UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

TELMA CRISTINA GOMES DA SILVA

A COMPREENSÃO RESPONSIVA DISCENTE EM E-FÓRUNS ACADÊMICOS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

JOÃO PESSOA
2015

TELMA CRISTINA GOMES DA SILVA

A COMPREENSÃO RESPONSIVA DISCENTE EM E-FÓRUNS ACADÊMICOS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida.

JOÃO PESSOA

2015

S586c Silva, Telma Cristina Gomes da.
A compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos: uma abordagem dialógica / Telma Cristina Gomes da Silva.- João Pessoa, 2015.
324f. : il.
Orientadora: Maria de Fátima Almeida
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Dialogismo. 4. Gêneros discursivos. 5. EaD online. 6. Língua portuguesa - ensino-aprendizagem - ensino a distância on line.

UFPB/BC *CDU: 801(043)*

TELMA CRISTINA GOMES DA SILVA

A COMPREENSÃO RESPONSIVA DISCENTE EM E-FÓRUNS ACADÊMICOS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

João Pessoa em 24 /02/2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida
Orientadora – PROLING/UFPB

Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos
Examinadora Externa – UEPB

Profa. Dra. Mônica Maria Montenegro de Oliveira
Examinadora Externa – IFPB

Prof. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
Examinador Interno – PROLING-UFPB

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino
Examinador Interno – PROLING-UFPB

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a **meus alunos** por me motivarem e inquietarem, constantemente, sobre o processo de compressão e de produção de textos não só na aula virtual, mas também na aula convencional. A eles dedico todo o meu esforço em obter uma compreensão responsiva ativa docente desse processo de construção do conhecimento em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

- A **Deus** e a **Nossa Senhora** que sempre estiveram comigo, fortalecendo-me para que eu alcançasse meus propósitos com êxito;
- A minha **Família**, em especial, a minha irmã, **Tahis Virgínia**, por me lembrar de minhas escolhas e de meus objetivos, e, principalmente, pelos cuidados e pelo apoio quando estive enferma; e ao meu irmão, **Telmo Cristiano**, pelas palavras fortalecedoras de minha Fé nos momentos difíceis;
- A minha avó do coração, **Ir. Margarida** (in *memoriam*), que me colocou em suas orações, até seus últimos dias, para que Deus me cuidasse e me iluminasse o caminho;
- Aos meus amigos, de perto e de longe, especialmente, ao meu querido **Jailto Filho** pelo carinho e pelos cuidados de amigo-irmão; e ao estimado **Adroaldo Selistre** por alimentar meu espírito com palavras de afeto e de perseverança;
- Aos amigos e companheiros da UAB/UFPB Virtual, em especial, os tutores a distância de PI, **Aparecida**, **Plínio**, **Rosemary**, **Márcia**, **Moama**, **Rosangela** e **Jussara** pela interação, presencial e virtual, os desafios superados, o trabalho em equipe, o aprendizado constante e a amizade construída ao longo do cotidiano da profissão de professor de língua portuguesa em EAD;
- Aos colegas do PROLING/UFPB, especialmente, a **Freitas**, **Gregório** e **Júlia**, pelos diálogos bakhtinianos e pelo compartilhar das exigências acadêmicas; e a minha amiga, **Flávia**, pelas conversas e companheirismo durante o processo de doutoramento, compartilhando dúvidas, angústias e aprendizados;
- Aos colegas e amigas do curso de Libras do CAS/FUNAD, em especial, a **Dulce**, **Joseane** e **Raquel** pelo aprendizado, risos e momentos compartilhados. Vocês foram a minha melhor terapia na etapa final do doutorado;
- As minhas fisioterapeutas, **Andreia Pombeiro** e **Ravenna Leite**, por cuidaram de mim, sempre, me tranquilizando e ajudando em minha recuperação;
- A minha orientadora, **Profa Dra. Maria de Fátima Almeida**, pela confiança em mim depositada ao aceitar a orientação da pesquisa e pelas observações esclarecedoras para a produção da tese;

- Aos meus leitores responsivos, a **Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria** e a **Profa. Dra. Mônica Maria Montenegro de Oliveira** pela disponibilidade em avaliar o meu trabalho de pesquisa; e, especialmente, a **Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos** e ao **Prof. Dr. Pedro Farias Francelino**, pelas observações pertinentes, na banca de qualificação, favorecedoras da constituição do "*eu*" doutora em linguística e práticas sociais;

- Aos funcionários do PROLING/UFPB, em particular, a **Ronil Ferraro** pela disposição profissional e acolhedora em me auxiliar com as necessidades burocráticas do programa de pós-graduação, e, especialmente, pelos ouvidos nos momentos difíceis de minha vida não acadêmica;

- Aos alunos, professores e tutores da UAB/UFPB Virtual que direta, ou indiretamente, colaboraram para a realização, desta pesquisa, especialmente, a **Profa. Ms. Daniele dos Santos Ferreira Dias**, o **Prof. Dr. José Washington de Morais Medeiros**, a **Profa. Dra. Lebiam Tamar Gomes Silva** e a **Profa. Dra. Maria do Amparo Caetano de Figueiredo** pela disposição em dialogarem sobre o processo de ensino-aprendizagem em EAD e a **Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand** pela confiança depositada não apenas na professora em EAD, mas, principalmente, na pesquisadora;

- A jornalista e mestre em Antropologia, **Andréia de Sousa Martins**, e a professora e mestre em Letras, **Eliane Pereira dos Santos**, pela disponibilização de suas dissertações, contribuindo para a construção teórico-metodológica de minha pesquisa;

- A CAPES/REUNI pela concessão de bolsa de pesquisa durante o curso de doutorado.

A todos o meu Muito Obrigada!!!

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender a construção de sentidos de enunciados discentes em e-fóruns/aula de um curso da UAB/UFPB Virtual à luz da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo para quem o dialogismo é uma condição essencial para a produção do enunciado. A questão norteadora consiste em responder "*Quais relações dialógicas os alunos constituem, nos e-fóruns/aula, para a compreensão e produção de sentidos de seus textos?*". O interesse neste estudo surge com a experiência da pesquisadora em cursos superiores no ensino a distância online, onde verificou a necessidade de mais pesquisas dedicadas à problemática do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, enfocando a formação do sujeito leitor responsivo ativo. Como metodologia de pesquisa, optamos pelo *estudo de campo de cunho netnográfico* por permitir a imersão da pesquisadora *in loco* para a observação direta de ações de linguagem do grupo pesquisado em diferentes fases, propiciando o levantamento, a seleção e a análise dos dados. Os dados foram coletados por meio de os seguintes instrumentos: o diário de campo; o AVA Moodle (versão 1.9.3+); o SPRING e 04 questionários de sondagem utilizados na fase piloto de pesquisa. O *corpus* analisado possui 50 enunciados produzidos por alunos, em 02 e-fóruns/aula, no ano de 2010, como respostas a atividades de uma disciplina de um curso da UAB/UFPB Virtual. Baseados na teoria bakhtiniana – em especial, o *discurso de outrem* e o *discurso presumido* –, elaboramos as categorias analíticas para investigarmos como a voz do outro é materializada nos enunciados dos alunos. Os resultados evidenciam que os alunos interagem, basicamente, com três vozes sociais nos e-fóruns/aula: a voz da professora, do texto discutido e de outros alunos participantes da aula virtual. Essas relações dialógicas constituídas pelos alunos, nos e-fóruns analisados, nem sempre influenciam, positivamente, a construção de seus enunciados porque uma leitura fragmenta, ou ainda, uma interpretação equivoca, quando reproduzidas colaboram para os desvios temáticos, descaracterizando os e-fóruns/aula por não haver debate de opiniões, e sim a reprodução de discursos. Dentre essas relações sociais a mais expressiva é a interação "*aluno-aluno*" responsável por esses desvios, tendo em vista que a compreensão de "*um*" aluno influencia a resposta do "*outro*" no e-fórum/aula. Concluímos que essa interação mais restrita entre "*aluno-aluno*" gera muitos problemas de compreensão na aula virtual visto que seus enunciados interagem, em sua maioria, apenas com ideias generalizadas e/ou fragmentadas dos textos, gerando respostas insatisfatórias em relação à compreensão dos objetos de discursos. Por esse motivo, o professor-tutor deve ser mais presente nas discussões realizadas nos e-fóruns/aula, propiciando um diálogo mais amplo e construtivo entre *aluno-texto* e *aluno-aluno* para evitar tais desvios temáticos. Também, evidenciamos que os estudos de Bakhtin e o Círculo se mostraram significativos para entender a construção do sujeito leitor responsivo ativo no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino a distância online.

Palavras-chave: Linguagem. Dialogismo. Gêneros Discursivos. EaD online. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to understand the sense construction of student statements in e-forums/classes of a course from UAB/UFPB Virtual, according to the dialogic theory of language from Bakhtin and the Circle, for whom the dialogism is an essential condition to the statement production. The leading issue has the objective to answer: "*What dialogic relations do the students constitute, in the e-forums/classes, to the comprehension and production of senses in their texts?*". The interest in this study emerges with the researcher experience in superior courses of online distance teaching, that pointed to the need of more researches dedicated to the teaching-learning of the reading and writing processes, focusing on the formation of the responsive-active reader subject. As a research methodology, we opted for the *netnographic field study* because it allows the immersion of the researcher *in loco* to the direct observation of language actions of the researched group in different phases, propitiating the surveying, selection and analysis of data. The data were collected through the following instruments: the field diary; the AVA Moodle (1.9.3+ version); the SPRING and 04 sounding questionnaires used in the pilot phase of the research. The *corpus* is constituted of 50 statements produced by students, in 02 e-forums/classes, in the year of 2010, as responses to activities proposed by a discipline of a course from UAB/UFPB Virtual. Based on the bakhtinian theory – in special, the *speech of others* and the *presumed discourse* –, we elaborated the analytical categories to investigate how the voice of others is materialized in the students' statements. The results evidence that the students interact, basically, with three social voices in the e-forums/classes: the voice of the teacher, the discussed text, and other students which participate of the virtual class. These dialogical relations constituted by students, in the analyzed e-forums, do not always influence, positively, the construction of their statements, because a fragmented reading, or even, an unclear interpretation, when reproduced, collaborate to the thematic deviation, mischaracterizing the e-forums/classes by not having the debate of opinions, but the reproduction of discourses. Among these social relations, the most expressive is the interaction "*student-student*", responsible for these deviations, considering that the comprehension of "*one*" student influences the answer of the "*other*" in the e-forum/classes. We concluded that this more restrict interaction between "*student-student*" generate many problems of comprehension in the virtual class, since their statements interact, in their majority, only with generalized and/or fragmented ideas of the texts, creating unsatisfactory responses in relation to the comprehension of the discourses objects. Because of this, the teacher-tutor must be more present in the discussions realized in the e-forums/aula, propitiating a more ample and constructive dialogue between *student-text* and *student-student* to avoid such thematic deviations. We also noticed that the studies of Bakhtin and the Circle were significant to understand the construction of the responsive-active reader subject in the teaching-learning of Portuguese language in the online distance teaching.

Key-words: Language. Dialogism. Discursive Genres. Online Distance Teaching. Teaching-learning.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender la construcción de sentidos que figuran estudiantes en foros electrónicos / clase de un curso de la UAB / Virtual UFPB la luz de la teoría de la dialógica lenguaje Bajtín y el Círculo para quien el dialogismo es un requisito previo para la obtención de la declaración. La pregunta principal es responder "*Lo que los estudiantes de relaciones dialógicas son en foros electrónicos / clase, para la comprensión y producción de significados de sus textos*?". El interés en este estudio surge de la experiencia del investigador en la educación superior en la enseñanza a distancia en línea donde verificaou la necesidad de más investigación dedicado a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, centrándose en la la formación del sujeto lector sensible activo. Como metodología de la investigación, optamos por naturaleza netnographic de estudio de campo por permitir la inmersión del investigador in loco para la observación directa de las acciones lingüísticas del grupo de investigación en las diferentes etapas, que proporciona la encuesta, el análisis y la selección de datos. Los datos fueron recolectados a través de los siguientes instrumentos: el diario de campo; el AVA Moodle (versión 1.9.3+); SPRING y 04 cuestionarios utilizados en la fase experimental de la investigación. El corpus analizado cuenta con 50 enunciados producidos por los estudiantes en 02 foros electrónicos / clase, en 2010, como una respuesta a las actividades de una disciplina de un curso de la UAB / UFPB Virtual. Basado en la teoría de Bakhtin - en particular, el discurso del otro y el supuesto discurso - hemos desarrollado las categorías analíticas para investigar cómo se materializa la voz del otro en las declaraciones de los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes interactúan principalmente con tres voces sociales en foros electrónicos / clase: la voz del maestro, el texto discutido y otros estudiantes participantes de la clase virtual. Estas relaciones dialógicas establecidas por los estudiantes en foros electrónicos analizados, no siempre influir positivamente en la construcción de sus declaraciones porque una lectura fragmentada, o una interpretación errónea, cuando jugó colaboran para desviaciones del tema, envilecidos los foros electrónicos / clase porque no había discusión de opiniones, pero la reproducción de discursos. Entre estas relaciones sociales las más significativas es la interacción "*alumno-alumno*" responsable de estas desviaciones, ya que la comprensión de "*un*" estudiante influye en la respuesta del "*otro*" en el e-foro / clase. Llegamos a la conclusión de que esta interacción más restringido entre el "*alumno-alumno*" crea muchos problemas de comprensión en el clase virtual, pues sus declaraciones interactúan, en su mayoría, sólo con las ideas generalizadas y / o fragmentadas de textos, generando respuestas insatisfactorias a la comprensión de los objetos del discurso. Por esta razón, el profesor-tutor debe estar más presente en las discusiones en foros electrónicos / clase, proporcionando un diálogo más amplio y constructivo entre el *alumno-texto* y *alumno-alumno* para evitar tales desviaciones del tema. Además, hemos observado que los estudios de Bajtín y el Círculo fueron significativas para entender la construcción del sujeto lector sensible activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa en la educación a distancia en línea.

Palabras clave: Idioma. El dialogismo. Géneros discursivos. Educación a distancia en línea. La enseñanza y el aprendizaje.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre o Discurso direto e o Discurso Indireto.....99

Quadro 2 – Esquemas de transmissão do discurso de outrem na enunciação, segundo a perspectiva bakhtiniana.....109

Quadro 3 – Esquemas de apropriação do discurso presumido.....114

Quadro 4 – Funções e atribuições dos profissionais da UAB/UFPB Virtual 132

Quadro 5 – Ferramentas de interatividade e interação.....136

Quadro 6 – População de alunos matriculados nos componentes curriculares da pesquisa piloto.....154

Quadro 7 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Motivação para a leitura 156

Quadro 8 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Relevância da Interação.....156

Quadro 9 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Dificuldade de Compreensão 156

Quadro 10 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Dificuldade de Interação.....156

Quadro 11 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Outras dificuldades 156

Quadro 12 – População dos alunos matriculados na disciplina CC1 em 2010.....166

Quadro 13 – Categorias analíticas do discurso de outrem no e-fórum/aula.....172

Quadro 14 – Categorias analíticas do discurso presumido no e-fórum/aula.....173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Transmissão do discurso de outrem no e-fórum (1)..... 221

Gráfico 2 – Transmissão do discurso de presumido no e-fórum (1)..... 222

Gráfico 3 – Relação entre o discurso de outrem e os presumidos do discurso no fórum(1)..... 223

Gráfico 4 – Transmissão do discurso de outrem no e-fórum (2)..... 265

Gráfico 5 – Transmissão do discurso de presumido no e-fórum (2)..... 266

Gráfico 6 – Relação entre o discurso de outrem e os presumidos do discurso no fórum(2)..... 267

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA – Ambiente de Ensino Aprendizagem

EaD – Educação a Distância

LPPEAD – Licenciatura Plena em Pedagogia a Distância

NTICs – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE CONVENÇÕES

A – Aluno

CC – Componente Curricular

DA – Discurso Ampliando

DD – Discurso Deslocado

DDCAD – Discurso Direto Citado Antecipado e Disseminado

DDE – Discurso Direto Esvaziado

DDP – Discurso Direto Preparado

DR – Discurso Reproduzido

VAC – Variante Analisadora do Conteúdo

VAE – Variante Analisadora da Expressão

VI – Variante Impressionista

P1 – Professor Pesquisador/Tutor

P2 – Professor Pesquisador

PT – Professor Tutor

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15

2 PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....23

2.1 A LINGUAGEM COMO UM FENÔMENO DIALÓGICO 24

2.2 A CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO VERBAL EM BAKHTIN E O CÍRCULO....34

2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....40

2.3.1 O gênero discursivo aula virtual: um lugar de interação verbal para construção do saber 43

2.3.2 O e-fórum acadêmico: um gênero digital intercalado à aula virtual.....48

2.3.3 O comentário acadêmico: a atitude responsiva ativa discente na aula virtual.....53

2.3.4 Os elementos constituintes do gênero discursivo.....60

2.3.4.1 O conteúdo temático.....61

2.3.4.2 A forma composicional.....70

2.3.4.3 O estilo.....73

2.4 OUTROS ASPECTOS DO GÊNERO DISCURSIVO.....81

3 O DISCURSO DE OUTREM, O PRESUMIDO E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO.....88

3.1 O DISCURSO DE OUTREM E O SENTIDO DO TEXTO..... 88

3.2 O DISCURSO PRESUMIDO E O SENTIDO DO TEXTO.....110

4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....118

4.1 A ORIGEM DA EAD COMO MODALIDADE DE ENSINO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS.....118

4.1.1 Alguns conceitos e características de EaD.....121

4.1.2 A EaD online: um novo processo de gestão de ensino/aprendizagem.....128

4.1.3 O processo de aprendizagem colaborativa em EaD online: um grande desafio para os educadores.....134

5 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....141

5.1 SOBRE O ESTUDO DE CAMPO E O MÉTODO ETNOGRÁFICO.....141

5.2 A IMERSÃO DO PESQUISADOR ETNÓGRAFO NO LÓCUS: A PESQUISA (OBSERVAÇÃO) PARTICIPANTE.....149

5.2.1 O projeto piloto: delimitação do campo e dos sujeitos de pesquisa.....151

5.2.2 A sala de aula de “CC1”: caracterização do *lócus* da pesquisa.....162

5.3 O ALUNO VIRTUAL: UM SUJEITO DA APRENDIZAGEM, DA PESQUISA E DO DISCURSO.....164

5.3.1 Os sujeitos da pesquisa: o aluno ingresso no ensino online.....165

5.4 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*.....168

5.5 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DOS ENUNCIADOS REALIZADOS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DOS E-FÓRUNS DE DISCUSSÃO DE “CC1”.....170

5.5.1 Procedimentos de análise dos dados.....171

5.5.2 As categorias de análise dos enunciados discentes.....171

6 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA/PELA LEITURA/INTERAÇÃO EM SALAS DE AULA VIRTUAIS.....175

6.1 ANÁLISE DO E-FÓRUM (1) SOBRE A “LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR”.....176

6.2 ANÁLISE DO E-FÓRUM (2) SOBRE A “ARGUMENTAÇÃO”.....225

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....268

REFERÊNCIA.....275

APÊNDICES.....282

AXEXOS A.....305

AXEXOS B.....310

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisadores e educadores retomaram a discussão em torno do processo de ensino-aprendizagem[1] de leitura e de escrita devido à exigência maior em formar leitores responsivos ativos[2] capazes de interagir em um sistema onde a informação circula mais, rapidamente, em virtude da cultura digital que requer o domínio dessas habilidades para a atuação como sujeitos sociais.

Nessa cultura, o ato de ler tornou-se ainda mais difícil e complexo porque o usuário da Internet não dispõe do tempo necessário para avaliar o que é real ou não. (MORAN, 2011). Por esse motivo, os educadores contemporâneos se deparam com um grande desafio: *formar leitores capazes de interagir de maneira responsiva ativa diante da multiplicidade de informações proveniente das mais diversas esferas sociais.*

Formar um sujeito leitor responsivo também é uma preocupação do Ministério da Educação (MEC), que tem fomentado programas com propostas de incentivo à formação docente no que diz respeito a ler e a escrever, tendo abertos cursos em instituições de ensino superior (IES) públicas a exemplo da UnB, com o propósito de capacitar melhor professores da Educação Básica (ALMEIDA, 2013).

Moran (2011) adverte que o ato de ler não depende apenas do domínio técnico, mas sim, e principalmente, de uma atitude proativa diante do mundo. Para esse pesquisador, o leitor[3] deve ser motivado a buscar conhecimento pelo prazer de descobrir, investigar, entrar em contato com outras opiniões além das evidentes e comuns, constituindo-se como um sujeito proativo.

---

[1] O termo **ensino-aprendizagem** é visto aqui como um processo dialógico entre sujeitos (professor, tutor e aluno) responsivos ativos inseridos em situações concretas de sala de aula virtual. Esse processo constitui a própria operacionalização das atividades de linguagem, na aula virtual, mediadas por meio da interlocução, ou melhor, da interação verbal assim como definida por Bakhtin e o Círculo.

[2] Esse conceito está ancorado também no pensamento bakhtiniano, sendo o ***leitor responsivo ativo*** o sujeito não somente responsável por enunciar o discurso, mas também refletir, avaliar, criticar, etc. meio da palavra, dos signos. Esse sujeito constitui a si mesmo, o outro e o mundo à medida que interage com os outros sujeitos e/ou discursos que fazem parte tanto de sua situação imediata, quanto de suas experiências de vida; nesse processo de interação, ele se posiciona apoiado em seus valores, crenças e etc., tomando uma atitude responsiva ativa diante de outros sujeitos.

[3] O conceito de **leitor**, deste estudo, é embasado em Almeida (2004) que concebe esse sujeito como aquele capaz de interpretar a realidade por vários pontos de vistas segundo a sua necessidade de leitura. Acrescentamos a essa noção que o leitor aprende com as interações realizadas com objetos, pessoas e situações de comunicação, então, a leitura que ele faz do mundo é influenciada por suas vivências, e por sua vez, a compreensão que ele faz desse mundo influenciará a leitura da palavra. Esse conceito de leitor está, diretamente, relacionado à concepção de sentido porque se um objeto pode ser interpretado por múltiplos olhares, portanto, não existe um sentido único para o objeto de leitura como defende os pensadores do Círculo bakhtiniano.

Essa problemática motivou este estudo da compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos, tendo em vista que a ação responsiva dos alunos resulta do exercício da compreensão leitura e da produção de textos. Para investigação dessa problemática, definimos como **objeto de estudo** "*o papel das relações dialógicas constituídas por alunos, em e-fóruns/aula, para a compreensão e a produção de textos"*.

O estudo da construção de sentidos dos textos[4] por alunos[5], em e-fóruns/aula, implica considerarmos o processo de ensino-aprendizagem, como resultante das relações dialógicas constituídas entre *professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno, aluno-ele-mesmo, aluno-texto* e os *próprios textos*. Nessa visão, a interação é o centro organizador da linguagem e dos sentidos dos enunciados; e, por sua vez, as relações sociais tornam-se as orientadoras dos interlocutores do discurso, estabelecendo o que pode ou não ser dito, e também como pode ou não ser dito (SANTOS E ALVES FILHO, 2012).

Como a compreensão de um texto depende tanto da decodificação de **sinais**, como da compreensão de **signos** e de **relações discursivas** desses com outros textos e contextos. Consideramos fundamental a identificação das relações dialógicas constituídas pelos alunos participantes de e-fóruns/aula para o entendimento da construção de sentidos de seus enunciados, observando o processo de ensino-aprendizagem em aulas virtuais à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

O conceito de **dialogismo** surge nos estudos de Bakhtin e o Círculo, como o princípio constitutivo da linguagem e a condição essencial para o sentido do texto. Nessa dimensão, o texto é constituído mediante a interação entre diferentes sujeitos, uma vez que, segundo o pensamento bakhtiniano, os sujeitos, o mundo e os próprios textos se constituem, culturalmente, por meio da contraposição, da contrapalavra, da interação entre pontos de vista, crenças e juízos de valor.

O texto (enunciado) emerge de uma situação concreta de comunicação, e consequentemente, é repleto de significados e valores em razão de ser um ato responsivo ativo do sujeito que o enuncia (FARACO, 2009). Em outros termos, todo e

[4] Salientamos que utilizamos como sinônimos os termos "**texto**", "**enunciado**" e, às vezes, "**gênero**", tendo em vista que a teoria bakhtiniana permite tal uso.
[5] Igualmente, utilizaremos o termo "**aluno**" como sinônimo de "**discent**e", "**graduando**" e, às vezes, "**leitor**", já que tratamos de leitura, ou melhor, de compreensão responsiva do aluno na aula virtual.

qualquer texto é organizado mediante a interação verbal entre sujeitos responsivos ativos.

O **ato de ler** é compreendido como um "[...] processo interativo de cruzamento de diversas e variadas vozes que interagem para construir o sentido do gênero [...]" (ALMEIDA, 2013, p. 11). Logo, o aluno através das relações dialógicas constituídas com outros sujeitos e/ou discursos, buscará atribuir sentidos para o texto, e por consequência, seus interlocutores tornar-se-ão coautores desse texto na sala de aula (presencial ou virtual).

Nesse contexto, surgiu o interesse neste estudo, considerando a experiência da pesquisadora enquanto aluna, tutora a distância[6], professora pesquisadora I[7] e orientadora de TCC[8] em cursos de graduação ofertados na modalidade de ensino a distância online, nos quais observou a necessidade de mais pesquisas dedicadas à problemática do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ensino superior. Pois, essas habilidades são essenciais para a formação do leitor responsivo ativo, especialmente, na modalidade de ensino a distância online.

Justificamos, então, a importância de um estudo cujo foco é a compreensão responsiva ativa discente, no AVA Moodle[9] da UAB/UFPB Virtual, mediante a observação do processo de leitura/interação[10], ou melhor, das relações dialógicas entre os participantes de e-fóruns/ aula para a construção de sentidos dos enunciados de alunos universitários.

A questão norteadora deste estudo é: **Quais relações dialógicas os alunos constituem, nos e-fóruns/aula, para a compreensão e produção de sentidos de seus**

---

[6] O **tutor a distância** acompanha o ensino-aprendizagem nas salas de aulas virtuais respondendo os questionamentos dos alunos.

[7] O **professor pesquisador I** é o responsável pela coordenação do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas virtuais, delegando atividades tanto para tutores a distância como para os alunos.

[8] O **orientador de TCC** é responsável por orientar, presencial e a distância, a elaboração das monografias de conclusão de curso dos alunos de cursos a distância online.

[9] Esse termo é a abreviatura de **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment**, um software livre criado para apoiar à aprendizagem realizada por meio de um ambiente virtual. O termo refere-se também ao ambiente virtual propriamente dito, no qual acontecem as aulas observadas nesta pesquisa de campo.

[10] Esse **processo de leitura/interação** diz respeito à maneira como o sujeito leitor não somente interage com outros discursos e/ou leitores, mas também como os compreende para atribuir sentidos ao texto na aula virtual. Nesse caso, esse processo consiste nas relações dialógicas constituída na interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-texto, etc., focando na construção do conhecimento na aula virtual. Ele revela, então, como a compreensão responsiva ativa discente é apresentada e/ou construída no ensino a distância online, e, por sua vez, como a leitura de um sujeito influencia na leitura do outro, ou melhor, na compressão do texto discutido.

textos? Essa questão central desdobra-se em outras três questões[11]: (1) *Como o processo de leitura/interação, no qual o aluno está inserido colabora para a construção de seu texto?* (2) *Como o aluno se relaciona com o discurso do outro na aula virtual?* (3) *Como a réplica ou a tréplica do outro (professor, tutor ou aluno) se incorpora ao estilo do enunciado do aluno, favorecendo a formação de um sujeito leitor responsivo ativo?*

O **objetivo geral** desta pesquisa é compreender a construção de sentidos de enunciados discentes em e-fóruns/aula de um curso da UAB/UFPB Virtual à luz da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo para quem o dialogismo é uma condição essencial para a produção do enunciado. Como **objetivos específicos** deste trabalho, temos: 1) identificar os tipos de relações dialógicas construídas pelos alunos para a produção de sentidos do texto na aula virtual; 2) descrever o processo de leitura/interação realizado por alunos em e-fóruns/aula; 3) interpretar o processo de interação verbal entre *professor-aluno, aluno-texto* e *aluno-aluno*, entre outras à luz da abordagem dialógica para entender as inter-relações construídas na aula virtual; 4) analisar os comentários dos discentes a partir das categorias analíticas **discurso de outrem** e **discurso presumido**[12], sendo essa última categoria dividida em três outras categorias – o **discurso reproduzido**, o **discurso ampliado** e o **discurso deslocado** – criadas por meio da observação das ações de linguagem praticadas pelos alunos para atribuir sentidos ao(s) texto(s).

Quanto ao processo metodológico, consideramos esta pesquisa como **qualitativa**. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), nesse tipo de pesquisa, não se levantam hipóteses, como acontece com a quantitativa, mas sim se orienta a elaboração de asserções relacionadas aos objetivos (geral e específicos). Considerando isso, estabelecemos as seguintes assertivas: a) A compreensão das relações dialógicas[13]

[11] Essas questões são o desdobramento da questão principal, tendo em vista que essa sozinha não responderia um estudo tão amplo quanto à compreensão dos sentidos atribuídos ao texto na aula virtual.

[12] O conceito de **presumido** diz respeito aos juízos de valor atribuídos aos objetos de discurso. Ele origina-se nos estudos de Voloshinov ([1926]1976) acerca da influência dos valores do grupo social em nossos discursos.

[13] As **relações dialógicas** são constituídas entre as réplicas, portanto, essas são extralinguísticas. Considerando que todos os atos de linguagem são repletos da comunicação dialógica. Podemos afirmar, embasados no pensamento bakhtiniano, que as relações dialógicas não podem ser separadas do discurso e da língua devido a elas serem um fenômeno concreto da linguagem humana. Nessa perspectiva, essas relações devem ser estudadas pela metalinguística visto que essa abordagem não se limita a aspectos meramente linguísticos bem como possui objeto e metas próprios. Além disso, as relações dialógicas realizam-se não somente entre enunciações integrais, podendo acontecer com qualquer parte significativa de um enunciado como, por exemplo, uma palavra isolada (BAKHTIN, 2010b). Em suma, elas são

constituídas pelos alunos, nos e-fóruns/aula, contribuirá para o entendimento do processo de aprendizagem de leitura e de escrita, e, por sua vez, da construção de sentidos dos textos desses alunos; b) As relações dialógicas constituídas pelos alunos influenciam a produção de sentidos de seus textos em sala de aula; c) O processo de leitura/interação realizado, nos e-fóruns/aula, não é o único tipo de relação dialógica constituída pelos alunos para atribuir sentidos ao(s) texto(s); d) A avaliação do processo de interação verbal *professor-aluno*, *aluno-texto* e *aluno-aluno*, entre outras à luz da abordagem dialógica, favorecerá o entendimento do processo de ensino-aprendizagem nas aulas virtuais; e) Os enunciados produzidos pelos alunos, embasados em suas interações sociais, são marcados pela presença do discurso de outrem e do discurso presumido.

Com relação aos **objetivos**, este trabalho caracteriza-se como um **estudo exploratório-descritivo**[14] em razão de suas etapas de execução: o levantamento bibliográfico para a delimitação do tema; a aplicação de questionários de sondagem no projeto piloto; e a observação, registro, interpretação, classificação e análise do fenômeno estudado sem a intervenção do pesquisador.

Quanto ao **objeto**, nosso estudo se caracteriza como uma **pesquisa de campo**, visto que os dados são coletados *in loco*, onde o fenômeno estudado acontece espontaneamente. Finalmente, quanto aos **procedimentos técnicos de operacionalização**, esta pesquisa é definida como um **estudo de campo de cunho netnográfico** já que a pesquisadora está inserida como um membro da comunidade estudada, no caso, uma sala de aula virtual de língua portuguesa do curso de LPPEAD/UAB/UFPB Virtual.

A escolha do estudo de campo deve-se a esse tipo de pesquisa acontecer no próprio *lócus* onde acontece o fenômeno pesquisado, oferecendo uma maior probabilidade dos dados coletados serem fidedignos. O caráter netnográfico, deste estudo, estar em a pesquisadora procura compreender como as relações dialógicas constituídas por alunos influenciam a produção de sentidos de seus textos em uma

---

responsáveis pelos feixes de sentido atribuídos pelos sujeitos a seus enunciados no processo de interação verbal.

[14] O estudo **exploratório-descritivo** é um tipo de pesquisa realizado em duas fases: a primeira consiste na delimitação do tema, objetivos e hipóteses, em nosso caso, assertivas, focalizando a ideia norteadora da pesquisa; a segunda é a observação, registro, interpretação, classificação e análise dos dados sem a intervenção do pesquisador.

determinada comunidade discursiva pela observação direta dos comportamentos dos participantes do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O universo pesquisado é constituído por 04 e-fóruns/aula completos da disciplina "CC1" com 786 comentários produzidos entre professores, tutores e alunos. Nesse universo, selecionamos 02 e-fóruns/aula com 350 comentários entre os quais recortamos uma amostragem de 50 comentários discentes produzidos como réplicas e tréplicas as atividades requeridas em "CC1", no ano de 2010.1, para a constituição do *corpus* analisado. A escolha da sala de aula deve-se ao fato da compreensão e da produção de textos, em e-fóruns/aula, serem recorrentes como propostas de atividades avaliativas do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Como sujeitos de pesquisa, temos 535 (quinhentos e trinta e cinco) alunos ingressos em um curso de licenciatura da UAB/UFPB Virtual. Esses alunos estão divididos em 02 (duas) turmas de um mesmo componente curricular da grade obrigatória do curso pesquisado, no ano de 2010. Essas turmas estão divididas em 17 (dezessete) polos, sendo 15 (quinze) pertencentes ao estado da Paraíba e 02 (dois) ao estado de Pernambuco.

Quanto aos docentes (professores e tutores a distância) atuantes na disciplina pesquisada, temos 05 (cinco) desses profissionais com formação básica em língua portuguesa. Dentre esses sujeitos encontra-se à própria pesquisadora que exerceu no transcorrer do ano de 2010 as funções de: *professora pesquisadora I* (em 2010.1) e *tutora a distância* (em 2010.2).

O aporte teórico fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Bakhtin/Volochínov ([1929]2010), Bakhtin ([1975]2010b e [1979]2011), Volochínov ([1926]1976 e [1930]1981) para quem a linguagem é dialógica constituída na interlocução entre sujeitos concretos. Esses estudiosos põem em evidência o comportamento, ou melhor, ações de linguagem dos interlocutores do discurso no processo de interação verbal, oferecendo subsídios para a construção das categorias analíticas desta pesquisa. Também recorremos desenvolvidos por Almeida (2004 e 2013) e Freire ([1982]2011a, [1987]2011b e 1996) sobre a leitura, bem como aos trabalhos de Aretio (2001), Belloni (2002, 2006), Bezerra (2009), Moran (2013) entre outros sobre a EaD online.

Este trabalho é dividido em 05 (cinco) capítulos, incluindo a Introdução na qual apresentamos um breve resumo do trabalho. No Capítulo 2, "Os parâmetros teórico-

metodológicos da teoria dialógica da linguagem", apresentamos o aporte teórico-metodológico que subsidia a análise de dados, sendo o capítulo subdividido em quatro seções que favorecem a delimitação da natureza dialógica da linguagem por meio do pensamento bakhtiniano: em 2.1 tratamos da linguagem como um fenômeno dialógico; em 2.2 abordamos a respeito da concepção de interação verbal em Bakhtin e o Círculo; em 2.3 apresentamos a noção de gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana como também os elementos constituintes do gênero.

No Capítulo 3, denominado "O discurso de outrem, o presumido e a construção de sentidos do texto", tratamos do papel do discurso de outrem e do discurso presumido para a elaboração do enunciado na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, bem como essas categorias de conteúdo favorecem a construção de nossas categorias analíticas – o discurso de outrem, o discurso ampliado, o discurso reproduzido e o discurso deslocado – para a análise dos comentários discentes produzidos no e-fórum/aula virtual.

O Capítulo 4, intitulado "Breve histórico da educação a distância", é dedicado à apresentação da origem, evolução, conceitos e características da modalidade da educação a distância, em especial, a forma online, como também as funções desempenhadas por professor e aluno nesse "novo" contexto da educação brasileira; além disso, mostramos as novas funções criadas para os professores – o mediador pedagógico, ou melhor, o tutor (presencial e a distância) e o professor conteudista – com o intuito de atender as demandas sociais da EaD online.

No Capítulo 5, "Metodologia da Pesquisa", apresentamos conceitos e procedimentos metodológicos empregados, neste estudo, sendo o capítulo subdividido em cinco seções: em 5.1tratamos da relevância do estudo de campo e do método etnográfico para a compreensão das relações dialógicas estabelecidas pelos alunos da aula virtual; em 5.2 descrevemos a imersão da pesquisadora in loco para a realização do estudo de campo por meio da observação direta e da pesquisa participação; em 5.3 abordamos o perfil do aluno virtual, mostrando-o como um sujeito da aprendizagem, da pesquisa e do discurso; em 5.4 descrevemos a constituição do *corpus* de pesquisa; e em 5.5 apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados coletados nas salas de aula virtuais.

O Capítulo 6, "A construção de sentidos da/pela leitura/interação em salas de aula virtuais", é dedicado à análise propriamente dita, sendo esse dividido em três seções, nas quais analisarmos cada uma das aulas virtuais. Em 6.1, analisamos o e-

fórum "*Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor*" (2010.1); e em 6.2, o e-fórum "*Argumentação*" (2010.1). Finalmente, tecemos considerações a respeito do estudo realizado a partir da abordagem dialógica da linguagem em salas de aulas virtuais de uma IES pública paraibana.

Pretendemos contribuir com as pesquisas desenvolvidas no universo da Linguística e da Educação a Distância, bem como favorecer um ensino de língua no qual se admita a importância das relações dialógicas realizadas pelos alunos para a compreensão e a produção textual, preenchendo lacunas nessa área do conhecimento, e por sua vez, propiciando aos educadores repensarem suas ações de linguagem na sala de aula (presencial ou virtual).

2 PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

O presente capítulo apresenta as âncoras teóricas e conceituais da Teoria Dialógica da Linguagem delineada por Bakhtin e o Círculo para quem a **linguagem** "é um produto da vida social" (VOLOSHINOV, [1930]1981, p. 1), sendo essa constituída no processo de interlocução entre sujeitos sociais situados em um determinado contexto enunciativo; tendo, por sua vez, o **dialogismo** como seu princípio constitutivo, e, consequentemente, uma condição essencial para o sentido do enunciado.

Esse princípio embasa a criação das categorias analíticas adotadas, neste trabalho, orientando-nos na compreensão das relações dialógicas constituídas por alunos, em e-fóruns/aulas, para a produção de sentidos dos textos; pois, a visão dialógica propicia (re)conhecermos os movimentos discursivos realizados pelos sujeitos falantes/leitores responsivos ativos durante o ato enunciativo, revelando como esses sujeitos se apropriam do discurso alheio para a composição de seus próprios enunciados.

O pensamento bakhtiniano estabeleceu o **texto** como "o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas [...]" (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 319) em virtude de o homem se comunicar por meio de textos diversos, e, portanto, ele é cercado por signos verbais por toda parte (casa, trabalho, escola, igreja, etc.). Deste modo, segundo a perspectiva bakhtiniana, a compreensão da ação humana implica interpretarmos os significados de signos verbais, ou seja, interpretar textos. Por esse motivo, selecionamos os comentários de alunos como o dado principal, nos quais, analisamos os indícios linguístico-discursivos que caracterizam a presença do **discurso alheio** para observarmos como esses alunos incorporam a voz do outro aos seus comentários e também como se constituem enquanto sujeitos leitores responsivos ativos na aula virtual.

Revisitamos alguns dos principais estudos bakhtinianos, a exemplo de Voloshinov ([1926]1976), Voloshinov ([1930]1981); Bakhtin/Volochínov ([1929]2010); Bakhtin ([1975]2010b e [1979]2011), com a finalidade de esclarecer conceitos e de explicitar como constituímos nossas categorias analíticas; recorremos também a estudiosos brasileiros como Almeida (2004 e 2013), Fiorin (2006), Faraco (2009) e Sobral (2009), entre outros estudiosos que abordam o pensamento bakhtiniano.

Fundamentados nesses estudiosos, trazemos a seguir alguns dos conceitos norteadores da teoria bakhtiniana, a exemplo de *interação verbal, dialogismo, enunciado, gêneros do discurso*, pois essas noções são essenciais não apenas para compreendermos essa teoria, mas também a função das relações dialógicas na/para a construção de sentidos dos textos alunos na aula virtual.

2.1 A LINGUAGEM: UM FENÔMENO DE NATUREZA DIALÓGICA

O estudo do texto, na sala de aula (presencial ou virtual), implica uma tomada de posição do professor a respeito da noção de linguagem norteadora do processo pedagógico (GERALDI, 1999). Igualmente, acontece ao investigamos as relações dialógicas nesse contexto para entendermos o processo de significação do texto. Por esse motivo, nos embasamos em Bakhtin e o Círculo, uma vez que esses estudiosos tomam "[...] a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta [...]". (BAKHTIN, [1975] 2010b, p.81, grifos do autor).

O pensamento bakhtiniano recusa a ideia de que a língua pode ser estudada desvinculada de seu contexto de produção como propõem as abordagens tradicionalistas, pois, conforme Bakhtin/Volochínov ([1929]2010, 128, grifos dos autores): "A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua no psiquismo individual dos falantes*". Essa assertiva mostra que a linguagem é constituída em um processo de interação verbal ininterrupto sem começo, nem fim, e, portanto, sempre inacabado, sendo as relações dialógicas criadas entre os sujeitos das esferas das ações humanas responsáveis pela constituição do sujeito e do mundo.

Nessa dimensão, a **linguagem** é concebida como uma atividade, uma prática que se realiza por meio de enunciados concretos produzidos pelos sujeitos da comunicação social; e, por sua vez, esses enunciados são os atos únicos, irrepetíveis, materializados em uma situação de comunicação verbal como atitudes responsivas dos sujeitos falantes/leitores responsivos com relação ao tema de discussão.

No entender de Bakhtin e o Círculo, a concepção de linguagem é caracterizada pela relação estabelecida entre o interior e o exterior, o individual e o coletivo, o

subjetivo e o concreto, o sujeito e o mundo, o "eu" e o "outro", e com isso, apenas por essa relação, podemos entender o seu processo de constituição, os efeitos de sentido produzidos nos enunciados dos falantes, bem como o significado atribuído às coisas do mundo.

Nessa linha, encontra-se Almeida (2004 e 2013), para quem a linguagem é organizada por intermédio de um conjunto de significações e de ideologias; e, por consequência, é um fenômeno social caracterizado pela pluralidade e pela complexidade, e, consequentemente, por vários fatores como: as funções sociais desempenhadas pelos sujeitos do discurso; suas relações interpessoais; as situações de comunicação, nas quais eles estão envolvidos; suas intenções de comunicação e também os gêneros discursivos exigidos e produzidos em cada contexto sociocultural.

Voloshinov ([1930]1981) assevera que o discurso humano é um fenômeno **biface** uma vez que requer um locutor e um interlocutor para a sua realização. Porque todo ato enunciativo do sujeito locutor é orientado a um interlocutor, independentemente, da presença física desse último durante o processo de materialização do enunciado.

O **interlocutor** assume um papel fundamental na constituição do discurso do locutor, visto que é o outro sujeito para quem é direcionado o discurso, como também quem produz o ato responsivo, isto é, as réplicas em relação a esse discurso. Dito de outro modo, o locutor elabora seu discurso em função de um interlocutor, e vice-versa, tendo em vista que a resposta do último é constituída pela interação com o discurso do primeiro – aquele que gerou a discussão.

Ilustremos a questão com o seguinte exemplo: um professor, ao propor uma atividade de linguagem por intermédio do e-fórum, espera de seu aluno uma atitude responsiva, quer dizer, uma resposta; e, por sua vez, o aluno, ao produzir seu comentário, estará realizando um ato responsivo com relação ao enunciado do professor e, consequentemente, com relação ao conteúdo e/ou texto discutido; por conseguinte, o aluno também espera uma tréplica (resposta apreciativa) com relação ao comentário, na qual o professor avaliará a participação desse aluno no processo de interação na aula virtual.

Nesse processo de interlocução, Silva (2005) distingue dois interlocutores do discurso: 1) o **interlocutor real** – sujeito com quem o locutor dialoga diretamente, a exemplo do professor ou do aluno participante do e-fórum acadêmico, ou ainda, do

próprio autor do texto estudado; e 2) o **interlocutor virtual** – sujeito "criado" pelo locutor com o propósito de realizar um diálogo, no qual, o seu ponto de vista prevaleça, ou ainda, utiliza-se de discursos de outros sujeitos (citações) para fundamentar o próprio discurso.

Essa perspectiva dialógica da linguagem atravessa a obra do círculo, como podemos averiguar em o ensaio "Discurso na Vida e Discurso na Arte", no qual Voloshinov ([1926]1976) esclarece que não existe enunciado isolado de uma situação de comunicação concreta uma vez que ele, como uma forma abstrata, participa do processo de interação verbal se constitui por meio de uma base comum entre dois sujeitos falantes: o "eu" e o "outro". Nessa dimensão, o discurso verbal é não autossuficiente, já que "nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação." (VOLOSHINOV [1926]1976, p. 04).

O mesmo estudioso afirma que um discurso desvinculado do contexto de produção não pode ser tomado como um fenômeno puramente linguístico, visto que perde sua valoração, e, por consequência, deixa de significar, sendo apenas uma forma abstrata sem sentido. Deste jeito, o sentido de um enunciado só existe no processo de interação verbal entre sujeitos falantes inseridos em uma situação de comunicação concreta.

Do mesmo modo, encontramos, em "Questões de Literatura e de Estética", de Bakhtin ([1975] 2010b), assertivas que caracterizam essa natureza dialógica da linguagem:

> O discurso nasce como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica. (BAKHTIN, [1975] 2010b, p.88-89).
>
> Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. (BAKHTIN, [1975]2010b, p.89).
>
> O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se orientar na atmosfera do "já dito", o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, [1975]2010b, p.89).

Essas assertivas revelam que a abordagem dialógica compreende o discurso verbal como um produto das relações dialógicas constituídas entre sujeitos falantes inseridos nas esferas da atividade social. Esse discurso surge como uma réplica de diálogo produzida no cotidiano familiar, profissional, acadêmico, entres outras esferas sociais do falante, e, portanto, ele é uma atitude responsiva desse sujeito em relação ao discurso do outro/interlocutor. Nessa visão, a linguagem, o sujeito e o mundo são constituídos por intermédio do princípio do dialogismo, logo, não há o "eu" sem o "outro" e vice-versa.

A abordagem dialógica da linguagem concebe a **palavra** como um produto da interação verbal entre pelo menos dois sujeitos concretos situados: o "**eu**" e o "**outro**"; desta maneira, o discurso vivo serve de expressão do eu/locutor em relação ao outro/interlocutor, logo, ele é uma ponte estabelecida entre esses sujeitos sendo fundamental para a construção de sentidos do objeto de discussão. Dito de outro modo, tanto o sujeito como o discurso são constituídos e definidos na interação verbal com outros sujeitos e/ou discursos.

