos condições de proceder a uma análise crítica sobre a EAD e a globalização.**

Essa não-consciência da necessidade de tratar de questões relativas à linguagem tem prosseguimento na mensagem do texto 3, como podemos perceber no comando propriamente dito da tarefa – **A partir destas informações prévias e diante da citação abaixo, apresente em, no mínimo duas páginas e no máximo quatro, não computada a folha de rosto, uma síntese sobre o tema: “Globalização e suas possíveis interferências na EAD”.**

É-nos evidente, nesse comando, que a preocupação primeira do tutor em relação à linguagem se restringe à formatação do texto – **no mínimo duas páginas e no máximo quatro, não computada a folha de rosto.** E quanto ao gênero textual, perguntamo-nos: não seria interessante apresentar uma curta explicação de como se faz uma síntese? E mais: uma explicitação detalhada da proposta da tarefa, síntese apenas ou resumo crítico, opinativo do texto lido? Mais uma vez, percebemos, agora no texto 3, um problema decorrente de uma falha nos parâmetros do contexto sociossubjetivo que, como já dissemos, antecede a materialização do texto e são fundamentais à sua estruturação.

Em sala de aula presencial, essas questões todas vêm à tona, em forma de perguntas dos alunos, mesmo já tendo sido explicitadas pelo professor. Em EaD,

dadas as especificidades dessa modalidade de ensino, julgamos necessário que sejam antecipadas pelo tutor para, no decorrer do processo, serem pouco a pouco aprofundadas. Isso se reverterá positivamente na apreensão dos conteúdos e na construção de conhecimento, ao lado do desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal dos sujeitos envolvidos.

Observemos agora algumas considerações do tutor (TEXTO 4) acerca do texto produzido por um dos alunos em resposta à tarefa proposta no texto 3. Muito bem escrito, seguindo as exigências do gênero textual acadêmico, o artigo do aluno (ver Anexo 12) provocou no tutor uma possível mudança de atitude em relação a questões de linguagem a partir de suas próprias reflexões e considerações sobre o texto produzido.

TEXTO 4

AUTOR: T1
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À EAD

Parabéns, rapaz. Seu texto está excelente. Você foi além dos autores propostos e construiu um texto à altura do ensino superior. Você recebeu a nota máxima. Gostei também de ver o seu jeito de pesquisador, dando direitinho todas as fontes consultadas. Tenho uma sugestão: passe seu texto para os outros colegas que alguns deles estão precisando de bons exemplos. (ANEXO 13)

Chamamos a atenção, na mensagem do texto 4, para o fragmento “[...] **Gostei também de ver o seu jeito de pesquisador, dando direitinho todas as fontes consultadas. [...]”**, em que se evidencia a consciência do tutor da necessidade dessas informações na construção de textos acadêmicos e de sua preocupação em socializá-las com os demais alunos – **[...] Tenho uma sugestão: passe seu texto para os outros colegas que alguns deles estão precisando de bons exemplos**, ratificando o que já dissera no texto 2 para legitimar a importância da interação entre os alunos, através de uma citação de Paulo Freire – **ninguém**

educa ninguém, mas ninguém, tampouco, se educa sozinho: o ser humano se educa em comunhão.

É essa preocupação em orientar os alunos, na construção de seus textos, que começamos a vislumbrar na proposta de atividade do texto 5, mesmo que isso se dê, ainda, de forma incipiente.

TEXTO 5

AUTOR: T1
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À
EAD

Tema: Possibilidades da EaD - A Urgência da Educação Continuada
Atualização constante, uso seletivo da informação e multiplicidade de perspectivas são pontos-chave de uma sociedade em freqüente transição econômica, social, cultural e política. Nesse contexto, a emergência de modalidades de ensino não-presenciais e mediadas pela tecnologia justifica-se como forma de equacionar a diferença entre o número restrito de vagas da rede de ensino e a necessidade de incluir socialmente maior parcela da população, e de integrar as exigências individuais e sociais às novas demandas do mundo do trabalho, da comunicação e da informação.
FILATRO, Andréa. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac, 2004. (p. 25).

LEIA (e siga) as instruções abaixo:

Com base na citação acima, o material do *e-book*, incluindo as leituras complementares, o texto MITOS SOBRE EaD E AS NOVAS TECNOLOGIAS, além das colocações registradas nos fóruns, redija um texto de, no mínimo, duas páginas A4, seguindo as recomendações para formatação de tarefas, expressando o seu posicionamento quanto às POSSIBILIDADES DA EaD.

Ao redigir o texto, tome alguns cuidados básicos: Inicie com um parágrafo apresentando sucintamente

o que irá abordar (Fale rapidamente da EaD, do contexto atual apontando para as possibilidades que se desvelam a partir de tudo isto). Em seguida desenvolva o assunto dando suporte teórico ao mesmo (informações obtidas e referências). Finalmente reserve um último parágrafo para a conclusão, onde você deverá apresentar o seu posicionamento crítico e, dentro do possível, relacioná-lo com a sua área de atuação. Nada de ficar colocando um monte de informações desconexas, sem encadeamento lógico, sem "pé" nem "cabeça", ok? }(ANEXO 14)

Como podemos observar, a citação que compõe a parte inicial do texto 5 vem adequadamente seguida de todas as referências e, melhor ainda, na formatação exigida pela ABNT, excetuando-se o número da página. Na sequência do texto, percebemos a preocupação do tutor em sinalizar detalhadamente o material escrito que servirá de apoio para a elaboração da tarefa e ainda, o que julgamos muito importante para a produção de um texto, a discussão prévia sobre o seu conteúdo e o dos textos que lhe darão suporte – **Com base na citação acima, o material do e-book, incluindo as leituras complementares, o texto MITOS SOBRE EaD E AS NOVAS TECNOLOGIAS, além das colocações registradas nos fóruns [...].** Vemos, nesta passagem do texto, que o tutor, ao contrário do que apontamos no texto 3, leva em consideração os parâmetros de produção propostos pelo ISD.

No comando da tarefa, ele indica o número de páginas e o tipo de papel – **[...] redija um texto de, no mínimo, duas páginas A4, seguindo as recomendações para formatação de tarefas, expressando o seu posicionamento quanto às POSSIBILIDADES DA EaD [...].** A despeito de se voltarem apenas para aspectos da microestrutura do texto, essas observações do tutor servem como orientação ao processo de estruturação geral, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da produção textual.

Logo em seguida, ele alerta os alunos para alguns “cuidados básicos”, orientando-os quanto à paragrafação do texto e seus respectivos conteúdos,

inclusive chamando-lhes a atenção para a importância dos referenciais teóricos – [...] **Inicie com um parágrafo apresentando sucintamente o que irá abordar (Fale rapidamente da EaD, do contexto atual apontando para as possibilidades que se desvelam a partir de tudo isto). Em seguida desenvolva o assunto dando suporte teórico ao mesmo (informações obtidas e referências). Finalmente reserve um último parágrafo para a conclusão, onde você deverá apresentar o seu posicionamento crítico e, dentro do possível, relacioná-lo com a sua área de atuação.**

É interessante percebermos, no fragmento acima, como, nos “cuidados básicos” a que chama a atenção dos alunos, o tutor vai remetendo-os ao *mundo do expor*, através do verbo “abordar” em [...] **apresentando sucintamente o que irá abordar [...]**, e, mais especificamente, ao *mundo do expor teórico*, através do adjetivo “teórico” em [...] **Em seguida desenvolva o assunto dando suporte teórico ao mesmo [...]**. Na inserção parentética [...] **(Fale rapidamente da EaD, do contexto atual apontando para as possibilidades que se desvelam a partir de tudo isto). [...]**, já há, embora o gênero não esteja definido, uma referência ao plano geral, ao conteúdo temático, ao tipo de discurso e às sequências, elementos constitutivos da infraestrutura geral do texto, conforme o folhado textual de Bronckart, apresentado no capítulo 1.

No fragmento final do texto 5, percebemos, ainda, uma referência ao segundo aspecto do modelo de arquitetura textual proposto pelo ISD: os mecanismos de textualização, que incluem os processos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal, quando o tutor, numa linguagem bem informal e próxima dos alunos, sinaliza para o cuidado com a sequência lógica do texto – [...] **Nada de ficar colocando um monte de informações desconexas, sem encadeamento lógico, sem "pé" nem "cabeça", ok?**

Muita embora haja uma sensível mudança na atitude do tutor em relação às orientações sobre questões de linguagem, ele continua sem fazer menção alguma ao gênero textual lido ou proposto para a produção escrita e, em consequência, à arquitetura textual específica desse gênero. O que se percebe na fala do tutor é sempre a expressão genérica “texto”, sem qualquer especificidade genérica ou tipológica, sugerindo-nos possível desconhecimento da teoria dos gêneros, fato que talvez se explique pela sua formação inicial de licenciado em História, quando a discussão sobre a teoria dos gêneros ainda está restrita aos

profissionais de formação em Letras. O uso recorrente dessa expressão genérica é, aliás, a tendência de todos os professores – tanto no ensino presencial como no ensino à distância – ao se referirem às produções textuais.

A despreocupação com a questão dos gêneros textuais/discursivos é recorrente na própria academia, pela pressuposição de que os alunos, em geral, já entram no ensino superior com o domínio dos gêneros. Nessa pressuposição está subjacente a concepção equivocada de que as capacidades do aluno-leitor-produtor se constituem num processo fechado e acabado nos níveis de escolarização anteriores, quando, na verdade, conforme já dissemos nas páginas introdutórias deste trabalho, aprender a ler e a escrever é um processo que continua a se desenvolver na vida adulta e, por isso mesmo, no contexto do ensino superior continua a exigir a intervenção do professor em cada área de conhecimento.

Ressaltamos, ainda, no que se refere ao caráter estrutural do texto 5, a tentativa do tutor de situar qual discurso o aluno poderá desenvolver em cada uma das partes que constituirão seu texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Ainda sobre o trecho final da mensagem, apontamos para o fato de o alerta do tutor não se caracterizar como um “grito solto, parado no ar”. Mais que um alerta imediato, ele constitui uma resposta a textos já produzidos pelos alunos, ou que venham a ser produzidos, em que não se levaram, ou não se levariam, em consideração os mecanismos de conexão textual. Fica bem evidenciado, na enunciação do tutor, o que Bakhtin chamou de “atitude responsiva”, ao tratar do dialogismo da linguagem.

5.2.2 Os Alunos e suas Interações nos Fóruns

O recorte que fizemos do nosso *corpus*, com a finalidade de observar as contribuições das interações dos alunos nos fóruns, nosso segundo eixo de reflexão, para o desenvolvimento e aprimoramento de suas competências enquanto leitores e produtores de textos, constitui-se essencialmente de um conjunto de seis mensagens (TEXTOS 6, 7, 8, 9, 10, 11) trocadas em um fórum sobre o tema “O cenário atual da EAD: educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, *e-learning*”, que serviriam de subsídio para uma posterior produção

textual, com a planificação geral do conteúdo temático previamente definida pelo tutor.

TEXTO 6

AUTOR: A5
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À
EAD

Eu capturei o artigo na Revista “Educação e Sociedade: Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. Vou ler e depois comento. (ANEXO 15)

A primeira aluna a se manifestar no fórum (TEXTO 6) abre a discussão demonstrando estar consciente da importância da leitura de textos especializados para a construção de conhecimentos acerca do tema em pauta e, conseqüentemente, para a sua participação no fórum – **Eu capturei o artigo na revista Educação e Sociedade: Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. Vou ler e depois comento.**

Mesmo referindo-se ao texto que lhe serviria de apoio, inclusive classificando-o quanto ao gênero – [...] **Eu capturei o artigo [...]** –, a aluna não se preocupou, na materialidade de seu texto, em dar as referências do texto encontrado, que só se fariam obrigatórias numa produção escrita; isso se explica por ser o fórum um espaço de ação com características semelhantes às da modalidade oral de linguagem.

Por outro lado, causou-nos certa estranheza que ela não houvesse disponibilizado o texto para os colegas e tutor, ou que ao menos indicasse, com alguns detalhes, onde encontrá-lo. A leitura conjunta de um mesmo texto, seguida de discussão, constitui uma eficiente estratégia de leitura e de preparação prévia para uma produção textual, pois todo e qualquer texto emerge em e de uma formação social, no quadro de uma forma de interação comunicativa em que estão implicados o mundo social e o mundo subjetivo. (BRONCKART, 1999)

TEXTO 7

AUTOR: A5
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À EAD

A Educação a Distância nem sempre está ligada à obtenção do título, seja de graduação ou pós, mas representa a possibilidade real de levar a aprendizagem a alunos de toda parte [...], pois nos grupos que chegam às universidades existe uma diversidade de competências e interesses que às vezes provocam uma perda de qualidade na construção do conhecimento. (ANEXO 16)

No comentário prometido (TEXTO 7), a aluna sinaliza para a planificação geral do conteúdo temático do texto, os conceitos de educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância e suas eventuais diferenças.

Essa sinalização, entretanto, não evolui, já que a aluna deixa de lado o que parecia ser seu objetivo no início do texto e passa a falar das competências necessárias aos alunos de EaD para, por fim, comparar essa modalidade de ensino com a modalidade presencial, na qual, segundo ela, **Lamentavelmente [tutor], mesmo a graduação presencial não atinge totalmente seus objetivos, pois nos grupos que chegam às universidades existe uma diversidade de competências e interesses que as vezes provocam uma perda de qualidade na construção do conhecimento.**

A digressão da aluna se explica, mais uma vez, pela influência que os parâmetros do contexto objetivo podem exercer sobre a organização do texto. Por ser o fórum um espaço em que as atividades languageiras têm muita similaridade com as atividades orais, é comum que os envolvidos nessas atividades se desviem do eixo central da discussão.

Na elaboração do seu texto, que seria um comentário do texto lido (conforme texto 6), a aluna não faz menção alguma ao texto original nem a seu autor, fazendo afirmações que parecem ter saído de sua própria cabeça, e não em decorrência de suas reflexões a partir do texto lido. Entretanto, ressaltamos, é um texto todo escrito na terceira pessoa, o que, de certa forma, no que diz respeito aos mecanismos enunciativos, à responsabilidade de quem enuncia, nos leva a supor

que a aluna atribui a responsabilidade pelo conteúdo do seu dizer à voz *dos personagens*, às pessoas e instituições diretamente ligadas ao conteúdo temático, ou seja, o autor do texto que leu e que estaria comentando.

Cabe-nos observar, entretanto, que no trecho final de sua mensagem – **[...] Lamentavelmente [tutor] mesmo a graduação presencial não atinge totalmente seus objetivos, pois nos grupos [...]** –, que se mantém na terceira pessoa, é introduzido um autor empírico através das expressões adverbiais “lamentavelmente”, “mesmo” e “totalmente”, sobretudo a primeira, que vêm desvelar para o leitor, através de uma *modalização apreciativa*, a visão pessoal, subjetiva da autora em relação ao conteúdo temático do que afirma.