Portanto, "o princípio constitutivo maior do mundo real do ato realizado é precisamente a contraposição concreta ***eu/outro***." (FARACO, 2009, 21, grifos do autor), sendo que cada sujeito falante/leitor se constitui em meio a um universo de valores, crenças, pontos de vista, e, por sua vez, seus enunciados estão repletos de significações e de ideologias, podendo ser interpretados por meio de diferentes pontos de vistas porque cada interlocutor/leitor observará um aspecto do discurso segundo o lugar social, no qual está inserido no processo de interação verbal, bem como a partir de suas experiências de vida.

Nessa perspectiva, "o processo de leitura estará exposto a percalços, a acontecimentos interativos, a precariedades e não mais ao ritual pré-estabelecido pelos ditames da maquinaria didática" (RIBEIRO, 2009, p. 05). As interações entre os participantes da aula – presencial ou virtual – se tornarão importantes para a construção do sentido dos textos, bem como as funções sociais exercidas pelos interlocutores do discurso no contexto acadêmico.

Concordamos com Almeida (2004, p. 41), para quem "o sentido circula, variando conforme os domínios e mundos ou a história e a experiência de cada interlocutor", tornando a leitura um ato complexo já que cada sujeito leitor constrói sentidos para um texto de acordo com suas experiências de vida. Além disso, o

fenômeno da leitura acontece, no contexto escolar, mediante a alternância entre os sujeitos ampliando o horizonte de leituras, e assim, não há um encerramento em uma única interpretação, ou melhor, compreensão do objeto de discussão. (ALMEIDA, 2004).

Deste modo, o professor de língua portuguesa deverá orientar o percurso interpretativo do aluno pela mediação do processo de interação em sala de aula, oferecendo subsídios para a elaboração da **contrapalavra**[15], visto que, na visão bakhtiniana, o ato de ler e/ou de compreender está relacionado às réplicas e às tréplicas de discurso, e, por sua vez, o aluno deverá dar sua contrapalavra ao discurso do "outro" sujeito. Desse modo, o conceito de compreensão textual, ou melhor, compreensão responsiva ativa implicará uma reação verbal do leitor/interlocutor com relação ao discurso do autor/locutor.

Emerson (2003) traduz bem a ideia bakhtiniana de compreensão responsiva ativa. De acordo com essa estudiosa:

> [...] apreender o significado de uma coisa mesma e para si próprio, não é entendê-la, insiste Bakhtin. O entendimento genuíno é sempre dialógico: entendo alguma coisa apenas e pela primeira vez quando tento explicá-la para você. Nesse processo você deve responder, resistir, desenvolver a coisa a sua maneira, deixar de captá-la – em resumo, tornar-se você mesmo, exatamente como eu me torno eu mesmo, por meio do intercâmbio. Nenhum dos lados deve buscar "essências" (não existe nenhuma essência) nem reconstruções perfeitas de um contexto passado, nem consensos integrais. E nenhum dos lados tem nada como absolutamente certo (EMERSON, 2003, p. 86).

Deduzimos disso que a compreensão está associada à maneira do sujeito entender a si mesmo, sendo o ato de compreender uma afirmação do "*eu*", um ponto de vista desse em relação a um objeto de discussão.

Quanto a esse aspecto da compreensão leitora, Almeida (2004) enfatiza que o processo de compreensão e de significação revela a pluralidade da língua(gem), e, consequentemente, a fragilidade e a flexibilidade do sentido de uma palavra e/ou discurso. Ela destaca ainda o lugar social e a opinião do falante como outro aspecto determinante para a fragilidade do sentido, tendo em vista que cada falante/leitor

[15] O conceito de **contrapalavra** está associado à **responsividade ativa**, isto é, ao posicionamento do interlocutor do discurso a respeito do tema colocado em pauta, já que toda palavra do locutor espera uma resposta de seu interlocutor seja para elogiar, concordar, criticar, sugerir etc., sendo todo discurso dirigido a alguém, como também espera o ponto de vista de outro alguém.

compreender o discurso por intermédio de suas vivências. Considerando isso, a pesquisadora assume que a compreensão de um texto pressupõe uma tensão entre o constante e o mutável, a temática e o interlocutor para a construção de sentidos.

Fundamentados nessa pesquisadora, entendemos a **compreensão responsiva ativa** como as réplicas e as tréplicas de diálogo elaboradas pelos sujeitos – interlocutores do discurso – como respostas ao discurso do "outro", no e-fórum/aula virtual, seja esse "outro" – o professor, o texto, ou ainda, outro aluno. Essas respostas são entendidas como enunciados construídos em um processo dialógico mediado pelas interações entre os participantes da aula, e consequentemente, são responsáveis pelos sentidos atribuídos aos enunciados dos alunos.

Tratar a respeito da compreensão responsiva implica saber o lugar social, no qual o sujeito do discurso se encontra no momento da enunciação, no caso desta pesquisa, o AVA Moodle seria o contexto imediato dos interlocutores da aula virtual. Considerando isso, explicitaremos, de maneira breve, acerca de dois conceitos bakhtinianos – **cronotopo** e **exotopia**. Esses conceitos tratam sobre a relação espaço-tempo na obra literária, mas traremos essas noções para pensarmos a construção de sentidos do texto no e-fórum/aula virtual.

O conceito de **exotopia** diz respeito à ideia de lugar exterior, sendo, basicamente, a relação do "eu" com o "outro". Essa noção está fundamentada, especialmente, em dois textos bakhtinianos: "*Para uma filosofia do ato*", de Bakhtin (1993), e "*O autor e a personagem*", de Bakhtin (2011), publicado na obra "*Estética da Criação Verbal*". Esses textos mostram que a exotopia está relacionada à criação estética revelando a tensão entre pelo menos duas vozes sociais, isto é, mostrando os múltiplos olhares de um mesmo objeto de discurso. Amorim (2010) utiliza o retrato, como exemplo do funcionamento da exotopia na criação estética, segundo essa pesquisadora, em um retrato é possível distinguirmos dois olhares – do retratado e do retratista. Esse último sujeito excuta os seguintes movimentos: 1) identificar o olhar do outro, procurando compreendê-lo; 2) retornar a seu lugar social exterior ao outro, buscando atribuir valores a partir de suas experiências de vida. Por isso, o retratado é visto como inacabado, pois cada novo interlocutor lhe atribuirá sentidos segundo seu lugar social.

Semelhante acontece com a análise de um texto porque seus interlocutores observarão a temática discutida por meio de duas perspectivas a do autor e do

interlocutor. Logo, os alunos participantes do e-fórum devem interpretar o texto complementar considerando esses dois movimentos para, realmente, atribuírem sentidos a seus enunciados. O ato de compreender pressupõe interpretar algo pelo próprio horizonte e pelo horizonte alheio, por causa disso, o retratado, o texto, o objeto de discussão, sempre, serão incabados. Porque o interlocutor retrata aquilo que vê do retratado, ou seja, aquilo que consegue apreender do objeto analisado a partir de seu lugar social e de suas experiências, delimitando-o para lhe atribuir significados.

Essa delimitação pela perspectiva do outro é essencial para a construção de sentidos do objeto de discurso, pois o olhar alheio reveste o corpo de atributos, logo, o "eu" se constitui na interação com o "outro". Esse olhar exterior dá significados às coisas do mundo e aos próprios sujeitos; por esse motivo, os estudiosos do Círculo defendem que o olhar estrangeiro, o observador de fora, o interlocutor é responsável pela compreensão do objeto do discurso. Igualmente, acontece na sala de aula em que o professor orienta seus alunos a analisarem um texto observando a partir de seus conhecimentos aspectos linguísticos, discursivos, ou ainda, interdiscursivos essenciais para a compreensão textual. Nesse caso, os alunos atribuirão sentidos ao texto de acordo com seus conhecimentos prévios não somente da língua, mas também da temática discutida.

Essa relação entre o "eu" e o "outro", o "retratado" e o "retratista" mostra que o sujeito é incapaz de enxergar sua totalidade, bem como compreender o todo do mundo, uma vez que apenas a relação "eu-outro" permite a visão da completude tanto de mim mesmo como do mundo. Portanto, o acabamento só pode ser dado do exterior, da relação do "eu-outro", desse modo, o olhar estrangeiro, a interação com outras perspectiva é essencial para a construção do discurso. Enfim, a posição do outro – interlocutor – propicia o entendimento do objeto conferindo seu acabamento. É considerando esse acabamento que Amorim (2010) destaca os múltiplos olhares possíveis sobre um mesmo objeto como a principal característica da exotopia, ou seja, esse conceito permite enxergarmos um texto, um retrato, um filme etc. por diferentes pontos de vista.

Em "*Estética da Criação Verbal*", Bakhtin (2011) aprofunda esse conceito de exotopia quando trata sobre o "**eu-para-mim**" e o "**eu-para-outro**", discutindo, basicamente, quatro aspectos relevantes para a compreensão do texto: 1) *a contemplação do objeto pelo outro*; 2) *a empatia do outro com o objeto*; 3) *a imagem*

externa do objeto; 4) e *a intervenção do outro para o acabamento do objeto*. Ressaltamos que o interlocutor deve, primeiramente, entende objeto não apenas por meio de sua observação atenta, mas se colocando no lugar do outro, no caso, do autor, para compreender o objeto pelo olhar; e somente depois observá-lo com seu próprio olhar intervindo, ou melhor, apontando os aspectos mais relevantes ou divergentes do objeto analisado, e por sua vez, conferindo um acabamento ao objeto.

Na obra "*Para uma filosofia do ato*", Bakhtin (1993) adverte que a contemplação estética é incapaz de apreender a singularidade do objeto devido à abstração do sujeito "eu" que não possui uma visão real do mundo. Isso torna o olhar do outro essencial para a criação de sentidos do objeto contemplado. De acordo com o mesmo teórico, o olhar do outro é o "*portador*" do ato da visão estética exterior. Nessa obra, esse estudioso já dizia que a *identificação* com o objeto é primordial no ato contemplativo. Compreendemos que mesmo o interlocutor tendo uma opinião distinta do enunciador, é necessário haver um ponto comum entre esses sujeitos em relação ao objeto analisado para a atribuição de sentidos.

O processo de *objetivação* segue a empatia, pois o observador deve retornar a si mesmo para apreciar o objeto analisado. Ainda que a empatia seja primordial para a criação de sentidos somente a objetivação favorecerá uma apreciação reflexiva do objeto, e também a auto-reflexão do sujeito uma vez que o "eu" se reavalia pela interação com o "outro". Considerando essa relação do "eu" com o "outro", Bakhtin (1993, p. 60) afirma que:

> Um ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatória (dever-ser) unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base de minha vida sendo tanto real e necessariamente dada *como também* sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado. É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável real [...]. (grifo do autor).

Basicamente, o ato responsivo é a "minha" avaliação do está no mundo como um observador ativo que intervém, criticamente, não somente em minhas próprias ações, mas também nas ações dos outros sujeitos com quem interajo procurando criar sentidos para "mim" mesmo, o "outro" e o mundo.

Bakhtin (2011, p. 365) critica a visão de que a compreensão dependa do interlocutor transporta-se para a cultura do outro, esquecendo-se da sua própria cultura, para olhar o mundo com olhos alheios. Ao contrario, esse estudioso assegura que:

> A *compreensão criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a *distância* do individuo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras* (BAKHTIN, 2011, p. 366, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a cultura do outro é revelada, na totalidade, quando confrontada por o olhar estrangeiro. Embora, o interlocutor precise observar com atenção o outro para colocar-se em seu lugar, podendo entendê-lo melhor, isso não significa que deva se desfazer de si mesmo porque, é justamente, o seu olhar exterior que cria sentidos para o outro. Portanto, o ato de ler não significa uma única interpretação de um texto, pois os leitores observam esse texto de lugares sociais distintos, por sua vez, existirá mais de uma interpretação dele.

Importante salientar que nem toda leitura, ou melhor, compreensão de texto é permitida, visto que ler não significa apenas entender de acordo com as experiências interpessoais de cada sujeito interlocutor; mas também, segundo as circunstâncias de produção do discurso, desta maneira, um leitor não pode realizar qualquer apreciação daquilo que lê porque há fronteiras para a compreensão textual. Por isso, nem toda interação realizada entre os participantes da aula favorecerá a construção de sentidos para o texto.

Quanto ao conceito de **cronotopo**, Bakhtin (2011) define esse como o lugar onde o "eu" e o "tu" se encontram, isto é, onde as principais ações de linguagem acontecem, e, portanto, onde o objeto do discurso recebe a intervenção do olhar do outro. Enquanto, a exotopia possui como principal elemento a *dimensão espacial*, a distância do objeto observado, no caso, o lugar social que o sujeito enunciador ou interlocutor ocupa no momento da enunciação. O cronotopo possui o *tempo* como seu principal elemento, considerando que esse vigora no momento enunciativo já que em cada temporalidade o objeto é olhado de maneira diferente. Por isso mesmo, a faixa

etária do grupo social que analisa um determinado texto ou imagem pode intervir no modo como esses objetos são compreendidos.

De acordo com Amorim (2010), o *tempo* é a dimensão do movimento e da transformação. Por causa disso, Bakhtin (2010b) utiliza a **metáfora do tempo** para tratar da metamorfose do enunciado. Segundo esse estudioso, essa metáfora está relaciona com dois aspectos do enunciado: a *alteração* e a *identidade*. Essas características permitem compreender a transformação dos gêneros discursos com o passar dos tempos, bem como reconhecer os traços adquiridos mudanças sociais. Baseando nisso, esse estudioso diz que "[...] o gênero e as variantes de gênero são determinadas justamente pelo cronotopo, sendo que em literatura o princípio condutor do cronotopo é o tempo." (BAKHTIN, 2010b, p. 212).

Também esse estudioso associa a ideia de cronotopo à renovação da ordem social, ou melhor, da reelaboração dos enunciados no espaço-tempo. Desse modo, o cronotopo refere-se à estrutura dos enunciados que assimilam outras características em virtude da evolução da língua, avanços tecnologias e esferas sociais. Além disso, Bakhtin (2010b) considera o cronotopo uma categoria conteudistico-formal da literatura, já que ele não apenas relaciona-se com as mudanças da forma do gênero, mas também com a atualização de sentidos da palavra, ou ainda, do enunciado no espaço-tempo. Logo, a estrutura anatômica do corpo, ou melhor, do gênero se revela no movimento, nas transmutações que esse corpo sofre no transcorrer das épocas e nas esferas sociais.

Essa ideia de movimento e de transformação oferecida pelo cronotopo nos remete a construção do tema, isto é, do sentido do enunciado, tendo em vista que os sentidos são atualizados não só no processo de interação imediato, mas também nas mudanças que a forma linguística e/ou as ações de linguagem sofrem ao longo dos tempos. Também, o cronotopo marca o "aqui" e o "agora" nos discursos revelando o momento do acontecimento discursivo, sendo, portanto, uma categoria fundamental para a compreensão dos sentidos construídos para o enunciado.

Sintetizando, o conceito de **exotopia** trata da questão da criação artística e da criação do conhecimento, e, portanto, da relação entre o "eu" e o "outro" para constituição do objeto. Logo, esse conceito é, sempre, ético visto que aborda sobre valores dos sujeitos do discurso. Enquanto, o conceito de **cronotopo** se refere à produção histórica dos gêneros, relacionando-os temporalmente, revelando suas

trajetórias, apontando suas formas típicas e mostrando o acontecimento enunciativo como produtor de sentidos do enunciado.

A abordagem dialógica da linguagem delineada por Bakhtin e o Círculo, permite que investiguemos o processo de ensino-aprendizagem de leitura na EaD online por meio das relações dialógicas e dos enunciados dos participantes da aula virtual. Essa abordagem entende os participantes da interação como sujeitos responsivos ativos construtores de sentidos, ampliando as noções de sujeito e de texto, sendo esse último concebido como um objeto que representa, expressa e significa algo, tornando-o o objeto de estudo das Ciências Humanas.

Na concepção de Bakhtin e o Círculo, a **linguagem** não é vista de maneira isolada, mas sim contextualizada por meio de uma totalidade sócio-histórica, que permite compreender o diálogo em seu sentido mais amplo como um tipo de comunicação verbal. Nessa dimensão, Barros (1996) coloca que não somente a linguagem se torna essencial para a comunicação humana, mas também as relações dialógicas constituídas entre os sujeitos falantes. Nessa perspectiva, os estudos bakhtinianos estabelecem uma nova abordagem teórica, na qual a linguagem é compreendida como fenômeno social e também como o centro organizador da consciência do sujeito.

Dessa maneira, torna-se fundamental entender o processo de significação do texto (enunciado), em especial, quando pensamos na compreensão responsiva ativa do aluno no contexto acadêmico; entretanto, antes, é preciso discorrer sobre outros conceitos bakhtinianos como, por exemplo, as concepções de interação verbal e de gêneros do discurso.

2.2 A CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO VERBAL EM BAKHTIN E O CÍRCULO

Bakhtin e o Círculo propõem uma noção de **interação verbal** que se inicia no discurso interior (cognitivo) e se amplia no discurso exterior (social), sendo o sentido de uma palavra, ou melhor, de um signo verbal construído na interlocução entre o individual e o social. Por conseguinte, a comunicação verbal não se restringe a transmissão de informações, mas se constitui mediante um processo interativo amplo e complexo entre sujeitos concretos inseridos em diferentes esferas da ação humana.

Nessa visão, a **interação** é embasada pelo princípio do diálogo em sentido amplo entre mais de um sujeito, mais de um pensamento, mais de uma posição axiológica; e, portanto, ela está relacionada às regras do diálogo: *pergunta* e *resposta* (réplica e tréplica), ou seja, a relação entre o "**eu**" e o "**outro**" em uma situação de comunicação real. Bakhtin e o Círculo estabelecem a interação verbal, ou melhor, o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem, e como tal, esse é responsável pelos efeitos de sentidos atribuídos ao texto, o sujeito e o mundo.

Essa noção de interação é defendida pelos bakhtinianos, em especialmente, na obra intitulada "*Marxismo e a Filosofia da Linguagem*", na qual Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) criticam o *subjetivismo idealista romântico* e o *objetivismo abstrato estruturalista*, alegando que essas duas orientações do pensamento filosófico da linguagem não dão conta da noção de interação verbal porque se apoiarem em uma visão monológica da língua. Nesse caso, a língua é vista como um ato individual resultante da expressão metal do indivíduo, e não como construída no processo de interlocução entre "eu" e o "outro". Nem tampouco, esses pensadores do Círculo concordam com o pensamento saussuriano devido ao fato de esse conceber a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas, rejeitando o aspecto social para a constituição da linguagem humana.

Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), os adeptos do *subjetivismo idealista romântico* acentuam o papel da atividade mental como um meio essencial para o desenvolvimento da consciência e do pensamento, reorganizando o modo de pensar a língua bem como preservando esse modo durante os séculos. Esses seguidores do subjetivismo defendem uma perspectiva abstrata da linguagem, embora, isso não seja possível uma vez que a língua é viva. Entretanto, eles conseguiram inserir novas categorias que influenciaram e caracterizaram a primeira orientação do pensamento filosófico da linguagem.

Essa primeira tendência é vista como problemática porque se pauta na enunciação monológica, na qual a atividade mental do indivíduo é o ponto de partida para a reflexão da língua. Essa orientação "interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção)" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p. 74). Por essa visão, o pensamento é elaborado do interior para o exterior, logo, o que falamos seria pré-determinado, independentemente, do contexto, e, por sua vez, o exterior seria um

material passivo, receptáculo do que está no interior do indivíduo, sem intervir, ou mesmo, contribuir para a constituição do discurso e do sujeito.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) recusam essa ideia do *subjetivismo*, alegando que a **linguagem** é elaborada socialmente – do exterior para o interior –, tendo o ambiente social como primordial na organização do ato expressivo do sujeito; e, portanto, a atividade mental está, diretamente, relacionada com expressão semiótica, não existindo "*um*" sujeito sem o "*outro*". Nesse aspecto, os referidos estudiosos recusam a ideia de que a linguagem resulta apenas de uma psicologia individual, uma evolução autônoma e continua como um reflexo da expressão e do pensamento do indivíduo.

De acordo com esses estudiosos bakhtinianos, a **língua** é um fenômeno que comporta duas faces: o **conteúdo** (interior) e a **materialização** (exterior), já que essa é formada e determinada no interior do indivíduo e exteriorizada a outros sujeitos por meio de uma forma linguística. Portanto, a língua não pode ser compreendida de maneira idealista, originada do interior do sujeito, mas sim como uma forma de comunicação verbal que pressupõe pelo menos dois sujeitos, o "*eu*" e o "t*u*" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010).

Nessa visão, o interlocutor torna-se um auxiliar do enunciador no ato enunciativo, ou seja, um coautor do discurso, tendo uma atitude responsiva ativa em relação ao ato enunciativo. Esse sujeito assume desse modo, um comportamento participativo no processo de interação verbal confrontando o "eu". Nesse processo dialógico, a réplica de diálogo do interlocutor caracteriza-se como a compreensão responsiva do ato enunciativo do locutor.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) tornam equivales à importância dos papéis do locutor e do interlocutor na constituição do enunciado, uma vez que um diálogo pressupõe a alternância de sujeitos, consequentemente, o "outro" auxiliará o "eu" no ato enunciativo. Em suma, a relação entre o social e o histórico é essencial para a construção da identidade, e por sua vez, qualquer tendência que não considere essa relação é recusada pelos estudiosos bakhtinianos.

Do mesmo modo, esses teóricos recusam o pensamento postulado pelo **objetivismo abstrato** que descarta a consciência humana para o funcionamento do sistema linguístico, sendo esse compreendido como independente de qualquer ato enunciativo praticado pelos sujeitos falantes. Para os adeptos dessa tendência da

tradição filosófica, a **língua** é um sistema organizado de sinais utilizado na comunicação humana. Essa tendência tem como principal representante o linguística Saussure ([1916]2006) para quem a língua é um código, uma convenção de normas adotadas para a comunicação entre "emissor" e "receptor". Logo, essa segunda orientação considera que: "o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se, ao contrario, no *sistema linguístico*, a saber *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p. 79, grifos dos autores).

A língua não pode ser pensada do ponto de vista do sujeito, pois o que predomina é a dimensão normativa, consequentemente, o falante é compreendido apenas como um mero usuário do código linguístico, não intervindo de qualquer maneira na construção de sua própria língua(gem). Essa ideia vem de Saussure ([1916]2006) que considere o aspecto social da língua, entendendo-a como um produto social. Por outro lado, ele desconsidera a criatividade do falante, ou seja, o caráter ideológico da linguagem, não tendo o sujeito um papel significativo na construção da linguagem humana.

Os adeptos do *objetivismo* interessam-se apenas pelo funcionamento da língua entendida como um fenômeno abstrato e sincrônico, sem observarem as mudanças sociais e históricas desvinculando a língua, simultaneamente, do sujeito falante e das relações dialógicas constituídas por esse para a criação a realização da comunicação humana. Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) criticam esse ponto, pois uma língua não pode ser concebida desvinculada da linguagem do sujeito. É a relação entre eles – falante e língua – responsável pela própria existência da língua. Porque o uso de uma língua por seus falantes tanto preserva os traços característicos das formas linguísticas, como atualiza os sentidos das palavras tempo-espaço.

Esses estudiosos sintetizam as duas tendências do pensamento filosófico da linguagem do seguinte modo "para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p. 79, grifos dos autores). Por causa disso, eles refutam essas duas orientações, engendrando um construto teórico que resultou na dicotomia entre o interno e o externo, o cognitivo e o ato de expressão, a consciência e a enunciação, o individual e o social, o homem e o mundo, criando uma **teoria da**

expressão com base no dualismo entre o exterior (o ato de expressão) e o interior (a atividade mental) que contribuiu para o estabelecimento de uma epistemologia, na qual a relação entre linguagem e exterioridade é essencial para o estudo da língua em uso.

O pensamento bakhtiniano revela a interação, ou melhor, o dialogismo como a base da constituição do conhecimento e também da dupla natureza da linguagem – a relação entre o individual e o social – permitindo não somente exprimir a atividade mental, mas também organizá-la, pois, essa é delineada pelo ato enunciativo. Nessa perspectiva, "Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata"*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p. 116, grifos dos autores). Em suma, a língua não deve ser estudada desvinculada do seu contexto de produção.

Dessa dimensão, esses estudiosos concebem a **enunciação** como:

> [...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor:* ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for interior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, ([1929] 2010, p. 116, grifos dos autores).

Essa assertiva mostra a teoria da expressão verbal ancorada no princípio da dialogismo, uma vez que existe, sempre, uma relação entre duas instâncias, seja o *subjetivo* e o *objetivo*, o *abstrato* e o *concreto*, o *interior* e o *exterior*, *individual* e o *social*, o "*eu*" e o "*outro*". Essa teoria não descarta o social, o histórico e o ideológico para o estudo da língua(gem), pois considera a "*palavra*" como um produto sócio-histórico-ideológico marcado pelo "*eu*" e o "*tu*", o "*aqui*" e o "*agora*".

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) utilizam a **metáfora da ponte** para demonstrar que a "*palavra*" é um lugar comum entre "*eu*" e o "*tu*", pois ela serve de apoio à expressão do sujeito "*eu*" em relação ao "outro", construindo um elo entre diferentes pontos de vistas e/ou ideologias. Essa orientação da "*palavra*" para o interlocutor do discurso determina a realidade da língua segundo o pensamento

bakhtiniano, mostrando que a "*palavra*" resulta da inter-relação entre consciências distintas.

Nesse caso, a **linguagem** não é construída de modo isolado, mas como um produto das interações verbais realizadas nas diversas esferas da ação humana, e como tal, abrange aspectos como a individualidade, a cognição, a abstração, e também a coletividade, o social e o concreto. Considerando esses aspectos, Bakhtin e Círculo delineiam uma nova teoria filosófica da linguagem alicerçada em uma interconexão entre o sujeito, a história e cultura.

A concepção de interação verbal revelada por Bakhtin e o Círculo é o fundamento do sentido, pois esse se constitui pela inter-relação entre os diferentes sujeitos do discurso, diz Sobral (2009). Esse pesquisador distingue quatro níveis integrados de interação apresentados aqui segundo o grau de amplitude: 1) **o intercâmbio verbal entre os interlocutores**, que diz respeito às marcas da enunciação deixadas pelos sujeitos no enunciado, caracterizando tanto o "*aqui*" e o "*agora*" bem como a presença ou a ausência dos participantes da interação no momento da enunciação; 2) **o contexto imediato**, que mostra as posições ocupadas pelos sujeitos durante esse processo de interação verbal; 3) **o contexto social mediato**, que é relacionado ao lugar social, no qual acontece a interação, ou seja, é a esfera social que determina as relações constituídas entre os participantes da interação; 4) **o horizonte social e histórico mais amplo**, que diz respeito às relações culturais entre sujeitos sociais e o contexto histórico, no qual esses estão inseridos no momento da enunciação.

Em outros termos, de acordo com Sobral (2009), o conceito de interação bakhtiniano é regulado por aspectos sociais, históricos e ideológicos, sendo constituído nas relações entre os sujeitos do discurso e das circunstâncias de produção desse discurso. Igualmente, esses elementos atuam na produção de sentido do texto, uma vez que esse é constituído mediante as relações sociais constituídas pelos sujeitos participantes do processo de interação verbal. Baseados nessa noção, Bakhtin/Volochínov ([1929]2010) declaram que *o interlocutor ideal* – ou leitor ideal – não pode exceder os limites sociais e históricos para atribuir sentidos para o mundo, visto que a "*palavra*" é determinada pela "*procedência*" e pela "*orientação*".

Fundamentada em Bakhtin e o Círculo, Almeida (2013, p. 34) enuncia que "o processo de construção do sentido envolve, além da produção/recepção, o olhar do leitor" porque o ato de ler é determinado pelas inter-relações constituídas pelo

falante/leitor ao longo de sua experiência de vida. Essa perspectiva aponta para as marcas da subjetividade e da coletividade presentes nos discursos, mostrando a necessidade de respeitarmos essas particularidades no processo de interlocução, e por sua vez, na compreensão dos enunciados.

Apresentada a concepção de interação verbal segundo o pensamento bakhtiniano, é oportuno explicitamos a respeito da noção de gêneros do discurso (ou discursivos), uma vez que essa é a forma verbal pela qual os discursos são materializados nas diferentes esferas sociais.

2.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Nesta seção, revisitamos os capítulos "*Os gêneros do discurso*", em Bakhtin ([1979] 2011), e "*O discurso no romance*", em Bakhtin ([1975] 2010b), nos quais o estudioso aborda o conceito de **gênero**, uma vez que a **aula virtual** é compreendida, neste trabalho, como um gênero discursivo complexo composto pela intercalação com outros gêneros como, por exemplo, o e-fórum acadêmico, entre outras formas discursivas. Por sua vez, esse gênero é constituído por comentários produzidos pelos interlocutores, no caso, professores, tutores e alunos do curso a distância online. Também recorremos a obra de Bakhtin/Volochínov[16] ([1929] 2010) e aos ensaios de Voloshinov ([1926]1976 e 1930]1981) com o propósito de apresentar os aspectos do gênero discursivo.

Destacamos que o intuito não é entrar em detalhes da discussão em torno do conceito de gênero bakhtiniano, ou ainda, realizar uma distinção entre gênero e tipo textual, visto que outros estudos brasileiros já o fizeram a exemplo de Silva (2005), Aragão (2008), Marcuschi (2000, 2003, 2005, 2007 e 2010), entre tantos outros estudiosos da língua(gem), bem como trabalhos pautados na teoria bakhtiniana a exemplo de Matencio (1999), Fiorin (2006), Sobral (2009), entre outros.

Segundo Fiorin (2006), a noção de gênero remota nos antigos gregos que agrupavam os textos de acordo com seus aspectos em comum, sendo o gênero considerado os tipos textuais com traços comuns. Esse linguista diz que o gênero recebia um caráter normativo, pois os textos possuíam propriedades formais, fixas e

[16] O nome do autor respeita, aqui, a grafia adotada em cada publicação de seus trabalhos, nesse caso, utilizamos mais de uma grafia para fazer referencia ao linguista russo.

imutáveis a exemplo da tragédia e da epopeia como concebidas durante o período do Classicismo.

Em "*Os gêneros do discurso*", Bakhtin ([1979]2011) amplia o conceito de gênero mediante a noção de enunciado concreto. Para o estudioso, "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, [1979]2011, p. 262, grifo do autor); logo, os gêneros são as formas tipificadas que os sujeitos selecionam para materializarem seus discursos.

Matencio (1999, p 50), embasada nos estudos de Bakhtin, entre outros estudiosos, afirma que "[...] os gêneros estão ligados a representações mentais das rotinas comunicativas; seu conhecimento pelo falante dá-se, portanto, através da familiaridade com os eventos de interação [...]". Essas formas discursivas estabelecem uma interconexão entre a língua(gem) e o mundo; por sua vez, esses são constituídos nas interações entre sujeitos concretos. Os gêneros estão, diretamente, ligados à atividade humana, sendo caracterizados tanto pelas especificidades como pelos propósitos de cada esfera social, na qual estão inseridos, ou são necessários para a comunicação verbal.

Os **gêneros** são entendidos como produtos individuais, sociais e históricos por mudarem segundo as transformações pelas quais passam as esferas sociais. Por exemplo, os avanços tecnológicos são responsáveis pela origem e/ou transmutação de alguns gêneros, como o fórum de discussão que ganhou uma nova denominação "*é-fórum de discussão*" ou "*fórum online de discussão*" – adiante explicitaremos melhor sobre esse gênero digital.

Destacamos o que diz Fiorin (2006) a respeito do objetivo dos estudos bakhtinianos não é teorizar o conceito de gênero a partir de seu produto, e sim do processo de sua produção. O interesse desses estudos não incide nas propriedades formais dos gêneros, mas em sua constituição. Do mesmo modo acontece, nesta pesquisa, pois consideramos as relações dialógicas constituídas pelos alunos, nos e-fóruns, procurando entender o processo de construção de sentidos do texto na aula virtual.

O gênero apresenta três aspectos o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *estrutura composicional* que, por sua vez, recebem influência da esfera social – família, escola, igreja, empresa, etc. – em que o sujeito e seu discurso estão inseridos – mais adiante

abriremos uma seção para explicitarmos sobre esses elementos do gênero. Segundo Fiorin (2006), o conceito de gênero bakhtiniano é marcado por unir o estável e o instável, o permanente e o mutável, considerando, simultaneamente, as propriedades fixas e contínuas das formas discursivas, e, consequentemente, as alterações sofridas em conformidade com as mudanças das diferentes esferas sociais como aconteceu com a cultura digital que não somente originou novos gêneros, mas também alterou outros atendendo as necessidades de comunicação virtual.

Essa relação do gênero com as esferas de ação da sociedade nos permite compreender o agir do homem por meio das marcas linguístico-discursivas presentes na materialização do discurso, e também entender as mudanças sofridas pela língua(gem) no transcorrer do tempo e do espaço porque essas formas discursivas são individuais, sociais e históricas, preservando e adaptando suas formas típicas conforme as circunstâncias, nas quais, são produzidas.

Bakhtin ([1979]2011) manifesta também que os gêneros do discurso são infinitos em sua diversidade, uma vez que há inúmeras atividades humanas. Esses gêneros se multiplicam e alteram, quando utilizados para atender as demandas da comunicação humana. Deduzimos, embasados nesse teórico, que os estudiosos da linguagem – ou do discurso – não devem menosprezar a heterogeneidade dos gêneros, nem tampouco a dificuldade proveniente de definir a natureza do enunciado, logo, é fundamental a realização de um estudo do enunciado pela distinção entre duas modalidades de gêneros: os *primários* (simples) e os *secundários* (complexos).

O referido teórico define os **gêneros primários** como as formas discursivas originadas em situações de comunicação espontâneas e imediatas a exemplo das réplicas do diálogo cotidiano, o bilhete, a carta pessoal, etc. Enquanto, os **gêneros secundários** são concebidos como as formas discursivas mais complexas e elaboradas originadas em situações de comunicação culturais como, por exemplo, pesquisas científicas, conferências, filmes, etc.[17] Essas formas discursivas complexas possuem como característica a incorporação e a reelaboração das formas discursivas simples. (BAKHTIN, [1979]2011).

[17] Salientamos que não aprofundaremos a discussão da distinção entre os *gêneros primários* e *secundários*, tendo em vista que outros trabalhos já o fizeram a exemplo de Faraco (2009), Marcuschi (2000 e 20013), Silva (2005), Sobral (2009), entre outros, por conseguinte, seria repetitivo trazer essa discussão para o trabalho.

Acosta e Palmero (2007, p. 38) sintetizam o conceito bakhtiniano de gênero como[18]:

> [...] uma forma de enunciado que dá interacionalidade, dentro de uma área específica de comunicação; revela a personalidade e o estilo do indivíduo; concebe o destinatário; conecta os significados à realidade; reproduz a estrutura social; se define em função das diferentes esferas da atividade humana e pode ser: primário ou secundário (Tradução nossa).

Nessa dimensão, os gêneros são formas típicas que materializam os atos enunciativos dos sujeitos dentro de uma cadeia discursiva complexa, ininterrupta e inesgotável de interlocução mediada pelas relações dialógicas entre sujeitos e entre sujeitos e textos. |Portanto, todo enunciado possui como princípio maior a orientação para o "*outro*", sendo uma atitude responsiva do enunciador para o interlocutor em uma situação de comunicação social.

Apresentada a noção de gênero discursivo que alicerça este trabalho, explicitamos, agora, acerca de os conceitos de *aula virtual*, *e-fórum discussão acadêmico* e o *comentário online*, tendo em vista que esses gêneros constituem, respectivamente, o objeto de estudo, o espaço de coleta de dados e o próprio dado coletado e analisado.

2.3.1 O gênero discursivo aula virtual: um lugar de interação verbal para construção do saber

Conceituamos a **aula virtual** retomando a discussão em torno dos gêneros primeiros e secundários em "*Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*", no qual, Bakhtin ([1975] 2010b) apresenta o **romance** como o mais importante gênero secundário em razão dessa forma discursiva admitir em sua composição diversos gêneros – literários e extraliterários –, podendo em princípio qualquer texto ser inserido nela. Segundo o referido estudioso, alguns dos gêneros discursivos intercalados a esse gênero, às vezes, determinam suas variantes como o *romance de viagem*, o *romance bibliográfico*, *o romance histórico*, entre outros.

[18] "[...] una forma dele enunciado que le aporta la interacionalidad, dentro de una esfera concreta de comunicación; revela la personalidade y el estilo del individuo; concibe al destinatario; conecta los significados a la realidad; reproduce la estrutura social; se define en función de las distintas esferas de la actividade humana y puede ser: primario o secundário". (ACOSTA; PALMERO, 2007, p. 38).

Esse estudioso explica que o romance caracteriza-se como "uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais". (BAKHTIN, [1975] 2010b, p. 74). Definimos o **gênero discursivo aula** – ou **aula virtual** – a partir essa noção bakhtiniana de romance, já que não somente diferentes gêneros (literários, jornalísticos, publicitários, entre outros) e interações verbais entre *professor-aluno*, *aluno-texto* e *aluno-aluno* constituem sua composição, mas também palestras, filmes, etc. No caso da aula virtual, temos ainda os gêneros digitais (e-fórum, chat e a videoconferência, etc.) intercalados que determinam as variantes da aula, e por sua vez, mostram o *relativamente estável* desse gênero acadêmico que recebe os traços de cada gênero digital intercalado. A **aula virtual** resulta dessa incorporação de formas discursivas e/ou digitais, simples ou mais complexas, orais ou escritas, sendo também as réplicas e tréplicas de diálogo entre *professor-aluno* e *aluno-aluno* responsáveis por sua constituição e seu acontecimento discursivo.

O termo "*aula*" vem da palavra grega "*aulé*" cujo significado é "*palácio*" ou "*corte*", ou simplesmente "*sala*" devido às primeiras escolas funcionarem em castelos e/ou igrejas, com isso, o local deu origem ao nome (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE, 2013); ancorados nessa noção, os dicionários escolares definem "*aula*" como um espaço físico, onde alguém recebe lições, ou a própria lição é realizada em uma disciplina (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2008), ou ainda, como a "sala onde se dá lição pública ou particular de qualquer ramo de ciências, letras ou artes" (DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE, 2008-2013), podendo ser também a "lição, curso que se ministra em escola" (*idem.*).

Marcuschi (2005) entende que definições como essas apresentadas nos dicionários são vagas para designar os eventos que caracterizam a aula, já que essa resulta de diversos fatores, como espaço físico, nível de formação, propósito, entre outros. Por essa visão, o referido pesquisador esclarece que não é possível defini-la, considerando apenas as formas fixas, mas sim encontrar aspectos comuns a toda e qualquer aula como a *interatividade* e a *sistematização do conhecimento*.

Esse pesquisador propõe uma tipologia dividida em quatro categorias para o **gênero aula**, considerando o *formato* e a *heterogeneidade*, são elas: 1) a **aula ortodoxa**, que consiste na exposição de um conteúdo pelo professor sem nenhuma, ou com pouca intervenção do aluno, ou seja, o professor domina o turno sem permitir desvios do tema

abordado; 2) a **aula socrática**, que acontece a partir de um diálogo entre professor-aluno em que o primeiro lança perguntas sistemáticas ao segundo com o intuito de descobrir o conhecimento deste acerca do tema a ser tratado em sala de aula; 3) a **aula caleidoscópio**, cujo propósito é estimular a participação espontânea, para tanto, o professor permite que o aluno conduza a discussão através de tópicos variados dentro de um tema maior; 4) e a **aula desfocada**, que se caracteriza pela dispersão já que não há um tema definido pelo professor, sendo a aula conduzida a partir de diversos temas. (MARCUSCHI, 2005).

Francelino (2007) diz que é possível ampliar essa tipologia, pois a aula resulta de atos de linguagem realizados em seu processamento. De acordo com esse pesquisador, um formato de aula pode trazer características de outros formatos. Logo, não há predomínio de um tipo de aula por causa da diversidade e da complexidade inerente a esse gênero discursivo. Considerando isso, o referido pesquisador define a **aula presencial** a partir das seguintes características: 1) é um gênero de natureza oral, interativo e, às vezes, dialógico; 2) é produto de diversas vozes sociais; 3) é marcado pela heterogeneidade enunciativa e discursiva, abordando uma ou mais temáticas a partir de diferentes pontos de vista e/ou abordagens teórico-metodológicas.

Em sua tese, "*Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*", Matencio (1990) caracteriza a aula presencial, observando a interação verbal entre professor-aluno na sala de aula. Segundo essa pesquisadora:

> 1) a aula é constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva; 2) o professor gerencia a interlocução – originariamente de natureza assimétrica e coletiva – à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador; 3) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; configura-se, assim, um evento intermediário no continuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico (MATENCIO, 1999, p 80).

Essa mesma pesquisadora destaca que a interação didática em uma aula, a classifica "como um dos gêneros pelos quais se atualiza o discurso didático".

(MATENCIO, 1999, p 61). Essa ideia dialoga, diretamente, com o pensamento bakhtiniano, visto que o gênero (enunciado) é entendido como um lugar onde os sentidos são atualizados.

Almeida (2004) apresenta, fundamentada em François (1994), outra característica da aula presencial. De acordo com essa estudiosa, a aula mostra o presumido do gênero, visto que possui começo, meio e fim, sendo constituída pelo planejamento, a retomada da aula anterior, e tendo também o deslocamento do(s) tema(s) e o encadeamento de enunciados e de temas como característica, portanto, as vozes do professor e dos alunos são responsáveis por sua constituição, pois esses sujeitos são participantes do processo de interação da aula.

Marcuschi (2010) acrescenta, embasado em Thomas Erickson (1997), que a evolução dos gêneros textuais, e por sua vez, do gênero aula, é substanciada pela interação verbal mediada pela Internet, pois os recursos tecnológicos permitem uma comunicação mais participativa entre seus usuários. Esse linguista afirma, citando como exemplo o *chat online*, que esse gênero digital, devido ao ambiente virtual que o suporta, apresenta algumas propriedades como *sequencialidade*, *interatividade* e *conteúdo comum* que o transformam em um gênero participativo. (MARCUSCHI, 2010).

O **gênero aula virtual**[19] apresentará algumas particularidades devido ao ambiente em que se realiza – no caso, o ciberespaço. Primeiro, diferentemente, do que ocorre com a aula presencial; a aula virtual, dificilmente, trará características dos formatos, ortodoxo e desfocado, por causa da ausência física do professor e da organização do AVA exigirem tanto uma participação ativa do aluno, quanto um propósito pré-definido pelo professor, ou seja, um planejamento prévio da proposta de aula que deverá ser postado passo a passo no AVA, auxiliando a realização das atividades de linguagem pelo(s) aluno(s).

Essas particularidades do gênero remetem para a noção bakhtiniana de **cronotopo**, pois o espaço físico e o tempo determinam os aspectos do gênero, modificando-o conforme as necessidades não só da esfera social – no caso, uma

[19] Salientamos que não encontramos em nossas pesquisas uma definição para **aula virtual,** pois os pesquisadores ora tratam de aula de modo generalizado, ora tratam como sala de aula virtual e/ou ciberespaço, e não como um gênero discursivo complexo. Considerando isso, caracterizamos a aula virtual a partir de suas semelhanças com a aula presencial e as particularidades adquiridas no AVA, tendo em vista que os gêneros modificam-se no tempo-espaço.

instituição de ensino –, mas também do ambiente virtual de aprendizagem. Porque, o tempo em um AVA é diferente de uma sala de aula convencional, uma vez que os participantes não precisam estar em um mesmo lugar, simultaneamente, para participarem das atividades realizadas. Por esse motivo, o gênero aula apresentará especificidades adquiridas no ambiente, no qual ela se materializa. É importante salientar que distinguimos a **aula** e a **sala de aula**, sendo a primeira é o *gênero discursivo*, ou o *gênero didático*; e a segunda o *espaço físico*, no qual a aula acontece. No caso da UAB/UFPB Virtual, a sala de aula é o próprio AVA Moodle que serve de suporte para as componentes curriculares dos cursos online.

Além disso, cada aula virtual apresenta características relacionadas a seus propósitos pedagógicos. Por exemplo, as aulas virtuais observadas, nesta pesquisa, durante o projeto piloto, normalmente, foram construídas em torno de um objetivo específico, seja a análise de texto, ou ainda, a produção textual de um projeto ou de uma monografia, etc., portanto, todas as aulas resultaram em uma produção final (escrita) dos alunos. Esse aspecto da escrita consiste em outra característica do gênero aula virtual, pois há predominância da modalidade escrita sobre a modalidade oral na interação verbal entre os participantes desse tipo de aula.

Outra característica relevante desse gênero é a inserção não só dos textos convencionais, mas também dos chamados gêneros virtuais a exemplo do chat, da webconferência, do questionário online, do e-fórum de discussão, etc. Esse último, como dito, anteriormente, é um recurso bastante usado pelos professores do ensino a distância online, pois permite que os alunos discutam as temáticas abordas nas aulas virtuais.

Partindo do exposto, concebemos a aula virtual como um gênero discursivo complexo que se caracteriza pela introdução de diferentes outros gêneros, sejam os discursivos para as leituras, sejam os digitais para as realizações das atividades, apresentando, portanto, uma pluralidade linguística organizada por intermédio das interações verbais entre seus participantes – professor(es), tutor(es) e aluno(s) – na próxima explicitaremos melhor sobre a noção de gênero intercalado.

Apresentada a noção de aula virtual, deste trabalho, faz-se necessário elucidarmos sobre o gênero e-fórum de discussão coletamos nele os dados para a investigação do processo de construção do enunciado discente no ensino a distancia online. Para tanto, recorremos aos trabalhos de Paiva e Rodrigues Júnior (2004) e

Starobinas (2008) que desenvolvem pesquisas em torno do uso do fórum online de discussão.

2.3.2 O e-fórum acadêmico: um gênero digital intercalado à aula virtual

A noção de **e-fórum acadêmico** presente aqui também está embasada em Bakhtin, entretanto, diferente do gênero aula que é entendido como um gênero complexo. O e-fórum é considerado um gênero intercalado à aula virtual, e como tal, essa forma discursiva digital tanto pode constituí-la, quanto defini-la, podendo, às vezes, torna-se a aula propriamente dita.

Bakhtin ([1975]2010b, p. 124) elucida que os **gêneros intercalados** constituem "uma das formas mais importantes e substanciais de introdução e organização do plurilinguismo no romance". Isso porque o romance admite a inserção em sua composição de outros gêneros discursivos, podendo, em princípio, qualquer forma discursiva ser introduzida nele. Para o estudioso citado:

> Todos esses gêneros que entram no romance introduzem nele as suas linguagens e, portanto, estratificam a sua unidade linguística e aprofundam de um modo novo o seu plurilinguismo. As linguagens dos gêneros extraliterários incorporadas ao romance recebem frequentemente (por exemplo, o epistolar) pode criar época não só na história do romance, mas também na da linguagem literária. (BAKHTIN, [1975]2010b, p. 125)

Do mesmo modo, acontece com a aula virtual pela inserção não somente dos gêneros discursivos, mas também dos gêneros digitais, a exemplo do e-fórum de discussão, do chat, do wiki[20], da videoconferência. Esses gêneros digitais atribuem características a aula virtual, e até mesmo, suas denominações, pois um aluno não diz que está na aula, mas sim no e-fórum, ou em um chat, ou ainda, em uma videoconferência, por sua vez, todas essas formas são aulas virtuais.

De acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (2004, p. 175-176), os chamados **gêneros digitais** – ou gêneros virtuais – formam-se como "instâncias discursivas que se

[20] O **wiki** é um conjunto de várias páginas interligadas que podem ser visitadas e também editadas por qualquer visitante. No caso da aula virtual, ele é uma atividade de linguagem que permite os alunos produzir um texto coletivo, no qual um participante pode não só visualizar, mas também alterar o enunciado do outro. Ele é considerando, portanto, uma atividade colaborativa semelhante ao e-fórum, porém, a intervenção dos participantes é muito maior.

aproximam dos gêneros textuais, são construídos socialmente e, apesar de escritos, apresentam características da oralidade", sendo, portanto, o dialogismo um aspecto relevante deles, ou seja, ele é intrínseco a essas formas discursivas virtuais. Os mesmos estudiosos destacam que o termo "*fórum* originalmente significa lugar de reunião" (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004, p. 171), sendo a oralidade uma de suas características relevantes. Com o advento da Internet, esse gênero tornou-se um espaço virtual, no qual diferentes sujeitos se reúnem para expor suas opiniões a respeito dos mais variados temas, formando comunidades discursivas que se comunicam pela escrita. Por isso, essa escrita apresenta propriedades da oralidade, uma vez que esse gênero transporta para o ciberespaço, ou o AVA, traços linguísticos de seu uso convencional.

Xavier e Santos (2005, p. 30) definem o **fórum** como um lugar de discussão. Para esses pesquisadores:

> O gênero fórum, antes da informatização das sociedades contemporâneas, sempre foi conhecido como um gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civis e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos estratégicos que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem. As decisões ali tomadas gozariam de legitimidade e, portanto, deveriam ser consensualmente adotadas por todos os seus participantes, corresponsáveis por sua elaboração, implementação e sucesso.

Quanto ao **e-fórum de discussão** (*fórum eletrônico de discussão* ou *fórum discussão online*)[21], os pesquisadores citados reforçam o que dissemos, anteriormente, desse gênero se tratar de uma reedição do fórum convencional. Entretanto, o e-fórum é mais sofisticado devido às inovações tecnológicas, abrangência espacial e participação irrestrita em torno de questões de interesse pessoais, profissionais, ou ainda, sociais porque esse gênero tanto pode ser encontrado em redes sociais como o Facebook, ou ainda, em jornais eletrônicos, revistas digitais, AVAs, etc.

Os referidos pesquisadores apresentam ainda como uma característica importante desse gênero a maneira como os participantes interagem, nesse espaço

[21] Como podemos perceber o *e-fórum de discussão* recebe diferentes nomenclaturas como *fórum online de discussão* ou *fórum eletrônico de discussão*. Neste trabalho, adotaremos a primeira nomeação, ou simplesmente, *e-fórum* em virtude de sua extensão e também por esta ser utilizada em trabalhos mais recentes realizados na área de estudos da linguagem.

virtual, pois os usuários virtuais obedecem ao princípio da relevância entre os temas discutidos. Dito de outro modo, os participantes do e-fórum procuram não fugir dos temas propostos nos tópicos de discussão. Podemos observar essa característica nas salas de aulas virtuais, nas quais os professores postam um tópico, no e-fórum, motivando o debate em torno de uma temática entre os alunos.

Outra característica apontada, nesse gênero, é o uso da *linguagem informal*, identificada por meio de expressões coloquiais e de argumentos frágeis. Essa característica, em particular, confere traços da oralidade aos enunciados dos participantes dos e-fóruns. Todavia, a introdução desse gênero em um AVA exige um maior cuidado com uso da linguagem, pois se trata de espaço acadêmico. Por isso, seus participantes não devem fazer usar, excessivamente, a linguagem informal devido aos papéis sociais que ocupam – o *professor* deve apresentar o uso fluente da língua culta e, por sua vez, o *aluno* deve demonstrar o aprendizado dessa língua. Entendemos que em um e-fórum acadêmico seus interlocutores virtuais – professores, tutores e alunos – devem utilizar a língua padrão, ou seja, a norma culta da língua.

Paiva e Rodrigues Júnior (2004) destacam que a principal característica do e-fórum é promover a relação dialógica entre seus participantes virtuais. Essa característica remete, segundo esses estudiosos, para o dialogismo bakhtiniano cujo princípio norteador é "que os enunciados produzidos pelos interlocutores respondem a enunciados anteriores, direcionados a um público específico, o que vai de encontro à noção de ocorrência isolada de produções discursivas". (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004, p. 171-172).

De acordo com pesquisadores citados, esse aspecto acentua o fato de que Bakhtin rechaça qualquer autoria original, pois esse teórico assegura que todo enunciado é constituído dentro de uma cadeia enunciativa em que o sujeito – o interlocutor do discurso – está inserido como um coparticipante do discurso do outro. Essa ideia torna o e-fórum um espaço virtual apropriado para a investigação não somente de práticas discursivas entre interlocutores virtuais, mas também da compreensão responsiva ativa do sujeito interlocutor do discurso, especialmente, quando pensamos no contexto acadêmico.

Starobinas (2008, p. 28) esclarece que esse caráter interativo do e-fórum resulta de sua própria interface programada "para interação verbal materializada pela expressão escrita". Segundo essa pesquisadora, a estrutura desse gênero digital apresenta

características específicas voltadas para a materialização do texto escrito, entretanto, como dito, anteriormente, a escrita dos participantes do e-fórum apresenta traços típicos tanto da linguagem falada, quanto da linguagem escrita.

Essa mesma pesquisadora atenta ainda para os tipos textuais que devem ser trabalhados na composição do enunciado veiculado em um e-fórum, já que textos de linguagem mais formal e maior extensão não favorecem a dinâmica entre os participantes do processo de interação verbal, descaracterizando o gênero porque esse não cumpriria a sua principal função social – permitir o diálogo em torno de um determinado tema entre os interlocutores virtuais.

Baseados nessas colocações, definimos o **e-fórum de discussão acadêmico** pelas seguintes características: 1) é um gênero de natureza escrita; 2) é um produto resultante de diversas vozes sociais, no caso, as vozes de professores, tutores e alunos, que dialogam em torno de certo tema, ou texto (oral ou escrito); 3) é marcado pela heterogeneidade, pois trata de um tema por diferentes pontos de vista, embora, o objetivo seja, sempre, chegar a um consenso sobre o tópico de discussão. Em suma, o e-fórum acadêmico é um gênero intercalado à aula virtual, podendo ser a aula propriamente dita, ou seja, o e-fórum/aula. Ressaltamos que o e-fórum pode ser mais uma atividade complementa a aula virtual, nesse caso, existem outras atividades de linguagem, sendo desenvolvidas durante a semana, como por exemplo, o estudo dirigido por meio de questionário online, ou uma videoconferência, ou ainda uma atividade *offline*.

Quanto ao uso pedagógico do e-fórum de discussão, Marinho e Silva (2012, p. 05) destacam que:

> [...] é no fórum de discussão que os conteúdos previamente disponibilizados aos estudantes em um curso a distância são trabalhados [...], ensejando articulações com os temas estudados e experiências / conhecimentos de forma crítica sobre algum tema, elaborar sua participação com o mediador pedagógico e demais colegas.

Nesse aspecto, as estudiosas citadas dizem que esse gênero é utilizado para concentrar as discussões em torno de um determinado tema mediante uma atividade linguagem e/ou tópico propostos pelo professor aos alunos, motivando a reflexão do tema abordado, na disciplina ou no curso, entre os participantes da comunidade

discursiva e, portanto, entre diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto de discussão.

Essas mesmas estudiosas complementam apoiadas em Pelange (2009), que o e-fórum constitui um recurso didático bastante complexo, pois pode agregar conhecimentos diversos, mas também complementar, ou aprofundar tópicos já trabalhados ao longo do curso, uma vez que os comentários produzidos ficam registrados e também arquivados para serem consultados, posteriormente, pelos participantes da comunidade. Por esse motivo, esse gênero digital possui um caráter bidirecional constituído mediante as relações dialógicas constituídas entre os interlocutores da comunidade discursiva.

Paulino Filho (2010, p. 41) destaca que o **fórum** é a principal ferramenta de comunicação do AVA Moodle, podendo ser utilizada para informar, tirar dúvidas, socializar, discutir tópicos, etc. Segundo esse pesquisador, cada fórum recebe uma nomeação em conformidade com a função exercida. Por exemplo: 1) o **Fórum de Notícias**, no qual o professor publica avisos para os participantes do curso online; 2) o **Fórum do Café** ou **Fórum Social**, no qual os participantes conversam acerca de assuntos diferentes do conteúdo do curso; 3) o **Fórum Tira Dúvidas**, no qual os alunos buscam esclarecimentos sobre o conteúdo do curso; 4) e o **Fórum de Discussão**, no qual os alunos discutem temas relacionados ao conteúdo do curso.

Esse último tipo de fórum apresenta subtipos como: 1) **Fórum Pergunta Simples** – em que o professor abre um único tópico de discussão; 2) **Fórum de tópicos individuais**[22] – em que cada participante pode abrir um tópico para que os demais participantes façam suas intervenções, ou contribuições sobre o tema abordado; 3) **Fórum Pergunta e Resposta** – em que o professor pode abrir um ou mais tópicos com temas distintos, sendo que cada participante só poderá visualizar a resposta do outro participante após sua primeira participação, ou melhor, publicação nesse fórum; 4) **Fórum Geral** – nesse tipo, os participantes podem abrir quantos tópicos quiserem, por isso, é preciso mais atenção do professor devido os tópicos repetidos e a dispersão dos alunos. (PAULINO FILHO, 2010).

Esse mesmo pesquisador acrescenta que cada fórum pode trazer mais de um debate, sendo subdividido em tópicos de discussão ou temáticas como pudemos

[22] O autor não nomeou esse tipo de fórum apenas o descreveu. Consideramos, então, essa referida descrição para o nomearmos de **fórum de tópicos individuais**.

observar durante o projeto piloto, deste estudo, no qual identificamos 02 (duas) salas de aula, no caso, as disciplinas “CC3” e “CC5”, em que os professores trabalhavam um livro, ou ainda, um autor por meio de subtópicos abertos em um mesmo fórum de discussão.

Paulino Filho (2010, p.53) diz ainda que “Fóruns são ferramentas de comunicação assíncronas”. Porque permitem a interação não simultânea entre os interlocutores virtuais. Logo, os participantes não precisam estar online, simultaneamente, para participarem de uma mesma discussão, pois a ferramenta propicia que esses usuários acompanhem a discussão em andamento, e, consequentemente, tenham mais tempo para elaborarem seus argumentos.

Portanto, esse gênero favorece o processo de interação verbal entre seus participantes, propiciando a reflexão acerca daquilo que é discutido, bem como a (re)elaboração de maneira crítico-reflexiva de seu(s) comentário(s). Por sua vez, como dito, anteriormente, intercalado ao e-fórum de discussão, temos o gênero discursivo comentário online, que não somente resulta das interações entre os participantes da situação de comunicação, mas consiste no(s) próprio(s) discurso(s) do(s) interlocutor(es), isto é, o(s) ponto(s) de vista sobre aquilo que é discutido na aula virtual.

Nesse caso, é necessário abrirmos uma seção para tratar do conceito de comentário trazido, neste trabalho, pois esse gênero digital constitui o enunciado propriamente dito, e por sua vez, é o objeto analisado para o entendimento da construção de sentidos do texto por meio do processo de leitura/interação entre os participantes do e-fórum/aula virtual.

2.3.3 O comentário acadêmico: a atitude responsiva ativa discente na aula virtual

Em “*Estética da Criação Verbal*”, Bakhtin ([1979]2011) caracteriza o texto por meio da perspectiva do enunciado, uma vez que esse está incluído em uma cadeia discursiva e, portanto, não existem formas discursivas puras. Entretanto, para esse estudioso, a reprodução de um texto (enunciado) por um sujeito falante em outro contexto caracteriza-se como um novo acontecimento, um novo elo na cadeia discursiva, e, por sua vez, um novo enunciado repleto de significações adquiridas na nova situação comunicacional.

Bakhtin ([1979]2011, p. 308) considera que: “Todo o texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”, ou seja, esse teórico atribui o status de autor a qualquer sujeito que tome uma posição axiológica pelo uso da palavra em uma comunidade discursiva. De acordo com Faraco (2009, p. 94), “a posição do autor criador [para Bakhtin] é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do todo estético e direciona o olhar do leitor”. Em outros termos, é um ponto de vista do sujeito a respeito de um objeto de discurso.

Destacamos que essa visão bakhtiniana de autor é diferente da proposta por Foucault (1999) que atribui tal status apenas ao sujeito que possui um determinado papel social como clérigos, juízes, professores, etc., ou seja, apenas aqueles que possuem o poder de instaurar a ordem social. Logo, o discurso por autoridade é responsável por atribui poder ao sujeito falante, uma vez que apenas quem o detém possui o direito de estabelecer a ordem social, impondo o que deve ser feito, ou dito em uma comunidade discursiva. Nessa visão, não se considera os diálogos do cotidiano como uma autoria, somente o discurso institucionalizado, socialmente, confere ao falante a condição de autor.

Considerando essas colocações, apresentarmos um conceito de **comentário online**, visto que trabalhamos com o AVA Moodle. Procuramos defini-lo fundamentados em Santos (2013) e Santos e Alves Filho (2012). Para esses pesquisadores:

> O comentário online, assim como outros gêneros do meio impresso (a exemplo da carta do leitor), atende à necessidade social de manifestação da opinião na esfera jornalística além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incendiar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas. Não se trata de um gênero complementar nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente. No final das notícias de muitos portais é comum encontrarmos um espaço para a publicação dos comentários, acompanhados de frases tais como: *Deixe seu comentário*; *Seja o primeiro a comentar essa notícia.* Ou seja, assistimos a um encorajamento explícito para a manifestação das opiniões pessoais no espaço intitulado de comentário (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 63, grifos dos autores).

O comentário online origina-se como uma resposta a um fato noticiado, ou ainda, uma resposta a outros comentários sobre um mesmo acontecimento enunciativo.

Esse gênero digital é uma réplica ou tréplica de diálogo, isto é, uma apreciação do comentador/enunciador a uma temática discutida em um ciberespaço, segundo os referidos pesquisadores.

De acordo com Santos e Alves Filhos (2012, p. 03, grifo dos autores), "cada enunciado (comentário) é como uma parte constitutiva de uma sequência maior que é o comentário *online*". Por essa assertiva, concebemos o comentário online como os pontos de vistas e/ou réplicas (ou tréplicas) de diálogos produzidos no e-fórum/aula. Nessa visão, o comentário é a compreensão responsiva ativa do enunciador e, por sua vez, o nosso objeto de estudo. Por conseguinte, o e-fórum acadêmico é o conjunto de todos os comentários discentes produzidos como respostas a certo tópico de discussão do professor em uma situação de ensino-aprendizagem. Ilustremos essa questão com comentários postados em portais de notícias, ou ainda, em salas de aulas virtuais.

Nas redes sociais ou portais virtuais, segundo Santos (2013), o comentário online apresenta quatro funções retóricas: 1) investigar a opinião do público, comentadores, em relação aos portais de notícias; 2) obter contribuições para organização e correção de notícias veiculadas nesses portais; 3) receber, ou apresentar as críticas dos comentadores, sendo esse gênero dedicado à expressão da opinião pública; 4) e convidar outros comentadores para ações públicas.

No contexto acadêmico, quando o e-fórum/aula é utilizado como ferramenta para a realização de uma atividade de linguagem, o comentário online possui as seguintes funções: 1) averiguar a compreensão do aluno sobre o conteúdo e os textos estudados em aula; 2) estimular a discussão do conteúdo e dos textos entre os alunos; 3) favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita crítico-reflexiva dos alunos; 4) e avaliar os alunos, considerando a participação e a compreensão dos textos comentados. Essas funções caracterizam o gênero comentário como resultante das relações dialógicas constituídas entre diferentes sujeitos sociais, enfatizando a importância do estudo da construção de sentidos do comentário discente em aulas de virtuais.

O gênero comentário online é formado em uma cadeia discursiva mediante as réplicas e tréplicas de diálogos produzidas pelos interlocutores de um acontecimento discursivo específico. Ele resulta das relações sociais entre os participantes de uma comunidade discursiva, sejam os leitores de um jornal virtual, ou ainda, os alunos e os professores de um AVA, entre outras esferas sociais.

Além disso, a pesquisadora Santos (2013) acentua, fundamentada no pensamento bakhtiniano, que o comentário online é marcado pelo plurilinguismo expressivo de diferentes locutores. Nessa perspectiva, esse gênero discursivo é constituído por vozes sociais que se alternam em um diálogo amplo, havendo uma "dialogização interna", ou melhor, um "discurso bivocal" nele, e, portanto, o discurso do sujeito (comentador) é perpassado por outras vozes sociais, mesmo que essas vozes não estejam explícitas textualmente em seu comentário.

Ressalvamos que a expressão "discurso bivocal" é originada nos estudos bakhtinianos, ela diz respeito ao plurilinguismo presente nos gêneros discursivos, quer dizer, o discurso de outrem incorporado à linguagem do falante com propósitos diversos, em particular, com o intuito de contrapor a expressão do autor, ou ainda, sustentar um argumento do locutor, acentuando sua posição sobre temática.

Nesse aspecto, a bivocalidade está relacionada à construção híbrida do enunciado, que, embora pertença a um único locutor, é composto por diferentes enunciadores, sendo o discurso do "**eu**" marcado por índices linguístico-discursivos e composicionais de dois ou mais "**outros"** enunciadores, e por sua vez, diferentes perspectivas semânticas e acentos axiológicos. (BAKHTIN, [1975]2010b).

Os sentidos presentes em um enunciado estão (sub)divididos em diferentes vozes e, por sua vez, há diferentes apreciações em um mesmo texto. Nesse caso, o comentário online é constituído pelas relações dialógicas existentes entre o sujeito falante – o locutor – e outros sujeitos – interlocutores –, sendo o sentido de um texto resultante do diálogo entre perspectivas diversas de um mesmo tema.

No e-fórum acadêmico, o comentário online traz à tona os pontos de vista dos alunos sobre a compreensão do texto, e por sua vez, apresenta como esses comentadores, ou melhor, sujeitos responsivos atribuem sentidos para o texto comentado. Dito de outra maneira, esse gênero mostra os indícios linguístico-discursivos que favorecem o entendimento de como o tema discutido é desenvolvido pelas relações dialógicas constituídas pelos interlocutores virtuais.

Destacamos que as discussões realizadas em portais de notícias e em e-fóruns acadêmicos são estimuladas por um locutor, ou seja, esse sujeito evoca seus interlocutores para participar do debate. Por exemplo, no caso, desta pesquisa, observamos que os alunos são estimulados pelo professor, ou tutor a distância a comentarem os textos com frases como: "*Quem começa?! Vamos lá? Participem!*".

Consideramos essa invocação do locutor – professor e/ou tutor – para a participação do interlocutor – aluno – uma característica inerente a ambos os gêneros: e-fórum de discussão e comentário online, pois esses são constituídos pela relação entre uma pergunta e uma resposta. Logo, a pergunta de um traz implícita a resposta de outro, como defende o pensamento bakhtiniano o "eu" constitui-se na relação com o "outro".

Outra característica do comentário online diz respeito ao público presumido porque o discurso produzido é, sempre, direcionado a alguém específico. De acordo com Santos (2013), no caso das redes sociais ou dos portais, há dois tipos de interlocutores do comentário online: o **interlocutor imediato** e o **interlocutor genérico**. O primeiro é o "**tu**" a quem o locutor se dirige diretamente por meio da réplica de diálogo; enquanto, o segundo é o leitor do comentário, ou seja, o sujeito que se constitui como um interlocutor indireto do enunciado no processo de interação realizado no espaço virtual.

Na esfera digital, as noções de interlocutor imediato e interlocutor genérico possuem uma relação entre o público e o privado, pois o ciberespaço propicia um ambiente para a interação de maneira direta entre o sujeito "**eu**" – locutor – e sujeito "**outro**" – interlocutor –, permitindo a realização de um diálogo semelhante às conversas privadas, porém, acessível ao público em geral. (SANTOS, 2013). De acordo com Santos (2013), um diálogo "privado" entre dois sujeitos ou um grupo social, uma vez realizado em um espaço virtual é inserido, simultaneamente, em um processo interativo mais amplo, no qual os possíveis leitores dos comentários tornam-se também interlocutores, ou ainda, coautores do discurso do outro, já que os discursos são produzidos como réplicas e tréplicas direcionadas ao discurso do outro.

No caso do e-fórum acadêmico, o comentário produzido pelos alunos ora é endereçado a outro aluno, ao professor, ou ainda, ao tutor a distância da sala de aula virtual. Esse aspecto do comentário indica uma propriedade do enunciado, já manifestada por Bakhtin e o Círculo, que consiste no endereçamento do texto, ou seja, todo enunciado procede de alguém, e também é direcionado a alguém. Nessa visão, os discursos não são produzidos no vácuo, mas sim com objetivos concretos, logo, ao enunciar o sujeito tem uma intenção e um interlocutor pré-determinado, seja em uma situação face a face, ou ainda, em uma situação de escrita.

Santos (2013) destaca também que a interação entre os comentadores e os portais ocorre de maneira diferenciada, pois esses portais não replicam seus

comentadores na cadeia discursiva de comentários, mas sim mediante a comunicação restrita a exemplo do email, respondendo aos comentadores conforme seus interesses. Isso não é suficiente para inexistência de interação já que os enunciados surgem como uma resposta ao incentivo do portal, ou seja, sempre, acontece uma interação. Igualmente, ocorre dentro do processo de interação realizado em e-fóruns/aula, nos quais o professor-tutor orienta seus alunos a respeito de algum problema de compreensão ou de linguagem por meio do email no AVA Moodle, evitando constrangimentos aos alunos, como também o desvio dos outros alunos do objeto de discussão. Mas se essa intervenção do professor-tutor fosse pública, em algumas situações, poderia favorecer a construção do tema, diminuindo, ou até mesmo, prevenindo o desvio temático no e-fórum/aula.

Além disso, a pesquisadora aponta ainda que o comentário online permite diferentes formas de interação entre os comentadores que podem manifestar suas opiniões em uma cadeia discursiva constituída em torno de uma notícia. Segundo ela, a leitura da notícia é responsável por "proporciona uma interação entre leitor (mesmo aquele que não comenta) e portal, uma vez que o portal e o jornalista, ao produzirem a notícia, levam em conta um leitor presumido" (SANTOS, 2013, p. 119). Por esse motivo, as escolhas lexicais, ideológicas e discursivas do narrador do portal para a construção da notícia são influenciadas pelo leitor presumido, e, consequentemente, esse sujeito também entra em contado com a ideologia desse narrador do portal, no caso, o jornalista.

De acordo com Santos (2013), a construção da notícia é conduzida pelo leitor presumido, sendo esse sujeito responsável pelas escolhas linguísticas, ideológicas e discursivas do jornalista do portal para a construção do texto noticiado. Por consequência, o sujeito leitor dialoga também com outra ideologia por meio da interação no portal, analisando os fatos pela apreciação de outro sujeito, no caso, o jornalista. Dessa maneira, o sujeito leitor é influenciado pela apreciação do discurso de "outro", avaliando os fatos pelas relações dialógicas constituídas no ciberespaço, seja com os comentadores ou com o narrador da notícia. Nessa perspectiva, a referida pesquisadora alega que: "Essa pluralidade de interações cria um campo fértil para diferentes relações dialógicas e ideológicas" (SANTOS, 2013, p. 120), ou seja, permite o confronto entre diferentes pontos de vista sobre uma mesma temática.

No caso do e-fórum/aula, o aluno entra em contado não somente com o texto indicado pelo professor que traz uma ideologia acerca do tema discutido em sala de aula, mas também com os pontos de vista de outros alunos leitores/comentadores que realizam suas apreciações, considerando suas experiências com relação ao objeto de discussão.

Essas relações dialógicas constituídas entre os participantes do e-fórum enriquecem a aula, e também aprimoram os conhecimentos dos alunos formando leitores mais críticos, pois possibilita que esses leitores reflitam acerca de um mesmo tema a partir de outras perspectivas ideológicas, contribuindo para uma melhor compreensão responsiva do texto. Além disso, a interação verbal entre os alunos no e-fórum/aula favorece uma avaliação mais coerente pelo professor (ou tutor) porque propicia uma visão mais ampla da participação desses alunos, como também do processo de aprendizagem.

Ressalvamos que semelhante ao portal de notícias, o professor-tutor no e-fórum/aula constrói seu enunciado postado por meio de um tópico de discussão, considerando um interlocutor presumido, no caso, o aluno virtual. Esse sujeito quando interagem com o enunciado do professor-tutor, ou ainda, de outro aluno entra também em contado com outras ideologias, bem como com outro estilo de linguagem construindo seu comentário pela interação verbal realizada na aula.

Postas essas considerações, a concepção de gênero discursivo adotado, neste trabalho, está alicerçada nos estudos de Bakhtin e o Círculo, sendo o **gênero** conceituado tanto como uma forma discursiva, relativamente, estável em razão de conservar os principais traços que o caracteriza como também uma forma mutável em virtude de estar sempre em constante processo de transformação uma vez que se altera a cada evento em que é empregado. (SOBRAL, 2009).

Nesse caso, os gêneros discursivos são, concomitantemente, formas normativas fixas para que não sejam (re)inventados novos gêneros a cada situação comunicativa, mas também são formas mutáveis que se adaptam, ou melhor, adquirem novas características devido as mudanças ocorridas nas diferentes esferas sociais como aconteceu com a eclosão da Internet na sociedade contemporânea.

Essas formas discursivas são constituídas mediante a interação com outros gêneros, apropriando-se de seus elementos e, por sua vez, transmutando-se nas esferas sociais. Além disso, os gêneros caracterizam-se efetivamente por seu hibridismo devido

os traços linguísticos extraídos de suas tipificações. Esse hibridismo possibilita a identificação de marcas que evidenciam o contato com gêneros discursivos de outras esferas sociais a exemplo do e-fórum de discussão acadêmico. Portanto, os gêneros organizam-se mediante as relações sociais entre os participantes da situação comunicacional, resultando do plurilinguismo, ou seja, da interação entre diferentes vozes sociais.

Tendo apresentado o conceito de gênero em que estamos alicerçados nos detemos, agora, a explicitar os elementos constitutivos do gênero discursivo. Para tal, apoiamos-nos em Bakhtin ([1975]2010b e [1979]2011), Fiorin (2006), Faraco (2009), Sobral (2009), Brait (2010), Cereja (2010) e Santos (2013).

2.3.4 Os elementos constituintes do gênero discursivo

Os gêneros discursivos como definidos, anteriormente, se constituem em uma interconexão entre a linguagem e sociedade, sendo, sempre, relacionados à atividade humana, manifestando seus traços característicos, como *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*. Esses elementos são fundamentais para a constituição do gênero, integrando todo e qualquer enunciado.

Segundo Bakhtin ([1975]2010b), os componentes do gênero apresentam, em geral, os seguintes aspectos: 1) uma intenção do locutor para a produção do enunciado; 2) um endereçado desse enunciado, e, por sua vez, um interlocutor – real ou virtual; 3) uma estrutura padrão do gênero, ou seja, uma tipificação; 4) uma esfera ideológica (e/ou esfera social) em que o enunciado é produzido (ou está inserido); 5) e o contexto, ou seja, a situação de produção do enunciado, pois o gênero resulta do processo de interação verbal entre diferentes sujeitos sociais.

Na sequência, delinearemos esses componentes do gênero, considerando o pensamento bakhtiniano.

2.3.4.1 O conteúdo temático

Na obra de Bakhtin e o Círculo, a noção de **conteúdo temático** exige que retomemos o conceito de **tema**, pois esses, às vezes, se confundem, ou ainda, se complementa. Isso porque o termo "tema" é bastante amplo e complexo, pois recebe a mais de uma conotação na teoria bakhtiniana. Por exemplo, em "*Marxismo e filosofia da linguagem*", Bakhtin/Volochínov ([1929]2010) tratam do "tema" em oposição ao "significado", sendo o primeiro compreendido como um sentido único pertencente ao todo de cada enunciação, e, portanto, essencial para defini-la. Deste modo, o tema corresponde aos elementos únicos, irrepetíveis que se materializam em um evento discursivo concreto (no caso, a enunciação), produzindo efeitos de sentido segundo o contexto e as circunstâncias de produção e de recepção da palavra. Esses mesmos teóricos afirmam que o tema é: "[...] um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p. 134, grifo dos autores).

Nessa visão, o tema é onde o verbal e o extraverbal se encontram para criarem os sentidos de um enunciado, tendo cada situação comunicacional um novo tema revelado, independentemente, das significações serem distantes ou não; logo, o tema é responsável pela atualização dos sentidos de uma palavra. Deduzirmos que o tema é o sentido contextual determinado pelos elementos, verbais e extraverbais, bem como pelos valores predominantes no contexto cultural. Logo, o sujeito traz em seu discurso valores morais, éticos, religiosos, etc. ligados a suas escolhas lexicais que ganham "novos" sentidos quando expressas em uma situação de comunicação verbal.

Por esse motivo, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010, p. 134) asseveram que: "Não há tema sem significação, e vice-versa", já que não é possível atribuirmos significado a uma palavra isolada, nem tampouco um tema se constitui fora da estabilidade da forma linguística – a significação –, pois essa forma permite a recuperação do sentido anterior, como também sua reprodução posterior em outras enunciações. Em outros termos, o tema constitui-se mediante a inserção das formas linguísticas em enunciações concretas, dessa maneira, o material linguístico obtém sentido apenas imerso em uma situação de produção e de circulação da palavra (CEREJA, 2010).

Deste modo, o tema é o sentido da enunciação completa e, com isso, ele é intrínseco ao todo do evento discursivo, no qual se unem o verbal e o extraverbal, tendo, portanto, um caráter único que delimita a enunciação; logo, o tema está ligado aos acontecimentos sociais e históricos, pois toda enunciação acontece em um contexto sócio-histórico singular, único e irrepetível. Por sua vez, o tema constitui-se em um processo dialógico ininterrupto, no qual não há ponto conclusivo para a palavra, visto que essa é dinâmica, vivendo em constante movimento, como os sentidos que ecoam nos enunciados. Nessa visão, o **tema** distingue-se de **assunto**, sendo, respectivamente, um aquilo de que o sujeito fala e o outro o sentido produzido na interação entre os sujeitos do discurso.

O assunto pode ser repetido várias vezes em diferentes situações de comunicação, por outro lado, o tema é atualizado em cada ato enunciativo e, portanto, nunca se repete. Ilustremos essa questão com o seguinte exemplo: um professor de língua portuguesa pode discutir com seus alunos acerca do assunto "Drogas lícitas" várias vezes – no e-fórum/aula, esse assunto corresponde ao título do tópico de discussão –, entretanto, a cada ato enunciativo produzido, com base nesse assunto, o tema será atualizado e, por sua vez, teremos um novo tema, pois esse nunca se repete por completo, tendo, sempre, um novo aspecto atribuído ao enunciado conforme as vivências dos interlocutores do discurso. Logo, o sujeito ao manifestar uma opinião sobre o assunto "Drogas lícitas" atribuirá uma entonação única a esse, embasada em suas intenções, bem como do lugar social que ocupa no processo de interação verbal.

Na aula virtual, um professor que abre um tópico de discussão sobre a "Concepção de Leitura" obterá diferentes respostas de seus alunos, pois esses construirão seus enunciados segundo suas vivências com relação à leitura, como também pelos diálogos constituídos no processo de interlocução. O tema poderá ser ampliado ou não porque esses alunos podem apenas concordar com o professor e/ou texto sem argumentar, ou ainda, podem trazer contribuições para a discussão, ou mesmo, fugir do tema. Contudo, a discussão sobre "Concepção de Leitura" será, sempre, irrepetível, pois é a dinâmica da interlocução que atualiza o tema, ou seja, a interação verbal atribui "novos" sentidos as coisas do mundo, e por sua vez, aos discursos. Portanto, o tópico de discussão "Concepção de Leitura" – que é compreendido com o assunto da aula – poderá se repetir inúmeras vezes, porém,

sempre, cada interlocutor atribuirá sentidos a ele segundo seu lugar social e as interações constituídas não só na aula, mas também em seu cotidiano.

Vejamos outro exemplo embasado no assunto "Casamento". Esse tipo de vínculo existia, no Brasil, até o século XIX, apenas como um matrimônio religioso realizado entre pessoas que possuíam bens materiais, mesma crença religiosa e orientação heterossexual. Em 24 de janeiro de1890, surge o "casamento civil" com uma importância maior que o "casamento religioso", porque é, diretamente, relacionado ao direito sob os bens dos cônjuges. E, em 05 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhece a união estável entre casais de orientação homossexual que, socialmente, atribui direitos civis perante os bens do companheiro. Com essa mudança do código civil, o assunto "Casamento", embora, seja recorrente no cenário brasileiro com o passar dos séculos ganhou novos sentidos, e com isso, o tema foi atualizado de acordo com o contexto social, histórico e cultural da nação brasileira. Por isso, os estudos bakhtinianos defendem que o tema deve ser compreendido a partir da relação entre o verbal e o extraverbal, visto que esse se constitui em um processo de interlocução, no qual, os sujeitos interagem com um conteúdo para construir os sentidos do enunciado em certo determinado contexto.

Ilustremos com mais um exemplo essa conexão entre o "tema" e o "contexto" com a seguinte construção verbal "**Meu irmão chegou**". Quando examinamos essa construção pela dimensão, puramente, linguística, ela é apenas uma oração qualquer fora de seu contexto de produção, não sendo possível identificarmos a quem se refere esse "eu", nem tampouco que "irmão" é esse de quem se fala. Portanto, não atribuímos nenhum significado a essa oração além daquilo que está em sua superfície, entretanto, se essa construção verbal é inserida em um contexto, ela torna-se a expressão de um acontecimento concreto, adquirindo um tema (sentido) particular resultante da situação de comunicação social, na qual um enunciador expressou esse conteúdo um interlocutor. Com respeito a isso, afirma Bakhtin ([1979], 2011, p. 20): "Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem", logo, um enunciado deve está inserido em uma situação real de comunicação verbal para obter sentidos.

A relação entre o material linguístico e o contexto confere identidade aos participantes do discurso, e também significados e valores àquilo que é dito, pois um enunciado quando inserido em um contexto passa a expressar uma reação de quem fala

(enunciador) sobre o conteúdo expresso. Por exemplo, o enunciado "**Meu irmão chegou**" pode significar alegria, alívio, receio, etc., de acordo com o contexto, no qual foi produzido, já que esse enunciado ganha vida introduzido na interação verbal constituindo um tema singular, único, irrepetível gerado segundo a situação de enunciação. Por isso, Voloshinov ([1930]1981, p.09) afirma que o sentido de um enunciado "[...] permanecerá obscuro se nós não conhecermos o conjunto das circunstâncias nas quais ele foi pronunciado. Pois é de acordo com as circunstâncias, de acordo com o contexto, que este enunciado terá sentido, a cada vez, diferente." Nessa perspectiva, um tema existe apenas nas relações sociais, nas réplicas de diálogo, e não isolado da comunicação verbal, da língua viva.

Dito de outro modo, um enunciado somente diz algo quando mantém uma ligação com a comunicação verbal, isto é, com a língua em uso, a língua viva porque esse elo comunicativo permite a réplica de diálogo, a resposta, a apreciação do interlocutor, e por sua vez, a constituição do tema; por sua vez, fora da comunicação verbal, da interação entre sujeitos concretos, não há sentido algum para a construção verbal "**Meu irmão chegou**", uma vez que um enunciado surge como parte de um discurso construído no processo de interlocução entre dois ou mais sujeitos sociais.

Retomando o mesmo enunciado, quando o locutor enuncia a palavra "**irmão**", não faz alusão a qualquer irmão, mas sim a um sujeito, em particular, que ocupa um determinado lugar social, possui uma história de vida, e, portanto, é diferente de todos os outros irmãos. Segundo Bakhtin ([1975]2010b), é essa relação do sujeito com o objeto que o define, ou seja, o "**irmão**" desse enunciado possui um caráter singular. Do mesmo modo, acontece em relação ao "**eu**" do discurso (o locutor), pois esse "**eu**" é diferente de outros "**eu**". Esse sujeito ocupa um lugar social do qual enuncia para um interlocutor, estando inserido em um tempo-espaço particular. Esses aspectos do enunciado, o caracterizam como um fato único e irrepetível, já que os sujeitos e as condições de produção do enunciado nunca se repetirão, mesmo que essa construção verbal seja proferida pelo mesmo locutor, as circunstâncias serão outras, consequentemente, o tema do enunciado seria atualizado, sendo repetido apenas o assunto "**chegada do irmão**".

Importante salientar que os conceitos de "*sentido*", "*tema*", "*conteúdo*" são trazidos nas obras "*Marxismo e Filosofia da Linguagem*", de Bakhtin/Volochínov ([1929]2010), "*Estética da Criação Verbal*", de Bakhtin ([1979], 2011) e "*Estrutura do*

Enunciado", de Voloshinov, ([1930]1981). Todos remetem para a construção do sentido do enunciado por meio do conjunto de redes sociais constituídas pelos sujeitos e/ou discursos. Essas redes sociais são materializadas pela rede de vozes que organizam e formam o conteúdo temático de um texto. Em "*Questões de Literatura e de Estética*", Bakhtin **(**[1975] 2010b) trata do conteúdo temático do gênero, remetendo também a construção do todo significativo do objeto de discurso. Nessa visão, o "*conteúdo temático*" é o sentido do gênero, ou seja, o conteúdo trazido por esse gênero discursivo. Quando falarmos de "*tema*", "*conteúdo*", "*sentido*", ou "*conteúdo temático*", no e-fórum/aula, todos esses termos referem-se à construção do enunciado como um todo significativo.

Bakhtin ([1975]2010b, p. 22) esclarece que "[...] a percepção de um todo concreto pressupõe o lugar plenamente definido do contemplador, sua singularidade e possibilidade de encarnação; o mundo do conhecimento e cada um de seus supostos". Baseados nisso, entendemos que o tema (sentido) de um enunciado está ligado à posição que o sujeito ocupa em um determinado momento do ato enunciativo, pois é desse lugar social que valorará o objeto do discurso. Por esse motivo, uma construção verbal fora do acontecimento discursivo não diz nada, não pode significar, já que o sentido envolve diferentes elementos que dependem da situação de enunciação para a sua concretização como: os *sujeitos do discurso*, o *material linguístico* e o *contexto social*.

Nessa visão, a distinção entre tema e significação é indispensável para a compreensão e a produção de sentidos do enunciado. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010, p. 134), a **significação** é "um aparato técnico para a realização do tema", uma vez que ela diz respeito às formas fixas e abstratas da língua que não possuem existência concreta fora da conversação, ou melhor, independente do momento da enunciação. Ela está concatenada à parte formal da língua, ao sinal, ao sistema linguístico. Ela é a palavra dicionarizada, a forma denotativa de um vocábulo em seu sentido potencial. Por sua vez, segundo Brait (2005), essa forma significará apenas quando inserida no interior de um tema concreto, e por sua vez, em uma situação de comunicação que permita a construção de efeitos de sentido da/para a palavra.

Entretanto, a significação é um conjunto de elementos essencial para à atualização do tema, visto que a junção entre eles é responsável pelos efeitos de sentido, pois, como enfatizam Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010, p. 134): "Não há tema sem

significação, e vice-versa", logo, é impossível atribuirmos significado a uma palavra isolada como também construir um tema fora da estabilidade do material linguístico. Ilustremos essa questão tomando, como exemplo a palavra "**Chuva**". Essa palavra possui uma denotação comum quando dicionarizada, porém sua enunciação em diferentes situações lhe confere valorações distintas, pois se essa palavra é enunciada por um nordestino em época de seca e em uma região onde há problemas com enchentes, receberá conotações com sentimentos distintos como alegria e alívio, ou ainda, precaução e desespero. Por isso, Bakhtin e o Círculo defendem que a forma linguística deve, sempre, ser estudada em relação com o contexto de produção, no qual os sujeitos participam no momento da enunciação.

O conceito de **signo verbal** é construído a partir dessa relação de interdependência entre o significado – material linguístico – e o tema – sentido – visto que o conteúdo ideológico procede dessa conexão. O signo verbal é a junção entre o linguístico e o ideológico, ou seja, é a forma abstrata materializa em um contexto cultural, no qual os sujeitos falantes atribuem sentidos as coisas conforme suas experiências, lugares sociais e circunstâncias, nas quais estão envolvidos no momento da enunciação. Concluímos dessa discussão, que a significação está relacionada a formar linguística, o elemento verbal, enquanto o tema está associado ao ato enunciativo, à enunciação propriamente dita. Entretanto, a relação entre eles é fundamental para a constituição de um enunciado em uma situação comunicacional.

Nessa abordagem, o tema, ou melhor, o sentido ganha existência nas relações dialógicas constituídas nas diferentes esferas sociais, sendo a compreensão responsiva ativa discente possível apenas em relação ao enunciado concreto. Logo, se esse enunciado for subtraído do contexto perderá sua conexão com a vida real, isto é, com suas condições de produção, impossibilitando a constituição do tema.

Outro elemento essencial para a construção do sentido de um enunciado é o **acento apreciativo**, ou seja, a entonação, o tom atribuído pelo sujeito à palavra. Esse tom está ligado ao caráter ideológico do enunciado, pois a mesma palavra pode apresenta diferentes significações conforme o tom apreciativo conferido por seu enunciador. Porque o acento apreciativo "estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entonação genuína transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal [...]". (VOLOSHINOV, [1926]1976, p.06). Ele é responsável por transportar os sentidos de um enunciado para outra situação de

comunicação pela incorporação da entonação de um dado momento, favorecendo a compreensão desse enunciado em outra enunciação. Por exemplo, os enunciados analisados em uma situação de sala de aula, ou ainda, em um tribunal precisam ser contextualizados para serem compreendidos, uma vez que esses enunciados são recortados de outras situações de comunicação.

Afirmam Bakhtin/Volochínov ([1929]2010, p.140, grifo dos autores) com respeito a isso que:

> Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa.* É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo.

Depreendemos dessa discussão que o tema (sentido) de um enunciado é um produto da enunciação, e por sua vez, ele compreende, sempre, uma apreciação, um julgamento de valor do sujeito em relação ao objeto do discurso. Nesse aspecto, a palavra apenas adquire significado, quando é perpassada pelo acento apreciativo, e não possui sentido fora da enunciação.

Os mesmos estudiosos citados explicam que as mudanças ocorridas na significação são resultantes do acento apreciativo, da (re)avaliação da palavra que recebe valores distintos devido à mudança do contexto enunciativo. Deste modo, a língua se transforma conforme a evolução de seu horizonte apreciativo, visto que: "A criação está sempre vinculada à mudança do sentido [...]". (BAKHTIN, [1975]2010b, p. 373), nesse caso, quanto mais uma palavra circula no tempo e no espaço, mais significados lhe atribuirão segundo o momento da enunciação.

Bakhtin ([1975]2010b) afirma que o ato apreciativo é concatenado à compreensão responsiva, pois consiste em uma avaliação do objeto do discurso. Deste modo, segundo esse estudioso, não é possível separar o ato de compreender e o ato de apreciar porque eles se constituem de maneira complementar em um único ato do enunciativo do sujeito falante que, por sua vez, envolve um diálogo, no qual há alternâncias de sujeitos – um locutor e um interlocutor; e, consequentemente, esses sujeitos têm um enriquecimento verbal porque compreender é ampliar horizontes, mudando e acrescentando valores para a si mesmo, o outro e o mundo.

Esse mesmo teórico acrescenta que os temas (sentidos) são construídos e atualizados no processo de interlocução, nesse caso, é possível afirmarmos que esses surgem como respostas (réplicas e/ou tréplicas) a perguntas realizadas dentro de uma situação comunicacional. Ilustremos isso com o seguinte exemplo: um trabalho monográfico responde a uma questão norteadora que orienta a construção de um tema, ou seja, a construção de sentidos do gênero monografia.

Retomando o conceito bakhtiniano de gênero discursivo como formas, relativamente, estáveis de enunciados concretos. Para Bakhtin ([1975]2010b), os gêneros de uma mesma esfera social trazem, em geral, assuntos comuns, consequentemente, eles tendem a apresentar características semelhantes. Mas a mudança de gênero influenciará o modo como o conteúdo será tratado, por exemplo, uma mesma atividade proposta pelo professor, em um AVA, por meio de e-fórum de discussão e da tarefa offline[23], apresentará características de cada gênero e também do processo de interação realizado para o desenvolvimento do tema da aula virtual.

No primeiro, o aluno interage com a pergunta, o texto e outros alunos para elaboração de seu próprio enunciado, dispondo de um tempo mais amplo para desenvolver seus argumentos; no segundo, o aluno não interage com os outros alunos para a elaboração de seu enunciado, consequentemente, esse enunciado é isolado dos outros enunciados relacionados à mesma atividade, tendo somente o professor a dimensão do todo significativo. Portanto, as respostas apresentadas a uma mesma pergunta realizada pelo e-fórum apresentará traços distintos da apresentada pela tarefa offline.

Essas particularidades dos gêneros e-fórum e tarefa offline interferem na maneira como o conteúdo temático é abordado, e, consequentemente, constituído na aula virtual. Por exemplo, o comentário produzido no e-fórum traz não somente as marcas do discurso do professor e do texto, mas também o posicionamento em relação aos enunciados de outros alunos, logo, o aluno interage com uma diversidade maior de pontos de vista sobre um mesmo texto, favorecendo a expressão desse aluno a respeito daquilo que é tratado em aula. Ao contrario, o comentário realizado pela tarefa offline dependerá, unicamente, da pesquisa do aluno e dos conhecimentos prévios dele para a compressão do texto discutido.

[23] A tarefa offline é vista aqui como um gênero digital acadêmico constituído por meio das respostas dos alunos a atividade de linguagem proposta pelo professor na aula virtual.

A escolha do gênero pelo professor ao propor uma atividade ao aluno influenciará na maneira como esse desenvolverá o tema da aula. Por esse motivo, Santos (2013) elucida que a entonação atribuída a uma palavra não depende apenas da enunciação, mas também do gênero discursivo selecionado nas diferentes esferas sociais. Porque, os gêneros como produtos sociais trazem inerente a forma como um assunto deverá ser tratado. Portanto, a escolha de uma professa pelo gênero e-fórum acadêmico para discutir os conteúdos e/ou textos de um componente curricular contribuirá para a interação entre os participantes da aula virtual, e também ampliará as possibilidades de valoração dos textos discutidos.