Essas marcas linguísticas que apontam para o posicionamento enunciativo da autora, deixando explícitas as marcas de sua subjetividade, não comprometem o seu texto, que está inserido num contexto objetivo de produção que permite parcialidades por parte dos agentes enunciativos, como também acontece nas mensagens dos textos 8 e 9, em especial no segundo, no qual as pistas de subjetividade estão materializadas nas passagens **[...] é de fundamental importância [...] de nada vale [...] Como, aliás, [...] Mais valioso [...]**.

Nas mensagens dos textos 8, 9, 10 e 11, percebemos que seus autores não se centralizaram no tema do fórum e, ao invés disso, contemplaram algumas semelhanças e diferenças entre as modalidades presencial e a distância, dando sempre ênfase aos aspectos positivos desta última. Numa discussão tão próxima da oralidade, como a que se dá nos fóruns, é compreensível que aconteça essa descentralização temática, como já afirmamos anteriormente, da mesma forma que é desejável que algum(uns) dos participantes, inclusive o tutor, chame(m) a atenção do grupo e os traga para o eixo central da discussão. É também compreensível a tendência a comparar o ensino a distância com o ensino presencial, já que é próprio do ser humano refletir sobre o novo com base naquilo que já conhece, o que demonstra, mais uma vez, a influência do mundo subjetivo sobre o agir comunicativo dos sujeitos.

É importante ainda notar, nos textos 8 e 9, cuja voz enunciativa é a do autor empírico, como os verbos a que os alunos recorreram para desvelar sua visão subjetiva de mundo acerca do conteúdo temático do seu dizer são semanticamente distintos. No primeiro caso, texto 8, o verbo “acreditar”, acreditamos nós, reforça a subjetividade da visão do aluno; já no texto 9, a escolha pelo verbo

“pensar” denota, de certa forma, a tentativa do aluno de dar mais objetividade ao seu ponto de vista, que, inclusive, vem respaldada pela recorrência à opinião de um especialista no assunto, citado direta e nominalmente – [...] **Enfim este assunto não se esgota tão facilmente, por isto termino com a frase do prof. Francisco Lobo "Fazer educação a distância é sobretudo fazer educação"**, o que caracteriza a voz de personagem.

TEXTO 8

**AUTOR: A10
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À
EAD**

Acredito que existem diversos fatores que podem determinar a eficácia de um processo educativo. Esses fatores seriam: a didática do professor; a maturidade e disciplina do aluno; as instalações físicas da escola; o estímulo da família; o material didático utilizado nas aulas; entre vários outros. Por esse motivo, não será somente o fato da graduação ser presencial ou a distância que irá garantir o pleno alcance dos objetivos propostos. (ANEXO 17)

TEXTO 9

**AUTOR: A4
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À
EAD**

Penso que presencial ou à distância, os objetivos serão ou não atingidos. Tudo depende do direcionamento que é dado ao curso, dos profissionais envolvidos, da responsabilidade e determinação do aluno. De qualquer forma a educação presencial hoje, passa por mudanças em sua estrutura e já é possível visualizar alguns traços característicos da educação a distância na educação presencial, assim como já existe na segunda em relação a primeira. Em muitas Universidades já se

utiliza a Internet (e-mail) para a comunicação aluno-professor e vice-versa. A leitura recomendada para que se leia durante o curso, as pesquisas extra-classe e o uso de aparelhos tecnológicos. Isso tudo não nos faz lembrar a prática à distância?

Enfim este assunto não se esgota tão facilmente, por isto termino com a frase do prof. Francisco Lobo "Fazer educação a distância é sobretudo fazer educação". (ANEXO 18)

Nas mensagens dos textos 10 e 11, postadas no fórum por um mesmo aluno, vislumbramos a tentativa desse aluno de tratar especificamente do tema proposto.

TEXTO 10

AUTOR: A6

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À

EAD

O termo *e-learning* (aprendizagem eletrônica) é empregado em cursos disponibilizados na Internet para *download* do material, geralmente multimídia, com o intuito de ensinar procedimentos técnicos na área de informática, por exemplo. Neste contexto, usaria o termo Aprendizagem a Distância, pois os cursos são disponibilizados sem a preocupação prévia com o resultado, com a avaliação ou qualquer meio de acompanhamento da evolução do aluno. Cabe ao aluno adquirir o curso, em forma de material, e aprender de modo autodidata. Entre as formas de Aprendizagem a Distância temos o *e-learning* e as revistas do tipo "faça você mesmo", às vezes com material de apoio como cds multimídia.

Temos aí, a divisão do processo ensino-aprendizagem. De um lado, a página *web*, que disponibiliza o curso que foi elaborado

com a intenção de ensinar a distância. De outro lado, o aluno, que tomará a iniciativa de adquirir o curso e aprender interagindo apenas com o material adquirido. (ANEXO 20)

No texto 10, ele a fala sobre o material disponibilizado aos alunos, e também procura explicitar o conceito de *e-learning* – **O termo *e-learning* (aprendizagem eletrônica) é empregado em cursos disponibilizados na Internet para *download* do material, geralmente multimídia, com o intuito de ensinar procedimentos técnicos na área de informática, por exemplo. Neste contexto, usaria o termo Aprendizagem a Distância, pois os cursos são disponibilizados sem a preocupação prévia com o resultado, com a avaliação ou qualquer meio de acompanhamento da evolução do aluno. Cabe ao aluno adquirir o curso, em forma de material, e aprender de modo autodidata. [...]. É interessante notar como ele, na sequência do texto, se preocupa em esclarecer o sentido dessa nova expressão alinhando-a com as [...] revistas do tipo “faça você mesmo” [...]. Essa aproximação, acreditamos, propicia ao leitor leigo, ou incipiente, em EaD a compreensão imediata da expressão.**

Sobre o processo de aprendizagem em EaD, por exemplo, é interessante, no texto 11, como o aluno demonstra preocupação com a elaboração do material disponibilizado – [...] **Talvez o problema esteja relacionado com o material produzido especificamente para esta modalidade de ensino. Não se podem usar os mesmos materiais usados no ensino presencial para alcançar a aprendizagem. Talvez seja exigir demais.**

TEXTO 11

AUTOR: A6
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À EAD

As dificuldades do ensino presencial podem ser transpostas com a EaD, desde que bem aplicadas suas técnicas e metodologias necessárias para suprimir a distância e ausência do professor.

Creio que é plenamente viável o ensino a distância em cursos de graduação. Talvez o problema esteja relacionado com o material produzido especificamente para esta modalidade de ensino. Não se podem usar os mesmos materiais usados no ensino presencial para alcançar a aprendizagem. Talvez seja exigir demais. Acredito que a grande dificuldade é a mudança política da universidade, principalmente as conservadoras, visto que geralmente evidencia-se o ensino / professor no lugar da aprendizagem / aluno. (ANEXO 19)

Essa preocupação do aluno em relação ao processo de aprendizagem em EaD nos leva a refletir sobre os desdobramentos que a adesão aos postulados das diferentes teorias da aprendizagem traz para o planejamento pedagógico e para a avaliação de programas nessa modalidade de ensino.

Ancorados em Pereira (2009b), apresentamos, aqui, uma visão panorâmica de três grandes paradigmas de ensino e aprendizagem, alguns dos quais se originaram na antiguidade clássica, mas se desenvolveram ao longo do século XX, estendendo suas reflexões até os dias atuais, a saber: o Behaviorismo, o Construtivismo e o Sociointeracionismo, paradigmas decorrentes de reflexões desenvolvidas nos domínios comuns dos questionamentos em Filosofia e Pedagogia, mas também, posteriormente, na Linguística, que, em meados do século passado, se firmara como ciência.

Sobre o primeiro desses paradigmas, o Behaviorismo, a melhor compreensão que se tem dele é a de uma análise experimental do comportamento humano, na qual se controlam os efeitos do condicionamento nas ações e reações dos indivíduos. Os teóricos mais representativos dessa corrente da Psicologia foram os comportamentalistas norte-americanos John Broadus Watson (1878-1958) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), cuja tese principal refere-se ao condicionamento que o estímulo exerce no comportamento do indivíduo, projetando uma determinada reação/resposta.

No período pós-guerras, quando foi deslocada dos laboratórios de Psicologia, a perspectiva comportamentalista teve uma forte acolhida no contexto educacional de uma sociedade que se tornava cada vez mais industrializada, na

medida em que se apresentava como forte aliada na moldagem de indivíduos que fossem úteis para as demandas de uma nova forma de organização social.

A perspectiva comportamentalista teve grande influência em EaD. Essa influência, embora presente até hoje em alguns sistemas, materiais multimídia e, mesmo, em alguns hipertextos, predominou nos anos 1960-70, e seus exemplos mais expressivos foram os módulos instrucionais e a instrução programada.

A aprendizagem, à luz dessa perspectiva, era vista como um processo que ocorria mediante os estímulos e reforços programados pelos especialistas que elaboravam os materiais didáticos. Em decorrência, esses materiais apresentavam algumas características específicas, entre as quais se destacam: a apresentação de objetivos observáveis e mensuráveis ao início de cada curso ou unidade; o reforço após o estudo de cada pequena unidade de aprendizagem; a avaliação imediata das respostas do aluno, a fim de motivar a aprendizagem contínua; e a confirmação imediata dos acertos dos alunos, como forma de reforço às respostas corretas, dadas em função dos estímulos recebidos.

O desenho instrucional de propostas de ensino desse tipo visava, portanto, à aprendizagem por teorias instrucionais e esquemas de reforço. Por exemplo, na instrução programada, cujo princípio básico consistia na divisão dos conteúdos em pequenas unidades ou etapas, com exercícios de autoavaliação e reforço imediato, o aluno seguia o seu próprio ritmo, ficando por conta do próprio material a função de moldar os comportamentos do aluno. A aprendizagem do aluno prescindia da ação do tutor. O aluno não era concebido como sujeito de sua própria aprendizagem, e sim como um ser passivo.

O segundo desses paradigmas, o Construtivismo, contrariamente ao Behaviorismo, propõe que o conhecimento é construído e não apenas reproduzido. Nessa perspectiva, que tem como representante maior o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), o educando, em seu processo de desenvolvimento, constrói seus próprios esquemas de aprendizagem por meio de um processo ativo de assimilação, acomodação e adaptação da realidade. É uma teoria do desenvolvimento cognitivo do ser humano que procura explicar como evoluem os processos mentais que caracterizam a evolução do pensamento e do raciocínio lógico.

O Sociointeracionismo, assim como os dois paradigmas que apresentamos anteriormente, não se caracteriza como uma metodologia, antes é uma teoria explicativa do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Um de seus

mais expressivos idealizadores foi Vygotsky (1896-1934), contemporâneo de Piaget que, apesar de reconhecer a grande contribuição piagetiana aos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, discordava do biólogo suíço em alguns aspectos. A principal discordância, a que mais de perto interessa à natureza de nossa pesquisa, residia no enfoque dado ao caráter biológico do desenvolvimento, o qual, segundo Vygotsky, negligenciava a importância fundamental do componente sócio-histórico no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Para Vygotsky, qualquer abordagem psicológica que considerasse aspectos mentais e biológicos, sem considerar o fator social responsável pelo processo de internalização das representações do mundo (linguagem, valores, normas), torna-se reducionista, uma vez que não contempla todos os aspectos constitutivos da formação humana. O desenvolvimento cognitivo do ser humano não é decorrente apenas da maturação de seus estágios de inteligência, independentemente do contexto e das relações partilhadas com outros indivíduos. Nesse processo, a alteridade é constitutiva do individual.

Desses três paradigmas apontados por Pereira (2009b), a influência mais presente em EaD, nos dias atuais, é a das teorias englobadas como sociointeracionistas as quais, diferentemente da perspectiva comportamentalista, consideram a atividade inteligente do sujeito como a base da aprendizagem, cujo processo é concebido como uma construção pessoal e, necessariamente, sociocultural. Nessa perspectiva, é de fundamental importância a mediação a ser realizada para que exista uma ligação entre o sujeito e o elemento da cultura, que consiste exatamente do conteúdo a ser aprendido. Portanto, dois elementos se destacam como fundamentais à realização da aprendizagem: as estruturas do conhecimento e a interação social.

A adesão aos pressupostos sociointeracionistas na elaboração de materiais didáticos implica alguns cuidados, tais como: respeito aos estágios cognitivos dos alunos; seleção de conteúdos significativos que tenham relação com a realidade histórica, social e cultural dos alunos; adoção de uma metodologia que propicie a problematização dos conteúdos e a solução de problemas, além da ênfase na avaliação formativa e com função diagnóstica.

Os paradigmas aqui apontados estão sempre presentes, muitas vezes de forma não-intencional, nas propostas de EaD. Na elaboração de um curso ou programa a distância, é fundamental, portanto, que se tenha consciência da

orientação a ser adotada. A opção teórica por uma dessas correntes deve ser feita levando-se em consideração o tipo de conteúdo a ser aprendido, os objetivos que se pretende atingir e as características dos processos de aquisição, retenção e transferência da aprendizagem próprios de cada teoria.

E é essa preocupação com as teorias de aprendizagem que dão suporte ao trabalho em EaD o que se evidencia nos fragmentos abaixo, recortados de uma proposta de atividade da disciplina Introdução à EaD, em que o tutor chama a atenção dos alunos para alguns dos aspectos por ele destacados num texto que trata de temas caros ao processo de ensino-aprendizagem em geral, sobretudo na modalidade a distância: cooperação, colaboração, interação.

TEXTO 12

AUTOR: T2
DISCIPLINA: TUTORIA ON-LINE

Ainda é cedo para este tema e noutra unidade teremos oportunidade de discutir as teorias de aprendizagem e também retornaremos à interação, colaboração e cooperação enquanto aplicáveis à EaD. Mas gostaria de ressaltar os aspectos que sublinhei no parágrafo acima. (ANEXO 8)

Notamos também, na fala do tutor, o quanto é latente a proposta de aprendizagem do sociointeracionismo, como se depreende deste fragmento:

TEXTO 13

AUTOR: T1
DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À EAD

[...] Adotamos uma proposta pedagógica onde valorizamos o conteúdo, tanto que vocês têm recebido um rico material sobre temas de importância para as competências que esperamos que

conquistem até o final do curso. Mas o aprendizado tem sido construído por vocês. Percebam que o tutor pouco interfere publicamente. Apesar disto (e podem discordar, se eu estiver equivocado, colocando em qualquer fórum seu comentário) parece que todos os que têm participado das atividades propostas reconhecem que o aprendizado está ocorrendo de forma natural e saborosa, por assim dizer. [...]. (ANEXO 8)

A produção dos alunos, por sua vez, só vem ratificar a proposta do tutor. De todo o processo de discussão nos fóruns até a elaboração final de um texto síntese por uma das alunas, o que se percebe é que cooperar, interagir e colaborar, ações languageiras propostas pelo tutor e discutidas entre os alunos, é a válvula motriz da aprendizagem em EaD, e que acreditar e defender isso não significa, nas palavras do próprio tutor, [...] **aceitar passivamente que a EAD é uma alternativa viável para educar e propiciar aprendizagens relevantes mas de constatar na prática se isto é verdade. Muito mais do que "o conteúdo" vocês assimilarão os fundamentos vivenciando no cotidiano (ANEXO 8).**

As atividades de cooperação, interação e colaboração que aqui apontamos podem ser evidenciadas nas sequências abaixo apresentadas (TEXTOS 14, 15, 16 e 17), que vão desde a organização inicial até o objetivo final da atividade: a produção de um texto síntese sobre o tema “aprendizagem colaborativa”.