Essa mesma pesquisadora distingue ainda apoiada nos estudos bakhtinianos o **tema do gênero** e o **tema da enunciação**. De acordo com ela, o primeiro "é uma tipificação relativa à semelhança de assuntos e tratamento temático dado a esses assuntos em um dado gênero" (SANTOS, 2013, p. 43); enquanto, o segundo "é a entonação resultante da atitude avaliativo – responsiva vinculada ao ato de enunciar". (SANTOS, 2013, p. 43). O tema da enunciação caracteriza-se pela apreciação individual de um sujeito a respeito de acontecimentos sociais de acordo com a posição que esse sujeito ocupa na sociedade; enquanto, o tema do gênero caracteriza-se pela tipificação, logo, não depende das intenções verbais de um locutor, mas sim das atividades de linguagem compartilhadas por um grupo social em seu cotidiano.

Em síntese, o conteúdo temático não coincide com o assunto específico de um texto, mas sim com o sentido constituído no gênero discursivo. Esse sentido é construído pelas relações dialógicas constituídas pelos sujeitos participantes da discussão, nesse caso, do e-fórum acadêmico são os comentários postados pelo professor e pelos alunos que compõem o sentido desse gênero, e, portanto, o tema da aula virtual.

Expostas as noções essências para entendermos a relação entre o *tema* e a *significação*, bem como a construção de sentidos do texto na aula virtual. Em seguida, explicitamos acerca da segunda característica dos gêneros discursivos conforme o pensamento bakhtiniano.

2.3.4.2 A forma composicional

Voloshinov ([1926]1976) enuncia no ensaio "*Discurso na Vida e Discurso na Arte*", que não existe forma de comunicação isolada de uma situação comunicativa concreta, quer dizer, a forma abstrata participa do processo de interação verbal relacionando-se com outras formas de discursivas, adquirindo características que aparecem apenas por meio da conexão de um enunciado com o meio social. Logo, a interação entre discursos constitui a base de composição dos enunciados porque esses são construídos no diálogo de uma forma verbal com outra.

Nessa visão, o mesmo estudioso enfatiza a importância do contexto para a compreensão de um enunciado, e por sua vez, para a sua construção composicional, pois, segundo ele, a situação extraverbal não se justapõe ao enunciado, nem tampouco é causa dele, mas "se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação" (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 05). O contexto influencia, diretamente, na composição do enunciado, pois o enunciador efetua suas escolhas lexicais, considerando uma intenção, um interlocutor e um contexto social.

Voloshinov ([1926]1976, p. 06) ressalta que "o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais". Nesse caso, os julgamentos de valor, quer dizer, os acentos apreciativos assumem um papel relevante para a organização dos enunciados em estruturas formais porque dizem respeito à maneira como o locutor expõe seus pontos de vista no enunciado, ou seja, como ele seleciona o material linguístico e organiza a forma composicional do gênero.

Ao tratar da obra literária, o estudioso citado acrescenta que a forma artística deveria ser estudada a partir de dois aspectos: 1) o conteúdo como uma avaliação ideológica; 2) e o material linguístico como a materialização da técnica da avaliação; pois, segundo ele, a forma abstrata deve ser avaliada por sua relação com o conteúdo, visto que essa relação a torna mais que um material técnico, abstrato, sem um valor concreto. Em outros termos, o conteúdo, o material e o contexto são essenciais para a composição de um enunciado concreto.

Ao discorrerem acerca da ordem metodológica para o estudo da língua, Bakhtin/Volochínov ([1929]2010) abordam também sobre as formas dos atos de fala e como essas evoluem, ou melhor, transformam-se a partir de sua conexão com a

interação verbal. De acordo com esses estudiosos, as situações de enunciação e os interlocutores do discurso (o auditório do locutor) determinam a maneira como o discurso interior é expresso em sua forma definitiva.

Esses estudiosos asseguram que o meio extraverbal e o auditório são responsáveis por moldar as formas típicas de enunciados, sendo assim a construção composicional desses enunciados respondem as necessidades da vida cotidiana, e, portanto, são formas com características relativas e não reiteráveis; por conseguinte, essas se modificam conforme a situação de comunicação, na qual, os sujeitos do discurso estão envolvidos. Por causa disso, os referidos estudiosos defendem que a forma composicional não pode ser estudada dissociada do conteúdo temático e do material linguístico porque essa relação garante a mobilidade do gênero, tendo em vista que a atualização é responsável pela atribuição de novos aspectos – temáticos e estruturais – aos enunciados.

Ilustremos essa questão com o seguinte exemplo: um fórum aberto em um espaço presencial apresentará características orais e os participantes se comunicarão apenas em tempo real, além disso, alguns turnos da discussão se perderão durante o debate. Por outro lado, esse mesmo fórum aberto em um espaço virtual poderá acontecer tanto oralmente pelo uso de vídeo, quanto pela escrita, e por sua vez, os participantes poderão interagir em tempo real (sincrônico), ou ainda, em um tempo virtual (assincrônico), podendo refletir melhor sobre aquilo que pretendem expor na discussão, pois, os enunciados ficaram registrados no ambiente virtual. O gênero discursivo **e-fórum de discussão** modificará segundo a situação comunicativa e seu público, adquirindo características próprias do ambiente em que estiver inserido como um recurso de comunicação verbal.

No ensaio "*Estrutura do Enunciado*", Voloshinov ([1930]1981) retoma essa discussão sobre a constituição do enunciado, e por sua vez, da forma composicional afirmando que "o conteúdo e o sentido de um enunciado não podem se realizar e se concretizar senão dentro de uma forma, sem a qual eles não existiriam" (VOLOSHINOV, [1930]1981, p. 11); desta maneira, a forma composicional é entendida como um modo de materialização do discurso do locutor. Esse estudioso destaca ainda que a produção de um enunciado exige do locutor a delimitação existente entre a forma verbal, a situação de comunicação e o interlocutor. Logo, esse sujeito

deve selecionar os elementos essenciais à organização dessa forma verbal que são: a entonação, o material linguístico e a disposição desse material no interior de um todo.

Também, nesse ensaio, o estudioso enfatiza que "a situação e seu respectivo auditório determinam a entonação através da qual se realizam a escolha e a ordenação das palavras, fazendo com que o enunciado ganhe sentido próprio". (VOLOSHINOV, [1930]1981, p. 12); pois, conforme esse mesmo estudioso: "O discurso verbal é o esqueleto que só toma forma viva no processo da percepção criativa consequentemente, só no processo da comunição social viva". (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 11). Em outros termos, o contexto, as esferas sociais e as relações dialógicas estabelecidas pelo locutor do discurso definem a forma de composição de seus enunciados; deste modo, um mesmo conteúdo receberá cuidados lexicais e estruturais distintos conforme a situação enunciativa.

Bakhtin ([1979], 2011, p. 283, grifos do autor) declara que o ser humano se comunica por meio de enunciados, sendo esses compreendidos como "*formas* relativamente estáveis e *típicas de construção de um todo*". Para esse estudioso, as formas (gêneros) moldam o nosso discurso de maneira padronizada, mas flexíveis, maleáveis e inovadoras, podendo se modificar de acordo com as circunstancias de produção do enunciado. Por esse motivo, não podemos falar de formas fixas quando tratamos sobre os gêneros discursivos, mas sim de formas típicas que se adéquam as esferas sociais existindo uma enorme diversidade de gêneros para atender as variadas situações de comunicação.

Sobral (2009) acrescenta que os estudos bakhtinianos apontam dois fatores determinantes para um texto tornar-se um enunciado: o **seu projeto** (ou intenção) e a **execução desse projeto**. Esses dois aspectos estão associados ao objetivo que o sujeito tem para o seu discurso e ao modo como o expressa ao seu interlocutor. Desse ângulo, segundo esse estudioso, a escolha de um tipo de oração está, sempre, relacionada ao todo de um enunciado, e, por sua vez, a constituição do sentido dele realizar-se-á por meio da mobilidade da frase em seu todo, sendo o sentido dependente do projeto enunciativo do locutor. É a partir desse projeto que o sujeito dispõe os elementos linguísticos compondo o enunciado completo.

Em suma, a forma composicional é a maneira de organizar o texto, isto é, o modo como o sujeito dispõe suas palavras para alcançar sues propósitos com um público específico. Cada gênero discursivo possui uma composição particular, porém

flexível para ser reconhecido como tal e adapta-se a certas situações de comunicação a exemplo do fórum, que pressupõe uma discussão por meio da comunicação oral sincrônica em torno de uma mesma temática entre diferentes sujeitos, e que se modificou para atender às necessidades do meio virtual através da comunicação assincrônica escrita.

Na próxima seção, apresentamos o terceiro elemento dos gêneros discursivos conforme os estudos bakhtinianos: o **estilo**.

2.3.4.3 O estilo

Ao tratar sobre a obra artística, Voloshinov ([1926]1976) afirma que os componentes estilísticos são determinados pela relação entre o objeto do enunciado e o falante. Nessa visão, o estilo depende do repertório do autor/locutor do discurso. O mesmo estudioso atesta que "o segundo fator determinante do estilo na interrelação entre herói e criador é o grau de sua proximidade recíproca" (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 12), sendo essa marcada pelas formas lexicais da língua viva. Deste modo, a composição estilística do enunciado refletirá as interações constituídas pelo autor; e, consequentemente, a estrutura da obra trará marcas do intercâmbio desse sujeito com outros discursos.

O mesmo estudioso destaca que a inter-relação entre autor e herói (tópico temático) não se restringe a esses uma vez que a ligação entre os participantes do discurso leva, sempre, em consideração um terceiro participante – o ouvinte – que, por sua vez, influenciará outros fatores da obra visto que é quem interpreta, e, portanto, atribui sentidos ao ato discursivo como um todo significativo.

Nessa visão, o acontecimento estético, quer dizer, o ato enunciativo exige duas consciências – o **autor** e o **herói** – que se opõem. Nessa interação, tanto a avaliação que o autor faz do herói da obra artística como o grau de proximidade entre esses dois participantes do discurso não dispensa a presença de um ouvinte que, por sua vez, interfere na relação autor-herói. (SOBRAL, 2009).

Para Voloshinov ([1926]1976), o ouvinte possui um papel autônomo, independente da obra artística, não ocupando um lugar qualquer nela, mas, "uma posição especial, e, mais ainda, uma posição *bilateral* com respeito ao autor e com respeito ao herói – e é esta posição que tem efeito determinativo no estilo de um

enunciado". (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 13). Assim, o ouvinte não somente possui um lugar próprio no intercâmbio verbal, mas indispensável para o processo interação, tornando-se fundamental para a construção composicional da obra e a construção do sentido interno do discurso.

O estudioso citado afirma também ser usual que o ouvinte não se oponha ao autor, nem tampouco coincida com o público leitor uma vez que esse último está localizado fora da obra artística. Voloshinov ([1926]1976) distingue dois participantes do discurso: 1) o **sujeito ouvinte** – aquele que é parte da própria obra, visto que o autor o presume antes de escrevê-la; 2) e o **sujeito leitor** – aquele que é externo a obra artística. Desse modo, o ouvinte é o ser imaginário com quem o autor dialoga, internamente, enquanto, o **leitor** é o ser real, o público que interage com o discurso, sendo esse sujeito quem constrói os sentidos externos ao discurso, ou seja, os sentidos constituídos de acordo com a época, o grupo social, no qual está inserido no momento do ato de ler.

Essa preocupação do autor com o leitor confere a esse terceiro sujeito do discurso um papel relevante na construção da obra artística, mudando seu foco do interior para o exterior, afirma Voloshinov ([1926]1976). Dessa maneira, acontece uma perda, ou mesmo, um distanciamento do ouvinte imanente, isto é, do sujeito intrínseco ao discurso, separando o autor da "unidade social de seu grupo" (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 14) e, por sua vez, o autor passa a atender às exigências externas impostas por um público leitor particular.

Esse mesmo estudioso destaca que o autor não assimilará uma voz contrária à sua voz interior porque "o estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, o qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira" (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 15). Por isso, o estilo do autor não é constituído por uma só voz, mas sim pela voz do autor e de seu grupo social, logo, o ouvinte – o sujeito interior – com quem o autor dialoga, sempre, participará da construção do discurso.

Entendemos com isso que assumir a função de autor implica em realizar negociações com os outros participantes do discurso. Essas negociações influenciarão na organização do(s) texto(s), isto é, no modo como esse autor expressará seus pontos de vista em relação aos outros participantes da obra artística, no caso, o herói (tópico) e o ouvinte (sujeito interior); ou seja, a interação do autor com esses participantes do

discurso implicará na seleção de formas linguísticas e de linguagem adequadas para atingir os objetivos com a recepção do discurso em um contexto. Em suma, todo ato enunciativo é orientado para alguém, e por sua vez, esse sujeito – real ou virtual – já está presumido[24] no próprio enunciado.

Fundamentados nessa discussão, definimos o **leitor responsivo ativo** como o sujeito que não somente responde, mas se posiciona em relação ao discurso do outro de modo reflexivo, avaliativo, crítico. Como dito, anteriormente, o leitor responsivo no processo de interação com o outro – sujeito ou texto – constitui a si mesmo, o outro e o mundo, pois as relações dialógicas tanto da situação imediata, quanto de suas experiências de vida propiciam a ampliação de seu horizonte, tornando-o capaz de interpretar sua realidade por outros pontos de vistas considerando as suas necessidades de leitura (ALMEIDA, 2004). Porque, segundo Bakhtin ([1975]2010b, p. 90), "a compreensão amadurece apenas na resposta", por sua vez, o leitor responsivo se constitui no processo de interação com o outro, e também de compreensão desse outro. Portanto o leitor responsivo aprende com as relações dialógicas constituídas com objetos de discurso, outros sujeitos responsivos e diferentes situações de comunicação, sendo sua compreensão leitora resultante de suas vivências. Essa concepção de leitor responsivo ativo está associada à construção de sentido do enunciado, pois o objeto pode ser interpretado por múltiplos olhares, não existindo um sentido único para o objeto analisado.

Voloshinov ([1926]1976, p. 15) acrescenta que "nenhum ato consciente de algum grau de nitidez pode existir sem a fala interior, sem palavras e entoações – sem avaliações, e, consequentemente, todo ato consciente já é um ato social, um ato de comunicação". Uma vez que, o ato enunciativo constitui uma orientação para um possível ouvinte, podendo ser esse o próprio grupo social, no qual o enunciador está inserido; desse modo, todo ato enunciativo carrega não só aspectos psicológicos, mas também aspectos ideológicos resultantes da interação do sujeito com seu grupo social.

A **entonação** torna-se, em consequência disso, relevante para determinar os critérios estilísticos pelos quais o enunciado é expresso ao interlocutor, impondo a acentuação do ritmo desse enunciado no momento da enunciação. (VOLOSHINOV, [1930]1981). Nessa dimensão, as escolhas lexicais dão um determinado tom ao

[24] Essa ideia de presumido está, diretamente, relacionada não só ao estilo, mas também ao conteúdo temático, pois se refere à maneira como o autor/locutor dispõe seus argumentos para o interlocutor. Nesse caso, o presumido do enunciado é algo implícito, ou seja, é algo que compõe todo ato enunciativo.

enunciado, e também definirão a posição dos sujeitos do discurso. Ilustremos essa questão com o seguinte exemplo: a expressão "**Vossa Eminência**" representa uma significação e posição social em certo contexto extralinguístico, no qual um enunciado é produzido. Com isso, a simples escolha dessa expressão por um locutor atribui valoração ao discurso, logo, a composição estilística traz aspectos valorativos fundamentais para a construção de sentidos do texto.

Ao tratar sobre o estilo em "*Questões de Literatura e de Estética*", Bakhtin ([1975]2010b) observa a relação entre autoria, recepção, contexto e componentes estilísticos, pois, segundo esse estudioso:

> O estilo compreende organicamente em si as indicações externas, a correlação de seus elementos próprios com aqueles do contexto de outrem. A política interna do estilo (combinação dos elementos) determina sua política exterior (em relação ao discurso de outrem). O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem. (BAKHTIN, [1975]2010b, p. 92).

O estilo é interativo porque o autor interage com um grupo social e uma forma de expressão, trazendo marcas lexicais do discurso de outrem para seu discurso construindo uma identidade linguística. (SOBRAL, 2009). Isso significa que o estilo é determinado pelas relações dialógicas que o autor constitui realiza com os valores de seu e/ou de outro grupo social e também com alguns sujeitos ou discursos, em particular, sofrendo transformações conforme essas interações do autor, bem como da época e das circunstâncias, nas quais o discurso é produzido.

Enfim, o estilo se constitui como uma orientação social de cunho apreciativo, e como tal, as escolhas lexicais do autor – enunciador – representam posições axiológicas que consideram uma variedade linguística, e também julgamentos de valor propagados pelas diferentes vozes sociais e/ou grupos sociais, assegura Faraco (2009). O ato estilístico corresponde às escolhas linguísticas do enunciador do discurso. Essas escolhas estão ancoradas em um determinado tempo, espaço e relações sociais para atender aos propósitos comunicativos do enunciador.

Ilustremos essa questão com a composição do gênero ofício que consiste em uma solicitação do falante a uma pessoa jurídica, sendo necessário trazer em sua estrutura elementos, como indicação de data, local, instituição, pessoa solicitante, pessoa a quem se dirige, objeto solicitado e justificava da solicitação, e também

vocabulário específico a exemplo de “Vossa Senhoria”, “Senhor(a)”, etc. Outro aspecto do ato estilístico é a orientação social e as posições valorativas como acontece no e-fórum acadêmico, visto que esse gênero é constituído pela orientação do professor a seus alunos e pelas apreciações desses alunos em relação ao tópico de discussão proposto pelo professor.

É importante refletirmos aqui o papel das *palavras gramaticais* e das *palavras lexicais* para a compreensão da construção e da apropriação do estilo nos gêneros do discurso. Em “*Introdução a estilística*”, Martins (2000) explana a relevância da estilística da palavra para a construção de sentidos do texto. De acordo com essa autora, os aspectos expressivos da palavra não podem ser estudados fora do contexto de produção dos enunciados, pois os elementos sintáticos e semânticos só ganham significado na língua viva, isto é, na língua em uso. Da mesma maneira, pensam Bakhtin e o Círculo porque o significado real da palavra não pode ser apreendido sem o componente gramatical (o sinal) e os aspectos extralinguísticos (o contexto de produção).

Martins (2000) ressalta também a dificuldade em estudar os aspectos expressivos da linguagem por causa do rigor científico no tratamento de elementos da expressão do sujeito falante, subjetividade da palavra, desvio da norma padrão, conotações da língua e outros aspectos subjetivos da linguagem. Por esse motivo, ela trata apenas duas espécies de palavras: as **gramaticais** e as **lexicais**.

Primeiramente, apresentamos as **palavras gramaticais** cuja função está relacionada ao ato enunciativo para a organização do discurso, isto é, a composição do enunciado. Essas formas linguisticas servem para: 1) relacionar o enunciado com o contexto, ou seja, com a situação de enunciação demarcando o lugar do sujeito no tempo e no espaço como exemplo temos os dêiticos e suas variantes (eu, tu, ele, aqui aí, agora, etc.), bem como os pronomes possessivos e demonstrativos ligados à 1º e à 2ª pessoas do discurso, etc.; 2) substituir algum elemento do discurso, como exemplo dos anafóricos; 3) atualizar nomes como os artigos, pronomes adjetivos e numerais; 4) quantificar e intensificar, como exemplo dos numerais, pronomes quantitativos e advérbios quantitativos; 5) associar palavras no sintagma (preposições) e nas orações (anafóricos, conjunções) 6) e estabelecer coesão, como exemplo dos anafóricos e das conjunções, etc. (MARTINS, 2000).

De acordo com a autora, as palavras gramaticais podem perder seu valor gramatical, em algumas funções, tornando-se elementos de expressão, ou ainda, um valor nocional, assumindo a função de palavras lexicais. Igualmente, acontece com essas últimas, sendo gramaticalizadas em certos empregos da língua. Entre as palavras gramaticais empregadas com valor de realce temos advérbios, como *cá, lá, aqui* que destacam as formas pronominais. (MARTINS, 2000). Outro exemplo é o processo de nominalização, no qual palavras corriqueiras tornam-se palavras com valor lexical de cunho afetivo como o pronome "**eu**" empregado com função de substantivo, uma vez que essa posição confere à palavra personalidade.

A mudança de posição de um vocábulo no interior de um enunciado o atribui novo valor semântico porque os pronomes são empregados como referentes, ou seja, eles retomam outros vocábulos no enunciado. Segundo Kock (2006), os referentes possuem uma função discursiva, e como tais, são associados ao contexto, isto é, dependem de fatores extralinguísticos para obterem sentido. Assim sendo, a nominalização de um vocábulo como o pronome "**eu**" altera a maneira como o interlocutor apreende essa palavra, e por sua vez, como constrói sentidos para o enunciado.

Também é citado por Martins (2000), o caso do "**não**" substantivado que pode substituir um substantivo com valor de recusa, de negação, etc. O uso do pronome relativo "**cujo**" substantivado o transporta da língua culta para a língua popular em virtude do tom pejorativo que assume esse vocábulo. Ilustremos com os seguintes exemplos: "**O dito-cujo disse que viria, e não veio!**" e "**O cujo ainda não foi preso**". Nesses exemplos, o vocábulo "**cujo**" refere-se a um sujeito qualquer, isto é, um sujeito que não se quer identificar no enunciado.

Essa autora destaca ainda o valor depreciativo que os pronomes neutros (**tudo, isto, aquilo**) relacionados a pessoas carregam para os enunciados bem como o caráter enaltecedor que essas mesmas formas adquirem segundo o contexto, no qual, são empregadas pelo sujeito falante. Temos ainda os artigos e os pronomes adjetivos que podem apreender o sentido de um modificador substantivo, etc. Em suma, essas formas gramaticais assumem na língua viva muitos valores expressivos, isto é, muitos tons, entonações coexistindo dois sistemas da língua: um expressivo e outro gramatical, afirma Martins (2000).

Essa mesma autora define as **palavras lexicais** ou **lexicográficas** como vocábulos que possuem significação extralinguística, pois, referem-se a algo fora da língua, isto é, algo do mundo, do social. Essas formas discursivas são inumeráveis, pois, com o passar do tempo novas formas aparecem e outras desaparecem, ou ainda, são emprestadas a outras línguas renovando, sempre, o léxico de uma língua.

De acordo com Martins (2000, p. 77), "[...] as palavras lexicais não entram no discurso apenas com o seu valor nocional, mas são investidas de uma função sintática e têm de ser acompanhadas de gramemas [...]". Nesse aspecto, o léxico de uma língua é dinâmico, tendo significados moveis que se desenvolvem a partir de um significado central, estável e fixo gerando outros significados derivados uma vez que a língua permite, continuamente, a criação de novas palavras. No geral, as palavras desaparecem após o seu uso concreto e momentâneo, entretanto, quando o novo sentido de uma palavra representa uma expressão mais ampla, esse pode introduzir-se no vocábulo tornando-se essencial para um determinado grupo social, ou toda uma comunidade linguística.

Também Martins (2000) estabelece, ancorada em Slama-Cazucu (1970), uma distinção entre o **significado** e o **sentido**. O significado é a palavra que pertence ao léxico da língua, ou seja, é o próprio sinal, o abstrato, a noção da palavra, ou ainda, como na teoria saussuriana é o significante, a noção individual de um vocábulo em uma língua. Essa noção se torna um sentido específico quando um falante lhe atribui significado em uma situação real de interlocução, ou seja, no processo de interação verbal.

Nessa dimensão, o sentido é gerado apenas dentro da realidade da língua, pois, é o uso da linguagem que possibilita ao falante atualizar os significados das palavras em conformidade com suas necessidades comunicacionais. O sentido é algo complexo determinado por fatores subjetivos de cada sujeito e de cada enunciação, pois, ele envolve não somente a expressão individual, mas também o contexto e o social (MARTINS, 2000). Em outros termos, as palavras expressam a realidade concreta da língua viva, assumindo diferentes conotações em conformidade com a situação comunicacional, na qual forem enunciadas.

Outro aspecto interessante tratado pela referida autora são as **tonalidades emotivas das palavras**. Segundo a referida autora, esse tom pode ser inerente ao significado da palavra, ou ainda, pode surgir de seu emprego em um contexto

específico, sendo percebida pela entonação que, por sua vez, é demarcada por aspas, grifos, maiúsculas, tipos de expressões, etc. Existem diferentes tipos de tonalidades das palavras como, por exemplo: 1) **palavras de significado afetivo** cujo lexema expressa um sentimento, um estado emocional como "amor", "medo", "tristeza", "alegria", "raiva", "magoa", etc., ou ainda, os adjetivos caracterizam emocionalmente o sujeito falante; 2) **palavras que exprimem julgamento** do falante em relação aos seres e coisas do mundo como "bonito", "feio", "inteligente", "estúpido", "delicado", "grosseiro", etc.; 3) **elementos de avaliação** que dizem respeito a significados complexos, nos quais, percebe-se a "coexistência entre um substantivo ou um verbo mais um valor adjetivo ou adverbial" (MARTINS, 2000), nesse caso, é a ideia de algo que penetra na palavra como, por exemplo, "casebre" passa a ideia de "casinha", "pobreza", "humildade"; outros exemplos de palavras avaliativas são: "ralé", "cafundó", "pança", etc.; 4) **sentido avaliativo relacionado a afixo**, nesse caso, as palavras recebem um lexema como acréscimo que lhes atribui novo valor a exemplo de "gente" e "povo" que podem receber novos tons segundo o contexto, tonando-se "gentinha", "gentalha", "povão", "povinho", etc. Também podemos citar as **palavras evocativas** (estrangeirismos, indigenismos, arcaísmos, regionalismos e gírias) e as **linguagens figuradas** (metáfora, metonímia e sinédoque) como formas de expressividade da língua.

Destacamos que os aspectos gramaticais e lexicais como apresentados por Martins (2000) são fundamentais para o estudo da língua em uso, porém, a autora se detém a observação do léxico ainda em uma perspectiva estilística da língua, e não na perspectiva da enunciação proposta pelos estudiosos bakhtinianos. Nesse aspecto, é importante tratar esses aspectos de maneira contextualizada, pois a situação de comunicação é essencial para a compreensão dos sentidos atribuídos a uma palavra.

A autora trata ainda da combinação de diferentes locutores em um mesmo enunciado como uma forma de expressividade do falante, mas abordaremos isso mais adiante na seção o discurso de outrem, pois esse aspecto incide os tipos de discurso – *discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre,* etc.

Explicitamos a seguir os outros três aspectos – alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade e valoração apreciativa – que caracterizam os gêneros discursivos de acordo com a teoria dialógica da linguagem.

2.4 OUTROS ASPECTOS DO GÊNERO DISCURSIVO

Bakhtin entende o **enunciado** como uma unidade real de comunicação. (BAKHTIN, [1979]2011), sendo o discurso uma forma de enunciação gerada no interior das esferas sociais. Nessa óptica, o enunciado é entendido como um evento único, isto é, um novo acontecimento discursivo, uma réplica ou tréplica a outros enunciados, que tratam de um mesmo objeto de discussão; deste modo, todo o enunciado é constituído em duas vias: a *orientação do discurso do "eu" para o "outro*" e a *réplica do "outro"*.

Dito de outro modo, cada enunciado não está relacionado apenas um sistema linguístico, mas também a uma situação de comunicação, na qual, se pressupõe uma interlocução, que caracteriza o enunciado como algo único, irrepetível, carregado de sentidos constituídos pela expressão de um sujeito membro de uma comunidade discursiva, na qual enuncia de um determinado lugar social.

Essa expressão do sujeito constitui um novo elo em uma cadeia discursiva marcada por aspectos individuais, sociais e históricos, sendo cada enunciado parte de um todo amplo e contínuo, integrando um diálogo inacabado repleto de características singulares. Nessa dimensão, os enunciados apresentam peculiaridades constitutivas que o delimitam e o definem como uma forma discursiva concreta, quer dizer, um ato enunciativo produzido na interlocução entre sujeitos situados no tempo e no espaço.

Dentre essas peculiaridades constitutivas do enunciado, está a **alternância dos sujeitos do discurso**. Esse aspecto está relacionado ao fato de que todo enunciado se constitui como uma réplica (ou tréplica) de diálogo, e como tal, é direcionado a um destinatário – o interlocutor do discurso. Isso porque cada enunciado decorre de um processo de interlocução entre pelo menos dois sujeitos: o "**eu**" e o "**outro**". Nesse processo, a palavra representa um elo entre os participantes da comunicação verbal, trazendo características da língua viva, ou seja, da língua em seu uso cotidiano.

Podemos afirmar que os alunos do ensino online à medida que expõem seus pontos de vista a partir de comentários postados em e-fóruns estão inseridos em uma cadeia enunciativa marcada pela alternância de discursos. Essa alternância implicará, sempre, em um sujeito – o autor, o professor, o tutor, ou o próprio aluno – que conclui sua fala, passando a vez para o outro sujeito se colocar a respeito da temática em questão.

É essa alternância de vozes em torno de uma mesma questão que favorece a construção do sentido do texto na aula virtual, pois esse sentido se constrói na e da interrelação entre um sujeito e o outro; ou seja, o sentido é produzido por sujeitos e entre sujeitos, sendo resultante do intercâmbio de ideias, e, por conseguinte, de enunciados e de palavras alheias. Do mesmo modo que o sentido, o próprio sujeito é constituído nesse processo de interlocução entre o eu e o outro sendo isso que o faz um ser concreto, construído no e pelo discurso e não apenas um ser empírico.

A leitura dos textos e dos enunciados do professor orientando as atividades de linguagem produzidas por intermédio de e-fóruns acadêmicos constituem, dessa maneira, um processo de interação entre os sujeitos participantes da aula virtual. Por meio dessa interação, esses sujeitos alternam-se para construir os sentidos do texto, e por sua vez, desenvolverem o tema de discussão da aula.

A compreensão de um texto por um aluno implicará, portanto, em uma orientação do discurso do "eu" para o "outro", na qual esse aluno identificará, reconhecerá e classificará os indícios linguístico-discursivos no discurso alheio, sejam esses deixados pelo autor, professor, ou ainda, outro aluno interpretando a consciência alheia. Nessa perspectiva, a compreensão de um texto é entendida como um processo dialógico porque acontece pela interação com o discurso do outro.

Essa perspectiva além de mostrar que os enunciados produzidos por alunos em um e-fórum compõem um todo mais amplo, revela ainda que cada enunciado contém um acabamento uma vez que o interlocutor só fala quando o locutor disse "tudo" o que julgava necessário sobre certa questão passando a palavra para o outro sujeito do discurso. De acordo com Bakhtin ([1979]2011, p. 280, grifos do autor),

> A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. [...] O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem).

É esse aspecto da **conclusibilidade** do enunciado que permite o intercâmbio entre os sujeitos do discurso, e, por conseguinte, a própria compreensão daquilo que o

sujeito pretende com aquilo que diz, pois, sem a conclusão da fala do eu não é possível compreendê-lo, e por sua vez, responder ao seu discurso.

Ilustremos com o seguinte exemplo: o fim da fala do professor através da postagem de seu enunciado no e-fórum possibilitará ao aluno construir sua resposta sabendo o que é necessário fazer para desenvolver a atividade. Do mesmo modo a conclusão da fala do aluno permitirá a tréplica do professor, ou seja, a avaliação a respeito da interpretação que esse aluno realizará do texto analisado.

Afirma Bakhtin ([1979]2011) que é necessário existir alguma conclusibilidade no enunciado do eu – o autor do discurso – para que o tu – o interlocutor – possa construir sua réplica. Essa conclusão do enunciado representa o **princípio da inteireza**, isto é, do acabamento do enunciado, do fim da fala do eu que permite a compreensão responsiva por parte do interlocutor do discurso. Essa inteireza do enunciado é demarcada pelos seguintes aspectos: "1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento". (BAKHTIN, [1979]2011, p. 280).

O primeiro aspecto diz respeito ao esgotamento do tema em um determinado momento da discussão, ou seja, o locutor do discurso teria dito tudo o que desejava, passando a fala para o seu interlocutor. O teórico citado destaca que nenhum objeto é absolutamente inexaurível, mas ao tornar-se um tema, isto é, objeto de uma discussão específica, ganhará uma conclusão relativa que permite a interação verbal.

Essa conclusão relativa diz respeito ao segundo aspecto relacionado à intenção do sujeito falante com o enunciado, pois, à medida que esse sujeito expressa sua vontade, dá espaço para a expressão do outro. Por fim, o terceiro aspecto que diz respeito à escolha dos gêneros discursivos que melhor se adéquam a situação de comunicação verbal, na qual, os sujeitos estão envolvidos no momento da enunciação.

A escolha do gênero discursivo implica outros fatores como, por exemplo, a posição social do sujeito falante, as relações estabelecidas entre os participantes da interação verbal, e, consequentemente, o tom que essa interação requer para o sujeito atingir seus objetivos com o enunciado. Esse tom diz respeito à terceira peculiaridade constitutiva do enunciado que é a **entonação**, ou seja, a **valoração apreciativa**. Como dito, anteriormente, essa estabelece uma relação estreita entre a palavra e o contexto extraverbal, demarcando as fronteiras entre o verbal e o não-verbal, o dito e o não dito, o sujeito e o ouvinte, e, portanto, escolhendo e ordenando as palavras para que o falante

alcance os objetivos pretendidos com o discurso. Por causa disso, a entonação é considerada o principal traço constitutivo do enunciado. (BAKHTIN, [1979]2011).

No ensaio "*Discurso na Vida e Discurso na Arte*", Voloshinov, ([1926]1976, p. 06) diz que:

> [...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal. Ele encontra sua mais pura expressão na entoação. A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer.

Nessa dimensão, a entonação pertence à própria vida, ao social, sendo responsável por organizar os discursos, estando relacionada às escolhas lexicais e a disposição do material verbal no enunciado, e, por sua vez, a construção de sentido do texto. Essa entonação permite que o sujeito (locutor) transporte os sentidos de um enunciado a outras situações de comunicação em razão de incorporar a intensidade semântica empregada em certo momento favorecendo a compreensão do já-dito em um momento distante da enunciação.

A capacidade de transportar significados (sentidos) adaptando-os a outros contextos extraverbais e situações de comunicação diversificadas caracteriza o signo verbal, a palavra, pela plurivocalidade e pela indeterminação semântica, afirma Ponzio (2011). Esse mesmo estudioso acrescenta que o texto (enunciado) reflete por meio da entonação, as relações afetivas do autor com o herói (tema do enunciado), ou seja, o conhecimento e a posição do sujeito no que diz respeito ao tema discutido diante de outro sujeito. O ato enunciativo representa uma dupla orientação social visto que o sujeito expõe seu ponto de vista sobre *algo* e *para alguém*.

Voloshinov ([1926]1976) sublinha que a relação entre o autor e o herói (tema), quer dizer, o grau de proximidade entre eles não se restringe a aspectos meramente linguísticos, visto que desenvolver um tema exige conhecimentos extralinguísticos ligados à situação de produção da obra artística (o enunciado) e também à experiência do sujeito com aquilo e com quem fala. Esses conhecimentos prévios são responsáveis por moldarem formalmente o discurso, organizando a estrutura composicional do gênero discursivo.

Em "*Estrutura do Enunciado*", Voloshinov ([1930]1981) aponta a entonação como resultante também da situação e do auditório já que as escolhas lexicais e a ordenação das palavras para atribuir sentidos ao enunciado dependem da relação estabelecida entre o "eu" e o "outro", bem como das circunstâncias, nas quais, esses sujeitos estão inseridos no momento da enunciação.

Deduzimos que a maneira modo como um aluno aborda um tema discutido, na aula (presencial ou virtual), demonstra a intimidade ou não desse sujeito com a temática. Em outros termos, mostra se o aluno possui um domínio maior ou menor a respeito daquilo que está sendo discutido, e também se esse aluno é favorável ou contrário ao ponto de vista defendido por outros participantes do discurso, inclusive, e principalmente, o ponto de vista do autor do texto.

Voloshinov ([1926]1976, p. 06) ressalta ainda que "o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais". Isso porque sem certa estabilidade os discursos não podem ser compreendidos, nesse caso, os julgamentos de valor assumem um papel importante para a constituição do sentido do enunciado. Em suma, segundo o linguista citado, todos os fenômenos discursivos pressupõem uma apreciação do sujeito falante a respeito daquilo ou de quem se fala.

Ao considerar a apreciação como constitutiva dos enunciados, simultaneamente, esse estudioso da linguagem assegura que os sentidos de um texto são determinados por valores, crenças, etc., que predominam em um grupo social. E, com isso, o sujeito constrói seu discurso apoiado no modo como seu grupo entende determinado objeto de discurso; logo, a entonação atribuída ao seu discurso dependerá de fatores que vão além do material abstrato da língua como, por exemplo, a interação desse sujeito falante com outros sujeitos e/ou discursos.

Segundo Voloshinov ([1926]1976, p. 07), "[...] a entonação é social por excelência [...]", visto que essa recebe influência tanto do grupo social como do ambiente social, no qual, o sujeito falante interage. Esse estudioso afirma que: "A comunhão de julgamentos básicos de valor presumidos constitui a tela sobre a qual a fala humana viva desenha os contornos da entonação". (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 07). Essa ideia nos reporta, mais uma vez, à aula virtual, na qual, os alunos constroem seus comentários pelos valores propagados em seu grupo social como, por exemplo, a afirmação de que o uso de drogas é algo nocivo à sociedade, ou ainda, que

os pais estão perdendo seus filhos para as drogas. Tais assertivas são construídas socialmente porque o sujeito, ao expressar uma opinião sobre o uso de drogas não expressa apenas uma opinião individual, mas uma ideia construída coletivamente no seio de um determinado grupo social.

Voloshinov ([1926]1976) afirma que a entonação é um evento discursivo fundamental para os estudos da linguagem, já que está relacionado com o desenvolvimento da criatividade, denominando esse fenômeno de **metáfora entoacional**. Ilustremos com a poesia, na qual, a entonação é responsável por estabelecer um ritmo, um compasso ao poema; enquanto, em um enunciado do cotidiano a exemplo do comentário, a entonação exerce a função de orientar a posição do sujeito acerca de um tema. Nesse aspecto, a entonação é fundamental para a construção do sentido do texto, pois está associada à compreensão desse texto bem como às escolhas lexicais e à orientação dada pelo falante ao discurso.

O mesmo estudioso compara a **metáfora entoacional** e a **metáfora gesticulatória** a partir da premissa de que todas as palavras são originadas de gestos de línguas e de gestos corporais visto que: "O gesto, tanto quanto a entonação, requer o apoio coral das pessoas circundantes; apenas em uma atmosfera de simpatia um gesto livre e seguro é possível [...]". (VOLOSHINOV, [1926]1976, p. 08). Dessa dimensão, o gesto representa a introdução de um discurso, tendo em vista que é a partir de um ato gestual que a palavra é inserida em um ambiente social e, por conseguinte, também é introduzido o herói na cena discursiva.

Assim sendo, a palavra como o gesto carrega dentro de si o princípio do enfrentamento com o outro. Porque ambos necessitam desse outro participante para acontecer como um fato. Logo, a palavra e o gesto podem representar um ataque ou uma defesa, uma ameaça ou um afeto a outro sujeito participante do processo de interação. Voloshinov ([1926]1976, p. 08) destaca que:

> [...] a entonação e o gesto são ativos e objetivos por tendência. Eles não apenas expressam o estado mental passivo do falante, mas também sempre se impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social – inimigos, amigos, aliados.

Esse linguista entende que entonação e gesto são formas de o sujeito social assumir uma posição ativa, isto é, uma atitude valorativa acerca do mundo, sendo essa atitude subordinada às condições sociais, nas quais, acontece a ação de linguagem.

Fundamentados nessas afirmativas, compreendemos que todo e qualquer ato de linguagem é orientado em duas direções: um interlocutor e um objeto (no caso, o discurso); e por sua vez, a linguagem e o próprio sujeito se constituem dentro de um processo de interlocução.

3 O DISCURSO DE OUTREM, O PRESUMIDO E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

Nesse capítulo, explicitaremos o papel do **discurso de outrem** e do **discurso presumido** para a construção de sentidos do texto. Em 3.1, trazemos a discurso de Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) sobre a importância dos estudos sintáticos, simultaneamente, com o contexto enunciativo para a compreensão do enunciado, e também as variantes do discurso de outrem. Em 3.2, tratamos do conceito voloshiviano de presumido, pelo qual criamos três categorias de análise dos dados: o **discurso ampliado**, o **discurso reproduzido** e **o discurso deslocado**, mostrando as contribuições dos estudos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo para a análise dos comentários discentes produzidos no e-fórum/aula.

3.1 O DISCURSO DE OUTREM E O SENTIDO DO TEXTO

Bakhtin e o Círculo entendem a linguagem como derivada do processo de comunicação verbal, sendo todo enunciado, independentemente, de extensão, visto como dialógico porque os sujeitos criam seus discursos pela interação com o discurso do outro. Por esse enfoque, Fiorin (2006) declara que todo o discurso é permeado pela voz do outro, construindo-se pelas relações de sentidos realizadas entre duas vozes sociais, ou seja, pontos de vista sobre um mesmo objeto.

Reconhecer o dialogismo como constitutivo da linguagem implica em ponderar no que concerne aos discursos que precedem e antecedem o enunciado do sujeito, uma vez que, a língua viva, a língua em seu uso cotidiano se realiza por meio do diálogo contínuo com a voz do outro. Isso porque a orientação dialógica para o discurso do outro é um processo natural de qualquer discurso vivo já que o discurso, no seu percurso até o objeto, encontra-se com o discurso alheio e não pode se esquivar da interação viva nas esferas da ação humana, nem tampouco evitar a interferência da resposta antecipada, afirma Bakhtin ([1975]2010b).

Os objetos de discurso são constituídos mediante a interação com as ideias, os pontos de vistas e as apreciações de outros sujeitos sociais. Essa interação entre discursos é bastante recorrente em discursos produzidos no contexto acadêmico a exemplo dos comentários discentes resultantes da interlocução nos e-fóruns/aulas

analisados aqui, nos quais observamos como a voz do "*eu*" se constitui a partir do diálogo com a voz do "*outro*". Nessa dimensão, a compreensão de um enunciado implicará, sempre, em saber que há uma inter-relação entre diferentes vozes sociais na/para a construção do texto.

Essa ideia é definida em "Marxismo e a Filosofia da Linguagem", no qual, Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) reconhecem que as questões de sintaxe constituem o maior problema no que diz respeito à compreensão da língua em uso, e também quanto a sua evolução, pois, às formas sintáticas aproximarem-se das formas concretas de enunciação, isto é, dos atos de língua realizados por sujeitos inseridos em situações reais de comunicação.

Os mesmos estudiosos complementam que "todas as análises sintáticas do discurso constituem análises do corpo vivo da enunciação, portanto, é ainda mais difícil trazê-las a um sistema abstrato da língua" (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p. 146). Pois, as formas sintáticas são como a língua em uso, sempre, em movimento, em evolução; e por isso, somente é possível estudá-las a partir de uma teoria da enunciação, não restringindo-se à categorias gramaticais como acorre com o estudo de morfemas e de fonemas.

Essas categorias gramaticais delimitam o estudo da língua para o sistema abstrato separado da enunciação concreta, e, consequentemente, os enunciados não podem ser compreendidos em sua essência por estarem afastados do contexto. Do mesmo modo, acontece com os parágrafos recortados de um texto, permitindo composições variadas com uma só palavra, ou ainda, uma sequência de orações que impedem a apreensão do enunciado como um todo significativo. Por esse motivo, nenhum parágrafo deve ser entendido como uma ideia completa, uma vez que está isolado das definições ideológicas existentes durante o ato enunciativo, afirmam Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010).

Ao caracterizar a natureza dos parágrafos, esses estudiosos os comparam as réplicas de diálogo. Essas formas são compreendidas como uma pergunta, ou uma resposta que constituem parte de um discurso mais amplo com objeções, exposições, etc. O estudo de um parágrafo altera a orientação para o ouvinte, quer dizer, o cerne da discussão, não sendo interesse dos estudos bakhtinianos tais espécies de divisão, e sim entender as formas de interação verbal e de enunciações completas, pois, essas trazem

as marcas ideológicas do discurso (entonações), favorecendo o entendimento dos sentidos do texto.

Nessa dimensão, o estudo do fenômeno discursivo conhecido como **discurso de outrem**[25] – o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre, etc. – é produtivo para entendemos tanto a orientação sociológica, como a voz do outro é integrada a outros discursos para a constituição de sentidos dos textos. Discorremos a respeito desse fenômeno discursivo, porque os comentários dos alunos produzidos nos e-fóruns/aula são elaborados por meio do diálogo e da apropriação do discurso de outrem.

Essa inter-relação entre discursos não acontece aleatoriamente, mas sim realizada dentro de uma cadeia comunicativa em que todo enunciado espera uma resposta que ainda será construída, ou seja, uma compreensão responsiva ativa do interlocutor do discurso. Nessa óptica, "o interlocutor é sempre uma resposta, um enunciado e, por isso, todo dialogismo são relações entre enunciados" (FIORIN, 2006, p. 32). Em suma, a réplica do "*outro*" é presumida e/ou esperada pelo "*eu*" sendo, portanto, constitutiva do discurso do sujeito.

Fiorin (2006) afirma, ancorado em Bakhtin e o Círculo, que o dialogismo manifesta-se de duas maneiras: uma que não se revela, ou melhor, não marcada no discurso e outra revelada pela incorporação de voz(es) de outro(s) enunciador(es) no discurso do enunciador. Esse pesquisador adverte que o dialogismo não deve ser entendido apenas como uma composição introduzida pelo enunciador em seu discurso, mas sim como um diálogo amplo entre diferentes vozes sociais que atualizam e constroem novos sentidos para o discurso.

O mesmo pesquisador esclarece que o **discurso demarcado** – discurso direto, discurso indireto, o uso de aspas e o uso da negação – é abertamente citado e separado do discurso citante que o incorporou sendo chamado de discurso objetivado. Enquanto que o **discurso não demarcado** ou **discurso bivocal** (discurso indireto livre) é internamente dialogizado, tendo uma separação interna entre o enunciado citado e o

[25] O **discurso de outrem** recebe diferentes denominações dentro dos trabalhos desenvolvidos pelos estudiosos do Círculo e também entre os pesquisadores que trabalham com a teoria bakhtiniana como, por exemplo, **discurso alheio**, **discurso reportado**, **discurso citado**, etc., nesse caso, utilizamos essas denominações conforme o autor que citamos, ou ainda, como uma forma de referenciação dentro do texto.

enunciado citante (FIORIN, 2006). Explicitemos melhor sobre esses dois tipos de discurso de outrem a partir dos manuscritos de Bakhtin e o Círculo.

Em "*O discurso de outrem*", Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010, p. 150, grifos dos autores) caracterizam o **discurso citado** como "o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação". Nessa óptica, segundo eles, o discurso citado não constitui um tema inserido no interior de outro discurso, mas sim um discurso integral inserido em outro discurso, mantendo sua autonomia estrutural e semântica sem modificar o enredo do discurso citante[26].

Ao mesmo tempo, o discurso citado é parte estrutural de outro discurso, integrante da enunciação citada, compondo a unicidade temática dela e também acrescenta sua própria temática e, por sua vez, tornando-se "*o tema de um tema*". (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 2010). Essa autonomia do discurso citado é entendida pelo sujeito como a enunciação de outra pessoa do discurso, quer dizer, um ponto de vista independente, originado de outro contexto enunciativo que é inserido pelo enunciador para ser ampliado, elogiado, rechaçado, etc.

O **discurso citado** mantém estável seu conteúdo, e também sua estrutura enunciativa, estabelecendo um elo entre enunciações distintas no que diz respeito à construção da língua (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 2010). Em outros termos, ele mantém sua composição, quando introduzido no discurso do outro, realizando uma ligação entre duas vozes sociais: o discurso do citado e o discurso do citante. Os mesmos estudiosos endossam que essa conexão entre discursos consiste na reação ativa da palavra a palavra, e, por esse motivo, se distingue do diálogo cotidiano, no qual os discursos são separados em um mesmo contexto. Ao contrário, o discurso citado é um discurso direto incorporado ao discurso citante, existindo uma integração entre duas vozes sociais em um único ato enunciativo.

No artigo "*Circulação, reacentuação e memória no discurso da impressa*", Cunha (2009) discorre da circulação do discurso na mídia, observando as escolhas lexicais, a retomada do discurso de outro e a reacentuação desse discurso pelo enunciador nos gêneros *charge* e *carta do leitor*. De acordo com essa pesquisadora, os gêneros discursivos são constituídos por meio da *memória discursiva*, do *posicionamento do autor* e do *sentido* atribuído à palavra alheia. Esses aspectos

[26] Nomenclatura empregada por Faraco (2009).

remetem-nos a constituição do e-fórum/aula, pois, os comentários são elaborados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, seus pontos de vista e a compreensão do tema em discussão.

Essa mesma pesquisadora acrescenta que as escolhas lexicais estão associadas aos processos de produção de sentido e às atividades sistêmicas da língua. Essas escolhas do léxico possuem um caráter axiológico, relacionado à compreensão das relações dialógicas constituídas no tempo-espaço pelo enunciador. Porém, segundo a pesquisadora, o enunciador não é a única fonte de criação nem do enunciado, nem tampouco dos sentidos, pois todo enunciado é originado dentro de uma cadeia discursiva mais ampla, na qual diferentes pontos de vista interagem em torno de uma mesma temática. Essa temática resulta de um processo de interação em que diferentes vozes sociais atualizam significados da/para a palavra, (re)acentuando o já-dito em outro momento enunciativo (CUNHA, 2009).

A atualização dos sentidos atribuídos aos enunciados acontece por meio da (re)acentuação da palavra alheia, no espaço-tempo, pelos enunciadores. Nesse caso, a reacentuação, o acento apreciativo, os julgamentos de valores são responsáveis tanto pela circulação da palavra, como por sua nova valoração em outras situações de comunicação verbal. Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) tratam da importância do *acento apreciativo* para atualização do sentido na discussão sobre o *objetivismo abstrato*. Segundo eles,

> A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto é totalmente ignorada pela linguística e não encontra nenhuma repercussão na sua doutrina da unicidade da significação. Embora os acentos sejam privados de substancia, é a pluriacentuação que dá vida à palavra. O problema da pluriacentuação deve ser estreitamento relacionado com o da polissemia. Só assim é que ambos os problemas poderão ser resolvidos [...]. A linguística se desembaraça dos acentos avaliativos ao mesmo tempo que da enunciação, da fala (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p. 111).

Uma vez que, é a inscrição da palavra em diferentes contextos, em outras enunciações que lhe atribui novos significados, pois, a transposição da palavra para outra situação comunicacional por outros sujeitos confere a ela uma nova carga semântica, e, portanto, um novo sentido axiológico; logo, mudando a situação, os sujeitos e as intenções, por consequência, também muda o valor semântico, o sentido axiológico da palavra.

Cunha (2009) ressalta que a noção bakhtiniana de acento apreciativo apresenta as seguintes dimensões: 1) o *tom apreciativo*; 2) o *julgamento de valor*; 3) o *caráter axiológico*; 4) o *ponto de vista do autor*; 5) o *efeito de deslocamento temático inerente à circulação discursiva*. Esses aspectos estão, diretamente, associados às relações dialógicas e à construção do texto pelo interlocutor, pois, como a palavra é viva, ela transforma-se e recebe diferentes valores conforme a enunciação.

Quanto a esse aspecto, Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010, p. 109-110) advertem que:

> O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética, há também uma unicidade inerente a todas as suas significações.

A palavra mantém o significante e o significado, porém, esse último poderá mudar segundo o contexto. Entretanto, a palavra não assumirá uma significação diferente em cada enunciação, até porque, isso tornaria inviável o uso da língua. Essa questão do acento como uma forma de atualização do discurso é abordada por Bakhtin (1993). Segundo esse autor, o acento apreciativo dá existência a "nova" palavra, carregando-a de novo(s) significado(s), pois,

> [...] a palavra viva, a palavra completa, não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre – não uma atitude indiferente mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa apenas um objeto, como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entoação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de entoada, porque a entoação existe pelo simples fato de ser pronunciada) minha atitude valorativa em relação ao objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo (BAKHTIN, 1993, p. 50).

Essa ideia é à base dos estudos bakhtinianos porque toda palavra possui um valor ideológico conferido por sua atualização no discurso de outrem, isto é, a palavra alheia adquire significados à medida que é citada por outros sujeitos, em outros contextos. Nessa visão, o discurso de outrem antes estudado por meio da perspectiva

sintática da língua, passa a ser observado pelas relações entre dois sujeitos e/ou discursos concretos, o **discurso citado** e o **discurso citante**, e também as **formas marcadas** e **não marcadas do discurso**, os **discursos híbridos**, **discurso bivocal**, **ironia**, **paródia** (CUNHA, 2009). Não nos deteremos aqui as formas de discurso reportado – *ironia* e *paródia* – utilizadas para a produção do discurso humorístico, tendo em vista que nosso objeto de estudo é o discurso constituído no contexto acadêmico, portanto, tais formas discursivas são citadas apenas como informação.

Ilustremos essa questão com dois excertos de enunciados retirados, aleatoriamente, de nosso *corpus*[27] de pesquisa. Vejamos os excertos:

> [...] Gosto de ler jornal, revistas e artigos referentes a educação. Concordo com o texto lido da (trilha) ao afirmar que "**Falar das próprias vivência nos faz aptos para melhor pensar e solucionar problemas**", as leituras que eu faço do meu dia-a- dia, me faz repensar e tentar ver a vida de uma forma diferente, pois a medida que lemos vários textos tronamos possível as ligações entre eles, ampliando a capacidade de interpretar o mundo [...]. (A20 –AULA01/01 de CC1/2010, grifo nosso).

Fonte: Dados coletados AVA Moodle

> [...] Como diz **Maria Helena**, "**O ato de ler é usualmente relacionado a escrita, e que o leitor é visto como decodificador das letras...**" No entanto a leitura surgem em nossas vidas mesmo antes de iniciar a vida estudantil, em que aprendemos a decodificar os sinais. A leitura começa logo após o nosso nascimento quando temos o nosso primeiro contato com o mundo exterior [...]. (A108 –AULA01/01 de CC1/2010, grifo nosso).

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Esses excertos demonstram que os alunos não somente marcam seus discursos por meio da primeira pessoa, singular ou plural, empregando o discurso direto no presente do indicativo, como também eles demarcam a voz do outro com aspas, revelando, a existência de um discurso que não lhes pertence, ou seja, a voz reproduzida, ou melhor, retomada do texto motivador da discussão no e-fórum acadêmico.

O uso de aspas permite que esses alunos mantenham um distanciamento em relação à voz do outro e, simultaneamente, construam seus enunciados pela inserção dessa voz em seus discursos, realizando um diálogo com a professora e o texto

[27] Salientamos que não há correções gramaticais nos comentários recortados de nosso *corpus*, sendo preservado o texto, tal qual, produzido no contexto enunciativo.

complementar. Esse diálogo proporciona a elaboração de uma concepção de leitura pelos alunos, na aula virtual, sendo o uso das aspas uma forma de construção do enunciado do leitor responsivo ativo.

Essa integração entre os discursos – *citado* e *citante* – torna possível a constituição de um diálogo em sentido amplo, permitindo observar a construção do sentido do enunciado, isto é, como diferentes discursos dialogam para criar significações dentro de uma determinada situação de comunicação verbal. Por esse motivo, o maior enfoque dos estudos bakhtinianos são as **relações dialógicas**, ou seja, as alternâncias entre os sujeitos do discurso que permitem a observação do confronto entre diferentes refrações (posições sociais) de uma mesma temática expressa por meio de um enunciado concreto.

Faraco (2009) assinala que o processo de referenciação – o ato de recorrer ao discurso do outro – acarreta duas operações simultâneas, no interior do signo verbal, que são: o **reflexo** e a **refração** do meio social do sujeito. Isso porque o signo verbal aponta para o mundo exterior, mas, sempre, indicando uma mudança de direção, uma apreciação do mundo por outra óptica, outro olhar, e, portanto, uma visão multifacetada arquitetada ao longo da vida de cada sujeito.

Esse mesmo autor define o **reflexo** como a função que os signos exercem de representar, retratar, repetir, etc. o mundo, no qual são (re)produzidos; enquanto a **refração** consiste no modo como se demarcam nesses signos a diversidade e as oposições das experiências dos grupos sociais. O referido autor assegura que as significações não são estanques, pois, originam-se em um processo dinâmico, social e histórico, no qual os signos dialogam "*uns*" com os "*outros*", demarcando a heterogeneidade das experiências, valores, crenças, interesses dos sujeitos. Isso caracteriza os signos verbais, como biunívocos, polissêmicos, e, portanto, a **plurivocalidade** é uma condição indispensável para o funcionamento deles na sociedade humana.

A plurivocalidade é gerada pela dinâmica histórica dos grupos sociais que revestem a palavra e o próprio mundo com diferentes ideologias segundo a época, a situação, etc., nas quais estão inseridos esses grupos. Nesse caso, as ideologias perpassam nossos discursos, carregando ao longo do tempo significações para outros contextos pela inserção do discurso alheio nos enunciados dos sujeitos.

O material semiótico por meio dessa inserção da palavra alheia em outros discursos e também em outros contextos é responsável pela atualização das significações, desse modo, tanto significados são transportados para outras circunstâncias e épocas, como podem ser modificados segundo a voz social que os enuncia em um contexto.

O estudo do discurso de outrem é análogo ao estudo do diálogo que pressupõe uma investigação aprofundada da recepção e da apropriação do discurso reportado pelo sujeito. Nesse aspecto, é nosso interesse estudar o processo de interlocução entre os alunos, nos e-fóruns/aula, porque esses sujeitos leitores responsivos se expressam, concordando, ou discordando, etc. de outros sujeitos e/ou discursos sobre o que leem e/ou o que compreendem do texto discutido na aula virtual.

Quanto a isso Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) ressaltam que existem diferenças entre a recepção ativa do discurso de outrem – em especial, as formas escritas –, bem como de sua disseminação em outros contextos, pois, a atualização do discurso considera não só objetivos específicos, mas também uma terceira pessoa – aquela a quem são emitidos os discursos. Esses mesmos estudiosos afirmam também que a compreensão responsiva do discurso do outro é, ideologicamente, arquitetada no discurso interior; por causa disso, essa apreensão não é passiva, mas sim repleta de significados outros constituídos pelo interlocutor do discurso.

Nesse processo de apropriação e de constituição de discursos, Cunha (2009) acrescenta a importância da memória discursiva do sujeito para a transmissão e recepção de discursos. Segundo a pesquisadora, a memória discursiva do leitor é fundamental para a realização de empréstimos linguísticos, de construções e de retomadas não explícitas de segmentos para a elaboração de textos, bem como a interpretação de gêneros discursivos. Uma vez que, a construção de sentidos de um texto passa pelas relações dialógicas entre discursos, eventos discursivos, que mobilizam a palavra em diferentes contextos. Essa mobilidade é responsável pelos efeitos de sentidos atribuídos aos enunciados, transportando a interdiscursividade, preservando significados e deslocando-os no espaço-tempo por meio das interações entre os sujeitos do discurso.

Bakhtin ([1975]2010b, p. 89) afirma que:

> O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se orientar na atmosfera do "já-dito", o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

Essa afirmação reforça a ideia de que todo discurso é orientado para o outro, constituindo-se mediante a interação com outras vozes sociais. Por causa disso, o estudioso citado acrescenta que uma "[...] resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão ativa [...]". (BAKHTIN, [1975]2010b, p.89). No caso, a réplica de diálogo, a resposta (presumida) é imprescindível para a elaboração do discurso do enunciador, quer dizer, para a construção do texto, pois, "*eu*" elaboro o "*meu*" discurso de acordo com as intenções pretendidas e os interlocutores presumidos.

Ponzio (2011) afirma, embasado nos estudos bakhtinianos, que a compreensão responsiva pressupõe, naturalmente, o discurso do outro. Isso significa que o ato responsivo é organizado a partir de dois centros de valor, duas posições, duas apreciações: o "*meu*" e o do "*outro*". Esse estudioso afirma que esses centros de valor devem permanecer situados no espaço-tempo (contexto), mantendo a alteridade do ponto de vista dos sujeitos, isto é, a relação entre o "*eu*" e o "*outro*". O contexto é fundamental porque o sentido de um texto não se encerra nele mesmo, nem em o que lhe é contemporâneo, não podendo ser compreendido apenas pelo sistema abstrato da língua. Por esse motivo, acreditamos ser necessário conhecer as relações dialógicas existentes entre os sujeitos e/ou discursos da situação de comunicação para a compreensão dos textos.

Bakhtin discorre a respeito da "**arquitetônica da alteridade**" em duas obras "*Para uma filosofia do ato*" (1993) e "*Estética da Criação Verbal*" ([1979]2011). De acordo com o autor, essa arquitetônica é a baseada em um tripé: o "*eu-para-mim*", o "*eu-para-outro*" e "*outro-para-mim*". Essse tripé é o valor do sujeito para o outro e vice-versa; ou seja, ele se refere à unicidade do "*eu*", bem como sua limitação em relação à própria constituição e compreensão, sendo fundamental a interação com o "*outro*" para a sua completude. Nesse caso, o "*eu*" não pode se opor a todos os outros sujeitos porque "o mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre *eu* e o *outro*" (Bakhtin, 1993, p. 91, grifos do autor). A importância do olhar do "*outro*", do exterior, da interação social para a constituição do(s) sujeito(s), do(s) discurso(s) e do mundo, já que o "*eu*" não se constitui apenas por meio de suas experiências pessoais, mas também pela compreensão que o "*outro*" possui dele.

Por exemplo, os comentários discentes produzidos, nos e-fóruns/aula, são constituídos no processo de interação verbal realizado entre *professor-aluno, aluno-texto, aluno-aluno, aluno-consigo mesmo*. Essas relações dialógicas revelam a arquitetônica da alteridade, pois "não se compreende, não se conhece o sujeito apenas como objeto – só um julgamento de valor pode torná-lo sujeito, veículo de sua autolegitimidade que vivencia seu próprio destino" (BAKHTIN, [1979]2011, p. 81). A apreciação do "*outro*" torna-se essencial para a constituição do comentário do aluno, essa valoração do "*eu*" pelo "*outro*" acontece das seguintes maneiras: 1) o aluno avalia aquilo que o professor solicita; 2) o aluno avalia o que o texto discute; 3) o aluno avalia o que os outros alunos avaliam; 4) o professor-tutor avalia a compreensão do texto pelos alunos. Essas formas de avaliação são as relações dialógicas constituídas na aula, e também o olhar do "*eu*" sobre o "*outro*". Por meio dessas relações, os alunos e o professor tecem seus comentários dentro de uma grande rede social, na qual vários enunciados são produzidos em conformidade com as experiências de cada sujeito, objetivos da aula e compreensão do objeto de discurso.

Retomando a discussão de Ponzio (2011), o estudioso ressalta que a interpretação de uma obra – enunciado –, normalmente, é ancorada apenas nas condições de produção da época mais próxima, porém, o encerramento dessa obra em uma época limita sua compreensão, uma vez que, os enunciados são criados para além de suas fronteiras, não se limitando apenas a um momento específico. Com isso, conhecer as relações dialógicas constituídas durante/para a criação de um enunciado torna-se essencial para lhe atribuirmos sentidos.

Ainda a respeito do discurso de outrem, Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010, p. 156) destacam que "quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem". Porque o discurso por autoridade – aquele oriundo de um sujeito ou instituição com poderes –, dificilmente, é contestado por grupo social em que essa voz social detém o status de verdade. Um exemplo recorrente é o discurso bíblico que pouco ou nada se contesta, mas sim se assimila como verdade absoluta, ou ainda, como uma leitura obrigatória. Essa relação do sujeito social com o texto bíblico é bastante perceptível, quando analisamos os enunciados produzidos pelos alunos, na aula virtual, da disciplina de

CC1, sendo esse texto citado nas discussões em torno da "Concepção de leitura" como examinaremos no capítulo sexto deste trabalho,

Ao abordar a respeito do discurso indireto, discurso direto e suas variantes, Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010, p. 142) enunciam que na língua russa: "As marcas do discurso indireto são fracas, e durante a conversa, podem ser facilmente confundidas com as do discurso direto". Por outro lado, na língua portuguesa, o discurso indireto distingue-se, claramente, do discurso direto pela sintaxe – emprego dos tempos e modos verbais, o uso de conjunções, etc., como é possível observarmos no quadro 1:

Quadro 1 – Relação entre o Discurso direto e o Discurso Indireto

DISCURSO DIRETO	**DISCURSO INDIRETO**
Verbo no presente do indicativo – **estou** em casa **agora**, disse Cristina.	Verbo no pretérito perfeito do indicativo – Cristina disse que **esteve** em casa.
Verbo no pretérito perfeito – **Tive** uma recuperação lenta, disse Cristina.	Verbo no pretérito mais-que-perfeito – Cristina disse que **tivera** uma recuperação lenta.
Verbo no futuro do presente – Não me **renderei** aos problemas, afirmou ela.	Verbo no futuro do pretérito – Ela afirmou que não se **renderia** aos problemas.
Verbo no imperativo – **Saiam** da minha casa, mandou a mulher.	Verbo no pretérito do subjuntivo – A mulher mandou que **saíssem** da casa dela.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

O quadro apresenta gramaticalmente a passagem do discurso direto para o indireto, ressaltando as peculiaridades do tempo e do modo verbal, bem como o emprego de advérbios de lugar, etc. Quando inseridas na obra literária, essas construções representam o modo como o narrador expõe a voz do outro, isto é, das personagens, enquanto que na vida cotidiana, ou ainda, nos textos não literários a inserção do discurso do outro pelo enunciador em seu próprio discurso é a maneira desse sujeito afastar-se do já dito, apreciando (concordar, negar, elogiar, criticar, reforçar, etc.) a voz do outro, e, por sua vez, desenvolvendo seu discurso. Essas características da sintaxe não somente distinguem os discursos, mas também lhes atribuem identidade, pois trazem as marcas do estilo, isto é, as marcas de autoria do sujeito.

Nessa dinâmica de orientação do discurso, segundo Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010), há dois esquemas básicos de transmissão do discurso de outrem: 1) o **discurso direto** é a reprodução idêntica da fala de outros sujeitos por intermédio de

aspas ou de travessão, normalmente, auxiliada por um verbo declarativo; 2) e o **discurso indireto** é uma construção mais complexa que permite um grau maior ou menor de apreciação do enunciador, podendo seguir duas direções: 2.1) um posicionamento do enunciador com conteúdo semântico idêntico ao discurso do outro, ou seja, o sujeito transmite o sentido objetivo da entonação do outro; 2.2) e uma apreensão que caracteriza não somente o objeto, mas também o próprio sujeito, quer dizer, o enunciador apreende o conteúdo semântico e o estilo do outro.

Nessa dimensão, a apropriação do discurso de outrem exige que apresentemos uma breve caracterização das construções discursivas (direta e indireta) e de suas principais variantes. Na perspectiva bakhtiniana, os esquemas de transmissão do discurso de outrem se realizam por meio de suas variantes, sendo essas formas discursivas responsáveis pelas mudanças sucedidas em uma língua com o passar das épocas. Essas variantes estão entre as fronteiras da gramática e da estilística, favorecendo o estudo da língua viva, da língua em uso.

Ao caracterizar os esquemas e suas variantes, Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) começam pelo discurso indireto que apresenta três variantes: 1) a **variante analisadora do conteúdo (VAC)** – o enunciador apreende apenas o tema da enunciação, facilitando as réplicas dentro do discurso narrativo, nesse caso, o "*eu*" tematiza o discurso do "*outro*", preservando o conteúdo semântico. Esse tipo de variante desenvolvendo-se melhor em um contexto racional e dogmático, no qual o sujeito elabora seu ponto de vista pela relação com a voz de uma autoridade como, por exemplo, os discursos de natureza científica, filosófica, política, etc.; 2) a **variante analisadora da expressão (VAE)** – o enunciador se apropria tanto do conteúdo semântico, como do estilo do outro, sendo, claramente, perceptíveis as marcas do discurso alheio, em geral, pela utilização de aspas. Essa variante permite ainda que o sujeito expresse sua opinião individual acerca do objeto de discurso, oferecendo-lhe uma maior expressão; 3) e, por fim, a **variante impressionista (VI)** – uma intermediária entre as outras duas variantes, isto é, uma junção entre o conteúdo do discurso alheio e a expressão do enunciador, sendo uma forma bastante utilizada no discurso literário para a transmissão do discurso interior da personagem.

Os mesmos estudiosos da linguagem apresentam outras três variantes do discurso direto: 1) o **discurso direto preparado (DDP)** – caracterizada como um tipo de discurso direto originado do indireto, sendo o conteúdo antecipado pelo discurso

narrativo e, em seguida, tematizado no discurso direto, ou seja, o sujeito acentua com suas próprias palavras o discurso citado; 2) o **discurso direto esvaziado (DDE)** – o sujeito transmite com suas palavras a voz do outro sujeito, nesse caso, o "*eu*" dá a entonação ao discurso citado do "*outro*", reduzindo o peso semântico das palavras do "*outro*", bem como reforçando sua significação e tonalidade, afirmam Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010); 3) e o **variante do discurso citado antecipado *e* disseminado (VDCAD)**, ou **oculto no contexto narrativo** – esse tipo de variante aparece na narrativa no discurso da personagem, como seu ponto de vista, sua apreciação.

Ilustremos um caso do discurso direto com um excerto de nosso *corpus* de pesquisa:

> A minha experiência com a leitura, começou através de um grande incentivo da minha mãe. **Ela sempre comprava livrinhos para mim e dizia que eu lesse, pois quando ela chegasse do trabalho, queria saber o que a historinha contava**, me preocupava muito porque além de ler, tinha que compreender o texto lido, porque para ela o importante não era só ler e sim, compreender o que estava lendo [...]. (A42 –AULA01/01 de CC1/2010, grifos nossos).

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Observamos que o enunciador A42 introduz o tema de sua experiência com a leitura, em seguida, ele traz a voz de outro sujeito, sendo seu discurso carregado por duas entonações: a voz do enunciador (aluno) – que narra uma experiência com a leitura – e a voz do "outro" (mãe do aluno) – que exigia desse aluno a compreensão leitora, diariamente, sem se contentar com a decodificação de sinais, como mostra o trecho grifado no enunciado. Nesse trecho, o enunciador narra um acontecimento passado por meio da transmissão do discurso do outro (a mãe), (re)acentuando essa segunda voz social. Em suma, A42 constrói seu enunciado pela variante do discurso direto preparado, (re)acentuando o que lhe interessa no discurso alheio, no caso, que "*ler é compreender e não decodificar*".

A memória discursiva do enunciador auxilia atribuir sentidos a concepção de leitura, visto que o discurso reportado da mãe de A42 não aconteceu de maneira aleatória, mas sim a partir da intenção do enunciador em mostrar sua experiência de leitor. Cunha (2009) destaca que a memória discursiva do enunciador está relacionada

ao já-dito, e por sua vez, a uma intimidade do sujeito com determinado discurso, que permite a apropriação da voz alheia em outro contexto comunicacional.

Quanto ao uso da **negação**, semelhante à utilização das aspas, essa forma de transmissão é uma característica recorrente para a incorporação do discurso de outrem, especialmente, quando o enunciador usa o discurso indireto, trazendo para sua fala duas vozes que se opõem, ou ainda, empregando a negativa para apreciar um aspecto na narrativa. Ilustremos essa questão da negação a partir dos excertos apresentados a seguir:

> Leitura, **não** é apenas ler um livro, revista, jornal um texto, simplismente pelo simples fato de ler. **E sim** viajar realmente na história, sentir a emoção, entender e saber interpretar o que estar lendo [...]. (A34 –AULA01/01 de CC1/2010, grifo nosso).

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

> [...] Ela sempre comprava livrinhos para mim e dizia que eu lesse, pois quando ela chegasse do trabalho, queria saber o que a historinha contava, me preocupava muito porque além de ler, tinha que compreender o texto lido, **porque para ela o importante não era só ler e sim, compreender o que estava lendo** [...]. (A42 – AULA01/01 de CC1/2010, grifos nossos).

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Esses excertos apresentam empregos distintos da negação e da apropriação do discurso de outrem. O enunciador A34 recupera a ideia do texto complementar, considerando a afirmação de que o ato de ler não se restringe a leitura de livro, revista, etc., porém, esse sujeito incorpora o discurso do outro sem citá-lo, explicitamente, em seu enunciado; ou seja, sem deixar marcas nítidas desse diálogo em sua fala. Isto significa que o aluno compõe seu enunciado pelo discurso bivocal, não havendo fronteiras linguísticas entre a voz do "*eu*" e a voz do "*outro*". Todavia, isso não intervém na percepção dessas duas vozes pelo interlocutor, uma vez que, há um contexto de produção do discurso.

Retomamos o enunciado de A42, no qual o enunciador relata sua experiência com a leitura mediante a interação com o discurso de sua mãe – o "*outro*" sujeito do discurso responsável pela afirmação de que a leitura não se limita, simplesmente, a decodificação de sinais gráficos, mas sim a compreensão daquilo que se estar lendo. Nesse enunciado, observamos que o enunciador, pelo emprego do discurso direto

preparado, incorpora a sua fala uma apreciação do "*outro*" sujeito com relação à negação, posicionando-se sobre a concepção de leitura.

Nesses excertos de enunciados, detectamos procedimentos distintos para a inserção do discurso de outrem, uma vez que o primeiro enunciador retoma a ideia defendida no texto discutido sem mencioná-lo em seu discurso, apropriando-se da voz alheia pelo discurso não demarcado; enquanto, o segundo enunciador utiliza-se do discurso direto preparado e da negação, demarcando a presença da voz do "*outro*" no discurso.

Ao abordar o discurso bivocal na obra literária – o chamado **discurso não demarcado** – Bakhtin ([1975]2010b) afirma que a dialogicidade interna do discurso não se esgota tematicamente, não se desenvolve no diálogo direto, ou na conversação, ou ainda, nas réplicas explícitas, já que a dialogicidade é pré-elaborada na/pela linguagem, enquanto um fenômeno social, e como tal, é produzida historicamente e marcada pela polissemia.

Esse mesmo estudioso acrescenta que "[...] a dialogicidade interna do discurso é o acompanhamento indispensável da estratificação da língua, a consequência de sua superpovoação de intenções plurilíngues" (BAKHTIN, [1975]2010b, p. 132). Essa dialogicidade é responsável pela atualização dos discursos, e, consequentemente, pela transformação histórica e social das línguas, ou seja, pela evolução da linguagem humana.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) apresentam o fenômeno do **discurso indireto livre** como o caso mais significativo e, sintaticamente, mais bem demarcado da junção entre duas entonações distintas na língua francesa. Igualmente, esse tipo de discurso é bastante utilizado na língua portuguesa, em particular, nos textos literários, pois apresenta duas fases e, portanto, duplo sentido, favorecendo a construção da consciência das personagens na obra literária. Ilustremos esse caso com dois romances brasileiros: "*Vidas Secas*" (Graciliano Ramos) e "*Dom Casmurro*" (Machado de Assis), nos quais as personagens dialogam, frequentemente, elas mesmas, misturando-se o discurso do narrador e o pensamento das personagens para o desenvolvimento da narrativa. Esse tipo de discurso oferece as condições de expressão estilística do autor da narrativa.

Esses estudiosos distinguem duas variantes do discurso indireto livre: 1) o **discurso direto retórico** – uma variante que possui caráter persuasivo com diversas

outras variantes de significação sociológica; essa variante possui relação com uma *pergunta retórica* ou *exclamação retórica* do autor da narrativa, mas também da personagem; logo, esse fenômeno é interessante em relação ao problema da localização contextual, pois, se situa na fronteira entre o discurso citado e o discurso citante; 2) e o **discurso direto substituído** – uma variante em que não há convergência entre o discurso do autor e do herói, apresentando entonações paralelas; ela representa também a fusão entre as vozes do autor e do herói, mostrando a interação entre o narrador e a voz interior.

Para refletirem sobre a inter-relação entre o discurso citado e o discurso narrativo, no caso, o discurso indireto livre, Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) criticam estudos que antecedem a teoria dialógica da linguagem. Discorreremos, brevemente, acerca dessa crítica porque entendemos ser fundamental o nosso interlocutor saber como surgiu esse conceito bakhtiniano.

De acordo com esses estudiosos, a primeira alusão desse tipo de discurso pertence ao linguista suíço Tobler, em 1887, que o define como uma forma discursiva peculiar por unir o discurso direto e o discurso indireto, sendo a entonação e a organização das palavras do discurso direto e os tempos verbais e as pessoas do discurso indireto. O sujeito narra acontecimentos passados, introduzindo em seu discurso as vozes de terceiros através de uma forma de composição independente que transforma o tempo verbal do presente do indicativo para o pretérito imperfeito, revelando que fatos e enunciados são contemporâneos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010). Nesse aspecto, o referido linguista suíço defende que o sujeito tem consciência do emprego dessas formas discursivas, mesclando-as em um mesmo enunciado para alcançar seus propósitos.

Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) recusam essa representação de Tobler por ela não explicar a relação entre o discurso narrativo e o discurso citado, nem o sujeito puder criar uma nova forma linguista. Uma vez que, ele depara-se com fronteiras linguistas impostas por fatores socioeconômicos, ou seja, por um grupo social que delimita o horizonte linguístico dos falantes. Para os referidos estudiosos, deve haver mudanças no interior das relações sociocomunicativas e da orientação discursiva para o discurso indireto livre ser aceito como uma nova forma de expressão.

Em 1899, o estudioso Kalepky manifesta-se a respeito desse tipo de discurso, sendo sua análise um avanço nos estudos dessa forma discursiva (BAKHTIN/

VOLOCHÍNOV, [1929] 2010). Esse estudioso conceitua o discurso indireto livre como uma forma velada e autônoma de citação do discurso de outrem, pela qual não se identifica, claramente, o sujeito que fala. Nessa visão, esse tipo de discurso não é compreendido como duas formas abstratas que se misturam, e sim como uma única forma discursiva; desse modo, o referido estudioso revela dois aspectos importantes dessa forma de composição: 1) uma nova orientação estilística positiva; 2) e a dualidade discursiva.

Contudo, os referidos teóricos bakhtinianos recusam a definição de Kalepky, considerando as seguintes falhas: 1) o discurso indireto livre não é forma discursiva oculta; 2) a identificação do sujeito não é a única motivação para estudar esse tipo de discurso; 3); essa forma apresenta, abertamente, duas faces: o "*eu*" e o "*outro*", sendo o primeiro quem fala – o autor ou o enunciador – e o segundo a voz do outro – o herói da narrativa ou o discurso citado; 4) e não é possível obsevar esse tipo de discurso, considerando apenas aspectos abstratos da língua, reduzindo-o a um recurso, meramente, gramatical.

Em 1912, o linguista Bally retoma essa discussão, referindo-se ao discurso indireto livre como um movimento do discurso indireto para o discurso direto pela queda da conjunção "*que*" e do verbo introdutório do discurso citado na criação de uma nova forma discursiva. Para esse estudioso, essa variação do discurso indireto não possui uma forma fixa, um padrão, mas apresenta características recorrentes como evoluir, sempre, do discurso direto, sendo esse responsável pela delimitação das fronteiras linguisticas (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 2010).

Esse mesmo linguista distingue as formas linguísticas e as figuras de pensamento, sendo as primeiras ligadas ao sistema abstrato da língua; enquanto as outras são formas extralinguísticas e, como tais, são responsáveis pelo sentido das enunciações. Dessa óptica, o discurso indireto livre corresponde a uma figura de pensamento sendo, portanto, um fenômeno extralinguístico.

Essa ideia da passagem do discurso direto para o indireto é criticada pelos referidos estudiosos bakhtinianos, pois esses consideram o movimento como um encontro entre duas enunciações, a alternância entre vozes sociais no processo de interação verbal. Além de que as formas abstratas não possuem orientação discursiva, consequentemente, não apresentam apreciação ativa, uma vez que isso requer a alternância entre os sujeitos do discurso.

Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) assinalam que a simples queda de uma conjunção não aproxima duas formas abstratas, e sim duas enunciações em sua totalidade de significações, permitindo que o sujeito acentue, livremente, o discurso do outro, ou seja, o discurso citado. Logo, a compressão de Bally é limitada porque observar as formas abstratas apenas por meio da gramática e do dicionário sem considerar a língua viva.

Os vosslerianos divergem também do ponto de vista de Bally, deslocando a investigação da gramática para a estilística e à psicologia, das formas linguisticas às formas de pensamento, trazendo assim novos fatores para explicar o discurso indireto como a efetividade na língua, a imaginação, a sensibilidade, o gosto linguístico, etc., quer dizer, aspectos relacionados à expressividade do sujeito, afirmam Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010).

Dentre os estudiosos que compartilham dessa concepção do discurso indireto livre como uma forma de apreciação do discurso citado inserida no discurso citante, temos: Lerch (1914) – que define essa forma a transmissão do discurso reportado, produzindo um efeito estilístico no discurso do falante – e Lock (1921) – que define essa forma como o discurso vivido através do discurso direto (repetido), ou ainda, do discurso indireto (relatado), sendo uma forma direta de representação da entonação do outro. Logo, ela possui um imenso valor estilístico no/para o enunciado. Todavia, o problema dessa concepção é a restrição do papel criador, na língua, ser atribuído à imaginação, e não a razão.

Também Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010) recusam a ideia defendida por Bally – que aborda a língua sem considerar os aspectos extralinguísticos para sua compreensão –, e o pensamento de Lock que, embora, entenda a língua como um acontecimento discursivo vivo, inacabado; por outro lado, não a restringe, pois compreende a criação como algo originado por si mesmo, incidindo no subjetivismo individualista. Essa noção não reflete a dinâmica da língua, já que não resolve o problema da inter-relação entre o discurso citado e o discurso narrativo.

Essas reflexões, em torno da inter-relação entre o discurso citado e o discurso narrativo, conduziram os bakhtinianos a conceituarem o discurso indireto livre, como uma forma de orientação ativa do discurso de outrem, isto é, como uma apreciação do discurso citado pelo discurso citante. Nesse processo de interação, a voz do "*eu*" falante/autor e a voz do "*outro*" citado/herói dialogam, construindo um mesmo

enunciado com duas apreciações distintas – vozes sociais – em torno de uma mesma temática.

Fiorin (2006) apresenta, embasado em Bakhtin e o Círculo, quatro outras manifestações do discurso alheio não demarcado, que são: a **polêmica clara,** a **polêmica velada,** a **paródia** e a **estilização**. A polêmica clara consiste no confronto entre duas vozes sociais que debatem, abertamente, entre si, em defesa de seus pontos de vista, tendo uma das vozes como a orientadora da discussão a exemplo de uma assembleia em que um sujeito conduz a discussão em torno de determinado tema, e, simultaneamente, existem vozes que se opõem claramente desse tema.

Analisamos mais um excerto de nosso *corpu*s para exemplificar a polêmica clara:

> **O texto de Fernando Veríssimo, tenta nos convencer de seu ponto de vista, de que sua opinão é correta. Discordo quando ele compara música com drogas**. Por pior que seja a letra, por pior que sejam os cantores, não se pode generalizar [...]. (A78 –AULA01/01 de CC1/2010, grifo nosso).

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Nesse caso, temos um enunciador que dialoga com dois sujeitos para construir seu enunciado, são eles: 1) a professora que gera o tópico de discussão no e-fórum acadêmico para quem o aluno direciona a resposta, embora, ela não seja citada no discurso dele; 2) e o texto de Veríssimo – que associa a música brasileira atual a drogas nocivas à sociedade –, de quem o aluno discorda, abertamente, devido o autor generaliza ao comparar os estilos de musicais a drogas químicas prejudiciais a saúde humana. Logo, a professora é a voz orientadora da discussão entre o aluno e o texto que trazem opiniões divergentes a respeito da música brasileira contemporânea.

Por outro lado, a **polêmica velada** não mostra a discussão, abertamente, mas isso não impede observamos a oposição entre duas vozes sociais. Vejamos mais um exemplo do *corpus*:

> Realmente A46, você falou muito bem, também acho que os políticos utilizam todos os artifícios para vencer as eleições, **no entanto** no 2º texto Frei Betto, nos faz refletir sobre a existência de políticos verdadeiros e comprometidos com o bem em comum, devemos fazer valer as nossas opiniões e acima de tudo escolher certo. (A65 –AULA03/01 de CC1/2010, grifo nosso).

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Essa passagem do enunciado de A65 constitui parte da discussão do e-fórum[28] "*Intertextualidade*", no qual os alunos comentam a relação intertextual entre os textos "*José*" e "*E agora, José*". Esse enunciado é elaborado de maneira perspicaz, pois, primeiramente, o enunciador concorda com a opinião de A46 e somente após por meio da expressão linguística "**no entanto**" expõe sua real opinião da relação entre os textos discutidos no e-fórum/aula. Em outros termos, a forma dele expor o ponto de vista é sutil, evitando uma discussão mais aberta entre os sujeitos do discurso. Esse confronto velado entre A65 e A46 representa as relações dialógicas constituídas no processo de interação da aula virtual, que, por sua vez, atribuem sentidos ao enunciado do aluno.

A **paródia** constitui uma imitação do texto, ou mesmo, do estilo pelo sujeito falante que ironiza, ou ainda, negar a voz de outro sujeito, nesse caso, o enunciador imita outra voz social para enfatizar um aspecto do discurso alheio. Encontramos exemplos dessa manifestação do discurso alheio nos programas de humor bastante recorrentes na televisão brasileira – não analisaremos essa forma de discurso de outrem em nosso *corpus*.

Finalmente, a **estilização** que é uma imitação do discurso de outrem, ou seja, o enunciador não ridiculariza a voz do outro sujeito, mas sim elabora seu discurso embasado no estilo empregado nesse outro discurso. Um exemplo recorrente nos livros didáticos nacionais são as paráfrases de poemas, como a "*Canção do Exílio*" de Gonçalves Dias e o "*Amor é fogo que arde sem se ver*" de Luiz Vaz de Camões, sendo esses textos parafraseados em outros poemas e músicas da língua portuguesa.

Explicitados esses conceitos, a seguir, organizamos os esquemas de transmissão do **discurso de outrem e suas variantes** conforme o quadro 2:

[28] Os enunciados desse e-fórum aparecem, aqui, apenas para ilustração porque não analisaremos essa aula virtual em virtude dos critérios adotados para o recorte do *corpus* de pesquisa.

Quadro 2 – Esquemas de transmissão do discurso de outrem na enunciação, segundo a perspectiva bakhtiniana

ESQUEMAS DE REALIZAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM E SUAS VARIANTES		
Discurso indireto e suas variantes	Discurso direto e suas variantes	Discurso Indireto Livre
• Variante analisador de conteúdo • Variante analisador da expressão • Variante impressionista	•Discurso direto preparado •Discurso direto esvaziado •Discurso direto antecipado e disseminado	•Discurso direto retórico •Discurso direto substituído

Fonte: Bakhtin/Volochínov ([1929]2010)

Essa caracterização do discurso de outrem, seja *demarcado* ou *não demarcado*, fez-se necessária para compreensão de os aspectos que investigamos em nosso *corpus* de pesquisa, uma vez que essas categorias de conteúdo – *discurso de outrem e suas manifestações* – oferecem suporte para a criação de nossas categorias analíticas – mais adiante no capitulo metodológico apresentamos essas categorias.

No e-fórum/aula virtual, a apropriação da voz outro acontece em razão da construção de uma resposta compreensível do aluno a atividade de linguagem proposição do professor. Nesse cenário, o ato responsivo do aluno é uma posição do "*eu*" em relação ao "*outro*", não existindo compreensão passiva, pois, compreender consiste em reagir e trazer algo novo para apreensão do texto, e não, meramente, reproduzir a palavra do "outro", pois isso não enriquece em nada o tema de discussão.

Por esse motivo, acreditamos que a cópia, embora, represente uma ação do sujeito, e até mesmo, uma forma de aprendizagem, pois, o aluno se apropria do conhecimento do outro. Por outro lado, não é uma atitude responsiva ativa, tendo em vista que não trás enriquecimento para a discussão. Esse aprendizado mais amplo consiste em uma ação colaborativa do sujeito, trazendo contribuições para a discussão e não a mera reprodução de discursos sem qualquer reflexão do tem em discussão.

Apresentado a concepção bakhtiniana de discurso de outrem, agora, explicitaremos a respeito do discurso presumindo, considerando, especialmente, o ensaio de Voloshinov ([1926] 1976), no qual esse estudioso trabalha a noção de presumido e de seu papel para a construção do texto.

3.2 O DISCURSO PRESUMIDO E O SENTIDO DO TEXTO

Retomamos aqui a discussão da compreensão responsiva porque essa noção é indispensável para entendermos o presumido do texto. No estudo do discurso, a compressão é uma reação do sujeito ao discurso do outro – uma ligação entre a expressão do enunciador, o objeto de discussão e a resposta do interlocutor. Bakhtin ([1975]2010b, p.90) diz que "a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra". Logo, a compreensão responsiva ativa é determinada pelo entendimento que um grupo social possui de um objeto discutido, e por sua vez, o sujeito falante constrói seu discurso segundo as inter-relações constituídas com uma coletividade.

A compreensão do objeto de discussão consiste em uma orientação para um grupo social específico que introduz novos elementos ampliando os horizontes do sujeito falante por meio de expressões e de (re)acentuações dos participantes da interação verbal. Em suma, o discurso do falante é orientado pelo horizonte do outro e também para o outro; assim sendo, o ato enunciativo se constitui no território do outro sobre uma base compreensível para um interlocutor, afirma Bakhtin ([1975]2010b).

Nessa dimensão, o processo de construção do texto não abrange apenas a produção e a recepção do discurso, mas também a interpretação da temática pelo "outro" sujeito do discurso (ALMEIDA, 2013). Deste enfoque, o **leitor** é concebido como um **sujeito responsivo ativo**, pois a compressão de um texto implica em uma retomada do discurso alheio, uma tomada de posição, uma atitude responsiva, uma resposta do interlocutor do discurso, logo, compreender consiste em orientar uma apreciação para o discurso do outro.

Retomamos aqui a discussão em torno da construção do sentido do texto, segundo Voloshinov ([1926] 1976), o enunciado é vinculado à vida, e como tal, ele possui uma conexão com o meio social circundante. Por isso, o contexto possui uma função imprescindível para a compreensão do enunciado, tendo em vista que esse é originado em uma situação pragmática, mantendo uma relação estreita com as circunstancias, nas quais fora produzido. Em outros termos, não há significação verbal dissociada da situação de produção, já que é impossível encontrar sentido em um enunciado considerando apenas o aspecto formal da língua.

Esse mesmo estudioso caracteriza o "*contexto extraverbal*" do enunciado por meio de três fatores:

> 1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.); 2) o *conhecimento* e a *compreensão* comum da situação por parte dos locutores dos interlocutores; e 3) sua *avaliação comum* dessa situação. (VOLOSHINOV, [1926] 1976, p. 05, grifos do autor).

Esses fatores são primordiais para o entendimento do sentido global do enunciado bem como atribuirmos valores ao já-dito. Por isso mesmo, o enunciado concreto, sempre, une os participantes comuns da interação verbal, sendo esses coparticipantes da constituição do sentido do texto.

Salientamos que a situação extraverbal nem se sobrepõe ao enunciado, nem é causa dele, mas sim "se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação" (VOLOSHINOV, [1926] 1976, p. 05). Desse modo, o estudioso citado realça que o enunciado concreto apresenta duas partes: 1) a parte *perceptível* materializada em palavras relacionadas ao sinal linguístico; 2) e a parte *presumida* associada à relação entre o objeto e o social.

De acordo com o teórico citado, essa relação do objeto com o social serve de base para a criação do discurso do enunciador, que elabora seu enunciado a partir do que outros sujeitos pensam, veem e reconhecem, e não apenas por sua subjetividade. Uma vez que, o **presumido** consiste em os pontos de vista pelos quais um grupo social está unido; desse modo, os juízos de valor presumidos não são atos individuais, mas sim atos sociais reguladores do que pode e não pode ser dito em um contexto, ou seja, o "*eu*" constrói seu discurso com base no "*nós*" (VOLOSHINOV, [1926] 1976).

Por essa visão, nem toda resposta pode ser aceita em relação a um objeto de discurso e, por conseguinte, nem todo ato enunciativo corresponde a uma ação responsiva ativa do sujeito, pois essa ação compreende não apenas uma resposta coerente em relação ao tema em discussão, mas também a colaboração do interlocutor com o enunciador, promovendo a construção do enunciado alheio. Portanto, um ato compreensivo responsivo ativo não corresponde a qualquer resposta, e sim em uma resposta colaborativa para o desenvolvimento do processo de interação verbal e, por conseguinte, do objeto do discurso.

Também a ideia de presumido serve de alicerce para elaboração de nossas categorias de análise – o **discurso reproduzido**, o **discurso ampliado** e o **discurso deslocado**. Essas três categorias permitem observar como os alunos desenvolvem o tema discutido na aula virtual, isto é, como esses sujeitos mediante as relações dialógicas constituídas no contexto acadêmico atribuem sentidos para os outros discursos – a voz da professora, a voz do autor do texto, as vozes de outros alunos e/ou outras vozes sociais (grupo social).

Retomamos, novamente, aqui, o conceito de **discurso reportado**, como trabalhado por Cunha (2009), pois esse possibilita a reflexão da apropriação do presumido do discurso e, consequentemente, também a questão da acentuação que se torna relevante mais uma vez porque que coloca em evidência a relação entre a acentuação e a (re)acentuação do discurso. Porque um enunciador quando se apropria da voz alheia, seja a voz do interlocutor imediato, do grupo social, ou ainda, de uma autoridade, ele relaciona-se com julgamentos de valor presumidos pelos quais atribuirá sentidos ao já-dito em conformidade com suas intenções no momento da enunciação.

Considerando isso, o enunciador não constrói sentidos para o texto do nada, mas sim mediante a interação com a opinião de outros sujeitos que, por sua vez, trazem pré-conceitos acerca do objeto de discussão. Nessa dimensão, todo ato enunciativo é constituído a partir de aspectos sociais e culturais da comunidade do falante, ou seja, mediante valores presumidos relacionados a atos sociais regulares essenciais; logo, as emoções individuais, embora, possam atribuir um tom ao enunciado, o que realmente prevalece é o ponto de vista de uma coletividade (VOLOSHINOV, [1926] 1976) – mais adiante a análise do *corpus* de pesquisa, em particular, o e-fórum(2) trará marcas linguístico-discursivas que relevam esse predomínio da "voz social" sobre a "voz individual".