TEXTO 14

AUTOR: A7
DISCIPLINA: TUTORIA ON-LINE

Olá meninas do GRUPO2. Que bom estarmos novamente juntas em mais uma atividade em grupo. Todas nós somos muito atarefadas em nosso cotidiano, mas sempre conseguimos superar nossas dificuldades, não é mesmo? Então, vamos lá! Temos que correr um pouco e decidir nossa estratégia de mediação do Fórum

que será desenvolvido na próxima semana.

Inicialmente teremos que designar quem vai fazer o quê, ou seja, quem fará a *observação*, *intervenção*, *encaminhamento*, *devolução* e, por fim, a *síntese do debate*.

Sugiro que, cada uma, de acordo com suas habilidades pessoais, indique qual função prefere desenvolver. Mas, por ser uma atividade em grupo, não vejo problema em todas intervirem de forma global na atividade. A designação de função, a meu ver, é apenas didática. De qualquer forma, se vocês concordarem, gostaria de ficar com a síntese do debate.

Que tal nos reunirmos online? Estarei disponível para conversarmos, no sábado, a partir das 16h. Meu msn é XXXXXX, mas vou acessar também o chat do Moodle. Se tiverem outra sugestão, por favor, me avisem.

Grande Beijo pra
vocês! (ANEXO 4)

TEXTO 15

AUTOR: A7
DISCIPLINA: TUTORIA ON-LINE

Eu complementaria as palavras da nossa tutorA colega dando ênfase, sobretudo, à importância do professor considerar os saberes de seus educandos. Tanto um líder quanto um educador devem saber ouvir e aprender com as experiências de sua equipe e alunos. O respeito é a palavra chave em qualquer relação. O tutor precisa também se reconhecer como aprendiz.

É nessa perspectiva que o tutor deve montar suas estratégias educacionais. Digo estratégias, porque o nosso tema faz referência ao tutor como estrategista.

Mas que estratégias são essas? O que o tutor precisa fazer para que seus alunos aprendam?

Vou pensar agora um pouco sobre isso.

Abraços. (ANEXO 5)

TEXTO 16

AUTOR: A19
DISCIPLINA: TUTORIA ON-LINE

Sem dúvida, essa questão da forma como as instituições "trabalham" a capacitação dos seus tutores é um ponto relevante. Porque, como estamos presenciando muito bem a cada dia, o processo de ensino-aprendizagem a distância é bem diferente do presencial, ainda que em um mesmo curso, com os mesmos assuntos. Os problemas que surgem durante o processo a distância, por exemplo, têm características próprias, mostrando-se assim de fundamental importância uma preparação para superá-los, de forma a não "perder" os alunos acostumados a resolver seus problemas no velho "olho no olho".

Abs. (ANEXO 31)

TEXTO 17

AUTOR: A7
DISCIPLINA: TUTORIA ON-LINE

Quando se trabalha colaborativamente, podem-se produzir melhores resultados do que se os membros do grupo atuassem individualmente. Em um grupo pode ocorrer a complementação de capacidades, de conhecimentos e de esforços individuais, e a interação entre pessoas com entendimentos, pontos de vista e habilidades complementares. Colaborando, os membros do grupo têm retorno para identificar precocemente inconsistências e falhas em seu raciocínio e, juntos, podem buscar ideias, informações e referências para auxiliar na resolução dos problemas. O grupo também tem mais capacidade de gerar criativamente alternativas, levantar as vantagens e desvantagens de cada uma, selecionar as viáveis e tomar decisões. Dessa forma, trabalhar em grupo traz motivação para os membros do grupo, pois seus trabalhos estão sendo observados, comentados e avaliados por

pessoas de uma comunidade da qual ele faz parte, tornando, assim, o trabalho final muito mais rico em conteúdo e em ideias criativas. (ANEXO 7)

Por fim, voltando ainda à influência dos parâmetros do contexto sociossubjetivo na organização do texto, observamos, nos textos 10 e 11, no que concerne aos mecanismos enunciativos, que há uma mistura de vozes. O texto 11, por exemplo, é estruturado em três parágrafos, sustentados pelas formas verbais “podem ser transpostas” (1º parágrafo), “penso” (2º parágrafo) e “acredito” (3º parágrafo). Entendemos nós que essas três formas verbais constituem uma resistência inconsciente do autor em desvelar-se subjetivamente, o que o faz começar com a terceira pessoa gramatical, passando depois para a primeira pessoa, mas com um verbo de carga semântica mais objetiva, até desembocar na subjetividade mais explícita, marcada pelo verbo “acreditar”.

Nas mensagens materializadas nos textos 6, 7, 8, 9, 10 e 11, percebemos, em graus diferentes, e mesmo que de forma incipiente, a preocupação de seus autores em recorrer a textos especializados no tema proposto para discussão e que a troca entre os pares, através da aprendizagem colaborativa, trouxe alguns elementos que contribuem para a compreensão leitora dos conteúdos necessários a um especialista em EaD e, em decorrência, para a produção escrita sobre esses temas.

Outra observação que julgamos oportuna é que, em todos os textos até então analisados, uma única vez foi feita referência a gênero textual, quando na mensagem do texto 6 o autor se refere ao artigo que encontrara em uma revista.

5.2.3 O Comando e o Cumprimento de Tarefas

Neste terceiro e último eixo de análise, recortamos três mensagens da autoria do tutor (TEXTOS 18, 20 e 21), orientando os alunos em duas tarefas diferentes a serem desenvolvidas, e, em seguida, apresentamos dois textos empíricos de alunos diferentes (TEXTOS 19 e 22) materializando o cumprimento da tarefa proposta.

Na primeira das mensagens do tutor (TEXTO 18), evidenciamos sua preocupação em determinar detalhada e objetivamente a estrutura composicional do texto que espera dos alunos, inclusive fornecendo os elementos do contexto físico necessários à execução da tarefa – [...] **(procurem no e-book)** [...] –, a planificação do conteúdo temático – [...] **a escola, mesmo disponibilizando computadores aos alunos, ainda está fechada à cultura audiovisual e digital** [...] – e a estrutura do texto – [...] **faça um texto contendo 3 parágrafos** [...] –, esta última seguida da especificação do tipo de discurso a ser adotado pelos autores em cada uma das três partes que o constituiriam, através de formas linguísticas que traduzem o *mundo discursivo do expor* – [...] **Um com a síntese dos argumentos dele** [...] **Um com a sua posição (se concorda ou discorda ou em termos)** [...] **Um com seus argumentos**. Por fim, ele apresenta as “condições da tarefa”, fazendo uma mistura dos parâmetros do contexto social de produção – [...] **No máximo 15 linhas** [...] **Vale de 0 até 2,5 pontos na nota da unidade** [...] **Entrega fora do prazo implica na validade máxima de 1,5 ponto na nota da unidade**.

Mais uma vez, lembramos, não há referência alguma ao gênero discursivo do texto base nem do texto a ser produzido pelos alunos.

TEXTO 18

AUTOR: T2
DISCIPLINA: TUTORIA ON-LINE

Para Jesús Martín-Barbero (procurem no e-book), a escola, mesmo disponibilizando computadores aos alunos, ainda está fechada à cultura audiovisual e digital. Sobre a opinião de Barbero faça um texto contendo 3 parágrafos:

- Um com a síntese dos argumentos dele.
- Um com a sua posição (se concorda ou discorda ou em termos).
- Um com seus argumentos.

Condições da tarefa:

- No máximo 15 linhas.
- Vale de 0 até 2,5 pontos na nota da unidade.

Entrega fora do prazo implica na validade máxima de 1,5 ponto na nota da unidade. (ANEXO 21)

Os reflexos da preocupação consciente do tutor em oferecer aos alunos as condições para a produção dos seus textos se fizeram perceber nas respostas dos alunos, através de seus textos empíricos. Isso sugere que a preocupação consciente com a linguagem por parte do professor/tutor se constitui num elemento fundamental no desenvolvimento das capacidades de produção textual dos alunos.

TEXTO 19

**AUTOR: A20
DISCIPLINA: TUTORIA ON-LINE**

Segundo Martín-Barbero, o fechamento da escola em relação à cultura audiovisual e digital é reflexo e extensão do que se percebe na própria sociedade, cujas bibliotecas, por exemplo, ainda não estão paramentadas com os materiais oferecidos pelas novas tecnologias, constituindo-se de espaços em que há uma separação quase que radical entre a cultura livresca e a cultura oferecida pelas TIC's.

Assume-se a isso que o professor, devido à sua tradicional formação livresca e à sua cristalizada tendência a ser o detentor do conhecimento, tem muita dificuldade de trabalhar mediado pelos recursos trazidos por essas novas tecnologias, os quais vão-lhe exigir uma atuação menos centralizadora e mais interativa, uma vez que ele funcionará muito mais como coordenador do que como professor.

Diante disso, urge um investimento urgente, como já vem acontecendo, na formação inicial e continuada de professores, sem deixar de fora, mesmo que incipientemente, as polêmicas questões sobre a utilização das TIC's que, queiramos ou não, já fazem parte do cotidiano de grande parte da população, direta ou indiretamente. E sem perder de vista, lembrando Paulo Freire, o papel humanizador da Educação, cujos pilares

Adentrando-nos na produção do aluno, vamos perceber, ainda, algumas falhas decorrentes dos parâmetros do contexto sociossubjetivo. Em seu texto, que, quanto ao gênero, pode ser classificado como resumo comentado ou resenha crítica de uma longa entrevista⁹ concedida pelo grande teórico da comunicação e cultura na América Latina, o espanhol-colombiano Jesús Martín Barbero, para uma revista de comunicação, o aluno parece ainda não ter internalizado, por exemplo, a necessidade de apresentar, no gênero acadêmico por ele produzido, algumas informações básicas sobre o texto original, tais como: o gênero, o meio de circulação, a data de publicação e o tema. No seu texto, a única referência que aparece é a indicação do autor original – **Segundo Martín-Barbero, [...]**, sem sequer apresentá-lo ao leitor, quando todas as informações se encontravam facilmente identificáveis no *e-book* referido pelo tutor.

Quando à escolha do discurso adequado para a construção dos três parágrafos (sintetizar, expor e argumentar), conforme orientação do tutor, o que se percebe, na verdade, é que o aluno se apropriou da opinião do autor original e as transpôs para o seu texto, fazendo suas as palavras do outro, sem qualquer menção explícita a isso.

Tanto o aluno quanto o tutor (com suas orientações) precisavam estar cientes de que o primeiro passo para a produção de resumos e resenhas críticas é a compreensão do texto original a ser resumido ou resenhado. Para chegar a essa compreensão, é preciso ter algum conhecimento sobre o autor – sua posição ideológica e seu posicionamento teórico, por exemplo –, além de detectar as ideias que o autor coloca como as mais relevantes, buscando, sobremaneira quando se trata de gêneros argumentativos, identificar: a questão discutida, a posição que o autor rejeita, a posição que o autor sustenta, os argumentos que sustentam ambas as posições e a conclusão final do autor.

Vejamos agora, em uma nova mensagem, como o tutor, que em suas orientações iniciais se atém a informações relacionadas predominantemente aos

⁹ Por se tratar de um texto muito longo, optamos por não fazer a transcrição da entrevista na seção de Anexos.

parâmetros do contexto objetivo de produção, introduz os alunos em questões de linguagem, notadamente no comando das tarefas propostas (4 exercícios).

No exercício 1 (TEXTO 20), por exemplo, é interessante notar como, conscientemente, o tutor chama a atenção para o fato de haver semelhanças e diferenças entre língua falada e língua escrita, como podemos ver na proposta de retextualização – [...] **Reescreva o texto fazendo as adaptações necessárias para tornar o "texto" gravado em um texto para ser lido.** [...] e, mais explicitamente, quando ele declara o objetivo da tarefa – [...] **perceber os aspectos da linguagem sonora, suas semelhanças e diferenças em relação a linguagem escrita.** [...].

TEXTO 20

AUTOR: T3

DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

EXERCÍCIO 1

Grave uma conversa em que uma pessoa relata um fato para outra pessoa. [...] **Reescreva o texto fazendo as adaptações necessárias para tornar o "texto" gravado em um texto para ser lido. O objetivo é perceber os aspectos da linguagem sonora, suas semelhanças e diferenças em relação a linguagem escrita. Poste no fórum um pequeno texto com 10 ou 15 linhas com o resultado.** (ANEXO 23)

Ao apontar para as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, o texto deixa-nos transparecer que a visão do tutor não é a estritamente dicotômica, defendida tradicionalmente por linguistas como Bernstein (1971), Labov (1972), Ochs (1979), citados por Marcuschi (2005, p. 27), mas sim a que é defendida por linguistas “que percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social.” (MARCUSCHI, 2005, p. 27), como Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hansan (1989), também citados por Marcuschi (2005, p. 27).

Das quatro perspectivas apresentadas por Marcuschi (2005) para analisar as relações entre oralidade e escrita – a perspectiva das dicotomias, a perspectiva culturalista, a perspectiva variacionista e a perspectiva sociointeracionista –, esta última, fortemente representada no Brasil (PRETI, 1991, 1993; KOCH, 1992; MARCUSCHI, 1986, 1992, 1995; KLEIMAN, 1995; URBANO, 2000), é muito sensível às estratégias de organização textual-discursiva na modalidade falada e escrita e, por isso mesmo, é a que mais se aproxima do escopo teórico desta pesquisa. Daí a julgarmos pertinente a proposta do tutor de que os alunos analisem as relações fala-escrita a partir da retextualização de um texto falado, uma vez que

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2005, p. 34)

E o tutor continua a tratar de questões referentes à linguagem nos exercícios seguintes. No exercício 2 (TEXTO 21), por exemplo, a proposta é a observação das “inadequações de linguagem” em uma retextualização escrita de texto oral que, depois de gravado, deveria ser mostrado a alguém, e esse alguém deveria dizer o que entendeu da gravação. Nas orientações do exercício, vemos que o tutor demonstra conhecimento dos marcadores conversacionais utilizados pelos analistas da conversação – [...] **Obs.: As duas barras (//) significam “pequeno espaço de silêncio”.** [...].

TEXTO 21

AUTOR: T3
DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

EXERCÍCIO 2
Texto com linguagem inadequada:
Sobe o nível educacional de homens e
mulheres na juventude e em idade adulta,

segundo levantamento estatístico realizado pelo INEP. //A educação de jovens e adultos inclui estudantes que já ultrapassaram a idade considerada ideal para frequentar o ensino fundamental, que é estabelecida de sete a quatorze anos, e médio, que compreende a faixa etária de quinze a dezessete anos. // O estudo elaborado pelo INEP registra este ano o crescimento de doze vírgula dois por cento nas inscrições em estabelecimentos de ensino público e privados para jovens e adultos em comparação com o ano de dois mil e dois.// O resultado foi considerado extremamente satisfatório pela equipe técnica do Ministério da Educação.// O MEC terá como meta no próximo período letivo ampliar o trabalho de alfabetização de adultos.

Obs.: As duas barras (//) significam "pequeno espaço de silêncio".

- Grave o texto e avalie o resultado pedindo a outra pessoa que lhe diga o que entendeu.
- Redija um novo texto considerando os comentários feitos pela "outra pessoa". (ANEXO 24)

Vejamos aqui a resposta de dois alunos a essa tarefa. Na primeira resposta (TEXTO 22), o aluno apresenta o comentário do ouvinte da gravação, como fora pedido na proposta do tutor, em forma de quatro perguntas que, na verdade, constituem uma sumarização do texto ouvido. Em seguida, apresenta o texto que redigira, em conformidade como os tópicos da sumarização. Na resposta seguinte (TEXTO 23), o aluno se ateve a fazer uma síntese do texto ouvido.

Vemos nessas respostas dos alunos uma excelente oportunidade para se explorar a produção de gêneros textuais que apresentam alguma similaridade, como o resumo, a síntese, a sumarização, a resenha crítica etc.

TEXTO 22

AUTOR: A8
DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

Comentários do ouvinte:

- Subiu a quantidade de estudantes jovens e adultos?
- Quer dizer que fora dessa idade não se aprende mais?
- Ah! Então todos estão mais Preocupados em estudar?
- Vai ter mais vagas para adultos nas escolas?

Novo texto:

Segundo levantamento estatístico realizado pelo INEP, subiu o nível educacional de homens e mulheres na juventude e em idade adulta, portanto todos estão preocupados em estudar mesmo que tenham passado da idade escolar, que é de sete a dezessete anos.// Essa pesquisa também identificou o aumento de doze vírgula dois por cento neste ano, nas inscrições de jovens e adultos nas escolas públicas e privadas em comparação com o ano de dois mil e dois.// Com esse resultado satisfatório o MEC vai ampliar o trabalho de alfabetização de adultos no próximo período letivo para que continuem a estudar ao longo da vida. (ANEXO 32)

TEXTO 23

AUTOR: A8
DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

COMENTÁRIO:

Pelas estatísticas as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo, estão voltando a estudar. É cada vez maior a procura pela educação de jovens e adultos. Essa estatística foi feita pelo INEP. (ANEXO 33)

Nos dois últimos exercícios (TEXTO 24), temos respectivamente uma proposta de exploração dos sons da natureza e de sua representação na escrita, apontando para os recursos da aliteração e da onomatopéia, e uma de exploração da relação linguagem verbal-linguagem não verbal visual, quando ele propõe que se [...] **Escolha uma gravura e crie uma “paisagem sonora” para ela, Indicando uma ou mais músicas que identificam um lugar ou uma época relacionada à gravura. [...].**

Todas as atividades propostas, segundo o próprio tutor, constituem [...] **um trabalho de sensibilização para a linguagem audiovisual. [...].**

TEXTO 24

AUTOR: T3

DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

EXERCÍCIO 3

1º. Componha uma “paisagem sonora” com os sons mais comuns do seu dia a dia. Escolha um horário, ou mais de um, um lugar que você costuma frequentar (sua casa, seu trabalho, sua escola, seu bairro, sua vizinhança) e descreva somente com sons. Você pode gravar os sons e incorporar ao arquivo que você vai enviar, ou simplesmente indicar no texto descritivo as associações sonoras. (ANEXO 25)

EXERCÍCIO 4

Escolha uma gravura e crie uma “paisagem sonora” para ela, Indicando uma ou mais músicas que identificam um lugar ou uma época relacionada à gravura. Poste no fórum. (ANEXOS 26)

Das respostas dos alunos aos exercícios propostos, reproduzimos aqui apenas o primeiro exercício feito por um aluno (TEXTOS 26, 27 e 28), em resposta à proposta de atividade do texto 20, por essa resposta apresentar alguns aspectos

que julgamos fundamentais na análise das relações fala-escrita e também pela contribuição que essa análise pode trazer para o aprimoramento das habilidades linguageiras dos sujeitos, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Antes, porém, julgamos pertinente reproduzir aqui um pequeno fragmento do que diz uma aluna acerca da realização dessa atividade por uma colega, sobretudo pela acuidade com que ela aponta para o *continuum* fala-escrita.

TEXTO 25

AUTOR: A19

DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

Acho que ele ficou muito bem feito, bem didático e a análise também está muito boa, pois os aspectos levantados quanto à fala e a escrita são bastante pertinentes. Realmente os nossos "vícios de linguagem" tendem a aparecer com mais facilidade quando falamos do que quando escrevemos. Somos mais cuidadosos com a escrita, pois além do motivo colocado por você, da possível distância entre os interlocutores há também a questão de registro, o que escrevo fica registrado, tendemos a nos expor mais quando escrevemos. Se você fala algo e quer negar que falou, será palavra contra palavra, mas se escreve está registrado. Será que foi por isso que Deus escreveu os 10 Mandamentos? A gente não pode dizer: "Deus não me disse isso!" Ele registrou. (ANEXO 34)

TEXTO 26

AUTOR: A15

DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

EXERCÍCIO 1.1 – Reprodução do relato falado original

Eu sou quase uma cameloia de leitura. Agora mesmo eu leio jornais, assino revistas, eu acho até que sou privilegiada porque posso fazer isso, porque no geral o

professor infelizmente não tem nem o jornal mesmo, então eu sou uma pessoa assim que pode assinar revistas, jornais, e aí eu seleciono esse material. Então toda a minha primeira aula, seja ela no 3º ano ou na faculdade, lá vou eu com aquela muamba de coisas e vou mostrando: quem leu esse artigo, quem leu isso, quem leu aquilo? Então eu tento sensibilizar, ou levo livros. Tô lendo um livro, então levo: gente, alguém já leu esse livro, alguém conhece o autor? Então eu tenho feito um trabalho de sensibilização para que ele leia. E o trabalho efetivo em sala de aula, já que eu trabalho muito com a parte escrita é... eu separo editoriais, artigos de opinião, e levo para ler com os alunos. É absurdo isso, que a gente tenha que pegar um aluno de 3º ano, alguns de faculdade, e ler com ele, que ele não tem um caminho para leitura, ele não sabe ler, e acha que ler é aquela decodificação. Então ele não percebe uma posição de um adjunto adverbial, por exemplo, a posição das palavras... Então eu vou lendo... (ANEXO 27)

TEXTO 27

AUTOR: A15

DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

EXERCÍCIO 1.2 – Retextualização para a linguagem escrita

Eu leio bastante. Leio jornais, assino revistas. E considero-me uma pessoa privilegiada por ter acesso a esses suportes de leitura, pois em geral o professor sequer pode comprar um jornal. De tudo que leio, seleciono os melhores textos para compor o material de minhas aulas.

Em minha primeira aula, seja no 3º ano seja na faculdade, levo todo o material selecionado – e também livros – e mostro aos alunos, perguntando-lhes se conhecem algum/alguns daqueles textos. É esse o trabalho efetivo que realizo em sala de aula, pois acredito que a principal função do professor de Português é sensibilizar os alunos para a leitura. (ANEXO 27)

TEXTO 28

AUTOR: A15

DISCIPLINA: LINGUAGENS DAS MÍDIAS

EXERCÍCIO 1.3 – Analisando a retextualização

Não houve, na retextualização, uma reordenação de conteúdo, ficando tudo na mesma sequência. A mudança mais significativa deu-se na eliminação das pausas, introdução da paragrafação, reestruturação na pontuação e no enxugamento geral do texto com eliminações significativas. Quanto a esse último aspecto, o texto original, que tinha 214 palavras, ficou bem sintético, com 102 palavras na versão final escrita, o que representa um pouco, quase a metade do material linguístico original.

Por fim, pode-se dizer que por terem sido extremamente categóricas as estratégias operacionais de retextualização escrita do texto falado, no resultado final se percebe uma variada seleção de substitutivos lexicais e, o mais importante, a contextualização da fala do entrevistado na pergunta do entrevistador: *“Na sua opinião, qual o papel do professor de Português nos dias atuais?”* (CONTEXTUALIZAÇÃO: “[...] acredito que a principal função do professor de Português é sensibilizar os alunos para a leitura”. (ANEXO 27)

Muito embora não tenha havido maiores orientações da parte do tutor sobre o processo de retextualização – o máximo a que ele chegou foi **“Reescreva o texto fazendo as adaptações necessárias para tornar o ‘texto’ gravado em um texto para ser lido. O objetivo é perceber os aspectos da linguagem sonora [falada], suas semelhanças e diferenças em relação à linguagem escrita.”** – a análise da aluna (TEXTO 25), que se enquadra no grupo dos nove professores de ensino superior e, mais especificamente, entre os três com formação inicial em Letras (ver capítulo da Metodologia), inclusive cursando o mestrado em Linguística,

fato que justifica a acuidade de suas considerações, reporta-nos a Marcuschi (2005, p. 75) com seu “Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito”, quais sejam:

1ª operação – eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.

2ª operação – introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.

3ª operação – retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.

4ª operação – introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

5ª operação – introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.

6ª operação – reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.

7ª operação – tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

8ª operação – reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.

9ª operação – agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Chamou-nos, ainda, a atenção, na análise feita pela aluna, a predominância das características mais formais do texto, em detrimento de seu conteúdo. Em nenhum momento ela demonstrou preocupação com a fidelidade às ideias do texto original, por exemplo. Sua análise nos pareceu muito mais uma aplicação engessada das considerações feitas por Marcuschi (2005) do que uma leitura verdadeiramente crítica da retextualização.

É com base no que diz Marcuschi (2005) acerca desse modelo que defendemos a importância de que sejam trabalhadas, em EaD, atividades de retextualização de textos falados, entre outras que focalizem o ensino e aprimoramento da prática de escrita, seguidas de discussões sobre as relações fala-escrita, pois isso contribui para o desenvolvimento das capacidades de produção escrita dos alunos:

Corresponde a uma escala contínua de estratégias, desde os fenômenos mais próximos e típicos da fala até os mais específicos da escrita. O domínio da escrita vai se manifestando, progressivamente, de acordo com as estratégias que vão sendo realizadas. (MARCUSCHI, 2005, p. 76)

Por fim, julgamos necessário registrar que, apesar de sua importância, essa atividade exclui, na proposta do tutor e na resposta da aluna, alguns fatores constitutivos da textualidade, como, por exemplo, a instância responsável pela elaboração do texto, que deve ser definida tanto de um ponto de vista físico como sociossubjetivo; a situação sociocomunicativa, ou seja, as condições de sua produção, e os seus possíveis alocutários. Não se pode perder de vista que “a compreensão da linguagem escrita é efetuada primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada aparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1998, p. 131) e que, portanto, a produção de textos escritos pressupõe a transformação de um sistema já existente, a linguagem oral, pela “diversificação” e “complexificação” de operações de linguagem de diferentes níveis para situações de comunicação cada vez mais complexas (SCHNEUWLY, 1988, p. 50).

Para que sua proposta se tornasse uma atividade significativa, o que implica não considerar o texto como uma matéria inerte, o tutor poderia ter apresentado alguns dos parâmetros objetivos, como o espaço de ação, emissor e coemissor; e alguns dos parâmetros sociossubjetivos, como o quadro social de produção do texto, o papel ou estatuto do enunciador e dos destinatários e as relações de objetivo estabelecidas, na interação, entre esses dois papéis (BRONCKART, 2009). Noutras palavras, seria necessário explicar aos alunos a situação de interação em que o texto fora produzido, o objetivo de seu autor, os possíveis destinatários, o suporte em que teria sido veiculado, dentre outras coisas.

O passo seguinte à realização da tarefa pelos alunos seria uma discussão verticalizada das diferenças percebidas por eles entre o texto original (fala) e a retextualização (escrita), buscando sempre enfatizar a relativização de tais diferenças: nem todo texto falado se presta à retextualização escrita; os gêneros textuais orais que permitem essa retextualização não apresentam, necessariamente, as mesmas características de diferenciação e aproximação fala-escrita etc. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à adequação da linguagem à situação de uso e ao papel social do autor, no caso, uma professora de Português.

5.3 (RE)PENSANDO O OBSERVADO

As observações que fizemos acerca das mensagens recortadas do nosso *corpus* de pesquisa, como já apontamos, se pautaram pela influência que as condições de produção exercem sobre a organização dos textos empíricos, que são a materialização do imbricamento efetivo entre as práticas sociais e as ações de linguagem.

As atividades linguageiras materializadas nos textos analisados, em conformidade com os pressupostos teóricos do ISD, são fortemente influenciadas pelo contexto, pelos papéis sociais ocupados pelo autor e pela forma como esse agente interioriza todos esses papéis, funcionando como uma interface entre o sujeito e o meio e respondendo a um motivo geral de representação-comunicação, atribuindo às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Em consonância com o que afirmamos acima, e para dar conta do nosso objetivo de pesquisa – identificação dos reflexos das ações linguageiras nas interações tutor-alunos nas atividades de leitura e escrita desses sujeitos – impusemo-nos, pelas próprias condições de produção, a observação das formas de interação no AVA, já que essas interações e o próprio suporte material desse ambiente, a tela do computador, configuram os parâmetros objetivos e socio subjetivos que podem influenciar, como de fato influenciaram, a organização dos textos ali produzidos. Para tanto, muito embora tenhamos um *corpus* bastante extenso – abrangendo a quase totalidade das interações no decorrer dos doze meses do curso observado – nosso foco de análise recaiu no diálogo instrucional, mediado pelo tutor, e nos aspectos motivacionais e interacionais, mediados pelos alunos e tutor nas discussões realizadas nos fóruns, na tentativa de entendermos como leem e escrevem esses sujeitos e como constroem conhecimento, tendo em vista que

a representação de todo conhecimento humano é construída na interação com o discurso dos outros, e até mesmo quando são alvo de uma reorganização individual, ela continua trazendo as marcas da alteridade constitutiva. (PEREIRA, 2007, p. 1688)

As ações languageiras que tutor e alunos praticam nas interações em que estão envolvidos demandam esta reflexão, uma vez que, conforme Geraldi (2003), remetendo a Volochinov em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*,

compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas. (GERALDI, 2003, p. 17)

Do ponto de vista das práticas de produção textual, a maioria dos textos observados não apresenta uma construção composicional (BAKHTIN, 1979) bem definida, um formato pré-determinado ou uma superestrutura, nos termos defendidos por van Dijk (1992)¹⁰ para eles. A preocupação central, em todos eles, é com o conteúdo temático, muitas vezes previamente planejado pelo diálogo instrucional do tutor.