Esses aspectos sociais e culturais são, diretamente, relacionados aos valores presumidos da comunidade, na qual o sujeito está inserido, podendo ser valores do contexto imediato, ou ainda, do contexto histórico. Esses valores perpassam os discursos que circulam no tempo-espaço, influenciando os pontos de vistas dos participantes da comunidade discursiva.

No contexto acadêmico, tais valores podem tanto auxiliar a compreensão do texto, como desviar o aluno daquilo que estar sendo discutido, uma vez que, os julgamentos de valor transmitem questões ideológicas. Logo, um mesmo objeto de

discussão pode ser compreendido de maneiras distintas conforme o lugar social do sujeito. Nesse aspecto, o presumido do discurso é responsável por sustentar os fenômenos valorativos ligados àquilo que um grupo social pensa ou defende de um assunto, acentuando os discursos que circulam na sociedade.

Essa discussão a respeito do presumido do discurso, bem como da noção de (re)acentuação do discurso reportado oferecem suporte para a construção das categorias analíticas pelas quais analisamos os comentários discentes nos e-fórum/aula. Elaboramos três categorias considerando a concepção voloshiviana de presumido, são elas: 1) o **discurso reproduzido** que é a apropriação do discurso do outro pela repetição dessa voz, ou seja, o enunciador concorda ou discorda da opinião de outro sujeito, ou simplesmente, retoma o discurso do professor ou de outro aluno sem nada acrescentar a discussão; ou seja, o aluno reproduz o discurso do outro sem nenhum questionamento, simplesmente, para "manifesta" algo sobre o objeto de discussão; 2) o **discurso ampliado** é o diálogo do enunciador não apenas com o discurso do professor, de outros alunos e do texto discutido na situação de comunicação, mas também com outras vozes sociais, ampliando as relações dialógicas e, consequentemente, trazendo algo novo para a discussão e a construção do enunciado e do tema da aula; além disso, esse tipo de discurso é marcado pelo posicionamento crítico do enunciador, pois não se limita a trazer pontos de vistas, mas sim confrontá-los para atribuir significados ao objeto do discurso; 3) e o **discurso deslocado** que consiste em uma leitura fragmentada, ou em um juízo de valor pré-determinado de outro sujeito com quem o enunciador interage e, por sua vez, essa opinião influencia na resposta do último, desviando-o da discussão propriamente dita. Basicamente, o enunciador constrói seu enunciado sem considerar o conteúdo do objeto de discussão, ou só um fragmento desse objeto, ou ainda, sem considerar o enunciado do professor, deslocando-se do tema da aula. Nesse caso, os discursos circundantes influenciam na maneira como o sujeito leitor apreenderá determinado tema, e também os discursos presumidos que circulam sobre o assunto da aula (título) em sua comunidade discursiva.

Delimitadas essas categorias organizamos, em seguida, os esquemas de apropriação do **discurso presumido** conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Esquemas de apropriação do discurso presumido na enunciação

ESQUEMAS DE REALIZAÇÃO DO DISCURSO PRESUMIDO		
Discurso Presumido		
• Discurso Reproduzido	•Discurso Ampliado	• Discurso Deslocado

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

O conceito de presumido voloshiviano dialoga com a noção de conhecimento prévio freiriana que permite o sujeito atribui significados às coisas do mundo. Esse conhecimento influencia modo de compreender/ler e, por sua vez, de atribuir significados aos textos e aos sujeitos. Segundo a visão freiriana, o ato de ler não se limita a mera decodificação de sinais linguísticos, mas antecipa-se e estende-se por toda a vida do sujeito, visto que estar relacionada à compreensão do mundo. Isso porque:

> A leitura do mundo prece a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compressão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto (FREIRE, [1992], 2011a, p. 19-20).

Essa noção de leitura assemelha-se ao pensamento bakhtiniano, pois a compreensão do texto está associada a seu contexto de produção, sendo a apreensão daquilo que nos cerca, ou seja, do que acontece na "relação eu-tu", afirma Freire ([1987]2011b) e, por conseguinte, em uma situação comunicacional. Nessa dimensão, o educador citado alega que as palavras ganham significado à medida que o "*eu*" se relaciona com os "*outros*", ou seja, nas suas relações interpessoais.

O sujeito leitor aprende com as interações com outros sujeitos, objetos e situações de comunicação, assim sendo, sua leitura de mundo é influenciada pelas vivências pessoais, e por sua vez, a compreensão desse mundo influenciará o entendimento da palavra. Ilustremos essa questão com os alunos participantes da disciplina de "CC1" – sala de aula virtual investigada nesta pesquisa –, na qual esses sujeitos interagirem no e-fórum(1) "*Leitura de mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor*", buscando em suas experiências subsídios para fundamentarem seus comentários, ou melhor, construírem significados para as concepções de leitura e de leitor.

Igualmente aos estudiosos do Círculo bakhtiniano, Freire ([1987]2011b) defende que o sentido de um texto não está cerrado em si mesmo, pelo contrário, ele é constituído dentro de um processo dialógico-reflexivo, no qual o sujeito "eu" interage com o sujeito "outro" – interlocutor, autor, texto, experiências, etc. – para construir a si mesmo e ao mundo.

Freire ([1982], 2011a) traz também outra noção semelhante ao pensamento bakhtiniano, no caso, o conceito de **mundo imediato**. Esse conceito é definido por Volochínov ([1926] 1976), em "*Discurso na Vida e Discurso na Arte*", com a designação de **contexto imediato** referindo-se à inserção do falante/leitor em um determinado contexto sócio-histórico, isto é, em um lugar social, no qual esse sujeito dialoga com outros sujeitos, atribuindo significados às coisas e às pessoas.

Ilustremos a noção de contexto imediato com duas situações distintas: 1) uma situação de sala de aula em que o sujeito falante interage com um grupo social mais restrito acerca de um tema específico, limitando o horizonte da discussão; 2) e uma situação de eleição presidencial, ou ainda, de mudança de governo em que o sujeito falante está inserido em um contexto mais amplo, interagindo com inúmeros pontos de vistas sobre um mesmo tema. Ambos os casos exigem que o interlocutor retome aspectos encontrados apenas no contexto imediato para compreender os sentidos atribuídos ao enunciado.

Nessa perspectiva, Volochínov ([1926] 1976) diz que o horizonte de um enunciado amplia-se tanto no espaço quanto no tempo, uma vez que o enunciado presumido do enunciador/leitor pode ser do ambiente familiar, da igreja, da universidade, etc., e, portanto, quanto mais interações sociais o sujeito constituir em seu cotidiano, maior será seu horizonte. Esse horizonte é ampliado conforme as interações realizadas pelo sujeito nas diferentes esferas sociais; desse modo, o universo de valores desse sujeito poderá ser maior ou menor, visto que esses são construídos na inter-relação com o "*outro*".

Freire ([1992] 2011a) acrescenta que a compreensão do mundo imediato pela inter-relação com "outros" sujeitos é significativa para a introdução do falante no mundo da palavra. Essa inter-relação com "outros" sujeitos torna-se essencial para a aprendizagem da leitura no contexto de sala de aula, pois, sem essa inter-relação não seria possível compreender, ou mesmo decifrar a "*palavramundo*" – expressão empregada por esse educador. Portanto, o sentido atribuído a uma palavra não é pronto,

acabado, cerrado em si mesmo, pelo contrário, ele é constituído dentro do processo interacional entre o "*eu-tu*", ou seja, o "*eu*" e o "*outro*", o "*eu*" e o "*mundo*".

Esse mesmo educador ressalta que a compreensão crítica do mundo constitui-se apenas no diálogo do homem – ser social – com o seu "outro" porque essa relação permite a reflexão e a ação desse ser no mundo. A compreensão leitora resulta das interações sociais constituídas pelo sujeito falante/leitor ao longo da vida. Ilustremos essa questão com as interações realizadas, em e-fóruns, entre *professor-aluno*, *aluno-aluno*, *aluno-texto*, ou ainda, *aluno-ele-mem* para propiciar a construção de uma concepção de leitura mediante um processo dialógico, no qual o sujeito falante/leitor se move e/ou atua como ser social, um ser ativo que expressa seu ponto de vista, atribuindo significados às coisas do mundo.

Essa concepção de construção do saber, do ato de ler como um processo dialógico, no qual o "eu" se constitui na relação com o "outro", é defendida por Almeida (2013). De acordo com essa pesquisadora:

> Ler é esse processo interativo de cruzamento de diversas e variadas vozes que interagem para construir o sentido do gênero disposto para esse fim no espaço escolar e o professor tem de receber essa formação para atuar bem na sala de aula. (ALMEIDA, 2013, p.11).
>
> [...] a leitura é um processo de interação, entre autor, leitor e texto e, proporciona ao aluno um engajamento mais profundo com o próprio texto para que ele ultrapasse os limites linguísticos e alcance um nível de compreensão mais elevado, o horizonte discursivo. Ler é uma prática encarnada por gestos, hábitos e espaços e, portanto, faz-se necessário distinguir os leitores (quem), as tradições de leitura (o que se lê) e as maneiras de ler, (como). (ALMEIDA, 2013, p. 14).

Em outros termos, a leitura não é uma prática isolada, e sim social, pois, o sujeito falante/leitor não constrói sentidos para o mundo, considerando apenas sua individualidade, e sim a partir das relações sociais constituídas ao longo de sua vida. Essas relações dialógicas têm um papel essencial na/para a constituição do conhecimento e do próprio sujeito social.

Essa concepção de leitura dialoga ainda com a ideia de leitura colaborativa fundamental para a construção do saber em ambientes virtuais de aprendizagem da educação a distância, nos quais todo o processo de ensino-aprendizagem é mediado pela

leitura e pela escrita, pela voz do “eu” e do “outro”, pelos feedbacks direcionados pelo professor-tutor ao aluno, e até mesmo, de aluno a “outro” aluno.

Voloshinov ([1926] 1976) acrescenta que o enunciado do falante é apoiado, ou melhor, construído a partir de elementos contínuos e imutáveis da língua em uso, bem como de apreciações substanciais para o sentido do discurso. Desse modo, as apreciações presumidas assumem uma função indispensável na sociedade, pois, de acordo com esse estudioso, todos os fenômenos da língua em uso são unidos por avaliações, isto é, julgamentos de valor dos sujeitos participantes das esferas sociais. Porque as apreciações pertencem à própria vida, organizando os discursos, independentemente, do conteúdo temático exposto, sendo, portanto, uma preocupação do falante que seleciona o material verbal e a forma de composição para expressar sua apreciação de um objeto de discurso.

Para Voloshinov ([1926] 1976), essa expressão do sujeito, ou melhor, essa entonação apenas é apreendida quando em contato com os julgamentos de valores presumidos de um grupo social. A entonação atribuída pelo falante ao enunciado é influenciada por seu meio social, ou seja, ele reproduz em sua fala as vibrações que recebe desse ambiente social. Considerando essa ideia do discurso presumido introduzida e/ou retomada na voz do falante, assim como as marcas do discurso de outrem (discurso reportado) que investigamos a processo de construção do sentido do comentário discente no e-fórum/aula virtual.

Apresentados os parâmetros teórico-metodológicos, realizaremos a contextualização do lugar social, no qual acontece o fenômeno discursivo estudado. Recorremos aos trabalhos de Aretio (2001), Belloni (2002, 2006), Bezerra (2009), Moran (2013) entre outros que tratam a respeito da noção, da evolução e das características da educação a distância.

4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste quarto capítulo, apresentamos um breve panorama sobre a origem, a evolução, os conceitos e as características da educação a distância, uma vez que a concepção de educação está, diretamente, associada à época e o ambiente físico, nos quais acontecem as mudanças devido aos avanços tecnológicos que influenciam na forma como se processa o ensino e a aprendizagem.

Acreditamos ser importante explicitarmos a respeito da educação a distância desde seu surgimento como modalidade de ensino, focando, em particular, na EaD online, uma vez que nosso estudo tem como *lócus* um ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto, recorremos aos trabalhos de Lévy (1999, 2011), Aretio (2001), Belloni (2002, 2006), Aragão (2008), Bezerra (2009) Grossi, Costa e Moreira (2013), Moran (2013), entre outros que abordam sobre a educação a distância.

4.1 A ORIGEM DA EAD COMO MODALIDADE DE ENSINO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A educação a distância não é uma modelo de ensino recente, tendo surgido no final do século XVIII em países como Estados Unidos, França, Alemanha e Reino Unido para formar a população de massa, em especial, operários por intermédio de correspondências trocadas entre instituições e alunos. (ARAGÃO, 2008).

Essa forma de educação se expande a partir dos meios de transporte e de comunicação, sendo diretamente relacionada ao desenvolvimento das sociedades modernas visto que precisa de um enorme aparato estrutural (mesmo a distância) para que funcione, adequadamente, atendendo as necessidades dos alunos e do mercado econômico.

Embora essa modalidade de ensino seja antiga, somente no século XIX, com o processo de industrialização das sociedades, ela ganhou visibilidade devido às novas demandas sociais exigirem profissionais mais bem qualificados, mas não propiciarem uma educação no modelo formal e presencial (ARAGÃO, 2008). Nesse cenário, os avanços tecnológicos têm um papel importante para o surgimento da EaD, sendo um fator decisivo para a globalização dessa modalidade de ensino no mundo.

No Brasil, de acordo com Bezerra (2009), o ensino a distancia surge somente na década de 1930 com a Rádio-Escola Municipal do Rio (criada em 1934) e o Instituto Universal Brasileiro (criado em 1939). Ambas as instituições adotavam a correspondência para realizar as atividades com seus alunos. Após, mais de duas décadas, é que surgem as TVs educativas criadas pelo poder público e na década de 1980 aparece o chamado "[...] ensino supletivo através de telecursos (material impresso e televisão) por instituições sem fins lucrativos." (BEZERRA, 2009, p.33).

Segundo o pesquisador citado, passou mais uma década até surgir a Universidade Aberta de Brasília (criada em 1992) ofertando cursos online específicos para atualização acadêmica de profissionais com e sem nível superior, tendo em 2009 "mais de 30 instituições de ensino superior autorizadas pelo MEC para ofertar mais de 25 cursos de graduação, inclusive sequenciais, a distância, com cerca de 50.000 alunos matriculados." (BEZERRA, 2009, p.33).

O mesmo pesquisador relata que a mediação a distancia é possível desde a década de 1990, pois, foi quando "as redes de satélite, o correio eletrônico, a internet e os *softwares* de suporte ao ensino surgiram como potencializadores da EAD, permitindo que as tecnologias até então vigentes pudessem ser suportadas por elas" (BEZERRA, 2009, p. 28). Nesse cenário, é originado o termo aprendizagem eletrônica (*e-learning*) para designar o ensino a distancia mediado pelo uso da Internet.

Esse modelo de educação a distância online possui, atualmente, no Brasil, um propósito bem específico que é atender a formação de uma demanda de mão de obra qualificada, em particular, na área de educação exigida pelo crescimento do país, sendo necessário vencer distâncias geográficas e o próprio tempo.

Dentro desse contexto, surgiu o Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB[29] – criado pelo MEC – Ministério da Educação – em 2005, associado à ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – e Empresas Estatais por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

De acordo com o Portal da UAB/CAPES (2013), esse Sistema está apoiado em cinco eixos:

[29] É possível encontrar a informação a respeito da UAB disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=2> Acesso em: 17/12/2013.

> - Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
> - Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
> - Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
> - Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
> - Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (não paginado).

No referido portal consta que os primeiros cursos abertos dentro do Sistema da UAB são provenientes da publicação de editais, em 20 de dezembro de 2005, sob a denominação de UAB1, que propiciaram sua efetivação mediante um processo de seleção para a implantação de propostas de cursos para instituições federais de ensino superior com polos de apoio presencial nos estados e municípios. Em 18 de outubro de 2006, foi publicado o segundo edital sob a denominação de UAB2 resultante da primeira experiência que consentiu a ampliação do referido sistema para todas as instituições públicas da união, até mesmo as estaduais e municipais.

Atualmente, no Brasil, segundo as informações publicadas no Portal da UAB/CAPES (2013), há 88 instituições de ensino superior, entre universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs –, integradas ao Sistema UAB. No período entre 2007 a julho de 2009, esse sistema de ensino aprovou e instalou 557 (quinhentos e cinquenta e sete) polos de apoio presencial em todo o país, abrindo 187.154 (cento e oitenta e sete mil, cento e cinquenta e quatro) vagas para alunos.

Nesse cenário surge a UFPB Virtual[30] – também denominada de Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba – como um polo integrado ao Sistema da UAB, no ano de 2007, ofertando, inicialmente, três cursos de licenciatura plena na modalidade de ensino a distância online: *Matemática*, *Letras* e *Pedagogia*. Essa instituição oferece, atualmente, mais 10 (dez) novos cursos, sendo 07 (sete) Licenciaturas – *Letras/Libras*, *Letras/Inglês*, *Letras/Espanhol*, *Ciências Biológicas*, *Ciências Agrárias*, *Ciências Naturais* e *Computação* –, um Bacharelado –

[30] É possível encontrar mais informações sobre a UFPB Virtual por meio do endereço <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/sobre/ > Acesso em: 17/12/2013.

Administração Pública – e duas especializações – *Gestão Pública* e *Gestão Pública Municipal*.

O principal objetivo da UFPB Virtual consiste em formar, principalmente, professores leigos que atuam em escolas públicas e os jovens e adultos que residem afastados dos grandes centros urbanos sem acesso à educação superior pública pelo modelo convencional, sendo destinadas 50 % das vagas para cada um desses segmentos por meio do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Com isso, essa IES pública atende dois grandes objetivos da educação a distância, apontados pela professora Belloni (2002), que são: a **formação de professores** e a **educação de massa**, democratizando um ensino superior de qualidade para os lugares mais remotos do país.

Essa instituição de ensino superior oferece todos os cursos com base no uso da Internet mediada pelo AVA Moodle, sendo utilizado também material didático impresso, CDs, DVDs, Bibliotecas Virtuais e assistência de profissionais qualificados nas áreas dos cursos ofertados aos estudantes de 28 polos de apoio presencial localizados em cinco estados nordestinos: Paraíba, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Norte e Ceará.

Destacamos que todos os cursos de graduação e de pós-graduação ofertados pela modalidade de ensino a distância online são autorizados pelo MEC e desenvolvidos com o padrão de qualidade UFPB tendo o quadro docente composto por professores doutores. Além disso, os alunos recebem acompanhamento pedagógico de tutores presenciais em seus polos de apoio presencial e de tutores a distância pelo AVA Moodle.

Realizado esse breve histórico sobre a evolução da EaD desde os cursos por correspondência até o uso das redes de comunicação. Expomos, em seguida, alguns conceitos e características dessa modalidade de ensino porque ela é o meio, o suporte e o *lócus*, no qual, coletamos os dados de pesquisa sendo necessário apresentarmos, portanto, uma concepção de educação a distância.

4.1.1 Alguns conceitos e características de EaD

Para o pesquisador Moran (2013), as mudanças ocorridas na Sociedade da Informação acometem também à Educação, sendo necessário repensar os modelos adotados para a realização do processo de ensino e de aprendizagem. Esse estudioso

afirma que trazer as tecnologias telemáticas[31] para a área de educação é um grande desafio que requer adaptações na organização do sistema de ensino como um todo, em especial, na relação professor-aluno porque essas tecnologias colocam em xeque o modelo tradicional de ensino exigindo novos métodos educacionais.

Por causa disso, segundo esse pesquisador, os conceitos de curso e de aula mudaram tornando-se cada vez mais flexíveis. Nesse novo modelo educacional, o professor continua tendo um papel relevante, porém, não é mais um emissor de conteúdo, mas sim um gestor da sala de aula, e, por sua vez, um mediador do conhecimento entre os alunos – mais adiante retomaremos esse tema da gestão da sala de aula virtual.

Moran (2013) ressalta que essa nova modalidade de ensino permite os participantes do processo de ensino-aprendizagem estejam presentes em tempos e espaços distintos, sendo fundamental que o professor e o aluno compreendam a importância do intercâmbio e da pesquisa para que os objetivos da disciplina sejam alcançados com eficácia.

Partindo dessas colocações, o referido pesquisador conceitua a expressão Educação a Distância como:

> [...] um processo de ensino-aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2013, p. 05-06).

Grossi, Costa e Moreira (2013) confirmam que a EaD ganhou destaque na sociedade nos últimos anos em virtude da urgência advinda do uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, e, consequentemente, da necessidade dos sujeitos usuários da Internet acessarem cada vez com mais rápidez diferentes informações em tempo real.

Desse contexto, os referidos autores conceituam o termo EaD, embasados em Moran (2002), como sendo "um processo de ensino aprendizagem, mediado por tecnologias, nas quais professores e alunos estão separados espacial e/ou

[31] Esse termo diz respeito à comunicação à distância por meio de um conjunto de recursos tecnologicos fornecidos através de uma rede de telecomunicações. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2013).

temporalmente". (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013, p. 660). Por essa visão, o conceito de EaD é associado ao uso das tecnologias em seu tempo, ou seja, aos meios de comunicação que permitem maneiras inovadoras de comunicação entre professor e aluno, e por sua vez, a adoção de novos procedimentos educacionais para o desenvolvimento das atividades de linguagem realizadas pelos alunos.

Entretanto, os mesmos autores esclarecem que são muitas as definições atribuídas a essa modalidade de ensino sendo, portanto, necessário apresentarmos alguns desses conceitos de EaD com o intuito de mostrar qual a noção adotada neste trabalho, deste modo, vejamos alguns desses conceitos. Por exemplo, Aretio (2001) conceitua a expressão educação a distância a partir de definições e de traços característicos apontados por autores reconhecidos que tratam a respeito desse tema. Considerando os estudos realizados por Casas Armengol (1982), Cirigliano (1983), Guedez (1984), Holmeberg (1877), entre outros, o referido pesquisador elabora os seguintes conceitos para o termo EaD:

> [...] um ponto intermediário de uma linha continua em cujos extremos se situa a relação presencial professor-aluno, de um lado, e, do outro, a educação auto-didata, aberta, em que o aluno não necessita da ajuda do professor. (ARETIO, 2001, p. 22).

> [...] um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes (ARETIO, 2001, p. 31).

O primeiro conceito apresenta dois aspectos relevantes dessa modalidade de ensino que são a *interação professor-aluno* e a *autonomia do aluno*, uma vez que essa modalidade parte do princípio de que o aluno tanto saber buscar o professor para tirar suas dúvidas, como sabe organizar o seu tempo de estudo de maneira autônoma. Por sua vez, o segundo conceito aponta para a atual realidade da EaD, no Brasil, como um sistema tecnológico que permite ensinar e aprender por meio do computador e da Internet.

Quanto às características da educação a distância, o pesquisador citado procura suportes em Holmeberg (1985), Keegan (1980), Mckenzie e outros (1979), Marin Ibanez (1984), Ramon Martinez (1985), Moore (1972), Zamora (1981), Perraton (1982),

Peters (1973), Rowntree (1986), R. S. SIMS (1977), entre outros. Fundamentado nos referidos autores, Aretio (2001) encontrou conceitos recorrentes relacionados aos diferentes traços da EaD como, por exemplo: a) separação professor-aluno; b) a utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos; c) a aprendizagem individual; d) o apoio de uma organização de caráter tutorial; e) a comunicação bidirecional. (ARETIO, 2001, p. 29).

Nessa perspectiva, o professor e o aluno não estão em um mesmo espaço físico, nem sequer, sempre, em um mesmo tempo porque o ensino online permite que eles interajam em horários, e até dias, distintos, sendo a tecnologia um meio e um recurso pelo qual acontece o ensino e a aprendizagem. Essa aprendizagem é "individual" visto que o aluno possui uma maior autonomia podendo organizar a sua própria rotina de estudo sem ter que comparecer em uma sala de aula presencial. E a comunicação entre os participantes pressupõe, sempre, um feedback (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno), ou seja, ela é reativa – pergunta-resposta, resposta-resposta –, ou melhor, pergunta-réplica-tréplica como apresentam os estudos bakhtinianos.

De acordo com Aretio (2001), embasado em Holmberg (1977), os estudiosos que consideram a educação a distância como um sistema deviam observar alguns aspectos: a) justificativa da EaD; b) objetivos e metas; c) público a quem é destinado esse modelo e/ou sistema de ensino; d) conteúdos e estrutura; e) organização e administração; f) seleção de métodos e de meios; g) comunicação com feedback; h) criação de cursos; i) avaliação; j) revisões contínuas. Esses aspectos remetem para a implantação da UAB no Brasil, e, por conseguinte, na Paraíba, porque nesse estado a EaD não é apenas uma modalidade de ensino, mas sim um sistema de ensino.

Por seu lado, a pesquisadora Belloni (2006) conceitua a expressão *educação a distância* apoiada em Moore (1883) e Peters (1983), entre outros, como: formas de aprendizagem organizada por meio de um subconjunto de programas educacionais subsidiados pelo diálogo entre pessoas e entre pessoas e máquinas, tendo como suporte uma grande estrutura física e grande distância transacional. Essas formas de aprendizagem são motivadas por meios técnicos, objetivando a reprodução de material de ensino de alta qualidade, que possibilita a inclusão de um maior número de alunos, simultaneamente, em qualquer lugar em que habitem. Essas formas consistem em métodos de transmissão de conhecimento, de habilidades e de comportamentos determinados tanto por princípios organizacionais, como pela divisão do trabalho,

portanto, a EaD é uma forma industrializada de ensino/aprendizagem (BELLONI, 2006).

Nessa visão, a referida pesquisadora constrói sua definição de EaD, considerando as principais características dessa modalidade de ensino, como: 1) as relações dialógicas; 2) a mediação por meio tecnológicos; 3) as grandes estruturas organizacionais; 4) a separação geográfica e temporal; 5) a autonomia do aluno orientada pelo professor como um método de aprendizagem; 6) o material didático de alta qualidade; 7) e o grande número de alunos.

Por outro lado, Bezerra (2009) concebe o termo *EaD* ou *e-learning* subsidiado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto nº 2.494/98). Esse documento regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no qual o referido termo é designado 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 (BEZERRA, 2009, p. 28).

Destacamos que a legalização da educação a distância, no Brasil, como modalidade de ensino aconteceu pela LDB, sendo suas diretrizes gerais estabelecidas, posteriormente, pelo Ministério da Educação a partir do referido Decreto nº 5.622. (GONÇALVES SILVA; FIGUEIREDO, 2013).

Podemos observar, até então, que o termo "EaD" possui particularidades e especificidades, por sua vez, é essencial tornarmos pública a noção que alicerça este estudo, assim sendo, do mesmo modo que Bezerra (2009), adotamos a concepção trazida pela LDB, uma vez que essa Lei é a responsável pela regulamentação do Sistema Educacional Brasileiro.

Ressalvamos que os outros conceitos não são falhos, pois a EaD é uma modalidade de ensino, como dito anteriormente, que surge, no século XIX, como uma alternativa adotada para a educação não formal, sendo o seu conceito anterior aos ambientes virtuais de aprendizagem. Esses espaços apareceram com os avanços tecnológicos ocorridos, na década de 1990, permitindo o uso de ferramentas tecnológicas com o apoio da Internet, que favoreceram o estabelecimento da modalidade de ensino online.

Com isso, o alcance de instituições de ensino na modalidade a distância é ampliado não apenas em relação ao tempo-espaço[32], mas, principalmente, ao acesso rápido a informação, visto que a tecnologia digital possibilita aos usuários do ciberespaço entrar em contato com uma grande quantidade de conteúdos sem nenhum filtro, ou melhor, nenhuma mediação do que é real ou irreal. Por isso, o professor ganha um papel fundamental na Sociedade da Informação e da Comunicação, sendo o responsável por mediar essas informações, transformando-as em conhecimento pela interação verbal nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Considerando isso, acreditamos ser interessante conceituarmos o vocábulo *virtual* para distingui-lo de *real*, tendo em vista que estudamos as relações dialógicas para a construção de sentidos do texto no AVA Moodle. De acordo com Lévy (2011), o termo *virtual* surgiu do latim medieval *virtualis* que, por sua vez, é derivado da palavra *virtus* cuja designação é *força*, *potência*, sendo diferente de *ação*, *ato* na filosofia escolástica. Esse mesmo autor afirma que:

> [...] o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. (LÉVY, 2011, p. 16).

Por essa perspectiva, a atualização surge como uma forma de resolução de um problema, entretanto, ela não consta, antecipadamente, no enunciado, sendo necessário criá-la por meio de uma intervenção a exemplo do diálogo, da interação entre pelo menos dois sujeitos sociais (LÉVY, 2011).

Podemos afirmar que as interações verbais ocorridas em salas de aulas virtuais tanto atualizam discursos, como colaboram para a resolução de um "problema", por exemplo, compreende um texto, ou ainda, sanar dúvidas dos alunos e do professor em relação a um ato enunciativo. Nessa visão, o virtual necessita da interação para a sua atualização, e, por sua vez, os sentidos do texto são atualizados no processo de interlocução entre sujeitos inseridos em certas circunstâncias de comunicação como acontece com os enunciados produzidos pelos alunos no e-fórum/aula virtual.

[32] Esse a alcance de educação a distância em relação ao tempo-espaço remete-nos ao conceito de cronotopo bakhtiniano, pois a essa modalidade permite que seus participantes interajam de diferentes lugares e tempos cronológicos em torno de um mesmo objeto de discussão, construindo sentidos de acordo com suas realidades sociais e também das relações dialógicas constituídas na aula virtual.

Nesse caso, as relações dialógicas realizadas nos e-fóruns propiciam a atualização de discursos, mostrando que o virtual por si mesmo não se atualiza sem a interaração entre os sujeitos sociais. Logo, a modalidade de ensino a distância online caracteriza-se, principalmente, pelas interações constituídas entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-texto para a construção de conhecimentos, pois, saberes se constroem entre sujeitos e/ou discursos, sendo as ferramentas tecnológicas apenas um recurso favorecedor dessas interações sociais.

Grossi, Costa e Moreira (2013) reconhecem, embasados em Moran (2002), que:

> [...] a internet permite a alteração da dimensão da noção de aula e a possibilidade da aprendizagem é amplamente resignificada, superando a ideia de que a aula só poderia acontecer na forma presencial, permitindo um sentido mais amplo e democrático às relações pedagógicas. (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013, p. 660).

Por essa visão, a concepção de aula muda com o uso das ferramentas relacionadas à Internet, exigindo um novo perfil de profissional de educação preparado para atender as demandas da modalidade de ensino online, e, por sua vez, lidar com novos métodos de ensino-aprendizagem em salas de aula virtuais.

Tendo apresentado o conceito de EaD que embasa este trabalho, é preciso tratarmos acerca da gestão do processo de ensino-aprendizagem por meio do computador, pois essa modalidade de ensino é constituída por intermédio da colaboração de vários profissionais a exemplo de os professores (pesquisadores, formadores e conteudistas), tutores (presenciais e a distância), suporte técnico, coordenação (tutoria, pedagógica e curso), etc.

Apresentaremos apenas dois desses participantes – no caso, os **professores pesquisadores** e **os tutores a distância** –, pois eles orientam o processo de ensino-aprendizagem na aula virtual, e, portanto, são os responsáveis por mediar à interação verbal, colaborando para a construção dos comentários discentes. Também, distinguiremos os papéis desempenhados pelos tutores (presenciais e a distância) porque existem algumas características comuns a ambos no AVA Moodle.

Buscamos subsídios em Belloni (2006), Bezerra (2009) e Grossi, Costa e Moreira (2013) sobre a função social desses sujeitos, citado, anteriormente, dentro do contexto educacional da EaD online, objetivando apresentar seus "novos" papéis, e também seus novos desafios.

4.1.2 A educação a distância virtual: um novo processo de gestão de ensino/aprendizagem

Em "*Cibercultura*", Lévy (1999) aborda sobre a urgência do ciberespaço em relação às novas técnicas para o tratamento da informação, pois o surgimento da Internet, como dito anteriormente, altera a maneira de transmissão, recepção, armazenamento e gestão da informação. Por isso mesmo, a gestão do processo de ensino-aprendizagem na EaD online exige um modo diferenciado de gerenciamento surgindo, com isso, novos papéis em sala de aula à exemplo do tutor a distância. (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013).

Nesse cenário, a tutoria (presencial e a distância) ganha um papel bastante importante em razão do uso dos AVAs e da Internet para a realização de cursos a distância online, tendo os tutores a função de assegurar a comunicação bidirecional entre aluno-professor, aluno-conteúdo, aluno-ambiente virtual, aluno-coordenação, e, consequentemente, eles tornam-se profissionais essenciais para o sucesso dessa modalidade de ensino.

Acreditamos ser necessário explicitarmos aqui acerca dos componentes essenciais para a implantação do ensino a distância online. Recorremos a Bezerra (2009) que expõe os principais elementos constitutivos do processo de gerenciamento de cursos ofertados pela EaD online. De acordo com esse pesquisador, são eles: o **professor pesquisador**, os **mediadores pedagógicos** (tutor presencial e tutor a distância) e o **Ambiente Virtual de Aprendizagem** (AVA), no caso, desta pesquisa, é o AVA Moodle.

Esse mesmo pesquisador define o **professor pesquisador** como o docente responsável por coordenar o processo de ensino-aprendizagem de um componente curricular oferecido pelo AVA Moodle. Existem casos, nos quais esse profissional produz o material didático utilizado nos cursos, entretanto, em razão da expansão da EaD online, em todo o território brasileiro, essa função exigiu a criação de um "novo" profissional: o **professor conteudista** que tornou-se o responsável não somente pela elaboração do material didático, mas também pela adequação do conteúdo e da linguagem do material aos componentes curriculares dos cursos da modalidade de ensino a distância (BEZERRA, 2009).

Em alguns casos, o professor pesquisador necessita ainda reelaborar esse material didático para atender os propósitos de seu componente e, especialmente, as necessidades dos alunos, visto que a sala de aula é um lugar móvel em constante transformação, exigindo flexibilidade de quem coordena o processo de ensino-aprendizagem.

É importante que o professor tenha clareza de seu papel como um facilitador da aprendizagem autônoma, uma vez que, o centro da aprendizagem em cursos online é o aluno (BELLONI, 2006). Por isso mesmo, o educador torna-se primordial para o sucesso da aprendizagem, pois ele é responsável por oferecer os subsídios para que o aluno seja capaz de gerir os próprios estudos por meio das orientações e dos conteúdos publicados no AVA Moodle. Quanto a essa **autonomia do aluno**, Belloni (2006, p. 41) adverte que:

> O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda uma exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais. A única unanimidade em torno do assunto talvez seja a convicção de que a educação em geral e o ensino superior em particular devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento.

Nesse cenário, os saberes se constituem em um processo, no qual o aluno constrói a si mesmo como sujeito e, simultaneamente, participa da construção do "outro", não sendo, portanto, um produto do sistema de ensino, mas sim um sujeito ativo. Por consequência, como dito anteriormente, o professor deve propiciar as condições para o aluno pôr em prática a aprendizagem autônoma tão aspirada pelo sistema educacional e pela sociedade, que exigem cada vez mais sujeitos flexíveis, ágeis, comunicativos, proativos e autônomos para atenderem as demandas sociais.

O propósito da educação a distância online aparece aqui bem nítido: *oferecer uma formação sólida que se perpetue ao longo da vida*, isto é, que os alunos não somente se qualificam profissionalmente, como também aprendam a gerenciar seu tempo, pesquisar e selecionar informações relevantes para solucionar problemas e, principalmente, argumentar com diferentes sujeitos sociais.

A formação do sujeito autônomo é o maior diferencial do ensino a distância online e também o maior atrativo porque oferece ao seu público, em geral, uma

formação de qualidade com praticidade em relação ao tempo-espaço, preparando os alunos para gerirem suas vidas. O propósito da EaD online torna-se também um grande desafio para os educadores que precisam criar condições para formação do sujeito autônomo, quando esse é oriundo de uma cultura escolar e/ou sociedade, na qual os sujeitos seguem rotinas impostas pelas instituições, sejam familiares, públicas ou privadas.

Por exemplo, o sujeito vem de uma escola onde as aulas são ministradas diariamente com horários cronometrados, os estudos dirigidos acontecem com a presença do professor para sanar dúvidas imediatas, a ordem de estudos dos textos é pré-determinada para acontecer em uma única aula, as interações entre os participantes, dificilmente, poderão ser retomadas na integra, ou seja, o aluno não possui autonomia na escola convencional. Por outro lado, na EaD online, esse aluno possui um horário individual e mais flexível sem o acompanhamento em tempo integral do professor, mas com liberdade de refazer as mesmas leituras em diferentes dias, podendo interagir inúmeras vezes com os enunciados de outros alunos na sala de aula.

Essa disparidade em relação à autonomia de gestão dos estudos pelo aluno na passagem do ensino convencional (escolar) para o ensino a distância (universitário) tornou-se o maior problema enfrentado pelos alunos da EaD, pois ela requer deles responsabilidade para a gestão do tempo de estudo, uma vez que, eles decidem o *quando*, *o que* e o *como* deve ser realizados seus estudo. Como se não bastasse, simultaneamente, eles cursam entre seis e oito componentes curriculares por semestre. Daí, a importância das relações dialógicas para suprir as necessidades não somente acadêmicas, mas também afetivas do aluno para a construção de saberes. Porque o sujeito se constitui a partir de atos de significativos, consequentemente, as interlocuções ocorridas no ambiente virtual são essenciais para constituição do sujeito autônomo.

Essa discussão da autonomia remete para dois conceitos bakhtinianos, *compreensão* e *responsabilidade*. Segundo Bakhtin (1993, p. 35), "compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele)", ou seja, o aluno virtual deve compreender e, por sua vez, assumir a responsabilidade pela gestão de seus estudos no ensino a distância online. A atuação eficiente do aluno para a construção do saber e de si mesmo constitui uma atitude responsiva, e por sua vez, colaborativa no ensino a distância online.

Nesse modelo de ensino online, no qual a autonomia do aluno é essencial, segundo Bezerra (2009), coube ao **tutor a distância** acompanhar todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas virtuais respondendo aos questionamentos dos alunos sobre os conteúdos e as atividades propostas, e também se necessário, orientá-los sobre a utilização do próprio AVA Moodle.

Esse profissional avalia o processo de aprendizagem dos alunos inscritos no componente curricular em que atua – como acontece no curso de "LPPEAD", no qual realizamos a pesquisa de campo –, sendo o mediador pedagógico responsável pelo acompanhamento das atividades realizadas por cerca de 100 (cem) alunos[33]. Considerando isso, Grossi, Costa e Moreira (2013) enfatizam que esses profissionais devem ser objetivos e ágeis, pois são responsáveis pela dinâmica da aula virtual, emitindo os feedbacks para os alunos e, portanto, mediando o processo educacional.

Também compete ao tutor a distância comunicar ao professor pesquisador as dificuldades com as quais os alunos se deparam para a realização das atividades dos componentes curriculares, sejam de conteúdo, de uso do AVA Moodle, ou ainda, de apoio técnico no polo presencial, proporcionando dessa maneira uma melhor comunicação entre os sujeitos participantes do ambiente virtual.

Por outro lado, coube ao **tutor presencial** auxiliar os alunos nos laboratórios de informática situados nos polos presenciais no que diz respeito ao acesso ao AVA, bem como comunicar ao professor e ao tutor a distância os possíveis problemas que venham a ocorrer com o acesso à plataforma, ou ainda, em relação à compreensão ou visualização do conteúdo publicado na sala de aula virtual. (BEZERRA, 2009).

Também compete a esse profissional assessorar os encontros presenciais realizados nos polos preparando, antecipadamente, os alunos para exporem suas principais dúvidas ao professor, ou ao tutor a distância, bem como atuar como um suporte técnico desses educadores na realização das aulas presenciais nos polos de apoio municipais. É incumbido ainda ao mediador pedagógico (presencial ou a distância) informa ao suporte técnico (especialista em computação) os possíveis problemas que surgem no AVA Moodle no transcorrer das atividades desenvolvidas no curso, favorecendo um melhor funcionamento do ambiente virtual.

[33] Esse é o número máximo de alunos por tutor a distância no curso de "LPPEAD" para garantir o atendimento de qualidade dentro das salas de aula virtuais.

Sintetizarmos em um quadro, apoiados em Bezerra (2009), as atribuições do professor pesquisador e professor conteudista como também dos mediadores pedagógicos (presencial e a distância) no âmbito da UAB/UFPB Virtual. Vejamos abaixo o referido quadro:

Quadro 4 – Funções e atribuições dos profissionais da UAB/UFPB Virtual

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES
PESQUISADOR	Docente responsável pela coordenação do processo de ensino/aprendizagem nas salas de aulas virtuais, elaborando as atividades de linguagem, avaliação e, às vezes, o material didático dos cursos online.
CONTEUDISTA	Profissional especialista em uma área responsável pela elaboração do material didático como também pela adequação do conteúdo e da linguagem desse material para os componentes curriculares dos cursos online.
TUTOR A DISTÂNCIA	Professor responsável por acompanhar todo o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos nas aulas virtuais, respondendo suas dúvidas sobre os conteúdos e as atividades, bem como orientandos acerca do uso do AVA Moodle. Esse profissional avalia também as atividades postadas, informando ao professor sobre as dificuldades dos alunos.
TUTOR PRESENCIAL	Professor que auxilia os alunos acessarem o Moodle nos polos presenciais, sendo responsável por comunicar ao pesquisador e ao tutor a distância os possíveis problemas ocorridos no polo, ou ainda, com relação à compreensão ou visualização do conteúdo postado no AVA. Também compete a esse profissional assessorar os encontros presenciais realizados nos polos.

Fonte: Adaptado de Bezerra (2009)

Quanto ao terceiro elemento constitutivo do processo de gerenciamento de cursos ofertados pela EaD – o **ambiente virtual de aprendizagem** (AVA) –, Bezerra (2003) o define como uma plataforma online que possibilita a realização de atividades acadêmicas mediadas pela interação entre professor (pesquisador ou tutor) e aluno em espaço e/ou tempo distintos.

Segundo os pesquisadores Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007), esses ambientes têm como principal função proporcionar a mediação do conhecimento e da gestão pedagógica por meio de softwares que oferecem diferentes ferramentas aos

alunos auxiliando a aprendizagem autônoma nas salas de aula virtuais. Esses mesmos pesquisadores apontam cinco vantagens pedagógicas do AVA, são elas:

> - a interação entre o computador e o aluno;
> - a possibilidade de se dar atenção individual ao aluno;
> - a possibilidade do aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo;
> - apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem;
> - a possibilidade de ser usada para avaliar o aluno (RIBEIRO; MENDONÇA, G.; MENDONÇA, A., 2007, p. 05).

Segundo Bezerra (2009), o AVA Moodle apresenta os seguintes recursos: *ferramentas de comunicação*, *ferramentas de coordenação*, *ferramentas de cooperação* e *ferramentas de administração*. Todas essas ferramentas[34] devem ser dominadas pelo professor pesquisador para uma atuação eficiente na educação a distância online, uma vez que esse profissional é quem coordena o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula virtual.

Ressaltamos que essas ferramentas se inserem no ambiente acadêmico apenas como instrumentos de trabalho facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Essa tecnologia é um meio e não um fim em si mesmo, logo, "não resolverá os problemas educacionais de nenhum país, porém, ela pode colaborar para seu desenvolvimento educacional, se for usada adequadamente" (BEZERRA, 2009, p. 46).

Dessa perspectiva, a educação a distância online exige um novo modo de mediação do conhecimento porque as relações dialógicas ou interacionais entre os participantes – professor-aluno, aluno-aluno, etc. – da sala de aula virtual mudam e, por consequência, também muda a forma de trabalhar os conteúdos, surgindo assim o conceito de **aprendizagem colaborativa**.

Essa forma de aprendizagem tornou-se um dos maiores desafios para os educadores contemporâneos porque requer o foco no aluno, e não mais no professor, por sua vez, esse profissional não somente deve saber estimular seus alunos, mas também lidar com as NTICs[35] integrando conteúdo, interação e avaliação a eficácia da aprendizagem na sala de aula virtual.

---

[34] Sobre a definição e o uso dessas ferramentas do AVA Moodle leiam BEZERRA (2009).
[35] Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Abordamos a seguir de maneira breve sobre esse novo processo de aprendizagem trazido pela educação a distância online. Para tanto, retomaremos os trabalhos de Belloni (2006), Bezerra (2009), Pfeiffer e Cassano (2010), Gonçalves Silva e Figueiredo (2013) entre outros estudiosos que tratam a respeito da aprendizagem colaborativa.

4.1.3 O processo de aprendizagem colaborativa em EaD Virtual: um grande desafio para os educadores

O aparecimento das NTICs na sociedade contemporânea transformou as formas de relacionamentos nas diferentes esferas do conhecimento facilitando o acesso a informação e, consequentemente, a construção de espaço de aprendizagem colaborativa mediante o uso do computador e da Internet.

Segundo o pesquisador Bezerra (2009), as esferas sociais de trabalho e de educação atentaram a necessidade de investir em novos modelos para a formação de profissionais consolidando dessa maneira a modalidade de ensino a distância online com a intenção de disseminar o conhecimento não apenas de maneira rápida, mas também eficaz.

Pfeiffer e Cassano (2010) afirmam que surgem novos desafios para os educadores que precisam repensar seus modelos pedagógicos porque não somente o ensino online, mas também a sociedade exige do aluno um maior domínio das habilidades de leitura e de escrita diferente de outrora quando as discussões, em sua maioria, eram mediadas oralmente em situações de comunicação face a face. Por outro lado, agora, essas discussões são realizadas através da interação virtual como, por exemplo, o debate em torno de um texto (notícia de jornal, artigo de revista, capítulo de livro, poema, conto, novela etc.).

Por esse motivo, é proeminente estudos em torno da leitura e da escrita em ciberespaços porque as interações verbais são predominantes nesses lugares virtuais. Deste modo, uma pesquisa da compreensão responsiva ativa discente em e-fóruns acadêmicos possibilitará não somente saber como os alunos interagem com outros sujeitos, mas também como se apropriam em seus enunciados daquilo que leem para construir sentidos ao objeto do discurso na aula virtual.

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa assume um papel de grande relevância visto que nosso discurso se constitui a partir do discurso do outro, assim sendo o "eu" constrói o seu dizer por meio do já dito, por conseguinte, a interação verbal entre os participantes da aula virtual é essencial para o processo de aprendizagem. Belloni (2006) adverte que o primeiro grande desafio das instituições que promovem cursos pela modalidade de ensino a distancia é superar as questões de ordem socioafetiva, pois essas são mais importantes para evitar a evasão do que os próprios conteúdos, métodos, avaliação e produção.