Essa centralização no conteúdo temático reflete a concepção de leitura subjacente às práticas languageiras materializadas nas mensagens, ainda presa à ideia de leitura apenas como uma atividade de decodificação, em detrimento de uma concepção cognitiva de leitura “como extração e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens...” (ROJO & BATISTA, 2003, p. 10-11) ou de uma concepção discursiva de leitura, que considera as “habilidades e competências relacionadas ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos e também a sua situação de enunciação.” (SOARES, I., 2006, p. 21). Esta última concepção de leitura é decorrente da própria concepção de língua, que, segundo Soares, M. (1998, p. 59), é uma “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua

¹⁰ A ideia de superestrutura de van Dijk surge como um elemento necessário ao processamento da linguagem. Partindo do estudo das gramáticas textuais, o autor chega ao tipo de texto como um componente central do modelo de compreensão e produção textual que formula com Kintsch. Para eles, “as superestruturas são esquemas para as formas convencionais dos textos; sendo que o conhecimento dessas formas facilita a geração, a recordação e a produção de macroestruturas. Nem todos os tipos de textos têm tais formas convencionais, mas quando ela existe parece desempenhar um papel considerável no processamento”. (VAN DIJK; KINTSCH, 1983, p. 54). Embora bastante importante para se pensar o processamento da linguagem, esse conceito de superestrutura não dá conta da distinção entre gênero e sequência textual, além de não haver nele uma explanação do modo como as macrocategorias estão relacionadas ao contexto social de ocorrência do gênero, seja em relação às especificidades linguísticas do ambiente social que dão surgimento a um determinado gênero, seja com relação ao tipo de interação e às funções específicas do gênero.

com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas de sua utilização”.

Várias são as correntes linguísticas contemporâneas que rejeitam compreender a leitura como uma atividade apenas decodificadora. Apesar das diferenças teóricas entre essas correntes e o escopo teórico que adotamos neste trabalho, o ISD, todas elas, mesmo que por caminhos diferentes, convergem para um mesmo ponto, como podemos depreender deste postulado da analista do discurso brasileira Eni Orlandi,

De um lado, com o progresso da Linguística, era possível não mais considerar o sentido apenas como conteúdo. Isto permitia à análise de discurso não visar o *que* o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo face a um texto) mas *como* um texto funciona. De outro, [...] há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a “leitura”. Este fato pode ser pensado a partir de trabalhos como os de Althusser (Ler Marx), de Lacan (a Leitura de Freud), de Foucault (a Arqueologia), de Barthes (a Relação leitura/escrita). Há o que designo como suspensão da noção de interpretação. A leitura aparece não mais como simples decodificação mas como a construção de um dispositivo teórico. [...], um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, isto é, sua não-transparência e coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica – linguística e histórica – em uma palavra, sua discursividade. (ORLANDI, 2001, p. 20-21) (grifos originais)

Essa concepção discursiva rege, inclusive, a postulação do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, tanto em relação à leitura quanto à escrita, como se depreende deste fragmento:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata “simplesmente de extrair informação da escrita”, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão [...] (BRASIL, 1997, p. 53-54).

[...]

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do eu objetivo e do leitor a que se destina, sem considerar as características específicas do gênero. [...] (BRASIL, 1997, p. 65-66).

Segundo Pereira (2007, p. 1693), Schneuwly e Dolz (2004[1977]) formularam uma hipótese que contempla/dá conta [d]essa íntima relação entre os elementos: as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes através dos gêneros. E é Pereira (2007, p. 1693) ainda a nos dizer que “a materialidade linguística reside propriamente nas escolhas efetuadas pelo enunciador, nas quais, apesar do condicionamento exercido pela estrutura composicional do gênero (que prevê a presença de outras vozes), deixa latentes suas marcas de subjetividade”. Ressaltamos ainda que aspectos sociais e psicológicos (individuais) encontram-se materializados nos textos empíricos.

Por fim, cabe-nos dizer que a grande totalidade do material coletado diz respeito aos parâmetros de produção e aos contextos sociossubjetivos e que as intervenções do tutor no processo de produção dos alunos foram pautadas predominantemente pelo conteúdo temático – **Adotamos uma proposta pedagógica onde valorizamos o conteúdo, tanto que vocês têm recebido um rico material sobre temas de importância para as competências que esperamos que conquistem até o final do curso. Mas o aprendizado tem sido construído por vocês. (ANEXO 8)** – mas sem deixar de se preocupar, algumas vezes, com a microestrutura do texto e com os tipos de discurso, como se pode depreender do texto 24.

Refletindo a interface entre leitura e escrita, essas atividades apontam para a concepção de que “para aprender a escrever é preciso ter acesso à diversidade de textos escritos” (BRASIL, 1997, p. 65) e aproximar-se de textos escritos implica necessariamente um processo de leitura, pois não há como ter acesso à escrita sem leitura, assim como não há como escrever sem ter uma história de leitura.

Acreditamos que essa relação leitura-escrita não é mecânica nem automática: um bom leitor não é necessariamente alguém que escreve bem e quem escreve bem não é categoricamente um bom leitor (ORLANDI, 1988, p. 90). Entretanto, reconhecemos que para produzir um texto escrito é necessário ter, entre tantos outros requisitos, o que dizer. É necessário certo grau de informatividade que possa garantir ao texto uma composição coerente, não circular, cuja progressão garanta a textualidade ou a inteligibilidade do texto. Nessa perspectiva, “a leitura

fornece matéria-prima para a escrita: o que se quer escrever. [...] A leitura contribui para a constituição dos modelos: o como se escrever.” (ORLANDI, 1988, p. 90)

Esses dois aspectos fundamentais da leitura são operacionalizados pelo tutor no comando das atividades, justificando a presença e a importância da leitura na composição dos textos pelos alunos. Embora formar “escritores e leitores competentes”, como requerem os PCN (BRASIL, 1997, p. 23), sejam tarefas distintas, é impossível dissociá-las, pois leitura e escrita interligam-se, caminham juntas no processo de produção de textos, pois o que se pede na interpretação é evidenciado na escrita e “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 1999, p. 13).

Planejar e organizar ideias, dispor no papel ou na tela do computador uma certa visão de mundo requer o diálogo consigo mesmo, com o outro, com outros textos. É um “processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p. 17). E nas ações languageiras praticadas pelos sujeitos desta pesquisa no AVA, a plataforma *Moodle*, em nenhum momento se perde de vista que o ato de escrever requer um procedimento eficiente e amplo de leitura, pois sem compreensão não há como desenvolver uma temática pertinente à proposta solicitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trem que chega é o mesmo trem da Partida.

(Milton Nascimento E Fernando Brant)

Iniciamos estas considerações finais esclarecendo que o nosso propósito não é fazer um juízo de valor sobre os procedimentos didáticos adotados pelos tutores/professores nem sobre as “competências” linguísticas deles ou dos seus alunos, que cordialmente aceitaram participar da pesquisa. Nosso objetivo é refletir sobre os reflexos das interações desses sujeitos nas práticas de leitura e de produção de textos no AVA, tomando como base os princípios teóricos do ISD. Ressaltamos, ainda, que foi só graças à contribuição desses tutores/professores e alunos e da instância responsável pelo curso, que abriram as portas de suas salas de aula virtuais para a pesquisa, que pudemos refletir sobre os caminhos e descaminhos por eles percorridos na leitura e na produção textual, ações de linguagem que, embora distintas, se revelam e completam uma na outra, pois não podemos falar em texto escrito sem nos reportarmos ao processo gerador e mantenedor da competência em escrever: a leitura. E leitura não somente como apreensão do significado, “mas também [como forma de] trazer para o texto lido a experiência e a visão de mundo do leitor. [...] uma interação dinâmica entre leitor e texto, surgindo da leitura um novo texto” (ZILBERMAN, 1998, p. 14).

O trabalho com a leitura e a produção de textos na modalidade presencial de ensino-aprendizagem já vem se apresentando como um verdadeiro desafio, não só para os alunos como também para os professores, que sentem muitas dificuldades na condução do processo. Esse desafio se torna ainda maior na modalidade a distância em que, dadas as suas especificidades, todas as interações

são materializadas em textos empíricos escritos, desde os comandos e elaboração das tarefas de leitura e produção de textos propriamente ditas até os meros cumprimentos cotidianos entre os sujeitos envolvidos: alunos e tutores/professores.

Essa supremacia absoluta dos textos escritos no ambiente virtual de EaD exige, da parte dos agentes responsáveis pela concepção, organização, estruturação, preparo de material etc., até a ponta dessa estrutura junto aos alunos, o tutor/professor, a consciência de que a linguagem se constitui no elemento fundamental de qualquer processo de construção de conhecimento e que, portanto, compreender os mecanismos de seu funcionamento, para além de saber usá-la, em muito pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Nas práticas de linguagem escrita estão envolvidas dimensões que extrapolam os limites da materialidade do texto. Esse amplo processo da dinâmica das situações comunicativas da concepção, produção e apreensão dos textos-discursos engloba um campo de investigação interdisciplinar marcado por um diálogo necessário e esclarecedor (Cf. PEREIRA, 2010). Por isso mesmo, ainda seguindo os passos dessa mesma autora,

Atualmente não é mais possível falar de práticas de [leitura] escrita sem remeter aos estudos sobre letramento, gêneros textuais e processos de ensino-aprendizagem nos quais essas três áreas de conhecimento [a psicologia, a linguística e a sociologia] se encontram e se complementam (PEREIRA, 2010, p. 173).

É nessa perspectiva interdisciplinar no trato de questões relacionadas à complexidade da leitura e escrita, a partir da noção de linguagem como ação, já que é pelo uso situado da linguagem que nós agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente, que a Linguística Aplicada – através de pesquisas na área – assume o importante papel de articulador entre as teorias em circulação nos meios acadêmicos e o reflexo dessas teorias no estudo e análise das práticas sociais de linguagem.

As situações observadas, materializadas nos textos empíricos analisados no capítulo 5, ofereceram-nos subsídios para a análise das questões levantadas a respeito de como os sujeitos desta pesquisa leem e escrevem, como organizam suas ideias e como constroem conhecimentos. Dessa análise, alguns resultados podem ser assinalados. As interações languageiras tutor-alunos constituíram contribuições significativas para as atividades de leitura e escrita por estes sujeitos,

e se isso tivesse se dado de forma mais consciente, estando claro o papel que as atividades de linguagem exercem na construção do pensamento consciente, as contribuições seriam ainda mais expressivas. As atividades de leitura e escrita, que sempre estiveram juntas no curso, centralizavam-se no conteúdo temático, refletindo uma concepção de leitura como atividade de decodificação, em detrimento de uma concepção discursiva, que considera não só as habilidades e competências relacionadas ao conteúdo, mas também a materialidade linguística dos textos e a sua situação de enunciação.

Lembramos aqui que, sempre que se discute a interface leitura e escrita no âmbito da instituição escolar, a conclusão a que se chega, de maneira geral, é que o trabalho pedagógico com texto dá ênfase à prática de leitura e, raras vezes, escrita de tipologias textuais como narração, dissertação e descrição, treinando o aluno para reproduzir textos modelares, com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem estritamente escolar, distante dos textos reais, de circulação social. Privilegia-se, nessas atividades, a decodificação em detrimento da compreensão e a escrita sem expressividade, sem desejo, sem vivência, em contraposição ao conceito de leitura/escrita como uma incessante busca da outra margem do texto (BARTHES, 2002).

Nessa perspectiva de trabalho com a leitura e a produção textual, o que se dá ao leitor é a primeira margem: o pré-estabelecido, o codificado, o social, a língua. A segunda margem, marcada pela presença do leitor, é resultado da desconstrução da primeira, e se dá *pari passu* com a constante construção de sentidos, em que entram em ação as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor com seu horizonte de expectativas. Nesse sentido, o material de leitura serve como referencial para organização de um outro texto, a ser produzido pelo leitor, já que a habilidade para a produção textual e a caracterização de um bom leitor são aspectos que se complementam no processo de desenvolvimento do indivíduo, favorecendo a expansão de seu repertório cultural e de sua capacidade de comunicação e expressão. E as atividades de leitura e de escrita realizadas no decorrer do curso observado se desenvolveram sob essa orientação.

Como vimos na análise dos recortes, as atividades de linguagem no domínio da escrita se deram em uma condição cognitiva e social, já que os sujeitos envolvidos nessas atividades participavam “ativamente de uma comunidade de leitores que compartilhavam certos princípios de leitura [...], um conjunto de textos

que são tratados como significativos, e uma hipótese de trabalho sobre as interpretações apropriadas ou válidas de tais textos” (OLSON, 1997 apud PEREIRA, 2010, p. 175). Esses elementos compartilhados pelos sujeitos da pesquisa correspondem aos parâmetros sociossubjetivos que foram estabelecidos por Jean-Paul Bronckart como uma forma de articulação entre os aspectos cognitivos e os sociais que podem influenciar a organização de um texto (PEREIRA, 2010).

Partindo de uma noção mais ampla de leitura e escrita, consideradas como práticas sociais, e observando as interações languageiras dos sujeitos desta pesquisa, sobretudo os tutores/professores com suas orientações e intervenções nas atividades escritas dos alunos, constatamos algumas lacunas. Nem todos os parâmetros de ordem social e individual, sejam os externos, ligados às condições de produção dos textos, sejam os internos, referentes ao processamento cognitivo ativado no momento da produção escrita, foram contemplados.

No topo desse conjunto de ausências, destacamos a noção de gênero textual-discursivo, que foi referida vagamente uma única vez, por uma aluna ao mencionar um “artigo” que lera, e que não deixou claro tratar-se de *artigo científico* ou *artigo de opinião*. É evidente que a discussão sobre gênero textual ainda está restrita aos profissionais e estudiosos da área de Letras. E a maioria dos sujeitos observados tem formação inicial em outras áreas; apenas três deles são licenciados em Letras e trabalham como professores de português (a aluna aqui reportada não faz parte deste grupo).

No tocante ao processamento de ideias, tanto as atividades propostas pelos tutores/professores quanto as interações dos alunos nos fóruns e suas produções textuais mostraram que ações de *busca*, *criação*, *avaliação*, *decisão* e *seleção* de ideias foram razoavelmente contempladas. O que não se fez presente de forma mais expressiva, sobretudo da parte dos tutores/professores, foram ações da ordem do *hierarquizar*, *ordenar*, *concatenar* e *articular*, que garantem os *mecanismos de textualização* e contribuem para a coerência temática do texto. Essas orientações, por mais minuciosas que sejam, são fundamentais quando solicitamos atividades escritas aos nossos alunos, pois, independentemente do nível deles e da modalidade de ensino – presencial ou a distância – em que se encontram, as dificuldades são as mesmas. Ações de *referenciação* e de *citação*, fundamentais na leitura e produção de textos acadêmicos, foram sempre sinalizadas

pelos tutores/professores, que muitas vezes remetiam às regras da ABNT, e nem sempre seguidas pelos alunos.

Por outro lado, as intervenções dos tutores/professores nos textos produzidos pelos alunos, no que diz respeito às questões relativas à arquitetura do texto – a *situação de ação de linguagem*, a *infraestrutura*, os *mecanismos de textualização*, os *mecanismos enunciativos*, os *elementos microestruturais* e a *formatação* – foram poucas, salvo quando eles apontavam para aspectos da microestrutura e para os tipos de discurso e sequência constitutiva do texto. A observação dos elementos da arquitetura textual é a base da definição dos parâmetros de avaliação de textos escritos.

A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de uma assessoria/consultoria de um profissional da área de Linguística Aplicada na concepção, estruturação e desenvolvimento de cursos de EaD, para que, na ponta desses cursos, o AVA em que se dão efetivamente as interações tutor-alunos / alunos-alunos, a leitura e a escrita se constituam no meio e no fim da construção do conhecimento e do desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal.

Outra medida apontada pelos resultados deste estudo, esta de caráter mais abrangente, é o investimento maciço e sistemático na formação inicial e continuada de professores de português, sobretudo, mas também de outras disciplinas, afinal de contas o trabalho com leitura e escrita perpassa os domínios da História, Geografia, Filosofia etc. A formação de professores, portanto, deve partir da compreensão da complexidade das práticas de linguagem escrita, compreensão essa que impõe uma pedagogia do letramento, inclusive digital, que venha se sobrepor à “pedagogia da temática” (PEREIRA, 2010) ou a um ensino de gêneros que não contemple seus aspectos sociocomunicativos e pragmáticos.

Alunos egressos de um ensino fundamental cujos professores tenham ou estejam sendo formados nessa perspectiva e que trabalhem conscientemente no desenvolvimento de práticas sociais de linguagem, por estas implicarem dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação, certamente, ao ingressarem no ensino superior – presencial ou a distância – recorrerão a textos de referência, ativando com isso a interface leitura-escrita no processo de produção de textos, já que isso implica, simultaneamente, o desenvolvimento de atividades de linguagem específicas, como: produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto de enunciados.

Nesse sentido, este estudo deixa sua contribuição para a possível efetivação de uma interface entre a Linguística Aplicada, que vem focalizando as atividades languageiras a partir de diferentes enfoques teóricos, e os cursos de EaD, tanto os de graduação como os de pós-graduação, com seus organizadores, *webdesigns*, tutores, professores conteudistas e alunos. É nossa intenção também, com a realização desta pesquisa, contribuir para a ampliação do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, corrente teórica interdisciplinar cujas perspectivas de estudo se originam e radicalizam na concepção de que toda a arquitetura do pensamento se sustenta na relação com a alteridade, através da interação social, mediada pela linguagem.

Mas este trabalho não se finda por aqui. “Se a tanto me ajudar o engenho e a arte”, ele terá continuidade com a análise do material de aula e das interações languageiras realizadas nas salas de aula virtuais de cursos de EaD oferecidos por instituições de ensino superior públicas, sobretudo, e privadas, inclusive na área de Letras.

Finalizando estas considerações, fazemos agora uma rápida reflexão sobre a importância do EaD nestes inícios do século XXI, em um quadro social profundamente modificado pelo avanço tecnológico, especialmente no campo das comunicações humanas. Estes avanços não possibilitam tão apenas às indústrias e aos cercados usufruírem de suas utilizações, mas beneficiam a própria sociedade civil, ou mesmo o cidadão comum, que pode empregá-los para a satisfação de suas necessidades mais básicas, a exemplo da Educação.

Nesse cenário de intenso desenvolvimento cibernético, surge o projeto de EaD, dentro das instituições de ensino superior de caráter público. Num país como o nosso, cuja maioria absoluta da juventude é impedida de frequentar a Universidade, essa modalidade de ensino se apresenta como possibilidade efetivamente concretizável de se estender a Universidade a esses setores historicamente subtraídos do bem escolar e a quem, há muito, o Estado deve uma reparação pelo crime de leso-saber.

É nessa perspectiva que se insere esta pesquisa, pois acreditamos que a institucionalização da EaD, no interior das nossas instituições superiores, é mais uma via e um caminho que se soma aos esforços já empreendidos na luta pela universalização do ensino superior no Brasil, claramente facilitada pelos

instrumentos e ferramentas postos a nossa disposição pelo atual avanço tecnológico no campo das comunicações humanas.

E tudo isso sem perder de vista que essa modalidade de ensino não pode se constituir em uma “maquiagem” que o torne parecido com o que é oferecido na modalidade presencial ou que encubra as nossas mazelas e contradições sociais. E o trabalho na e com a linguagem tem papel de destaque na qualidade do EaD.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Daniela Perri B. de. **Reflexões sobre a inserção na cultura digital**. Disponível em: http://www.alb.com.br/revistas/revista_02/art1_02asp. Acesso em 30 de maio de 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1971, v. 1.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIBER, Douglas. Spoken and written textual dimensions in english: resolving contradictory findings. **Language**. 62, 1986, p. 384-414.

_____. **Dimensions of Register Variation**. A Cross-Linguistic Comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. (eds.) **Os processos de leitura e escrita**. 3. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, p. 195-212.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, v. 2, p. 17-29.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em www.presidencia.gov.br. Acesso em 2 de junho de 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Interacionisme Sócio-discursif: une entrevue avec Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 4. n. 6. março de 2006b. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/ed_anterior_list.php?id=6. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CARLINO, Paula. **Alfabetización académica**: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Comunicação livre no Terceiro Encontro: A Universidade como Objeto de Investigação*, Universidade Nacional de La Plata, outubro de 2002.

CHAFE, Wallace. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, D. (ed.) **Spoken and Written Language**: Exploring Orality and Literacy. Norwood: N. J. Ablex, 1982, 35-53.

_____. Speaking, writing, and prescriptivism. In: SCHIFFRIN, D (ed.) **Meaning, Form, and Use in Context**: Linguistic Applications. Georgetown: Georgetown University Press, 1984, p. 95-103.

_____. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R.; TORRANE, N. & HYLDIARD, A. (eds.) **Literacy and Language and Learnig**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-123.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Formas e sentido – cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura no Brasil (ALB), 2003. (Coleção Histórias da Leitura).

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 257-271.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. –P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? In: **Études de linguistique appliquée**. N. 92, 1993, p. 23-37.

_____; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR (Didactique du Français), 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. O que é ler (ou “Pedagogia da Leitura” versus “Pedagogia da Censura”. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

GATTI, Bernadete A. A pesquisa em Educação no Brasil: oscilações no tempo. Revista da FAEEBA. Salvador: v. 14, n. 24, p. 257-263, jul./dez., 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=GATTI,+BERNARDETE+A.Acesso> em 12 de maio de 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUMPERZ, Jonh. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia**: situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapelusz, 1981.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LABOV, William. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANDOW, G. P. P. (Org.). **Teoria del Hipertexto**. Barcelona: Paidós, 1997.

LEÃO, L. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a Distância**: regulamentação. Brasília: Plano, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Prefácio de **Calidoscópio**, Revista de Lingística Aplicada. São Leopoldo, RS: UNISINOS, v. 2, n. 2, 2004.

_____. A perspectiva interacionista de Bronckart. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MATENCIO, Maria de Lourdes. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: (Orgs.) GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo** – questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras. 2007, p. 51-63.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A repetição na língua falada**: formas e funções. Tese de concurso para titular em Linguística. UFPE, Recife, 1992.

_____. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: **Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino**. Maceió, Ed. da UFAL, 1995, p. 27-48.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

OCHS, Elionor. Planne and Unplanned Discourse. In: GIVÓN, Talmy (ed.). **Discourse and Syntax. (Syntax and Semantics. Vol. XII)**. New York: Academic Press, 1979, p. 51-80.

OLSON, D. R. **O mundo do papel**: as implicações sociais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997 – (Coleção Múltiplas Escolhas).

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988 – (Coleção passando a limpo).

_____. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1975.

PEREIRA, Regina Celi M. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: _____ (Org.). **Ações de Linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010, p. 172-195.

_____. A constituição sócio-psicológica do texto escrito. In: _____; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. Didática do ensino de língua portuguesa. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (Org.). **Linguagens usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009b, v. 5, p. 223-261. ISBN 8577453197.

_____. As diferentes vozes de uma reportagem: o mito da imparcialidade. In: 4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2007, Tubarão. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão : Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007, p. 1685-1694.

_____. O social na linguagem: uma heurística ou simples redundância? In: **Letr@Viv@**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, v. 7, n. 1, 2006, p. 115-128.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

POSSENTI, Sírio. Discurso: objeto da linguística. **Sobre o discurso**, Uberaba, n. 6, p. 9-19, 1979.

PRETI, Dino. **A linguagem dos idosos**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: _____ (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa**: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letra, 2003, p. 7-24.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **La linguagem écrit chez enfant**. La production des textes informatifs et argumentatifs. Paris: Delachaux & Nestlé, 1988.

_____; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1977], p. 71-91.

SIMÕES, D. Leitura e produção de textos: subsídios semióticos. In: VALENTE, A. (org.). **Aulas de Português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BARBOSA, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação, Campinas, SP, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Inaldo F. O funcionamento dialógico em aulas de Português Instrumental em cursos de graduação. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E LITERATURA, 4., 2005, Campina Grande. *Anais eletrônicos...* Campina Grande: Bagagem, 2005. 1 CD-ROM. ISBN 85-89254-17-8.

_____. **O professor e o texto – desencontros e esperanças**: um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de português do ensino médio e suas concepções de linguagem. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

TANNEN, Deborah. **Spoken and Written Language**: Exploring Orality and Literacy. Norwood: N. J. Ablex, 1982.

_____. **Relative Focus on Involvement in oral and written discourse**. In: OLSON, D. R.; TORRANE, N. & HYLDIARD, A. (eds.) *Literacy and Language and Learnig*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 124-147.

TARDELLI, Lília Santos Abreu-. trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TRINDADE, Armando. Disponível em <http://www.nonio.umino.pt/challenges/actca101/012-ArmandoTrindade2055-63.pdf>. Acesso em 2 de junho de 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANO, Hudinilson. **Oralidade na literatura**: o caso Rubem Fonseca. São Paulo: Cortez, 2000.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vigotsky**: uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001 [1988].

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. Trad. Cristina T. V. de Melo. São Paulo: Contexto, 1992.

_____; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1933].

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929].

WANDELLI, R. **Leituras do hipertexto**: viagem ao Dicionário Kazar. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ZILBERMAN, Regina. História e Sociedade. In: São Paulo (Estado) FDE. **Leituras: caminhos da aprendizagem**. Série Idéias, n. 5, 1998.

ANEXOS

ANEXOS

(1)

ATIVIDADE DE PESQUISA

Paulo Freire, em nota de rodapé em *Pedagogia da autonomia* (uma das principais características de quem estuda a distância), no item *Ensinar exige pesquisa*, diz :

"Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador."

Vamos propor uma atividade que valerá 20% da nota correspondente à **tarefa desta semana** se postada no Forum **Professor Pesquisador** impreterivelmente até **17 de junho de 2007 às 2355h**. Após esta data, como é de praxe, haverá um decréscimo no valor a ser atribuído. **ATIVIDADE INDIVIDUAL:**

Visite os seguintes endereços eletrônicos:

1) <http://portal.mec.gov.br/seed/> (após visualizar a página, observe do lado esquerdo diversos títulos. Clique em Regulamentação da EAD no Brasil. Vá até o rodapé da página e observe o título Instituições Credenciadas e Cursos ou Programas Autorizados. Clique em Cursos Lato Sensu e examine as instituições credenciadas. Na região sudeste você encontrará o Centro Nacional de Educação a Distância -SENAC).

2) <http://www.seednet.mec.gov.br/> (Leia as notícias, participe da enquete)

3) <http://www.uab.mec.gov.br/> (visite a página e explore o ambiente)

4) www.google.com.br (entre na busca do google, digite educação a distância, selecione Brasil e clique em Pesquisar; veja a lista de páginas que aparecerão)

Durante este "passeio" você selecionará algo que lhe chame a atenção e que julga relevante compartilhar com os colegas. Pode ser um artigo, uma página etc. Insira um tópico no Forum Professor

Pesquisador, coloque um título compatível com o que pretende apresentar e redija um pequeno comentário sobre o que encontrou informando o link para acesso. Verifique antes, se algum dos seus colegas por acaso já não indicou o mesmo endereço. Caso isto aconteça, escolha outro para não haver repetições.

(2)

3. FÓRUM – PROFESSOR PESQUISADOR

Você deve ter lido as instruções que estão logo acima informando sobre esta atividade.

Sendo assim, deve ter visitado os links sugeridos ou aqueles obtidos no Google.

Durante este "passeio" você selecionou algo que lhe chamou a atenção e que julga relevante compartilhar com os colegas: um artigo, uma página etc. Insira um tópico neste Fórum, coloque um título compatível com o que pretende apresentar e redija um pequeno comentário sobre o que encontrou, informando o link para acesso. Verifique antes, se algum dos seus colegas por acaso já não indicou o mesmo endereço. Caso isto aconteça, escolha outro para não haver repetições.

(3)

Re: GRUPO 2

por ALUNA – Friday, 23 November 2007, 11:34

Olá GRUPO2!

Minha sugestão para o tema deste fórum é: " Tutor, Educador e um bom estrategista".

Gostaria de saber a opinião de vocês e outras sugestões para decidirmos.

Grande abraço a todas.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(4)

Re: GRUPO 2

por ALUNA – Thursday, 22 November 2007, 10:04

Olá meninas do **GRUPO2**. Que bom estarmos novamente juntas em mais uma atividade em grupo. Todas nós somos muito atarefadas em nosso cotidiano, mas sempre conseguimos superar nossas dificuldades, não é mesmo? Então, vamos lá! Temos que correr um pouco e decidir nossa estratégia de mediação do Fórum que será desenvolvido na próxima semana. Inicialmente teremos que designar quem vai fazer o que, ou seja, quem fará a **observação, intervenção, encaminhamento, devolução** e, por fim, a **síntese do debate**.

Sugiro que, cada uma, de acordo com suas habilidades pessoais, indique qual função prefere desenvolver. Mas, por ser uma atividade em grupo, não vejo problema em todas intervirem de forma global na atividade. A designação de função, a meu ver, é apenas didática. De qualquer forma, se vocês concordarem, gostaria de ficar com a síntese do debate.

Que tal nos reunirmos online? Estarei disponível para conversarmos, no sábado, a partir das 16h. Meu msn é 123456@blumenau.com, mas vou acessar também o chat do Moodle. Se tiverem outra sugestão, por favor, me avisem.

Grande Beijo pra vocês!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(5)

Re: TUTOR, EDUCADOR E UM BOM ESTRATEGISTA
por ALUNA – Tuesday, 4 December 2007, 10:32

Olá,

Eu complementaria as palavras da nossa tutora “Z” dando ênfase, sobretudo, a importância do professor considerar os saberes de seus educandos. Tanto um líder quanto um educador devem saber ouvir e aprender com as experiências de sua equipe e alunos. O respeito é a palavra chave em qualquer relação. O tutor precisa também se reconhecer como aprendiz.

É nessa perspectiva que o tutor deve montar suas estratégias educacionais. Digo estratégias, por que o nosso tema faz referência ao tutor como estrategista.

Mas que estratégias são essas? O que o tutor precisa fazer para que seus alunos aprendam?

Vou pensar agora um pouco sobre isso.

Abraços

ALUNA

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(6)

Re: TUTOR, EDUCADOR E UM BOM ESTRATEGISTA
por ALUNA – Friday, 30 November 2007, 17:54

E põe desafio nisso, COLEGA. Porque desde que o Positivismo rompeu com esses referenciais filosóficos, a educação vem se tornando precária. Mas não vamos perder as esperanças. Quem sabe a Educação a Distância não é o grande caminho para resgatarmos o que os gregos faziam?! Espaço pra reflexão é o que não falta aqui nesse ambiente. Então, vamos continuar

refletindo?

Abraço!