Nessa dimensão, segundo essa professora, nesses cursos, o fundamental, inicialmente, são as estratégias de contato e de interação entre os participantes (professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno, professor-tutor e tutor-tutor) do AVA para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

Constatamos embasados em Belloni (2006) que a comunicação entre os participantes da EaD online é essencial para garantir a permanência dos alunos até a conclusão dos cursos. Essa professora declara que a abordagem interativa deve ser utilizada nesses cursos favorecendo a comunicação não apenas entre os usuários e a máquina, mas, principalmente, entre humanos. Ela acrescenta que essa modalidade de ensino:

> [...] deva basear-se no **diálogo** e na **pesquisa** o que implica uma filosofia da educação que seja centrada no estudante e reconheça sua autonomia. O diálogo deve ser estimulado não apenas entre professores e estudantes, mas entre os próprios estudantes [...]. (BELLONI, 2006, p. 48).

Nesse caso, os educadores que atuam na EaD Virtual precisam minimizar através da interação e das ferramentas tecnológicas a distância física com e entre seus alunos, orientando a criação de grupos de estudos, abrindo espaços de discussão, etc., pois a "ausência", ou melhor, a distância geográfica do professor pode desencadear a evasão do alunado. Por causa disso, os professores possuem diferentes recursos tecnológicos que propiciam a participação dos alunos, individual ou coletiva, bem como diferentes formas de convocá-los para realizarem as atividades de linguagem no AVA.

Ilustremos essa questão com um quadro adaptado de Souza e Burnham (2011), no qual esses pesquisadores mostramos os recursos utilizados para a interação entre

professor-aluno em um AVA, e também o funcionamento do processo de gerenciamento de atividades na EaD online.

Quadro 5 – Ferramentas de interatividade e interação

Exemplos	Categorias	Descrição
Email	Comunicação/Interação	Adotado para enviar e receber arquivos, mensagens individuais e coletivas, esclarecer dúvidas, orientar as atividades, etc.
Chat	Comunicação/Interação	Propiciar a comunicação de modo mais interativa e dinâmica, sendo adotado como um suporte para reuniões ou discussões acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula.
Fórum de Discussão	Comunicação/Interação	Recurso que favorece o debate entre os participantes, sendo estruturado a partir de um tópico desenvolvidos por aqueles que se inscrevem na discussão.
Lista de Discussão	Comunicação/Interação	Favorece o processo de discussão automática através de um mecanismo de direcionamento associado ao assunto sugerido via email.
Mural ou Fórum Social	Comunicação/Interação	Os participantes do ambiente de aprendizagem podem postar mensagens disponibilizadas a toda a turma, normalmente, essas mensagens são links, convites, notícias, etc.
Portfólio	Comunicação/Gerenciamento	É uma ferramenta que disponibiliza dos trabalhos realizados em sala de aula para serem comentados pelos participantes inscritos no curso.
Diário de Bordo	Gerenciamento/Comunicação	Gerencia as notas de aulas, observações, conclusões de assuntos, podendo ser, às vezes, compartilhadas com todos os participantes da sala de aula.
FAQ ou Perguntas Frequentes	Gerenciamento/Comunicação	Permite ao professor ou tutor a responder as perguntas mais frequentes dos alunos, economizando o tempo do

		aluno que pode consultar se já não existe reposta para sua dúvida através da ferramenta disponibilizada no ambiente antes de questionar o professor.
Perfil	Gerenciamento	Permite a disponibilização de informações profissionais e pessoais dos participantes como email, fotos, minicurrículo etc.
Relatórios de Acompanhamento	Gerenciamento	Ferramenta que possibilita ao professor gerar os relatórios de acompanhamento das atividades desempenhadas pelos alunos no AVA. Esses relatórios apresentam informações como o acesso ao ambiente virtual, notas, mensagens enviadas, arquivos acessados, sessões de chat, postagens nos fóruns etc.
Avaliação online	Gerenciamento/Comunicação	Recurso que possibilita ao professor pesquisador criar atividades para a avaliação dos alunos. Essas avaliações podem ser de dois tipos: corrigidas e automáticas.

Fonte: Adaptado de Souza e Burnham (2011, p. 3-4).

Afirmamos, embasados em Lévy (1999) e Pfeiffer e Cassano (2010), que as NTICs trouxeram para a sociedade novas práticas de leitura e de escrita oriundas da expansão da cultura digital, exigindo diferentes maneiras de lidas com os textos e os hipertextos. Considerando isso, o aluno virtual deve dominar essas habilidades, utilizando-as tanto para o estudo do material didático, como também expressar suas dúvidas aos mediadores pedagógicos e aos outros alunos, uma vez que a EaD se constitui pela aprendizagem colaborativa.

O pensamento bakhtiniano dialoga com esse princípio da colaboração para constituição do saber, uma vez que, segundo Bakhtin ([1979]2011, p. 33), "o homem tem uma necessidade estética do outro [...], que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se outro não a cria". Com base nisso, entendemos que o participante da aula virtual quando ajuda a solucionar um problema, auxiliando seus colegas em uma dificuldade sobre os conteúdos, ou atividades, ou ainda, prazos de postagem, etc., simultaneamente, passa a

existir para esses "*outros*", tornando-se parte significativa de um todo e, consequentemente, do processo de construção do saber.

O aluno virtual[36] deve ser consciente de que o sucesso de seu aprendizado depende de disciplina, automotivação e colaboração porque sem interagir com o outro, seja o ambiente virtual, os conteúdos das disciplinas, e, principalmente, os outros sujeitos participantes do AVA, dificilmente, esse sujeito conseguirá alcançar seus objetivos acadêmicos.

Nesse aspecto, surgem os desafios para os educadores porque os alunos precisam de uma maior intervenção e colaboração do professor-tutor para construir e reativar conhecimentos em sala de aula. Por isso mesmo, o professor continua sendo o principal mediador, orientador e motivador do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância online.

Como podemos observar essa modalidade de ensino pressupõe um aluno que possui habilidades específicas ligadas ao uso da linguagem verbal e ao manejo do computador, sendo papel do professor criar as condições necessárias para o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, auxiliando o aluno a aprender de modo mais autônomo e colaborativo.

Nesse sentido, concordamos com Freire (1996, p. 22) que "ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [grifo do autor]". Por consequência, conforme afirma Bezerra (2009), os educadores devem atentar para a mudança de eixo dentro do sistema educacional e da cultura digital que passa do **ensinar para aprender**, ou melhor, **aprender a aprender**.

Dito de outro modo, os educadores, em especial, aqueles envolvidos mais diretamente com o processo de aprendizagem em sala de aula devem modificar sua atitude perante os alunos e as novas tecnologias digitais (BEZERRA, 2009). Iniciando por conhecê-los melhor para que possa adequar os métodos, as estratégias e os materiais didáticos favoráveis ao autoaprendizado essenciais para a atuação na cultura digital (BELLONI, 2006). Nesse caso, a afetividade entre professor-aluno se faz relevante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem no ensino online.

Bezerra (2009) acrescenta que nesse novo paradigma educacional, no qual a representação digital aparece como uma forma de linguagem não se pode minimizar a

[36] É o principal sujeito da EaD online, sendo todas as ações educativas realizadas com o objetivo de sua formação acadêmica e/ou profissional.

oralidade e a escrita, nem tampouco utilizar de modo indiscriminado os recursos da Internet para o ensino, mas sim entender as novas tecnologias como facilitadoras da criação de metodologias mais significativas para formação das futuras gerações, bem como um recurso pedagógico, e não como único modelo ou método de ensino/aprendizagem.

Essa nova linguagem surge com um desafio para os educadores que devem aprender a motivar e orientar seus alunos a utilizarem os meios tecnológicos para o estudo. Logo, o professor deve fazer uso pedagógico da informática com o intuito de tornar seus alunos usuários críticos e conscientes dos benefícios e malefícios da era digital.

É a abordagem pedagógica do professor responsável que auxiliará a aprendizagem colaborativa possibilitando uma melhor interação verbal entre os participantes da aula – presencial ou virtual. Com relação a esse aspecto, Bezerra (2009) diz que a interação entre os participantes do AVA permite o intercambio de ideias, isto é, de opiniões em torno de um mesmo objeto, consequentemente, esses sujeitos podem conhecer e refletir algo a partir de diferentes apreciações, refletindo acerca de sua própria opinião, e, por sua vez, ampliando sua autonomia em relação a tomadas de decisões.

Nessa perspectiva, a interação é responsável por gerar todo o processo de atividades realizado entre os participantes do ciberespaço, sendo esse processo na EaD online, heterárquico, quer dizer, os envolvidos tomam decisões em grupo "de forma consensual, o que promove uma consciência social, em que se fazem presentes a tolerância e a convivência com as diferenças dos grupos" (BEZERRA, 2009, p. 41).

Os participantes desse processo de ensino-aprendizagem assumem a responsabilidade pelo seu aprendizado e de seu grupo e/ou comunidade virtual, originando a aprendizagem colaborativa como uma forma compartilhada de construção do conhecimento, uma vez que os posicionamentos individuais são confrontados e refletidos dentro do grupo. Essa ideia comunga com o pensamento bakhtiniano cujo principio norteador diz que o sujeito "*eu*" se constitui no confronto com "*outro*" sujeito, sendo todo e qualquer discurso resultante da interação verbal entre pelo menos dois sujeitos inseridos em uma situação de comunicação.

Nessa óptica, o professor da EaD online deve proporcionar a seu aluno um espaço para o confronto de ideias entre grupos com o propósito de que esses tomem

decisões de maneira compartilhada, pois nisso estar à aprendizagem colaborativa. Coube a ele ser um mediador de conhecimentos, organizando grupos de alunos para favorecer a comunicação e a cooperação em torno do desenvolvimento das atividades propostas no(s) cronograma(s) do(s) curso(s) online.

Por isso mesmo, esse profissional não é mais compreendido como o único detentor do saber para os alunos. Porém, seu papel não se tornou menor, pois ele motivará, mediará e coordenará o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um parceiro fundamental para o aluno nesse processo de construção do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem.

Como podemos observar, os ambientes virtuais são propícios para o estudo das relações dialógicas, e, consequentemente, da compreensão responsiva ativa discente, pois as atividades realizadas na EaD online são mediadas pela interação verbal e, portanto, por réplicas e tréplicas de diálogo, isto é, pela atitude responsiva ativa do "*eu*" em relação ao "*outro*".

Apresentados o conceito, evolução e características da educação a distância online, explicitarmos, em seguida, sobre a metodologia aplicada na coleta, seleção e análise de dados, e também descrevermos o processo de imersão da pesquisadora *in loco* para o desenvolvimento deste estudo de campo de cunho netnográfico.

Recorremos aos trabalhos de Gil (2009) sobre o estudo de campo; Figaredo (2007), Vergara (2010) e Chizzotti (2010) sobre o método etnográfico; Bortoni-Ricardo (2008) sobre as pesquisas qualitativas e o papel do pesquisador etnógrafo; e Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) e Voloshinov ([1926] 19760 para o recorte de uma amostragem, e também delimitação dos procedimentos de análise dos enunciados produzidos pelos alunos no e-fórum/aula virtual.

5 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, discorremos sobre a caracterização da pesquisa de campo, sendo esse subdivido em cinco seções. Na primeira, apresentamos as justificativas para a adoção do método etnográfico – no caso, netnográfico – para o estudo de campo. Na segunda, explicitamos sobre a imersão da pesquisadora *in loco*, descrevendo a experiência com o projeto piloto para a delimitação da pesquisa. Na terceira, caracterizamos os sujeitos de pesquisa. Na quarta, tratamos da constituição do *corpus* e do recorte da amostragem para a análise dos dados. Finalmente, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na análise dos dados.

5.1 SOBRE O ESTUDO DE CAMPO E O MÉTODO ETNOGRÁFICO

A pesquisa está caracterizada como um estudo de campo de cunho etnográfico porque imergimos nas comunidades estudadas – duas salas de aula virtuais voltadas para o ensino de língua portuguesa em uma licenciatura da modalidade a distância online de uma instituição de ensino superior (IES) pública do estado da Paraíba – com o propósito de compreender a construção de sentidos do/para o texto do aluno universitário pelo processo de leitura/interação realizado em e-fóruns/aula.

Conforme Gil (2009, p. 53), "o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis". Segundo o autor citado, neste tipo de investigação, o pesquisador investiga um determinado grupo acerca de sua estrutura social, observando as interações entre os elementos que constituem a comunidade pesquisada. Deste modo, o autor afirma que "o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação" (GIL, 2009, p. 53), sendo esses procedimentos aliados a outros, como a análise de documentos, filmagens ou fotografias, etc.

Como já explicitado, temos como comunidade pesquisada duas salas de aula virtuais de uma disciplina de língua portuguesa em uma licenciatura da EaD. Essas comunidades foram observadas de maneira direta durante e após a realização das atividades de linguagem já que o Moodle permite ao pesquisador investigar tanto o

desenvolvimento do processo, como também voltar ao campo com todos os dados publicados pelos participantes da interação verbal realizada na aula virtual.

Importante destacar que as interações verbais que mais nos ocupamos aconteceram em 08 (oito) e-fóruns/aulas abertos[37] pela(s) professora(s) de "CC1" para o desenvolvimento da compreensão e de produção textual, já que nosso interesse é a entender o papel das relações dialógicas realizadas pelos alunos para a construção de sentidos de seus textos no contexto acadêmico.

Como instrumentos para o estudo de campo formam utilizados: o *diário de campo* para tomarmos notas da observação e dos dados coletados; o SPRING[38] para auxiliar a coleta de informações diretamente na tela do computador; e 04 (quatro) *questionários*[39] que foram aplicados para efeito de sondagem entre os grupos participantes de 05 (cinco) salas de aulas virtuais observadas durante a fase preliminar da pesquisa. Também adotamos dois recursos tecnológicos: o *computador* para o armazenamento dos dados digitalizados*;* e a *Internet* para acessarmos o AVA Moodle.

Quanto a isso, retomamos Gil (2009, p. 53) que destaca a "importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência com a situação de estudo". Nesta pesquisa, a pesquisadora é um dos membros da comunidade estudada, exercendo ora a função de professora pesquisadora I (no período 2010.1), ora o de tutora a distância (no período 2010.2) na disciplina "CC1".

Além disso, a pesquisadora exerceu outras duas funções sociais no ensino a distância como: 1) aluna de uma disciplina do curso de LPL (curso convencional com atividades online); 2) e professora orientadora de trabalhos monográficos de "CC8" do curso de "LPPEDA". Os dois cursos são da mesma IES pública em que realizamos a pesquisa de campo. Em vista disso, esse estudo é fruto das observações e das inquietações da própria pesquisadora no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da/pela leitura/interação no ensino a distância online.

---

[37]Analisaremos aqui somente 02 (dois) dos e-fóruns/aula em virtude das ações de linguagem ser repetitivas, tornando-se pouco produtiva para a compreensão do objeto de estudo.

[38] Essa é a abreviatura para o dispositivo do computador denominado "PRINT SCREEN SYS RQ" que favorece a fotografia digital das imagens da tela.

[39] Os questionários foram aplicados em cinco salas de aulas virtuais de diferentes disciplinas, na fase piloto da pesquisa, no primeiro semestre de 2011, com professores, tutores a distância e presenciais, e alunos do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UAB/UFPB a fim de conhecer o processo de interação em situações nas quais a pesquisador não atuava enquanto professora. Entretanto, as informações levantadas não serão utilizadas para a análise, tendo servido apenas para nos orientar no delineamento da pesquisa na fase inicial.

A escolha pelo **estudo de campo de cunho etnográfico**, ou melhor, **netnográfico**, deve-se ao fato de esse estudo acontecer no próprio *lócus* – no caso um ambiente virtual de aprendizagem –, onde ocorre o fenômeno estudado – relações dialógicas –, oferecendo ao pesquisador uma maior probabilidade de os dados serem fidedignos.

Ressaltamos que nossa intenção não é esmiuçar sobre o desenvolvimento do método etnográfico em um ciberespaço, mas sim mostrar o porquê de optarmos por esse método de pesquisa para observação das aulas e também a coleta de dados. Tendo esclarecido isso abordaremos, brevemente, de *o que é a etnografia* e, por sua vez, *a etnografia virtual* ou *netnografia*.

Vergara (2010) afirma que o *método etnográfico* surgiu como um campo da Antropologia com o propósito de estudar certo grupo social através da inserção do pesquisador na comunidade estudada, sendo os dados observados de forma direta, ou coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Segundo essa autora, são três as principais abordagens em torno desse método: 1) A *perspectiva da conversão* gerada por Malinowski (1976), em "Argonautas do Pacífico Ocidental", cujo princípio norteador é "de *viver como vivem os nativos*", e, portanto, defende o estudo realizado *in loco* com o pesquisador imerso na comunidade dos informantes; 2) A *perspectiva interpretativa* desenvolvida por Geertz (1998), em "A interpretação das culturas*"*, que apresenta como proposta um estudo interpretativo "*do viver com o nativo*"; 3) e a abordagem denominada de *pós-moderna* que dá continuidade a perspectiva anterior (VERGARA, 2010).

Considerando essas definições, identificamos dois aspectos relevantes para a esta pesquisa: 1) a inserção do pesquisador dentro do grupo; 2) e a interpretação da cultura do grupo pela observação direta. Esses aspectos remetem para os estudos bakhtinianos, uma vez que a compreensão da cultura do outro, e por sua vez, de nosso objeto de estudo requer a interação entre o "*eu-pesquisador*" e o "*outro-pesquisado*". Portanto, é necessário que o sujeito pesquisador se relacione com a comunidade pesquisada para atribuir significados as ações de linguagem realizadas pelos participantes desse grupo social.

Vergara (2010) menciona também alguns aspectos desse método de pesquisa que expomos aqui como justificativa da opção pela perspectiva (n)etnográfica para a coleta de dados. Segundo essa autora, esse método permite ao pesquisador: 1)

compreender a realidade dos indivíduos no próprio ambiente organizacional; 2) identificar as características do grupo pelo relacionamento com seus membros; 3) e interpretar o comportamento[40] de um indivíduo na relação com outros membros da comunidade.

O método (n)etnográfico se revela pertinente para a descrição do *locus*, e também a observação das relações sociais e a constituição do *corpus*. Porém, a mesma pesquisadora ressalta que o trabalho pela (n)etnografia requer um tempo considerável para a execução da pesquisa de campo, exigindo um contato prolongado entre o pesquisador e a comunidade investigada (VERGARA, 2010).

Chizzotti (2010, p. 72) confirma isso dizendo que em um estudo de caráter etnográfico, o pesquisador "permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando de suas práticas" sem praticar qualquer espécie de intervenção. O pesquisador deve se relacionar, naturalmente, com a comunidade, procurando observar como seus membros se comportam sem qualquer intervenção, direta ou indireta, no cotidiano do grupo pesquisado.

Esse mesmo autor acrescenta que uma vez o pesquisado introduzido na comunidade, ele ocupará um lugar inexistente, ou participará do grupo como se fosse um membro natural. Esse é o nosso caso, pois a pesquisadora tanto observou a comunidade como espectadora (durante o projeto piloto), como também atuou como membro participante das comunidades pesquisadas (no caso as duas salas de aulas virtuais pesquisadas). Na próxima seção, retomaremos essa questão da imersão do pesquisador (n)etnógrafo *in loco*.

No artigo intitulado "*Sobre la interación de La etnografia virtual*", Figaredo (2007, p. 46, tradução nossa[41]) afirma que "a etnografia se ocuparia de conhecer os significados culturais das ações empreendidas pelo agente", ou seja, o pesquisador teria como preocupação entender o porquê de determinados comportamentos/ações dos membros do grupo pesquisado.

---

[40] O termo **comportamento** é entendido aqui como as ações responsivas realizadas pelos alunos, nos é-fóruns/aula, para responder as atividades propostas pelo professor, isto é, a interação verbal entre os participantes das salas de aula virtuais.

[41] "la etnografia se ocuparia de conocer los significados culturales de las acciones empreendidas por la gente." (FIGAREDO, 2007, p. 46).

No caso deste trabalho, como dito anteriormente, temos como objetivo compreender a construção de sentidos para o texto a partir do processo de leitura/interação – relações dialógicas – realizado pelos alunos em é-foruns de discussão, considerando as marcas linguístico-discursivas presentes em seus comentários. Em outros termos, objetivamos entender como o *"eu"* constitui seu discurso na inter-relação com o discurso do *"outro"*.

De acordo com Figaredo (2007, p. 46, tradução nossa[42]):

> Dentro dos métodos qualitativos, a etnografia é especialmente adequada para o estudo das práticas na rede, uma vez que trata de argumentar e contextualizar os componentes sociais de acordo com esquemas culturais, descrevendo os processos de negociação, o diálogo, e a construção de significados em um determinado contexto.

Esse mesmo autor afirma, embasado em Wolcott (1987), que o estudo etnográfico apresenta um enfoque amplo, pois observa a comunidade como um todo e não somente por suas partes e/ou particularidades. Esse enfoque favorece uma melhor percepção do ambiente e dos participantes das interações verbais e, por sua vez, auxilia na constituição do *corpus*.

Apoiado em Welman (2001) e Latour (2005), Figaredo (2007) aponta ainda algumas características que redefinem a pesquisa em uma perspectiva do social. De acordo com esse autor, um estudo de cunho etnográfico[43]:

---

[42] "Dentro de lós métodos cualitativos, la etnografia es especialmente adecuada para el estúdio de las práticas em la red puesto que trata de argumentar y contextualizar lós comportamientos sociales de acuerdo a esquemas culturales, describir los procesos de negociación, el diálogo, y la construccioón de significados em um escenario dado." (FIGAREDO, 2007, p. 46).

[43] "(1) no existe um solo grupo de pertenencia, sino que las situaciones personal son em sí referidas a múltiples formaciones grupales; (2) las acciones se entienden em el contexto de múltiples interacciones, de hasta el punto de que no es sujeto quien inicia la acción sino que es diana de outras muchas interactuando a su alrededor; (3) las acciones no son solo construcciones humanas, também comprenden lo material, de maneira que los objetos (y solo los sujetos) influyen de forma determinante em el devenir personal; (4) los "hechos fácticos", dados a priori, son también construcciones sociales; (5) la construcción de textos que reflejan situaciones (des um punto de vista empírico) se basa igualmente em la descripción de la red de mediaciones em torno a um acontecimiento." (FIGAREDO, 2007, p. 50).

> (1) Não existe apenas um único grupo de pertinência, mas as situações pessoais são em si referências a múltiplas formações em grupos; (2) as ações se entendem em contexto de múltiplas interações, até o ponto de que não é o sujeito quem inicia a ação, mas é alvo de outras muitas interações ao seu redor; (3) as ações não são apenas construções humanas, também compreende o material, de maneira que os objetos (e não só os sujeitos) influenciam de forma determinante na definição da identidade; (4) os "fatos que são" dados a priori, são também construções sociais; (5) a construção de textos que refletem situações (desde um ponto de vista empírico) tem sua base igualmente na descrição de a rede de mediadores em torno de um acontecimento (FIGAREDO, 2007, p. 50, tradução nossa).

Considerando isso, a adoção desse método para a composição de um *corpus* implica em reunir o maior número de informações possíveis para a compreensão das ações dos membros da comunidade. Por isso, coletamos não somente os comentários produzidos pelos alunos, nos e-fóruns, mas também as propostas que geram as interações entre os alunos; os objetos de aprendizagem, no qual o professor orienta sobre as atividades e coloca os textos discutidos nas aulas virtuais; o material impresso (Trilhas do Aprendente Volume I) e o CD que orienta algumas das leituras propostas aos alunos.

Relembramos que nosso estudo acontece em um ciberespaço, o AVA Moodle, inserido no servidor da UAB/UFPB Virtual. Por sua vez, não trabalhamos com o método etnográfico convencional, mas sim com a etnografia virtual, ou netnografia que propicia a realização do estudo em comunidades virtuais. De acordo com Figaredo (2007, p. 51, tradução nossa[44]):

> Para realizar etnografia convencional é necessário identificar um contexto etnográfico, e para fazer etnografia virtual é necessário tratar o espaço virtual como contexto de análise e as comunidades humanas como congregações. A etnografia virtual deve tratar o ciberespaço como uma realidade etnográfica.

Com base nisso, o método etnográfico virtual deve tornar propício ao pesquisador compreender o ciberespaço como uma realidade concreta em que seus

[44] "Para realizar etnografia convencional es necesario identificar um contexto etnografico, y para hacer etnografia virtual habrá que tratar el espacio virtual como contexto de análisis y las comunidades como congregaciones humanas. La etnografia virtual debe tratar al ciberespacio como uma realidad etnográfica." (FIGAREDO, 2007, p. 51).

membros produzem significados por meio de suas ações e/ou comportamentos, criando identidades e organizando grupos mais ou menos estáveis com interesses comuns. (FIGAREDO, 2007). O estudioso citado reconhece que a distinção entre a *etnografia convencional* e a *etnografia virtual* está[45]:

> [...] no "trabalho de campo", e não no próprio campo, que tem sido definido como virtual e aceito como uma região suscetível a hospedar e gerar elementos culturais. Ou seja, as principais diferenças referem-se ao domínio da ação ao invés do local. No final, a etnografia não (somente) é descrição, mas compreensão. Não é (somente) um relato, mas sim diálogo. E não (somente) presença, mas o conhecimento profundo. O etnógrafo realiza um processo único ao trabalhar no campo virtual, a fim de descobrir e elucidar valores e práticas culturais profundas que são características dos indivíduos ou grupos sociais que habitam o campo (FIGAREDO, 2007, p. 53, tradução nossa).

Esse estudioso destaca que o etnógrafo não pode se ocupar de todo um sistema educacional, assim sendo, ele deve delimitar o contexto de investigação, no qual utilizará o método (net)etnográfico para a observação, e também a coleta de informações necessárias para a compreensão das ações praticadas pela comunidade pesquisada.

Quanto a isso, Chizzotti (2010, p. 73, grifo do autor) acrescenta que as "etnografias, pela sua natureza, privilegiam *microestudos* de unidade, ou atividades de grupos bem delimitados". No caso deste trabalho, como dito antes, temos como comunidades de pesquisa duas salas de aula de uma graduação ofertada pela UAB/UFPB Virtual – mais adiante contextualizaremos melhor a pesquisa de campo.

Adotamos a etnografia virtual como um método de coleta de dados *in loco* objetivando reunir de modo sistemático o material semiótico publicado no AVA Moodle para compreender as ações de leitura/interação empregadas pelo grupo pesquisado à luz da Teoria Dialógica da Linguagem elaborada por Bakhtin e o Círculo.

---

[45] "[...] en el "trabajo de campo" y no en el campo en sí, que ya ha sido definido como virtual y aceptado como territorio susceptible de acoger y generar elementos culturales. Es decir, las distinciones principales remiten al terreno de la acción antes que a la localización. Al fin y al cabo la etnografia no (sólon) es descripción, sino comprensión. No es (sólon) relato, sino diálogo. Y no es (sólon) presencia, sino conocimiento profundo. El etnógrafo lleva a cabo un processo singular cuando trabaja en el terreno virtual con el fin de descubrir y elucitar valores y prácticas culturales profundas que son propias de los individuos o grupos sociales que habitan el campo" (FIGAREDO, 2007, p. 52-53).

No geral, o que trazemos neste estudo é o pressuposto básico dos estudos etnográficos que diz respeito a investigar "[...] a interação direta com as pessoas na vida cotidiana [...]" (CHIZZOTTI, 2010, p. 65), considerando que isso favorecerá uma melhor descrição e interpretação das ações de linguagem realizadas pelos alunos nos e-fóruns, e por sua vez, os significados atribuídos a essas ações pelos participantes do processo de interação verbal.

Outro aspecto relevante da etnografia refere-se ao detalhamento do que é observado pelo pesquisador na comunidade. Por isso, Chizzotti (2010) destaca embasado em Geertz (1989), que o texto etnográfico descreve de modo detalhado as ações do grupo social situando-as para construir uma apresentação do fenômeno e do contexto pesquisados. O objetivo do pesquisador etnógrafo é descrever "o comportamento do grupo em seu ambiente natural, extraindo as estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado" (CHIZZOTTI, 2010, p. 73). Para tanto, a interação com os informantes – em nosso caso, os alunos da EaD – é essencial para a construção do texto – relatório científico –, portanto, isso mostra a pertinência da imersão do pesquisador na comunidade pesquisada.

Considerando esse ponto de vista, realizamos esta pesquisa a partir da perspectiva etnográfica, sendo o pesquisador imerso na comunidade estudada para a investigação de as ações responsivas, em especial, as ações dos alunos praticas em e-fóruns de discussão abertos em aulas virtuais de língua portuguesa.

Salientamos que este estudo receberá uma abordagem qualitativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), esse tipo de abordagem "aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa". Entende-se que o cientista social (ou etnógrafo) é um dos membros da comunidade pesquisada, logo, não existe nessa abordagem uma análise, absolutamente, objetiva em razão desse sujeito não poder dissociar-se totalmente de sua cultura.

Na próxima seção, trataremos da imersão do pesquisador etnógrafo *in loco,* objetivando descrever as etapas de realização do estudo de campo de cunho (n)etnográfico.

5.2 A IMERSÃO DO PESQUISADOR ETNÓGRAFO NO LÓCUS: A PESQUISA (OBSERVAÇÃO) PARTICIPANTE

Retomamos o que entendemos por pesquisador etnógrafo. De acordo com Martins (2013), o termo "*etnógrafo*" designa o especialista que interpreta a realidade investigada por um pesquisador. Concordamos com essa pesquisadora, visto que "*interpretar*" diz respeito à representação, reprodução e explicação de sentidos, pensamentos ou intenções.

Chizzotti (2010, p. 71) acrescenta que o trabalho do etnógrafo "caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares". O papel do pesquisador etnógrafo justifica o caráter (n)etnográfico, deste trabalho, já que ele descreve as práticas e os comportamentos, bem como interpreta significados pela observação direta das interações sociais ocorridas na comunidade pesquisada.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o etnógrafo precisa conduzir seu trabalho de modo a favorecer a observação das ações e/ou das práticas diárias da comunidade estudada sem intervir nas rotinas, pois, desse modo, recolherá as informações necessárias, fidedignamente, para a interpretação do grupo pesquisado. Considerando essa necessidade ética em relação à pesquisa e a própria comunidade houve quatro momentos de imersão da pesquisadora, no AVA Moodle, no qual ocorreram as relações dialógicas constituídas pelos alunos nos e-fóruns/aula.

O primeiro momento de imersão é a *pesquisa (observação) participante*[46] realizada no componente curricular "CC1", durante o período 2010.1, da UAB/UFPB Virtual onde coletamos os dados de pesquisa. Essa observação aconteceu, simultaneamente, ao desenvolvimento das atividades docentes desempenhadas pela pesquisadora, uma vez que, esta exercia naquele momento a função de professora pesquisadora I, em "CC1", sendo um dos membros da comunidade pesquisada.

No semestre seguinte, 2010.2, aconteceu o segundo momento de imersão da pesquisadora na comunidade. Nesse momento, ela continuou atuando no mesmo componente, entretanto, exercendo a função de *tutora a distância* (mediadora

[46]A expressão "pesquisa (observação) participante" diz respeito à realização de um estudo por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado para a obtenção dos dados acerca das ações dos sujeitos sociais dentro da comunidade pesquisada, ou seja, é a imersão propriamente dita do pesquisador *in loco*.

pedagógica a distância). Essa mudança de função não foi aleatória, pois se pretendia observar as aulas virtuais por outra perspectiva, considerando à "importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo" (GIL, 2009, p.53). Também porque a função de tutor a distância permite um maior dialogo com os outros participantes do AVA, pois esse profissional não apenas media o processo de ensino-aprendizagem sanando dúvidas dos alunos, como também interagindo com professores, tutores presenciais e outros participantes do ensino online para resolução de problemas nos componentes curriculares, nos polos de apoio presencial e no próprio AVA.

No inicio do ano letivo seguinte, 2011.1, a pesquisadora se inseriu por meio da função professor em (quatro) 04 componentes curriculares distintos objetivando observar o processo de construção do conhecimento mediado por outros profissionais (professores e tutores a distancia). Esse momento corresponde à fase piloto, desta pesquisa, com a aplicação de quatro questionários para delimitação da temática, dos instrumentos, do *locus* e dos sujeitos pesquisados. Os questionários foram aplicados com alunos, professores e tutores (a distância e presenciais). Salientamos que esses questionários foram empregados apenas para a sondagem, não sendo analisados na pesquisa propriamente dita.

A imersão da pesquisadora nos quatro componentes curriculares do projeto piloto caracteriza a terceira fase de observação das salas de aulas virtuais. Nessa fase, a pesquisadora pôde conversar, informalmente, com outros professores e tutores a distância sobre as dificuldades encontradas com as atividades de leitura e da escrita nas aulas virtuais.

No período 2011.2, entre 03-10-11 e 17-10-11, a pesquisadora regressou as duas salas de aula virtuais da disciplina "CC1", nas quais atuou como professora pesquisadora I e tutora a distância, objetivando (re)observá-las de modo mais neutro. Esse retorno às salas, onde ministrou a referida disciplina caracteriza a quarta fase da imersão da pesquisadora no *locus* da pesquisa. O regresso da pesquisadora para observação de "CC1" foi possível devido ao Moodle permite que seus membros, quando exercendo as funções de professor e de tutor a distância regressarem para (re)avaliar das atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do semestre, e às vezes, do ano anterior.

Nessa última etapa da imersão da pesquisadora *in loco* aconteceu à coleta de dados para a constituição do *corpus*, sendo coletados os comentários produzidos pelos alunos em e-fóruns abertos relacionados, especificamente, a compreensão leitora e produção textual, durante o ano letivo de 2010. Também coletamos os objetos de aprendizagem que orientavam as atividades e, por sua vez, os enunciados produzidos nas aulas – mais adiante explicitaremos melhor da constituição do *corpus*.

Esse processo de imersão da pesquisadora no ambiente virtual de aprendizagem remete-nos para a afirmação de Chizzotti (2010) a respeito da necessidade de permanência do pesquisador por um determinado período na comunidade estudada partilhando de suas práticas sociais para que possa entender a cultura do grupo pesquisado sem pré-julgamentos. Considerando isso, a pesquisadora não só precisou atuar como ministrante de disciplinas, como também se distanciar dessas para a observação de outros componentes curriculares e/ou salas de aula virtuais para compreender melhor sua própria realidade de trabalho.

Importante pontuar que a experiência da pesquisadora é anterior, durante e posterior à realização do estudo propriamente dito, nas salas de aulas virtuais, uma vez que ela atuou como professora pesquisadora I e tutora a distância, em um mesmo componente curricular durante 07 (sete) períodos letivos da disciplina pesquisada e somente, posteriormente, imergiu de fato como pesquisadora doutoranda na comunidade objeto de estudo.

Em suma, houve 04 (quatro) momentos de imersão da pesquisadora nessa comunidade investigada, nos quais, ela observou o processo de interação verbal nas salas de aulas virtuais para se distanciar de sua prática docente entendendo melhor o processo de leitura/interação, ou seja, as relações dialógicas constituídas pelos participantes do e-fórum/aula virtual.

5.2.1 O projeto piloto: delimitação do campo e dos sujeitos de pesquisa

Nessa seção, explicitamos a execução da pesquisa de campo para atender os objetivos específicos, deste trabalho: identificar, descrever, interpretar e analisar como acontece o processo de construção de sentidos do texto pelas relações dialógicas constituídas pelos alunos nos e-fóruns/aula de “CC1” do curso “LPPEAD” da UAB/UFPB Virtual.

Para tanto, optamos por realizar uma pesquisa piloto, fase em que pudemos delimitar melhor o tema de pesquisa, selecionar os sujeitos específicos, escolher os instrumentos metodológicos e o próprio *locus* (campo específico) para a coleta de dados. Essa fase aconteceu entre os meses de fevereiro e outubro do ano de 2011, período, no qual, estivemos acompanhando *in loco* as atividades de linguagem realizadas em quatro componentes curriculares do referido curso online.

O primeiro passo desse processo foi entrar em contato com a coordenadora do curso, naquela época, para obter autorização para a realização da pesquisa. Esse primeiro contato aconteceu em 28-02-2011, sendo consentida, informalmente, a autorização para a realização da pesquisa no curso mediante a condição de que os professores responsáveis pelas disciplinas aceitassem a presença da pesquisadora em suas salas de aula virtuais.

Selecionamos na grade curricular do curso quatro componentes curriculares a partir de suas ementas, e em seguida, entramos em contato com os professores responsáveis por ministrá-los naquele ano letivo. Tendo conseguido aceitação dos professores procurados, realizamos a solicitação formal para o início da pesquisa por meio de um ofício encaminhado (via email) a coordenação do curso de "LPPEAD" da UAB/UFPB Virtual.

Nesse documento, solicitamos não somente a autorização para a pesquisa de campo, mas também o cadastramento da pesquisadora como professora formadora em quatro salas de aulas virtuais observadas durante o projeto piloto. Nesse período, observamos também uma quinta sala de aula virtual, na qual a pesquisadora atuava como tutora a distância e orientadora de trabalhos monográficos.

Em 23-03-2011, a coordenadora do curso de "LPPEAD" da referida IES autorizou oficialmente a realização de pesquisa de doutorado no referido curso, entretanto, somente em 30-03-2011, finalmente, o suporte técnico da instituição liberou o acesso aos quatro componentes curriculares com a função "*professora pesquisadora visitante*". Com essa função a pesquisadora pode obter informações das ações de linguagem desenvolvidas por alunos e por tutores a distância.

O segundo passo consistiu em acessar essas salas para realizar a primeira observação e o levantamento de informações como saber o número de participantes desses ambientes, mas antes comunicamos aos professores responsáveis pelas disciplinas através de mensagem via Moodle que a pesquisadora estava, oficialmente,

cadastrada em suas salas de aulas como professora pesquisadora visitante, observando as aulas virtuais sem intervir em nenhuma atividade de proposta.

A primeira sala observada foi “CC3”. Esse componente curricular possuía 143 alunos matriculados, 02 tutores a distância e 02 professores formadores cadastrados, mas somente um atuava efetivamente como professor naquele período. Na segunda sala “CC4” havia destaque para os capítulos que os alunos deveriam estudar. Nesse componente havia 165 alunos matriculados, 02 tutores a distância e 01 professor pesquisador/formador. Na disciplina “CC5”, tínhamos 184 alunos matriculados, 02 tutores a distância e 01 professor pesquisador/formador. Enquanto, a disciplina “CC7” possuía 84 alunos matriculados, acompanhados por 01 tutor a distância e 01 professor pesquisador/formador.

Finalmente, a disciplina de “CC8”, na qual a pesquisadora exerceu a função de tutora a distância/orientadora. Nessa disciplina, tínhamos apenas 56 alunos matriculados, porém, como a disciplina era voltada para a elaboração da monografia havia 06 tutores a distância/orientadores e 01 professor pesquisador/formador acompanhando os alunos concluintes do curso.

Quanto aos tutores presenciais, todos que atuam no curso de “LPPEAD” estavam cadastrados nos componentes curriculares, não deixando claro quem atuava em cada período ou disciplina. Nesse primeiro contato com as salas de aulas virtuais, percebemos que seria necessário estipular um critério que restringisse o número de sujeitos para a aplicação dos questionários devido à grande quantidade de alunos matriculados nas disciplinas.

Nesse sentido, o terceiro passo, executado em 05-04-2011, foi realizar um levantamento do número de alunos matriculados em cada polo nos cinco componentes curriculares com a finalidade de recortar uma população para a aplicação de questionários online.

Esse levantamento do número de alunos matriculados por polo em cada componente curricular resultou no seguinte quadro:

Quadro 6 – População de alunos matriculados nos componentes curriculares da pesquisa piloto

	POLOS/DISCIPLINA	CC3	CC4	CC5	CC7	CC8	TOTAL POR POLO
(1)	ARARUNA	03	04	12	04	04	27
(2)	CABACEIRAS	10	02	05	-	-	17
(3)	CAMPINA GRANDE	11	14	06	01	10	42
(4)	CONDE	01	12	09	04	09	35
(5)	COREMAS	23	02	11	-	-	36
(6)	C. MAMANGUAPE	01	08	-	05	-	14
(7)	DUAS ESTRADAS	11	01	08	02	04	26
(8)	IPOJUCA	05	04	19	02	09	39
(9)	ITABAIANA	10	17	04	03	-	34
(10)	ITAPORANGA	17	15	25	12	-	69
(11)	JOAO PESSOA	10	10	10	04	07	41
(12)	LIMOEIRO	08	21	18	21	-	68
(13)	LUCENA	05	13	01	07	-	26
(14)	MARI	01	11	03	07	-	22
(15)	PITIMBU	11	02	03	03	-	19
(17)	POMBAL	08	03	17	09	08	45
(18)	SÃO BENTO	05	23	13	-	-	41
	TOTAL POR DISCIPLINA	**140**	**162**	**164**	**129**	**51**	

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

De acordo com esse quadro 6, podemos verificar que tínhamos ao todo 18 (dezoito) polos, sendo observados na fase piloto, entretanto, apenas 07 (sete) desses polos eram comuns às cinco disciplinas em razão de serem os municípios mais antigos atendidos pelo curso. Partindo disso, optamos por aplicar o questionário de sondagem apenas com os alunos desses 07 (sete) polos (Araruna, Campina Grande, Conde, Duas Estradas, Ipojuca, João Pessoa e Pombal), sendo o *link* do questionário "*Pesquisa com aprendente*" encaminhado via Moodle da IES.

Em 07-04-2011 realizamos o quarto passo do projeto piloto referente à elaboração de 04 (quatro) questionários para aplicarmos com alunos, professores e tutores (presencial e a distância) participantes dos cinco componentes curriculares observados com objetivo de delimitarmos melhor a pesquisa de campo. Nesse período de elaboração dos questionários, a pesquisadora permaneceu observando as aulas virtuais, em particular, aquelas cujo e-fórum era adotado para o estudo de textos (escritos ou em áudio).

Somente em 14-04-2011 a pesquisadora encaminhou para sua orientadora os questionários[47] que seriam aplicados na fase piloto, tendo recebido a autorização para aplicá-los os enviou através do AVA Moodle para os alunos participantes de 07 (sete) polos comuns há 04 (quatro) das cinco salas de aula virtuais. Por sua vez, os questionários para os participantes de "CC8" só foram encaminhados em 19-04-2011 para não intervir no período de postagem de atividades dos alunos no ambiente virtual.

No questionário da "*Pesquisa com mediador presencial*", foi detectado um problema por um tutor presencial. O problema consistia em um erro de digitação, comprometendo as informações coletadas até o participante de número 14 (quatorze) na questão relacionada ao contato/interação semanal entre os tutores (presencial e a distância). Mas essa falha não acarretou prejuízos para a delimitação do tema de pesquisa, pois os questionários não seriam coletados para a constituição do *corpus* analisado, mas sim como sondagem das ações dos participantes das salas de aulas virtuais.

Além disso, nosso interesse maior eram as informações coletadas no questionário "*Pesquisa com Aprendentes*" em razão da leitura/interação ser praticada pelos alunos, sendo os outros questionários aplicados apenas como uma ação complementar à sondagem do processo de mediação do conhecimento em sala de aula virtual.

A sondagem com a aplicação dos questionários aos alunos permitiu que verificássemos algumas informações relevantes para o estudo como: a) a motivação para o trabalho com a prática de leitura na aula virtual; b) a importância da interação entre os participantes da aula virtual para a compreensão dos textos e das atividades propostas; c) e conhecimento das dificuldades dos alunos, na aula virtual, com respeito à compreensão, a interação e ao envio de atividades.

Vejamos essas informações, nos quadros abaixo, apresentados segundo o período cursado pelos alunos[48]:

[47] Os questionários aplicados para a sondagem durante a fase piloto estão disponíveis no Anexo II.

[48] Para compreensão dos dois primeiros quadros é necessário entender as atribuições das às letras A, M e B. Essas letras significam a relevância numérica da resposta dada pelo aluno a questão acerca de Motivação e Interação no questionário. Partindo disso, temos as seguintes atribuições para as letras: A (9 a 10), M (6 a 8) e B (1 a 5), ou seja, relevância alta, média e baixa.

Quadro 7 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Motivação para a leitura

	3º			4º			5º			6º			7º			8º		
MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
	4	3	2	1	6	2	6	7	6	-	-	1	1	2	-	12	7	1

Fonte: Questionários aplicados nas salas de aula virtuais

Quadro 8 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Relevância da Interação

	3º			4º			5º			6º			7º			8º		
INTERAÇÃO COMO RELEVÂNCIA	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
	5	3	1	2	4	3	9	5	5	-	-	1	2	1	-	11	8	1

Fonte: Questionários aplicados nas salas de aula virtuais

Quadro 9 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Dificuldade de Compreensão

	3º	4º	5º	6º	7º	8º
COMPREENSÃO COMO DIFICULDADE	4	1	12	1	-	8

Fonte: Questionários aplicados nas salas de aula virtuais

Quadro 10– Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Dificuldade de Interação

	3º	4º	5º	6º	7º	8º
INTERAÇÃO COMO DIFICULDADE	-	1	1	-	1	2

Fonte: Questionários aplicados nas salas de aula virtuais

Quadro 11 – Resultados da aplicação do questionário "Pesquisa com aprendente" Outras dificuldades

	3º	4º	5º	6º	7º	8º
OUTRAS DIFICULDADES	5	7	6	-	2	10

Fonte: Questionários aplicados nas salas de aula virtuais

Podemos verificar que 61 (sessenta e um) alunos responderam ao questionário "*Pesquisa com Aprendente*". Partindo dessas informações, constatamos o quão é relevante à interação para esses alunos construírem o conhecimento em sala de aula, visto que 29 (vinte nove) deles, ou 48 % (quarenta e oito por cento), e 25 (vinte e cinco), ou 41 % (quarenta e um por cento), daqueles que responderam ao questionário

atribuíram uma grande importância à interação verbal entre os participantes da aula virtual para a compreensão dos textos e das atividades propostas pelo professor.

A sondagem apontou que 26 (vinte e seis) alunos, ou 43 % (quarenta e três por cento) daqueles que responderam o questionário afirmaram ter dificuldades em compreender o que lhes foi solicitado, seja a atividade, ou a correção dela através de feedbacks. Também verificamos que 9 % (nove por cento) dos alunos apontam a dificuldade de interação como um problema para realização das atividades. Com isso, a interação entre os participantes da aula virtual é essencial para a 54 % (cinquenta e quatro por cento) dos alunos e a compreensão de enunciados (textos e/ou atividades) é uma das principais dificuldades para 43 % (quarenta e três por cento) desses alunos.

Os dados reforçam a importância de realizarmos um estudo das relações dialógicas em aulas virtuais, pois a interação verbal é apontada pelos alunos como relevante para a compreensão dos enunciados (textos e atividades) propostos (ou postados) pelo professor. Confirmando aquilo que defende Bakhtin e o Círculo: o "eu" se constrói pelo diálogo com "outro". Portanto, o estudo do processo de leitura/interação para a compreensão da construção de sentidos dos enunciados discentes se faz pertinente para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no ensino a distância online.

No período de 26-04-2011 a 29-04-2011, continuamos observando as salas de aula com a finalidade de caracterizá-las acerca das atividades de linguagem aplicadas com os alunos, identificando os tipos de e-fóruns utilizados pelos professores para as práticas linguagem, em particular, a compreensão e a produção textual. Inicialmente, verificamos que as cinco salas de aula possuíam alguns *links* comuns como a "Agenda do Curso", o "Fórum de Notícias", a "Equipe" e o "Calendário do Curso". Todas as disciplinas do curso de "LPPEAD" adotavam um material impresso (Trilhas do Aprendente) e um material digital (CD com o "Trilhas do Aprendente" e os textos complementares) como recursos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no Moodle.