ALUNA

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(7)

Re: PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA TUTORIA PARA AS ATIVIDADES COLABORATIVAS

por ALUNA - Wednesday, 5 December 2007, 01:35

Quando se trabalha colaborativamente pode-se produzir melhores resultados do que se os membros do grupo atuassem individualmente. Em um grupo pode ocorrer a complementação de capacidades, de conhecimentos e de esforços individuais, e a interação entre pessoas com entendimentos, pontos de vista e habilidades complementares. Colaborando, os membros do grupo têm retorno para identificar precocemente inconsistências e falhas em seu raciocínio e, juntos, podem buscar idéias, informações e referências para auxiliar na resolução dos problemas. O grupo também tem mais capacidade de gerar criativamente alternativas, levantar as vantagens e desvantagens de cada uma, selecionar as viáveis e tomar decisões. Dessa forma, trabalhar em grupo traz motivação para os membros do grupo, pois seus trabalhos estão sendo observados, comentados e avaliados por pessoas de uma comunidade da qual ele faz parte, tornando, assim, o trabalho final muito mais rico em conteúdo e em idéias criativas.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(8)

PARA REFLETIR...

por TUTOR – Saturday, 26 May 2007, 12:18

"O conceito de cooperação é mais complexo que o de interação e de colaboração pois, além de pressupor ambos, requer relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante.

Percebemos que a diferença fundamental entre os conceitos de colaboração e cooperação reside no fato de que para haver colaboração o indivíduo deve interagir com o outro existindo ajuda mútua ou unilateral. Para existir cooperação deve haver interação, colaboração mas também objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas".

MAÇADA, D. L. ; TIJIBOY, A. V. A Colaboração e Cooperação via Internet nas Organizações. *Anais do 21 Encontro da ENAMPAD 97*. Rio das Pedras/RJ: [s.n.],1997. (no prelo).

Ainda é cedo para este tema e noutra unidade teremos oportunidade de discutir as teorias de aprendizagem e também retornaremos a interação, colaboração e cooperação enquanto aplicáveis à EAD. Mas gostaria de ressaltar os aspectos que sublinhei no parágrafo acima.

Adotamos uma proposta pedagógica onde valorizamos o conteúdo, tanto que vocês tem recebido um rico material sobre temas de importância para as competências que esperamos que conquistem até o final do curso. Mas o aprendizado tem sido construído por vocês. Percebam que o tutor pouco interfere publicamente. Apesar disto (e podem discordar, se eu estiver equivocado, colocando em qualquer forum seu comentário) parece que todos os que tem participado das atividades propostas reconhecem que o aprendizado está ocorrendo de forma natural e saborosa, por assim dizer. A interferência do tutor vem ocorrendo mais intensamente de forma individual, "nos bastidores" (acho que ninguém ficou desamparado, sem o meu cuidado e preocupação).

Vocês estão tendo uma oportunidade única! Não se trata de aceitar passivamente que a EAD é uma alternativa viável para educar e propiciar aprendizagens relevantes mas de

constatar na prática se isto é verdade. Muito mais do que "o conteúdo" vocês assimilarão os fundamentos vivenciando no cotidiano. Não teria nenhum sentido um curso de EAD presencial. O grande diferencial é que neste nosso caso podemos afirmar que "fazemos o que dizemos". Nada de "faça o que digo e não faça o que faço".

Veja esta mensagem em seu contexto

(9)

Re: Tarefa da Semana de Ambientação
por TUTOR - Friday, 11 May 2007, 13:16

O AMBIENTE FOI PRORROGADO PARA ENVIO DA TAREFA DA SEMANA DE AMBIENTAÇÃO PARA ATENDER A NECESSIDADE DE FAMILIARIZAÇÃO DE ALUNOS QUE, NÃO PODENDO COMPARECER NA AULA INAUGURAL/AMBIENTAÇÃO, CUMPRIRAM A CARGA HORÁRIA PRESENCIAL EM OUTRO MOMENTO CONFORME ORIENTAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DA COORDENAÇÃO. Então não estranhem o aviso que aparecerá em Eventos

TAREFA: Meus conhecimentos sobre educação a distância
e a nova data limite. Quem já enviou a tarefa e leu o feed back ignore o aviso.

[Mostrar principal](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(10)

E AÍ GENTE?

por TUTOR- Saturday, 19 May 2007, 14:59

Estamos iniciando a terceira semana do curso, propriamente dito. Que tal? Tenho segurança em afirmar que todos aqueles que realizaram as atividades propostas, seja lendo os foruns e/ou inserindo seus comentários, estão sentindo que o aprendizado está ocorrendo. Esta interação é o segredo de tudo. Como afirma Paulo Freire: "**ninguém educa ninguém**, mas **ninguém**, tampouco, **se educa sozinho**: o ser humano **se educa** em comunhão". Espero que mantenhamos este nível de motivação e que o "remanescente" nos acompanhe.

[Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(11)

A EAD E A GLOBALIZAÇÃO

O texto inicial de Juliane Corrêa, intitulado “Sociedade da informação, globalização e educação a distância” nos familiariza com conceitos como Desemprego estrutural, Divisão transnacional do trabalho, Estado Mínimo, Globalitarismo, as posições de Pierre Lévy com sua postura otimista ou tecnofílica e de Nicolas Negroponte com seu posicionamento tecnofóbico além de abordar temas como a crise civilizatória da sociedade atual e o avanço das tecnologias de informação e comunicação, as vantagens da EAD segundo Gutierrez e Prieto e a classificação dos programas e experiências de EAD por gerações.

Estas informações são importantes para que tenhamos condições de proceder a uma análise crítica sobre a EAD e a globalização.

A partir destas informações prévias e diante da citação abaixo, apresente em, no mínimo duas páginas e no máximo quatro, não computada a folha de rosto, uma síntese sobre o tema: Globalização e suas possíveis interferências na EAD.

"Há anos, serviu – no seu todo - o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente."

José Martí, "libros", in Obras Completas, vol. 18, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1991, pp 290-291.

(12)

GLOBALIZAÇÃO E SUAS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS NA EAD

Qualquer tentativa de reflexão acerca do processo da globalização nos reporta, inevitavelmente, ao grande geógrafo e pensador brasileiro Milton Santos, para quem a compreensão desse processo estende-se, primordialmente, em torno de duas classes principais de fenômenos, que se tornaram crescentemente significativos, em especial, na segunda metade do século 20. São, de um lado, a emergência de uma economia crescentemente globalizada, fundada em novos sistemas de produção, finanças e consumo e, de outro lado, a ideia, extremamente controvertida, de uma "cultura global" (que alguns intitularam de "macdonaldização do mundo"), atrelada incondicionalmente ao despotismo da informação (SANTOS, 2000).

Quanto ao despotismo da informação, a título de ilustração, Santos (2000) nos lembra que jamais em outra época a cognoscibilidade do planeta esteve tão próxima de nossas mentes e sua difusão tão rapidamente estimulada. Entretanto, a informação, produto das empresas globalitárias, segue a férrea lógica dos tempos, pois seleciona os destinatários, recorta a natureza da informação e controla sua difusão, produzindo, como resultado, apenas um "novo encantamento", que pode ser

inclusive alterado com a sofisticação e a frequência que as novas tecnologias viabilizam, em escala incessante de multiplicação.

Essas considerações do geógrafo acerca da informação como “produto das empresas globalitárias” vão ao encontro das reflexões de Martí, para quem a Educação

Há anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, de valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente. (MARTÍ, 1991, p. 290-291)

O pensamento de Santos e o de Martí convergem para um mesmo ponto, pois tanto o processo de globalização quanto o processo educacional visam atender às necessidades do sistema capitalista em expansão, que toma como referência os paradigmas dos grupos dominantes, legitimando-os.

Cabe aqui uma rápida reflexão acerca da construção do conteúdo de ensino em sua evolução histórica. Para tanto, nos ancoramos no linguista brasileiro Geraldi (2003), que apresenta três diferentes momentos na relação entre a produção de conhecimentos e o ensino: (i) **produção de conhecimentos** (séc. XIV e XV até o início da modernidade), (ii) **transmissão de conhecimentos** (primórdios do mercantilismo) e (iii) **controle da aprendizagem** (passagem do mercantilismo para o capitalismo contemporâneo).

Nos séculos XIV e XV, segundo Manacorda (1989), o professor se caracteriza por ser um produtor dos conhecimentos, do saber, da reflexão de que fala aos seus discípulos (ou

seguidores). Não há uma separação radical entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimentos.

Nos primórdios do mercantilismo, começa a haver uma divisão radical, uma divisão do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade para o professor: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas sim por transmitir um saber já produzido por outros. É no mercantilismo que surgem as utopias da escola para todos, a universalização do ensino.

Em consequência dessa nova identidade, uma questão se coloca a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Paradoxalmente, isso significa estar sempre desatualizado, pois por não conviver com a pesquisa e com os pesquisadores e nem ser responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e a escola) fica sempre aquém da atualidade. Sua competência, entretanto, é medida pelo seu acompanhamento e atualização. Sendo assim, o professor emerge já fadado à desatualização.

No capitalismo contemporâneo, alteram-se profundamente as condições de produção de bens e com estas alterações surgem novas divisões de trabalho. Hoje não se fala mais em “sábios” ou “cientistas”, mas em pesquisadores (fato que talvez reflète também uma mudança qualitativa nas relações de produção: emprego, exigência de produtividade, salários, gratificações etc.). A reflexão e a produção de conhecimentos subordinam-se a relações de interesse e também às condições de infra-estrutura técnica.

Este novo quadro introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão. Agora o professor não mais produz conhecimentos (como nos séculos XIV e XV) nem é mais o responsável pela articulação entre os conhecimentos produzidos e as necessidades didático-pedagógicas. Resta-lhe apenas:

- Controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado.
- Definir o tempo de exercício e sua quantidade.
- Comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”.
- Marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova intencionalmente preparada.

É nesse quadro que se instaura a discussão sobre a EaD e a globalização. Acreditamos que a EaD pode propiciar um processo de inclusão social e cultural, por possibilitar aos que, seja por dificuldades geográficas seja por dificuldades econômicas e/sociais, estão à margem de uma formação acadêmica e/ou técnica em consonância com as exigências do mundo globalizado, o acesso não só à informação mas também, e principalmente, à formação profissional.

Uma grande preocupação, entretanto, não pode ser esquecida: a EaD não pode se caracterizar como um processo inferior ao que se desenvolve no ensino presencial. As pessoas envolvidas com EaD devem perseguir o compromisso de garantir, no mínimo, um ensino equivalente ao que é oferecido no tradicional ensino presencial.

E, a bem da verdade, não é necessariamente isso que vem acontecendo. Algumas instituições estão se iniciando em EaD muito mais como uma tática de caçar níqueis do que como um projeto sério de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Mas isso, parodiando Mário de Andrade, males do capitalismo são.

REFERÊNCIAS

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São

Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. de Gaetano lo Mônaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTI, José. Libros. In: **Obras Completas, v. 18**, Editorial de Ciências Sociales. La Habana, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

(13)

Re: Tarefa da 4ª Semana da Unidade 1
por TUTOR - Friday, 29 May 2007, 13:16

PARABÉNS, RAPAZ. SEU TEXTO ESTÁ EXCELENTE. VOCÊ FOI ALÉM DOS AUTORES PROPOSTOS E CONSTRUIU UM TEXTO A ALTURA DO ENSINO SUPERIOR. VOCÊ RECEBEU A NOTA MÁXIMA. GOSTEI TAMBÉM DE VER O SEU JEITO DE PESQUISADOR, DANDO DIREITINHO TODAS AS FONTES CONSULTADAS. TENHO UMA SUGESTÃO: PASSE SEU TEXTO PARA OS OUTROS COLEGAS QUE ALGUNS DELES ESTÃO PRECISANDO DE BONS EXEMPLOS.

[Mostrar principal](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(14)

Tema: Possibilidades da EAD - A Urgência da Educação Continuada

"Atualização constante, uso seletivo da informação e multiplicidade de perspectivas são pontos-chave de uma sociedade em freqüente transição econômica, social, cultural e política. Nesse contexto, a emergência de modalidades de ensino não-presenciais e mediadas pela tecnologia justifica-se como forma de equacionar a diferença entre o número restrito de vagas da rede de ensino e a necessidade de incluir socialmente maior parcela da população, e de integrar as exigências individuais e sociais às novas demandas do mundo do trabalho, da comunicação e da informação."

FILATRO, Andréa. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo : Editora Senac, 2004. (p. 25).

LEIA (e siga) as instruções abaixo:

Com base na citação acima, o material do e-book incluindo as leituras complementares, o texto MITOS SOBRE EaD E AS NOVAS TECNOLOGIAS além das colocações registradas nos foruns, redija um texto de, no mínimo, duas páginas A4, seguindo as recomendações para formatação de tarefas, expressando o seu posicionamento quanto às POSSIBILIDADES DA EAD.

Ao redigir o texto, tome alguns cuidados básicos: Inicie com um parágrafo apresentando sucintamente o que irá abordar

(Fale rapidamente da EAD, do contexto atual apontando para as possibilidades que se desvelam a partir de tudo isto). Em seguida desenvolva o assunto dando suporte teórico ao mesmo (informações obtidas e referências). Finalmente reserve um último parágrafo para a conclusão, onde você deverá apresentar o seu posicionamento crítico e, dentro do possível, relacioná-lo com a sua área de atuação. Nada de ficar colocando um monte de informações desconexas, sem encadeamento lógico, sem "pé" nem "cabeça", ok?

(15)

Re: Educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, e-learning

por A ALUNA - Thursday, 10 May 2007, 22:21

TUTOR

Eu capturei o artigo na revista Educação e Sociedade: Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. Vou ler e depois comento.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(16)

Re: Educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, e-learning

por A ALUNA - Thursday, 10 May 2007, 22:27

A Educação a Distância nem sempre está ligada a obtenção do título, seja de graduação ou pós, mas representa a possibilidade real de levar a aprendizagem a alunos de toda parte, os quais têm que ter determinadas competências a saber: disciplina, perseverança, capacidade de autoaprendizagem dentre outras. Lamentavelmente [TUTOR] mesmo a graduação presencial não atinge totalmente seus objetivos, pois nos grupos que chegam as universidades existe uma diversidade de competências e interesses que as vezes provocam uma perda de qualidade na construção do conhecimento.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(17)

Re: Educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, e-learning

por A ALUNA – Friday, 11 May 2007, 08:46

Acredito que existem diversos fatores que podem determinar a eficácia de um processo educativo. Esses fatores seriam: a didática do professor; a maturidade e disciplina do aluno; as instalações físicas da escola; o estímulo da família; o material didático utilizado nas aulas; entre vários outros. Por esse motivo, não será somente o fato da graduação ser presencial ou a distância que irá garantir o pleno alcance dos objetivos propostos.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(18)

Re: Educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, e-learning

por A ALUNA – Friday, 11 May 2007, 16:15

Penso que presencial ou à distância, os objetivos serão ou não atingidos. Tudo depende do direcionamento que é dado ao curso, dos profissionais envolvidos, da responsabilidade e determinação do aluno. De qualquer forma a educação presencial hoje, passa por mudanças em sua estrutura e já é possível visualizar alguns traços característicos da educação a distância na educação presencial, assim como já existe na segunda em relação a primeira. Em muitas Universidades já se utiliza a Internet (e-mail) para a comunicação aluno-professor e vice-versa. A leitura recomendada para que se leia durante o curso, as pesquisas extra-classe e o uso de aparelhos tecnológicos. Isso tudo não nos faz lembrar a prática à distância?

Enfim este assunto não se esgota tão facilmente, por isto termino com a frase do prof. Francisco Lobo "Fazer educação a distância é sobretudo fazer educação".

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(19)

Re: Educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, e-learning

por Q ALUNO - Saturday, 26 May 2007, 21:33

As dificuldades do ensino presencial podem ser transpostas com a EAD, desde que bem aplicadas suas técnicas e metodologias necessárias para suprimir a distância e ausência do professor.

Creio que é plenamente viável o ensino a distância em cursos de graduação. Talvez o problema esteja relacionado com o material produzido especificamente para esta modalidade de ensino. Não se podem usar os mesmos materiais usados no ensino presencial para alcançar a aprendizagem. Talvez seja exigir demais.

Acredito que a grande dificuldade é a mudança política da universidade, principal-mente as conservadoras, visto que geralmente evidencia-se o ensino / professor no lugar da aprendizagem / aluno.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(20)

Re: Educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, e-learning

por Q ALUNO - Saturday, 26 May 2007, 22:36

O termo e-learning (aprendizagem eletrônica) é empregado em cursos disponibilizados na Internet para download do material, geralmente multimídia, com o intuito de ensinar procedimentos técnicos na área de informática, por exemplo. Neste contexto, usaria o termo Aprendizagem a Distância, pois os cursos são disponibilizados sem a preocupação prévia com o resultado, com a avaliação ou qualquer meio de acompanhamento da evolução do aluno. Cabe ao aluno adquirir o curso, em forma de material, e aprender de modo autodidata. Entre as formas de Aprendizagem a Distância temos o e-learning e as revistas do tipo “faça você mesmo”, às vezes com material de apoio como cds multimídia. Temos aí, a divisão do processo ensino-aprendizagem. De um lado, a página web que disponibiliza o curso que foi elaborado com a intenção de ensinar a distância. De outro lado, o aluno, que tomará a iniciativa de adquirir o curso e aprender interagindo apenas com o material adquirido.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

[Veja esta mensagem em seu contexto](#)

(21)

Re: Educação a distância, ensino a distância, aprendizado a distância, e-learning

por Q ALUNO – Saturday, 26 May 2007, 21:33

Para Jesús Martín-Barbero (procurem no e-book), a escola, mesmo disponibilizando computadores aos alunos, ainda está fechada à cultura audiovisual e digital. Sobre a opinião de Barbero faça um texto contendo 3 parágrafos:

Um com a síntese dos argumentos dele

Um com a sua posição (se concorda ou discorda ou em termos)

Um com seus argumentos

Condições da tarefa:

- No máximo 15 linhas
- Vale de 0 até 2,5 pontos na nota da unidade
- Entrega fora do prazo implica na validade máxima de 1,5 ponto na nota da unidade

(22)

Segundo Martín-Barbero, o fechamento da escola em relação à cultura audiovisual e digital é reflexo e extensão do que se percebe na própria sociedade, cujas bibliotecas, por exemplo, ainda não estão paramentadas com os materiais oferecidos pelas novas tecnologias, constituindo-se de espaços em que há uma separação quase que radical entre a cultura livresca e a cultura oferecida pelas TIC's.

Assome-se a isso que o professor, devido à sua tradicional formação livresca e à sua cristalizada tendência a ser o detentor do conhecimento, tem muita dificuldade de trabalhar mediado pelos recursos trazidos por essas novas tecnologias, os quais vão-lhe exigir uma atuação menos centralizadora e mais interativa, uma vez que ele funcionará muito mais como coordenador do que como professor.

Diante disso, urge um investimento urgente, como já vem acontecendo, na formação inicial e continuada de professores, sem deixar de fora, mesmo que incipientemente, as polêmicas questões sobre a utilização das TIC's que, queiramos ou não, já fazem parte do cotidiano de grande parte da população, direta ou indiretamente. E sem perder de vista, lembrando Paulo Freire, o papel humanizador da Educação, cujos pilares são a autonomia e a emancipação.

(23)

EXERCÍCIO 1

Grave uma conversa em que uma pessoa relata um fato para outra pessoa e, depois, anote as palavras concretas (substantivos concretos) utilizadas. Reescreva o texto fazendo as adaptações necessárias para tornar o "texto" gravado em um texto para ser lido. O objetivo é perceber os aspectos da linguagem sonora, suas semelhanças e diferenças em relação a linguagem escrita. POSTE NO FÓRUM UM PEQUENO TEXTO COM 10 OU 15 LINHAS COM O RESULTADO.

(24)

EXERCÍCIO 2

Texto com linguagem inadequada:

Sobe o nível educacional de homens e mulheres na juventude e em idade adulta, segundo levantamento estatístico realizado pelo INEP. //A educação de jovens e adultos inclui estudantes que já ultrapassaram a idade considerada ideal para freqüentar o ensino fundamental, que é estabelecida de sete a quatorze anos, e médio, que compreende a faixa etária de quinze a dezessete anos. // O estudo elaborado pelo INEP registra este ano o crescimento de doze vírgula dois por cento nas inscrições em estabelecimentos de ensino público e privados para jovens e adultos em comparação com o ano de dois mil e dois.// O resultado foi considerado extremamente satisfatório pela equipe técnica do Ministério da Educação.// O MEC terá como meta no próximo período letivo ampliar o trabalho de alfabetização de adultos.

Obs.: As duas barras (//) significam "pequeno espaço de silêncio".

- Grave o texto e avalie o resultado pedindo a outra pessoa que lhe diga o que entendeu.
- Redija um novo texto considerando os comentários feitos pela "outra pessoa".

(25)

EXERCÍCIO 3

1º. Componha uma “paisagem sonora” com os sons mais comuns do seu dia a dia. Escolha um horário, ou mais de um, um lugar que você costuma frequentar (sua casa, seu trabalho, sua escola, seu bairro, sua vizinhança) e descreva somente com sons. Você pode gravar os sons e incorporar ao arquivo que você vai enviar, ou simplesmente indicar no texto descritivo as associações sonoras.

(26)

EXERCÍCIO 4

Escolha uma gravura e crie uma “paisagem sonora” para ela, Indicando uma ou mais músicas que identificam um lugar ou uma época relacionada à gravura. Poste no fórum.

EXERCÍCIO 1 – RESPOSTA ALUNO

1.1 Reprodução do relato falado original

Eu sou quase uma camelo de leitura. Agora mesmo eu leio jornais, assino revistas, eu acho até que sou privilegiada por que posso fazer isso, porque no geral o professor infelizmente não tem nem o jornal mesmo, então eu sou uma pessoa assim que pode assinar revistas, jornais, e aí eu seleciono esse material. Então toda a minha primeira aula, seja ela no 3º ano ou na faculdade, lá vou eu com aquela muamba de coisas e vou mostrando: quem leu esse artigo, quem leu isso, quem leu aquilo? Então eu tento sensibilizar, ou levo livros. Tô lendo um livro, então levo: gente, alguém já leu esse livro, alguém conhece o autor? Então eu tenho feito um trabalho de sensibilização para que ele leia. E o trabalho efetivo em sala de aula, já que eu trabalho muito com a parte escrita é... eu separo editoriais, artigos de opinião, e levo para ler com os alunos. É absurdo isso, que a gente tenha que pegar um aluno de 3º ano, alguns de faculdade, e ler com ele, que ele não tem um caminho para leitura, ele não sabe ler, e acha que ler é aquela decodificação. Então ele não percebe uma posição de um adjunto adverbial, por exemplo, a posição das palavras... Então eu vou lendo...

1.2 Retextualização para a linguagem escrita

Eu leio bastante. Leio jornais, assino revistas. E considero-me uma pessoa privilegiada por ter acesso a esses suportes de leitura, pois em geral o professor sequer pode comprar um jornal. De tudo que leio, seleciono os melhores textos para compor o material de minhas aulas.

Em minha primeira aula, seja no 3º ano seja na faculdade, levo todo o material selecionado – e também livros – e mostro aos alunos, perguntando-lhes se conhecem algum/alguns daqueles textos. É esse o trabalho efetivo que realizo em sala de aula, pois acredito que a principal função do professor de Português é sensibilizar os alunos para a leitura.

1.3 Analisando a retextualização

Não houve, na retextualização, uma reordenação de conteúdo, ficando tudo na mesma sequência. A mudança mais significativa deu-se na eliminação das pausas, introdução da paragrafação, reestruturação na pontuação e no enxugamento geral do texto com eliminações significativas. Quanto a esse último aspecto, o texto original, que tinha 214 palavras, ficou bem sintético, com 102

palavras na versão final escrita, o que representa um pouco, quase a metade do material linguístico original.

Por fim, pode-se dizer que por terem sido extremamente categóricas as estratégias operacionais de retextualização escrita do texto falado, no resultado final se percebe uma variada seleção de substitutivos lexicais e, o mais importante, a contextualização da fala do entrevistado na pergunta do entrevistador: *“Na sua opinião, qual o papel do professor de Português nos dias atuais?”* (CONTEXTUALIZAÇÃO: “[...] acredito que a principal função do professor de Português é sensibilizar os alunos para a leitura”).

(28)

Na síntese do texto de Edith Litwin apresentada pela ALUNA X, percebam que **pontos relevantes são destacados** pela colega além de finalizar com **uma análise crítica** muito lúcida. O que pensamos fazer na EAD? Se não refletirmos sobre isto iremos transplantar pura e simplesmente o que tem sido feito no ensino presencial reproduzindo a mesma linha pedagógica e, alimentar causas que podem levar ao fracasso do modelo adotado. (grifos nossos)

(29)

Pois a **tarefa já foi analisada** e sua média na Unidade 1 foi apenas 10 (dez) correspondendo a 100% de aproveitamento. Infelizmente o ambiente não aceita nota maior e vou ficar devendo (aliás, quem vai ficar devendo é A INSTITUIÇÃO que usufruiu da sua contribuição durante todo o curso). Agora é partir para a Unidade 2! Até mais. O TUTOR.

(30)

From: TUTOR

To: ALUNOS

Subject: Liberação do ambiente
Date: Sun, 3 Jun 2007 18:49:21 -0300

FOI LIBERADO PARA ENVIO ATÉ 8 DE JUNHO, PARA RETARDATÁRIOS, O AMBIENTE DA TAREFA. O decréscimo na nota levará em consideração a data do envio: quanto maior a demora, maior o “desconto”. Abs. Kissi [nome fictício].

(31)

Re: O PAPEL DA TUTORIA NO GERENCIAMENTO DE FÓRUNS:
IDENTIFICANDO PROBLEMAS E PROPONDO ESTRATÉGIAS.

por XXXXX - Tuesday, 4 December 2007, 12:41

Caros colegas:

Sem dúvida, essa questão da forma como as instituições "trabalham" a capacitação dos seus tutores é um ponto relevante. Porque, como estamos presenciando muito bem a cada dia, o processo de ensino-aprendizagem a distância é bem diferente do presencial, ainda que em um mesmo curso, com os mesmos assuntos. Os problemas que surgem durante o processo a distância, por exemplo, tem características próprias, mostrando-se assim de fundamental importância uma preparação para supera-los, de forma a não "perder" os alunos acostumados a resolver seus problemas no velho "olho no olho".

Abs.

(32)

Exercício 2

por [XXXXXXXXXX](#) - Sunday, 26 August 2007, 21:49

Comentários do ouvinte:

- Subiu a quantidade de estudantes jovens e adultos?
- Quer dizer que fora dessa idade não se aprende mais?
- Ah! Então todos estão mais preocupados em estudar?
- Vai ter mais vagas para adultos nas escolas?

Novo texto:

Segundo levantamento estatístico realizado pelo INEP, subiu o nível educacional de homens e mulheres na juventude e em idade adulta, portanto todos estão preocupados em estudar mesmo que tenham passado da idade escolar, que é de sete a dezessete anos.// Essa pesquisa também identificou o aumento de doze vírgula dois por cento neste ano, nas inscrições de jovens e adultos nas escolas públicas e privadas em comparação com o ano de dois mil e dois.// Com esse resultado satisfatório o MEC vai ampliar o trabalho de alfabetização de adultos no próximo período letivo para que continuem a estudar ao longo da vida.

(33)

Exercício 2

por [XXXXXXXX](#) - Saturday, 8 September 2007, 21:58

EXERCÍCIO 2

Texto com linguagem inadequada:

Sobe o nível educacional de homens e mulheres na juventude e em idade adulta, segundo levantamento estatístico realizado pelo INEP. //A educação de jovens e adultos inclui estudantes que já ultrapassaram a idade considerada ideal para freqüentar o ensino fundamental, que é estabelecida de sete a quatorze anos, e médio, que compreende a faixa etária de quinze a dezessete anos. // O estudo elaborado pelo INEP registra este ano o crescimento de doze vírgula dois por cento nas inscrições em estabelecimentos de ensino público e privados para jovens e adultos em comparação com o ano de dois mil e dois.// O resultado foi considerado extremamente satisfatório pela equipe técnica do Ministério da Educação.// O MEC terá como meta no próximo período letivo ampliar o trabalho de alfabetização de adultos.

Obs.: As duas barras (//) significam "pequeno espaço de silêncio".

– Grave o texto e avalie o resultado pedindo a outra pessoa que lhe diga o que entendeu.

- Redija um novo texto considerando os comentários feitos pela "outra pessoa".

COMENTÁRIO:

Pelas estatísticas as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo, estão voltando a estudar. É cada vez maior a procura pela educação de jovens e adultos. Essa estatística foi feita pelo INEP.

(34)

Re: EXERCÍCIO 1

por [XXXXXXXXXX](#) - Tuesday, 28 August 2007, 10:18

Oi Colega,

Que bom encontrá-la. Tenho lido seus comentários e posicionamentos e fico feliz por você. Parabéns pelo exercício 1. Acho que ele ficou muito bem feito, bem didático e a análise também está muito boa, pois os aspectos levantados quanto a fala e a escrita são bastante pertinentes. Realmente os nossos "vícios de linguagem" tendem a aparecer com mais facilidade quando falamos do que quando escrevemos. Somos mais cuidadosos com a escrita, pois além do motivo colocado por você, da possível distância entre os interlocutores há também a questão de registro, o que escrevo fica registrado, tendemos a nos expor mais quando escrevemos. Se você fala algo e quer negar que falou, será palavra contra palavra, mas se escreve está registrado. Será que foi por isso que Deus escreveu os 10 Mandamentos? A gente não pode dizer: "___ Deus não me disse isso!" Ele registrou.

Beijos,

S676i Soares, Inaldo Firmino.
A interação tutor-alunos em EAD : protagonistas de ações de leitura e escrita /
Inaldo Firmino Soares.- - João Pessoa : [s.n.], 2010.
200f. : il.
Orientadora : Regina Celi Mendes Pereira.
Tese(Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1.Linguística aplicada. 2.Leitura e escrita. 3.Atividades de linguagem. 4.Ensino a
distância. 5.Interação e linguagem.

UFPB/BC

CDU: 801(043)