Destacamos que descrição se fez necessária em virtude da pesquisa (n)etnográfica exigir o delineamento do *locus*. É necessário também esclarecer que a aula na EaD apresenta aspectos distintos, sendo compreendida como: 1) o próprio espaço físico, no qual são postadas as atividades e acontecem as interações; 2) o objeto de aprendizagem, no qual orienta-se aquilo que dever ser realizado durante a semana;

3) e a aula propriamente dita realizada por meio do e-fórum, chat, ou ainda, videoconferência. Explicitadas essas observações, caracterizamos cada componente curricular da fase piloto, considerando a visualização do "Aluno" no AVA Moodle:

1) Em 26-04-201, a sala de aula de "CC3" foi observada. Nessa sala, o aluno visualizava inicialmente três fóruns: 1) "Abrindo o livro para o início da conversa" onde os participantes se apresentavam ao grupo; 2) "Pay It Forward" (espaço de socialização para compartilhamento de vídeos e de informações diferentes dos conteúdos da disciplina); 3) "Fórum de Notícias" onde o professor e tutores a distância colocam avisos e orientações para os alunos. Abaixo desses fóruns tínhamos o arquivo do "Objeto de Aprendizagem" (Aula 3), onde o professor disponibilizava as orientações para a realização das atividades da semana. Por fim, o "Desafio da semana" que consistia em uma proposta de atividade avaliativa referente à aula estudada. Ressaltamos que o professor separava os é-fóruns por polo para o debate do conteúdo da aula, logo, os alunos interagiam apenas com os colegas de polo. Os e-fóruns de discussão eram construídos a partir de perguntas voltadas para a compreensão das aulas permanecendo abertos durante todo o período letivo. Os tutores a distancia eram responsáveis pela avaliação desses e-fóruns, sendo, portanto, eles que interagirem com os alunos mediando à construção do conhecimento na aula virtual;
2) Em 26-04-2011, a sala observada foi "CC4". Nessa sala, o aluno visualiza respectivamente: o link da "Avaliação ATTLS[49]"; o "Fórum de Notícias" com avisos e orientações para os alunos; "Apresentação do Componente Curricular"; "Fórum de Apresentação da Turma"; e o "Glossário". Destacamos que o professor disponibilizava para os alunos TODOS os "Objetivos de Aprendizagem" com suas respectivas atividades, indicações de leitura e "Vídeos Aulas". O professor abriu um único e-fórum denominado "Filme a Pipa" para a discussão de um vídeo. Nesse e-fórum, verificamos que não havia diálogos estabelecidos entre os alunos apenas postagens isoladas direcionadas ao professor. Ressalvamos que esse e-fórum não era

[49] Avaliação ATTLS consiste na aplicação de um questionário que funciona como instrumento media os modos de saber relacionado à proporção em que um indivíduo permanece conectado no ambiente virtual (PAULINO FILHO, 2010).

avaliativo, nem havia intervenção dos tutores a distância durante a participação dos alunos. Esses profissionais interagiam apenas nos e-fóruns de elaboração do projeto de pesquisa já que isso consistia no principal objetivo da disciplina;

3) Em 29-04-2011, a sala de aula observada foi "CC8". Também eram disponibilizados para os alunos TODOS os "Objetivos de Aprendizagem" com seus respectivos desafios postados em razão da necessidade dos alunos visualizarem as etapas para a escrita de suas monografias. Havia nessa sala apenas um e-fórum de discussão intitulado "Contribuições para o Curso" onde o professor orientava os alunos a exporem suas opiniões sobre o desenvolvimento das atividades realizadas na disciplina para serem encaminhadas à coordenação do curso. Os alunos também possuíam acesso na página dessa disciplina ao link "Biblioteca" onde o professor disponibilizava textos diversos para auxiliar na construção das monografias;
4) Ao acessar observar a sala de "CC5", em 04-05-2011, foi possível averiguar que o aluno visualizava as orientações acerca das leituras da semana, em particular, a leitura do "Objeto de Aprendizagem". Nesse objeto constavam os procedimentos adotados na avaliação, o prazo que a atividade permaneceria disponível e também um convite para os alunos participarem de uma webconferência com o professor. Em "links interessantes", o professor disponibilizava uma lista de sites e de blogs aos alunos como um complemento as leituras sugeridas no "Objeto de Aprendizagem". No link "Biblioteca Virtual", o professor eram disponibilizava arquivos para a leitura complementar como artigos, livros, material da aula, material do curso e projetos pedagógicos (modelos de partes desse gênero discursivo). O professor utilizava o Chat como um recurso tira dúvidas para os alunos, sendo esse aberto pelo menos uma vez por semana. Embora TODOS os "Objetivos de Aprendizagem" estivessem postado na página da disciplina apenas o desafio da semana (atividade) fica disponível para os alunos durante todo o tempo em razão de: 1) os alunos e tutores a distância terem acesso às avaliações; e 2) não poluir a página da disciplina com excesso de informação. Também era disponibilizado para os alunos o "Livro do Moodle" como recurso didático para a leitura de textos. Nos e-fóruns

temáticos o professor orientava os alunos sobre como interagir naquela ambiente virtual. No geral, os e-fóruns eram voltados para a discussão da aula da semana que, normalmente, tratava sobre conceitos e métodos relacionados ao uso das TICs na área de educação. Esses e-fóruns, igualmente, ao Chat eram atividades complementarem que preparavam o aluno para a avaliação final. Salientamos que o professor era o único profissional a participar das discussões realizadas nos e-fóruns e chats, sendo, portanto, a função dos tutores a distância restrita à avaliação dos desafios da semana, ou seja, as postagens de trabalhos *offline*;

5) Em 11-05-2011, a sala de "CC7" foi observada. Nessa sala havia um "Espaço tira-dúvidas!" onde os alunos poderiam colocar suas dificuldades acerca dos conteúdos estudos para o tutor a distância. Também havia uma "Biblioteca Virtual" onde estavam disponibilizados arquivos referentes às aulas, a leitura complementar e a calendário pedagógico. O professor indicava a leitura de autores para os alunos, que por sua vez, discutiam assuntos diversos acerca de um mesmo autor em vários e-fóruns. Além disso, esses e-fóruns podiam ser abertos pelos próprios alunos, que criavam novos tópicos de acordo com polo onde estudavam. Em vista disso, não havia uma grande interação entre os participantes nessa sala, mas sim "discussões" isoladas e repetidas em torno de um mesmo autor/texto. O e-fórum "A música e a nossa aula" aberto pelo "Suporte Técnico" para estimular a reflexão foi um dos mais produtivos, entretanto, não fazia parte das aulas propriamente ditas, sendo apenas uma forma de entretenimento entre os participantes da disciplina.

Ressaltamos que o período de observação das interações entre os participantes dessas cinco salas de aulas virtuais continuou até 26-10-2013 com o objetivo de coletar informações que favorecessem a pesquisa acerca do processo de construção do sentido nos e-fóruns de discussão. Entretanto, como nessas cinco disciplinas não havia e-fóruns com o propósito de desenvolver a compreensão e a produção de textos, no período 2011.2, optamos por retonar à sala de "CC1", na qual a pesquisadora atuou como professora e tutora a distância, durante o ano anterior (2010), para constituímos o

corpus de análise, visto que todas as postagens ainda estavam disponíveis para a pesquisadora.

A observação dessas disciplinas, na pesquisa piloto, permitiu repensarmos o *locus* e os objetivos da pesquisa, pois as disciplinas observadas se mostraram pouco propícias para o estudo das relações dialógicas, focando a construção de enunciados discentes por meio das atividades realizadas em e-fóruns devido à maioria dessas atividades serem centradas em questionários, ou ainda, em desafios semanais (atividades individuais postadas *offline*), em consequência disso, os e-fóruns não atenderem ao propósito de nossa investigação.

Em suma, a imersão da pesquisadora em outras salas de aulas virtuais como professora visitante foi essencial para a delimitação do objeto de pesquisa, evidenciando a relevância das relações dialógicas constituídas pelos alunos determinam a construção do sentido dos textos.

Salientamos que há sim uma grande interação entre os professores formadores, tutores a distância e alunos nas aulas virtuais observadas no projeto piloto, porém, a comunicação consistia em sanar dúvidas, corrigir atividades propostas, ou ainda, auxiliar na elaboração de projetos e de monografias desenvolvidas pelo alunado. Por outro lado, a interação com o propósito de debater textos, ou ainda, estimular a discussão em torno de uma temática ocorria, principalmente, entre os alunos sem qualquer intervenção de professores-tutores, seja para colocar a questão, mediá-la, ou mesmo, avaliá-la. Desse modo, a maioria das discussões eram livres sem objetivos pedagógicos, claramente, definidos pelos docentes.

Nesse aspecto, a sala de aula de “CC1” tornou-se a disciplina mais favorável para a realização do estudo devido ao processo de leitura/interação em e-fóruns ser recorrente entre as atividades propostas contribuindo para a construção do enunciado discente (compreensão responsiva), como também em razão de esses e-fóruns apresentarem características relevantes para a nossa pesquisa: 1) são abertos pelo professor que orienta a discussão temática; 2) são gerais, quer dizer, todos os alunos dialogam em um mesmo e-fórum, independentemente, do polo, no qual estivessem matriculados; 3) são e-fóruns avaliativos, havendo um maior número de alunos participantes devido à avaliação final da disciplina; 4) e as atividades de linguagem ser realizadas pela leitura/interação com o propósito de compreender e de produzir textos.

Também o projeto piloto beneficiou a escolha do sujeito de pesquisa, no caso, o aluno participante do e-fórum/aula, pois a maioria das ações responsivas ocorria entre alunos como averiguamos pela observação direta das salas de aulas. Retornamos às salas de aula de "CC1" de 2010 com o objeto de estudo, o contexto e o sujeito de pesquisa definidos, considerando aquilo que observamos durante a fase do piloto.

5.2.2 A sala de aula de "CC1": caracterização do *locus* da pesquisa

Nesta seção, caracterizamos as 02 (duas) salas de aulas virtuais da disciplina "CC1" do curso de "LPPEAD" da uma IES pública paraibana, onde coletamos os enunciados (comentários) dos alunos que constituem o nosso *corpus* analisado. Ressaltar-se que essa disciplina constitui um componente curricular do primeiro semestre, sendo ministrada desde 2007.2, quando o curso foi implantado na IES pública. A disciplina "CC1" possui como principal objetivo "Desenvolver a competência textual, exercitando habilidades de leitura e produção de textos" (SILVEIRA, 2009, p. 238).

Para tanto, seus módulos apresentam como objetivos específicos: a análise de aspectos da linguagem, inferências acerca de atividades voltadas para a leitura e a escrita, como também a compreensão e a produção de textos. Esses propósitos são relevantes para nosso estudo, uma vez que a referida disciplina privilegia entre suas atividades de linguagem: a compreensão e a produção de textos pelos alunos por meio da interação em e-fóruns de discussão.

Como os outros componentes curriculares do curso de "LPPEAD", a disciplina "CC1" utiliza um material impresso (o Trilhas do Aprendente) e outro digital (CD com o Trilhas do Aprendente digitalizado e os textos complementares) como recursos do AVA Moodle para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Também há entre os recursos pedagógicos desta disciplina um CD de músicas nacionais, porém, esse recurso não foi utilizado em nenhuma das atividades de linguagem propostas nos períodos, nos quais, observamos e coletamos dados na disciplina.

Semelhante aos outros componentes observados no piloto, ambas as salas de aula virtuais de "CC1" possuíam 01 (um) "Fórum de Notícias" e 01 (uma) "Biblioteca".

Esses espaços eram utilizados pelo(s) professor(es), respectivamente, para avisos e a inserção de material complementar das aulas.

Também havia em ambas as salas de aula: 01 (um) "Fórum Social" para os participantes conversarem acerca de assuntos distintos do conteúdo das aulas; 01 (um) "Fórum Repositório de Mensagens" para o encaminhamento de tópicos abertos pelos alunos em espaços indevidos; 01 (um) "Fórum Sala de Mediadores" para interação entre os tutores (presencial e a distância), 01 (um) "Fórum Pronto-Socorro de Português" onde os alunos tiravam dúvidas acerca da gramática da língua materna; 01 (um) pasta de arquivo com a postagem do desempenho dos alunos; 01 (um) "Chat tira dúvidas", 01 (uma) pasta de arquivo para os vídeos de apresentação das professoras e 01 (um) "Fórum de Apresentação".

Podemos averiguar que o e-fórum é um recurso muito utilizado nesse componente curricular para a interação entre seus participantes, seja para avisos, socialização, ou ainda, sanar dúvidas. Não é diferente com as atividades avaliativas, pois, o e-fórum é adotado como a primeira atividade de linguagem[50] proposta pelo(s) professor(es) em TODAS as Unidades (Módulos) da disciplina "CC1".

Realizada essa observação do uso do e-fórum como o principal recurso para o estudo do texto, caracterizamos abaixo as aulas propostas pelo(s) professor(es) dessa disciplina a seus alunos:

1) No período letivo 2010.1, "CC1" foi dividida em 03 (três) Unidades (Módulos), sendo cada uma delas subdividida da seguinte maneira: 01 (um) "Objeto de Aprendizagem" para a aula da semana, 01 (um) "Fóruns de discussão" para cada aula e 01 (uma) atividade (desafio) sobre o conteúdo estudado em cada Unidade (Módulo). Seguindo essa ordem a Unidade 01 "Leitura e Escrita" que possuía duas aulas estava dividida em: 02 (dois) fóruns "Leitura de mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor" e "Gêneros Textuais"; e 01 (um) Desafio da Unidade I. A Unidade 02 "Linguagem e Comunicação" que possuía três aulas estava dividida em: 03 (três) fóruns "Reescritura Textual", "Argumentação" e

[50] Nessa disciplina, as atividades de linguagem são divididas em: 1) **atividade de leitura** aquela cujo objetivo é a compreensão/interpretação responsiva; 2) **atividade de escrita** que consiste em trabalhar a gramática, ou a textualidade, ou ainda as características do gênero textual. Contudo, neste trabalho, toda atividade de linguagem realizada nos e-fóruns implicam em compreensão e produção de texto estando diretamente associada às práticas de leitura e de escrita.

"Intertextualidade"; e 01 (um) Desafio da Unidade II. A Unidade 03 "Leitura e Produção de Textos Acadêmicos" que também possuía três aulas estava dividida em: 03 (três) fóruns "Quem assume o fracasso escolar?", "É preciso restaurar a credibilidade do Enem" e "Referência Bibliográfica"; e 01 (um) Desafio da Unidade III. Por fim, a(s) professora(s) disponibilizavam 03 (três) fóruns "Português Instrumental", "Sugestões do texto ou de temáticas" e "Mediação a distância" para os alunos avaliarem o componente curricular "PI". Além disso, os alunos também poderiam avaliar a disciplina a partir de 01 (um) questionário online com questões fechadas;

2) No semestre letivo 2010.2, a disciplina também estava dividida em 03 (três) Unidades de Conteúdo, sendo cada uma delas constituída por 01 (um) "Objeto de Aprendizagem" que corresponde à aula da semana, 01 (um) "Fóruns de Discussão" das unidades e 01 (uma) atividade (desafio) sobre o conteúdo trabalhado sofrendo apenas as alterações apontas a seguir: na Unidade 01 "Leitura e Escrita" o fórum de discussão "Leitura de mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor" teve o título modificado para "Concepções de Leitura"; e a Unidade 03 "Leitura e Produção de Textos Acadêmicos" teve o fórum "Quem assume o fracasso escolar?" substituído pelo fórum "Texto dissertativo". Além disso, os e-fóruns de avaliação e o questionário de avaliação não são aplicados pelo professor responsável pela disciplina.

5.3 O ALUNO VIRTUAL: UM SUJEITO DA APRENDIZAGEM, DA PESQUISA E DO DISCURSO

Na abordagem dialógica, é fundamental a definição de quem é o **sujeito** – o agente do agir – responsável por realizar as ações de linguagem para a construção de sentidos dos textos. Considerando isso, apresentamos, nesta seção, o nosso sujeito de pesquisa – o aluno ingresso no curso de "LPPEAD" da UAB/UFPB Virtual.

Salientamos que como um agente de linguagem, esse aluno é concebido tanto como um *sujeito individual*, quanto como um *sujeito coletivo*, ou melhor, um *sujeito social*. Nesse caso, esse sujeito traz para a aula virtual não apenas aspectos de sua subjetividade, mas também de sua cultura e de suas crenças sendo constituído como sujeito por meio das relações dialógicas estabelecidas em seu cotidiano.

Quando inserido em outra realidade social e histórica, como, por exemplo, o AVA Moodle, esse sujeito estará exposto a mudanças específicas devido às circunstâncias que vivenciará nesse novo contexto interacional. Por causa disso, o discurso desse sujeito é marcado pelas vozes de outros sujeitos com quem ele interage em diferentes esferas sociais.

Descrevemos, a seguir, o nosso sujeito de pesquisa, considerando aspectos particulares e gerais da população investigada para a sua melhor definição e caracterização.

5.3.1 Os sujeitos da pesquisa: o aluno ingresso no ensino online

Os sujeitos desta pesquisa são alunos de 02 (duas) salas de aula da disciplina "CC1" do curso de "LPPEAD" da UAB/UFPB Virtual, sendo, esses alunos, em sua maioria, ingressos na graduação no período da coleta de dados, visto que a disciplina investigada faz parte da grade curricular do primeiro semestre do referido curso.

Em 2010, a disciplina "CC1" teve um total 606 (seiscentos e seis) alunos matriculados, porém, nem todos participaram das aulas virtuais. Em vista disso, optamos por "excluir" aqueles que não participaram de nenhuma atividade de linguagem desenvolvida nesse componente curricular nesse ano letivo. Para tanto, verificamos o número de alunos matriculados e evadidos em cada turma de "CC1" em 2010. No período letivo de 2010.1, a disciplina "CC1" teve 312 (trezentos e doze) alunos matriculados, entretanto, 39 (trinta e nove) nunca acessaram a sala de aula virtual. Em 2010.2, eram 294 (duzentos e noventa e quatro) matriculados, todavia, 32 (trinta e dois) nunca participaram das atividades propostas pelo(s) professor(es).

Ao subtrair o número de alunos ausentes (ou evadidos) do total de alunos matriculados, obtivemos um total de 535 (quinhentos e trinta e cinco) alunos participantes naquele ano letivo. Esses alunos eram divididos em 02 (duas) turmas, tendo a primeira (2010.1) 273 (duzentos e setenta e três) participantes e a segunda (2010.2) 262 (duzentos e sessenta e dois) participantes. Esses alunos estavam distribuídos em 17 (dezessete) polos atendidos pelo curso de "LPPADE" da UAB/UFPB Virtual. Os 17 (dezessete) polos estavam situados em 15 (quinze) municípios do estado da Paraíba e 02 (dois) do estado de Pernambuco.

No quadro abaixo, apresentamos o levantamento do número de alunos participantes da disciplina "CC1" divididos por turma[51]:

Quadro 12 – População dos alunos matriculados na disciplina CC1 em 2010

CC1		
ALUNOS	**2010.1**	**2010.2**
MARTRICULADOS	312	294
AUSENTES	39	32
PARTICIPANTES	273	262

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Os alunos participantes dessas 02 (duas) turmas de "CC1" estavam na faixa etária entre 17 (dezessete) e 50 (cinquenta) anos[52]. Esses alunos, em sua maioria, eram mulheres, casadas, com filhos e já atuam na área de educação infantil ou de EJA[53]. Os alunos possuíam formação diversificada como, por exemplo: a) ingressos no primeiro curso superior; b) com graduação em outras áreas, ou até mesmo, pós-graduação; c) cursando graduação em cursos presenciais, simultaneamente, a modalidade à distância online; d) e cursando, simultaneamente, duas graduações no ensino a distância online.

Ressalvamos que não fizemos nenhum recorte entre esses alunos participantes visto que eles não estão caracterizados aqui como informantes – membros da comunidade que dão informações por meio de entrevistas semiestruturadas ao pesquisador –, mas sim como sujeitos responsivos ativos responsáveis pela produção dos enunciados coletados nos e-fóruns/aula da disciplina "CC1" do curso de "LPPAED". O nosso interesse, nesta pesquisa, não estar em coletar a opinião dos alunos sobre a prática de leitura/interação, mas sim em o processo de leitura/interação realizado por esses alunos participantes da disciplina com o objetivo de atribuir significados aos textos nos e-fóruns/aula.

Nessa perspectiva, não selecionamos nenhum informante para a pesquisa propriamente dita, mas sim 04 e-fóruns/aula completos da disciplina "CC1" com 786 comentários produzidos entre professores, tutores e alunos. Nesse universo, selecionamos 02 e-fóruns/aula com 350 comentários entre os quais recortamos uma

[51] Destacamos que dividimos o número de alunos participantes por turma, na etapa da coleta de dados, diferente do que aconteceu no projeto piloto, no qual consideramos o número de alunos por polo para a aplicação do questionário "Pesquisa com Aprendente".
[52] Essa informação foi obtida no "Fórum de Apresentação" do próprio componente curricular "PI" que na primeira semana de aula abria esse espaço para apresentação, socialização e ambientação dos alunos.
[53] É a abreviatura para a Educação de Jovens e Adultos.

amostragem de 50 comentários discentes produzidos como réplicas e tréplicas as atividades requeridas em "CC1", no ano de 2010.1, para a constituição do *corpus* analisado. Portanto, a caracterização do grupo deve-se apenas à necessidade de informarmos quem são os sujeitos de pesquisa que interagem e produzem enunciados nas aulas virtuais de "CC1" no transcorrer do ano letivo de 2010 da UAB/UFPB Virtual.

Do mesmo modo, caracterizamos os docentes responsáveis por essa disciplina cumprindo com os objetivos do método (n)etnográfico, ou seja, trazer o máximo de informações da comunidade pesquisada. No ano de 2010, a disciplina "CC1" foi ministrada por 05 (cinco) profissionais – 02 (dois) professores e 03 (três) tutores a distância –, exercendo um deles a função de professor pesquisador I (em 2010.1) e de tutor a distância (em 2010.2).

Quanto à faixa etária, os docentes tinham entre 27 (vinte e sete) e 38 (trinta e oito) anos. No geral, eles possuíam entre 02 (dois) e 12 (doze) anos de experiência na área de educação. Quanto à formação deles tínhamos: a) **professores**: o primeiro[54], tinha formação em Letras/Português com Mestrado em Letras/Língua Portuguesa e Linguística e o segundo também era formado em Letras/Português com Mestrado em Letras/Literatura e Cultura; b) **tutores**: o primeiro era formado em Letras/Português, com Especialização em Leitura e Produção de Texto; Mestrado e Doutorado em Letras/Análise do Discurso; o segundo possui formação em Letras/Português, com Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Especialização em Educação a Distância (curso realizado durante o período 2010) e Doutora em Estudos Literários; o terceiro é formado, em Letras/Português e Inglês, com Especialização em Língua, Linguagem e Ensino e Mestrado em Linguística[55]. Em suma, todos os profissionais que atuavam em "CC1" tinham formação específica na área de língua materna.

Na próxima seção, trataremos acerca dos procedimentos (ou critérios) adotados para a constituição do *corpus* analisado.

[54] Este profissional é o que atou tanto como professor pesquisador I (2010.1) como tutor a distância (2010.2) em CC1.

[55] O perfil desses sujeitos foi coletado, nas salas de aulas pesquisadas, onde há disponibilizada a informação da formação de cada profissional.

5.4 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O material selecionado para a análise, neste trabalho, é constituído por enunciados (comentários) produzidos por alunos universitários em e-fóruns de discussão abertos para atividades de compreensão e de produção textual durante o ano letivo de 2010 da disciplina "CC1" do curso de "LPPEAD" da UAB/UFPB Virtual.

A escolha do *corpus* deve-se à prática da leitura e da produção de textos consistirem o principal objetivo da disciplina, sendo as atividades de linguagem voltadas para a compreensão responsiva ativa discente. Deste modo, os enunciados postados pelos alunos nos e-fóruns eram resultantes de sua compreensão leitora dos textos complementares indicados pelo(s) professor(es) com o intuito de auxiliar o estudo da Unidade (Módulo) da semana.

A constituição do *corpus* aconteceu entre **08-09-2011** e **23-11-2011**. Relembramos que a coleta de dados não ocorreu, simultaneamente, ao desenvolvimento das atividades, mas sim no ano posterior, quando a pesquisadora regressou ao campo para reunir informações pertinentes em relação a pesquisa, e também coletar os enunciados produzidos pelos alunos.

A metodologia empregada para a coleta desses enunciados consistiu em selecionar as aulas em que predominasse o estudo do texto a partir da compreensão responsiva do aluno por meio do e-fórum de discussão. A disciplina "CC1", como dito acima, trabalhou 03 (três) Unidades (Módulos) divididas em 16 (dezesseis) aulas em ambos os períodos letivos de 2010 – cada aula correspondia a 01 (um) e-fórum de discussão aberto pelo(s) professor(es) –, sendo 14 (quatorze) aulas voltadas especificamente para a compreensão e a produção de textos e as outras 02 (duas) para o estudo da gramática e de normas de uso da língua.

Com isso, adotamos como primeiro critério coletar apenas os enunciados produzidos nas 02 (duas) primeiras Unidades – "*Leitura e Escrita*" e "*Linguagem e comunicação*". Deste modo, restringimos a coleta dos enunciados a 08 (oito) e-fóruns dessa disciplina abertos para estudo das referidas Unidades, sendo 04 (quatro) e-fóruns em cada período letivo de 2010.

Escolhemos essas 02 (duas) Unidades devido a elas atenderem os objetivos propostos para este estudo, pois ambas revelam o processo de leitura/interação realizado pelos alunos como essencial para a construção de sentidos do/pelo texto.

Os e-fóruns selecionados foram: 1) "**Leitura de mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor**", no qual o texto complementar base da discussão era "Falando em Leitura" de Maria Helena Martins; 2) "**Argumentação**[56]" que teve como texto complementar "Diga não às drogas" de Luiz Fernando Veríssimo; 3) e "**Concepções de Leitura**" com o texto complementar "Leia" de Luiz Fernando Veríssimo.

O segundo passo após a seleção dos e-fóruns que constituíram o *corpus*, foi coletar os enunciados (comentários) dos alunos. Para reunir esses dados, utilizamos como recurso (instrumento) o SPRING que auxiliou a recolher as informações da tela do computador, ou melhor, capturar as imagens da tela para armazená-las em 02 (dois) computadores – notebook e desktop. Além disso, utilizamos o recurso CTRL + C e CTRL + V do computador para coletar os enunciados dos alunos nos referidos e-fóruns da disciplina de "CC1" no formato do editor de texto Word, objetivando favorecer a construção do arquivo documental para a análise de dados.

O terceiro passo consistiu em estabelecermos critérios para o recorte de uma amostra do *corpus*, visto que cada e-fórum/aula possui entre 167 (cento e sessenta e sete) e 187 (cento e oitenta e sete) comentários produzidos pelos participantes da interação verbal. Além disso, alguns alunos comentam mais de uma vez no mesmo e-fórum de discussão. Por causa disso, adotamos critérios minuciosos para reduzir o número de comentários analisados.

Inicialmente, pensamos em utilizar o método de *amostragem sistemática*[57] para esse recorte, mas isso implicaria em analisar os enunciados fora de uma sequência lógica, istoé, de um encadeamento discursivo, e, com isso, perderíamos os diálogos constituídos pelos alunos para a construção dos enunciados. Considerando isso, procuramos subsídios teóricos em Bakhtin e o Círculo para estabelecermos o segundo critério de recorte do *corpus* analisado. Nesses estudos, encontramos a **metáfora da corrente**, pela qual Bakhtin ([1979] 2011, p. 296) afirma que:

[56] Esse e-fórum possui o mesmo tópico de discussão em ambas as turmas de "CC1" de 2010 assim analisaremos apenas os enunciados produzidos na turma de 2010.1 já que não muda a orientação, o texto, nem o material didático, consequentemente, haverá repetições com relação à constituição do tema da aula.
[57] Esta é utilizada quando os elementos da população se encontram ordenados, permitindo a retirada de elementos da amostra. Por exemplo, em um fórum acadêmico, podemos, a cada 05 (cinco) comentários/textos produzidos pelos alunos, retirar 01 (um) para a análise. Ou seja, atribuiríamos um tamanho a amostra e retiraríamos elementos para compor a amostragem. (AMOSTRAGEM, 2012).

> Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 296).

Nessa dimensão, a compreensão de um enunciado depende da relação com o enunciado anterior, e como um e-fórum possui, normalmente, mais de 100 (cem) enunciados, pressupõe-se que o último deles está, diretamente, relacionado com os outros 99 (noventa e nove) não podendo a princípio ser compreendido sem a interpretação dos demais. Em outros termos, a compreensão (sentido) do último enunciado dependerá de sua relação com todos os enunciados que o antecedem na cadeia discursiva.

Por esse motivo, recortamos uma amostra do *corpus* em cada e-fórum/aula analisado, considerando o encadeamento constituído entre os enunciados dos alunos. A extração de amostras para a análise consiste aqui em recortar os 25 (vinte e cinco) primeiros comentários discentes de cada e-fórum, constituindo, desse modo, constituímos uma amostragem com 50 (cinquenta) enunciados publicados em dois e-fóruns/aula de “CC1”, no ano de 2010.

Em suma, a análise incorrerá sob os 25 (vinte e cinco) primeiros enunciados de alunos como réplicas (ou tréplicas) de diálogo as atividades propostas pelo(s) professor(es) em 02 (dois) e-fóruns/aulas da disciplina “CC1” do curso de “LPPEAD” da UAB/UFPB Virtual no ano de 2010.

5.5 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DOS ENUNCIADOS REALIZADOS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DOS E-FÓRUNS DE DISCUSSÃO DE “CC1”

Essa seção é dedicada a apresentamos dos procedimentos adotados para a análise dos dados e também mostrarmos as categorias de análise constituídas com base nos estudos bakhtiniano para a interpretação dos enunciados produzidos pelos alunos participantes da aula virtual. Vejamos agora as duas subseções:

5.5.1 Procedimentos de análise dos dados

O dado primário, deste estudo, são os comentários dos alunos, tendo em vista isso coletamos em e-fóruns/aula os enunciados de professores (pesquisador e tutor a distância) e dos alunos, uma vez que o enunciado do professor é um norteador dos comentários dos alunos. Esses comentários foram publicados em e-fóruns/aula da disciplina "CC1" de um curso da UAB/UFPB Virtual no período letivo 2010.1. Por questões éticas, preservamos aqui as identidades dos sujeitos do discurso para a realização do procedimento de análise dos dados.

Nesses dados, identificamos as marcas linguístico-discursivas que revelam a presença do **discurso de outrem** e do **discurso presumido** como constituintes dos comentários discentes, considerando as relações dialógicas – aluno-professor, aluno-texto, aluno-aluno, aluno-ele-mesmo, etc. – constituídas nos e-fóruns/aulas, os objetivos pedagógicos dos e-fóruns acadêmicos e a situação comunicacional.

Realizada essa identificação, retomamos agora as questões norteadoras deste trabalho: **Quais relações dialógicas os alunos constituem, nos e-fóruns/aulas, para a compreensão e produção de sentidos de seus textos?** Essa questão se desdobra em outras: (1) *Como o processo de leitura/interação, no qual o aluno está inserido colabora para a construção de seu texto?* (2) *Como o aluno se relaciona com o discurso do outro na aula virtual?* (3) *Como a réplica ou a tréplica do outro (professor, tutor ou aluno) se incorpora ao estilo do enunciado do aluno, favorecendo a formação de um sujeito leitor responsivo ativo?*

Embora, a análise recaia sobre os comentários dos alunos, os enunciados docentes são fundamentais para o entendimento da compreensão responsiva ativa discente, uma vez que as atividades são propostas pelos professores que orientam a compreensão responsiva dos alunos nos e-fóruns/aulas.

5.5.2 As categorias de análise dos enunciados discentes

Explicitamos, anteriormente, a composição das categorias de análise por meio dos estudos bakhtinianos, nos quais destacamos: o **discurso de outrem** e o **discurso presumido.** Considerando esse último para a constituição de outras três categorias: o **discurso reproduzido**, o **discurso ampliado** e o **discurso deslocado**. Apresentamos a

seguir dois quadros, nos quais mostramos a constituição dessas categorias analíticas de nosso *corpus*:

Quadro 13 – Categorias analíticas do discurso de outrem no e-fórum/aula

DICURSO DE OUTREM	
CATEGORIAS DE CONTEÚDO	Compreende-se como "o *discurso no discurso*, *a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação", afirmam Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010, p. 150, grifos).
CATEGORIAS ANALÍTICAS	
Permite que o enunciador, no caso deste trabalho, o aluno introduza o discurso do outro (discurso direto e suas variantes, discurso indireto e suas variantes, discurso indireto livre, aspas, negação, etc.) em sua fala para concordar, rechaçar, enfatizar, elogiar, etc., criando sentidos para o próprio discurso.	
Variantes do discurso indireto	**VAC** – possibilita a apreensão do tema da enunciação, facilitando as réplicas no discurso narrativo; nesse caso, o "*eu*" tematiza o discurso do "*outro*", preservando o conteúdo semântico. Essa variante é mais bem desenvolvida no contexto dogmático, no qual o sujeito elabora seu ponto de vista mediante a interação com a voz de uma autoridade como, por exemplo, os discursos de natureza científica, filosófica, política, etc.
	VAE – propicia a apreensão tanto do conteúdo semântico, como do estilo do outro por meio do uso de aspas. Essa variante permite ainda que o sujeito expresse sua opinião individual sobre o objeto de discurso, oferecendo-lhe uma maior expressão.
	VI – intermediária entre as outras variantes do indireto, pois une o conteúdo do discurso alheio e a expressão do enunciador, sendo bastante utilizada no discurso literário para a transmissão do discurso interior da personagem.
Variantes do discurso direto	**DDP** – o discurso direto origina-se por meio do discurso indireto, sendo o conteúdo antecipado pelo discurso narrativo e, em seguida, tematizado pelo discurso direto, nesse caso, o enunciador (re)acentua com suas próprias palavras o discurso citado.
	DDE – o enunciador transmite com suas palavras a voz do outro sem, diretamente, citá-lo, atribuindo uma entonação própria ao discurso do "*outro*" e reduzindo o peso semântico do discurso citado.
	VDCAD – essa variante aparece na narrativa pelo discurso da personagem, como seu ponto de vista, sua apreciação, sendo uma forma de discurso do outro.

Fonte: Adaptação de Bakhtin/Volochínov ([1929]2010).

Quadro 14 – Categorias analíticas do discurso presumido no e-fórum/aula

DISCURSO PRESUMIDO	
CATEGORIAS DE CONTEÚDO	Entende-se como os julgamentos de valor, ou ainda, as experiências individuais aliadas aos atos sociais pelos quais passa o sujeito falante para atribuir significados aos discursos. Pois, todo "o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais", (VOLOSHINOV, [1926] 1976, p. 06). Nesse caso, os discursos se constituem pela relação entre o estável e o mutável, o já-dito e o por dizer, o individual e o social.
CATEGORIAS ANALÍTICAS	
Discurso Reproduzido	Consiste na repetição do discurso alheio pelo aluno que apenas concordar ou discordar do ponto de vista do outro sem fazer maiores comentários ou diálogos com outros sujeitos e/ou discursos. Ou ainda, quando o aluno se limita a reproduzir a fala do professor ou de outro aluno para a elaboração de uma resposta sem ampliar a discussão.
Discurso Ampliado	Envolve o diálogo do enunciador não só com o discurso do professor, de outro aluno e do texto discutido na situação comunicacional, mas também com outros discursos, ampliando as relações dialógicas, e, por sua vez, o horizonte da discussão e do próprio tema discutido na aula. Nesse caso, o aluno retoma o discurso do outro, normalmente, o texto objeto de discussão, relacionando-o com outros discursos, ou ainda, questionando o posicionamento do outro para desenvolver seu discurso. Essas retomadas dos discursos resultam de sua formação como sujeito falante de uma comunidade discursiva, isto é, de suas experiências enquanto sujeito social.
Discurso Deslocado	Compreende o deslocamento do tema por meio da leitura fragmentada e do julgamento de valor pré-determinado que induz a fuga do tema. Nesse caso, o aluno desvia da discussão do que o professor propôs no e-fórum, respondendo algo que não atende ao solicitado, ou ainda, expõe um enunciado pouco ou nada claro.

Fonte: Elaborado pela autora (2014), fundamentada em Voloshinov ([1926]1976).

Além da sistematização das categorias analíticas que estabelecem elementos consistentes para a análise dos enunciados dos alunos, na aula virtual. Também consideramos os seguintes critérios bakhtinianos:

> 1. As formas e os usos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.
> (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p. 129).

De acordo com esses critérios, para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), a investigação da língua segue a mesma ordem de sua manifestação concreta, por consequência, a observação das relações dialógicas constituídas pelos sujeitos do discurso deve acontecer sem se dissociar do contexto sócio-histórico, da enunciação concreta. Selecionamos os enunciados dos alunos, considerando uma sequência lógica da situação real, na qual esses foram produzidos sem haver qualquer tipo de intervenção do pesquisador, ou ainda, qualquer correção gramatical desses enunciados, mantendo a fidedignidade dos dados para a análise.

No capítulo sexto, analisamos as relações dialógicas constituídas pelos alunos para a elaboração dos comentários publicados nos e-fóruns/aulas de “CC1” por intermédio da abordagem dialógica.

6 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA/PELA LEITURA/INTERAÇÃO EM SALAS DE AULA VIRTUAIS

Neste capítulo, analisamos as marcas linguístico-discursivas que revelam a presença do **discurso de outrem** e do **discurso presumido** nos enunciados produzidos pelos alunos em e-fóruns/aula, mostrando a importância das relações dialógicas – *professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno, aluno-ele-mesmo, aluno-texto* e os *próprios textos* e/ou *discursos* – para a interpretação do *corpus* e a construção do sentido do comentário discente. Como dito, anteriormente, a interação é entendida aqui como o centro organizador da linguagem e dos sentidos dos enunciados, tendo as relações dialógicas um papel fundamental para a compreensão e a produção do texto.

A investigação está ancorada, em particular, nos manuscritos de Bakhtin/Volochínov ([1929]2010) e Voloshinov ([1926]1976), nos quais buscamos subsídios para a elaboração de duas categorias de análise dos dados: o **discurso de outro** e o **discurso presumido**. Essa última está, diretamente, relacionada à constituição do tema do enunciado que pode ser desenvolvido através da seguinte subcategorização: o **discurso reproduzido**, o **discurso ampliado** e o **discurso deslocado**.

Como já dito, o *corpus* é constituído por 50 (cinquenta) enunciados de alunos produzidos em dois e-fóruns/aula de língua portuguesa do curso de "LPPEAD" da UAB/UFPB Virtual. Esses comentários são resultantes de atividades de linguagem realizadas por meio da discussão de textos diversos (capítulo de livro, crônica, poema, artigo de opinião) cujos temas são relacionados ao conteúdo da disciplina como, por exemplo, a concepção de leitura e de sujeito leitor.

Na próxima seção, analisamos os primeiros 25 (vinte e cinco) comentários produzidos pelos alunos inscritos em "CC1" durante a discussão gerada no e-fórum (1) realizado no período letivo 2010.1 da instituição de ensino pesquisada.

6.1 ANÁLISE DO E-FÓRUM (1) SOBRE A "LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR"

No e-fórum (1), encontramos o texto complementar "**Falando em leitura**", de **Maria Helena Martins**[58] como um recurso pedagógico de P1 para motivar a discussão em torno da concepção de leitura do sujeito-leitor – primeiro conteúdo temático da unidade 01 do material didático[59] –, e também conhecer o perfil de leitor dos alunos ingressos, em 2010.1, no curso de "LPPEAD" da UAB/UFPB.

Inicialmente, a análise incide sobre o tópico de discussão aberto por P1, no e-fórum (1), como a primeira atividade avaliativa da Unidade I proposta aos alunos de "CC1":

Primeira orientação da professora

Caros(as) aprendentes,
Após o estudo da Aula 1 da Unidade 1 do Trilhas do Aprendente e a leitura do texto complementar "Falando em Leitura, de Maria Helena Martins, respondam ao fórum abaixo, sempre, se posicionando quanto a sua experiência com a leitura e também procurando comentar ao que seu(s) colega(s) postaram. Vamos lá! Participem!!! Essa atividade valerá de 0 (zero) a 10 (dez) pontos.

Para participar, não acrescente novo tópico de discussão. Clique no fórum já aberto pela professora e, em seguida, em responder e desenvolva seu texto

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

O tópico de discussão de P1 foi publicado em 08-03-2010, no e-fórum (1) de "CC1" sobre o tema "*Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor*". Nele, ela orienta seus alunos a respeito do que deve ser feito durante a semana: 1) o estudo da Aula 1 da Unidade I do material didático (inserido no objeto de aprendizagem[60]); 2) a leitura do texto complementar; 3) a participação no e-fórum com a interação entre os alunos; 4) o valor da atividade de linguagem; 5) e a orientação para

[58] O texto está disponibilizado no Anexo I.
[59] Esse material encontra-se postado no link "Objeto de Aprendizagem", pelo qual, os professores do curso de LPPAD orientam TODAS as atividades da semana e seus respectivos objetivos pedagógicos estimulam o processo de aprendizagem entre os alunos da aula virtual.
[60] Consiste em um link inserido dentro da sala de aula virtual, no qual, o professor traz orientações aos alunos acerca do que deve ser feito com relação a cada unidade de conteúdo. Nele, o professor expõe objetivos pedagógicos, agenda da semana, conhecimento prévios, estímulo (motivação), material didático, desafio da semana (atividade de linguagem) e considerações orientando o aluno para a realização das atividades. Ressalvamos que esse objeto de aprendizagem é adotado por todos os componentes curriculares do curso de LPPAD, e, portanto, uma forma de padronização das salas de aula desse curso online.

que os alunos não abram novos tópicos de discussão, e sim respondam ao tópico já aberto. Em suma, o enunciador P1 elabora seu discurso em função de um interlocutor e de uma intenção, quer dizer, o sujeito falante dirige-se a alguém – o aluno – para alcançar algo – uma resposta satisfatória a atividade de linguagem.

Na sequência, trazemos o segundo enunciado – tópico de discussão – publicado por P1 com o objetivo de motivar o debate entre os participantes do e-fórum (1):

Segunda orientação da professora

Caros(as) aprendentes, com base na leitura do texto complementar "***Falando em Leitura***", neste fórum vamos tratar da nossa história de leitura e da nossa formação em ***sujeitos-leitores.*** Cada um de nós traz referências de mundo que são associadas a cada palavra lida e esta, por sua vez, passa a ressignificar nossa visão de mundo, nossa forma de conceber a vida e de vivê-la, a resolver problemas, conflitos, enfim, a nos colocar no mundo a partir de representações que são ora modificadas, ora ampliadas por conta do nosso referencial de leitura que se renova a cada ato de ler. Por isso, mundo e palavra são indissociáveis, como já disse Paulo Freire. **Partindo desta relação, relate, aqui, uma experiência de leitura de mundo que interferiu/facilitou a compreensão de um texto lido; como também a leitura de um texto escrito que modificou a sua compreensão das coisas que acontecem no mundo**. Vamos lá! Participem! (P1 –AULA01/01, grifos do enunciador)

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Esse segundo enunciado de P1 é o tópico de discussão que principia o debate entre os participantes do e-fórum (1). Nele, a professora traz mais orientações da atividade requerida, estabelecendo um diálogo entre o conteúdo temático "*O que é leitura?*" e os relatos de experiências leitoras dos alunos, favorecendo tanto a compreensão como a produção textual. Inicialmente, P1 explica a atividade de linguagem. Em seguida, ela relaciona o texto complementar com o cotidiano do sujeito falante/leitor aluno, incluindo esses sujeitos sociais. Após, solicita um relato que evidencie a formação do sujeito leitor. Finalmente, convoca seus alunos para a discussão.

O enunciador P1 traz em sua fala a voz do outro, no caso, do texto complementar, orientando a discussão entre os alunos participantes da aula virtual. À medida que P1 traz essa outra voz, constrói uma apreciação a respeito do próprio conceito de leitura, como observamos no trecho destacado:

> [...] Cada um de nós traz referências de mundo que são associadas a cada palavra lida e esta, por sua vez, passa a ressignificar nossa visão de mundo, nossa forma de conceber a vida e de vivê-la, a resolver problemas, conflitos, enfim, a nos colocar no mundo a partir de representações que são ora modificadas, ora ampliadas por conta do nosso referencial de leitura que se renova a cada ato de ler. Por isso, mundo e palavra são indissociáveis, como já disse Paulo Freire. (P1 – AULA01/01).

O enunciado de P1 carrega um conceito de leitura, direcionando a discussão em torno dessa noção entre os alunos e também os tutores participantes da aula virtual. Além disso, o enunciador P1 recupera a voz de outro enunciador presente no texto, no caso, a voz do educador Paulo Freire – uma autoridade sobre o aprendizado de leitura – que reconhece a leitura como algo construído dentro da relação entre os sinais linguísticos e as vivências do falante. A professora carrega em seu discurso, indiretamente, a resposta (réplica) esperada pelos alunos, ou seja, a resposta de que a palavra escrita apenas ganha significado a partir da relação com as experiências do sujeito social.

Também, o enunciado de P1 orienta a construção sintática da resposta dos alunos, pois um relato de experiência exige do enunciador o emprego da primeira pessoa do singular e de tempos verbais tanto no presente indicativo, como no pretérito perfeito para a construção de sentidos do texto. Isso significa que o enunciado de P1 influencia a construção sintática dos enunciados dos alunos e não só a semântica por meio das orientações e do objeto de discussão.

Essa orientação remete para o pensamento freiriano que diz "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996), pois a professora criou condições para que os alunos exercitassem a escrita autoral e expressiva à medida que a participação no e-fórum (1) exige a retomada de suas histórias pessoais como sujeitos leitores com o propósito de atribuir significados aos enunciados, e, consequentemente, os alunos trazerem à tona a voz do "eu" sujeito leitor responsivo ativo e não apenas a voz do outro para as suas falas.

Nessa óptica, o professor proporciona, simultaneamente, liberdade e responsabilidade ao aluno que desenvolve sua autonomia quando se expressão, ou melhor, se posiciona acerca daquilo que está sendo estudado na disciplina de "CC1", relacionando o conteúdo do temático do e-fórum/aula com sua experiência de leitor e de vida. Na sequência, analisamos os comentários[61] produzidos pelos alunos como réplicas à atividade requerida por P1. Vejamos o exemplo 01:

[61] Salientamos que a numeração atribuída aos enunciados dos alunos diz respeito apenas à sequência enunciativa no e-fórum, logo, não é uma numeração referente ao aluno X ou Y, e sim ao enunciado naquela aula. Entretanto, caso um mesmo aluno produza mais de um enunciado dentro da sequência recotada na amostragem, os enunciados dele receberão mesma numeração para identificação do sujeito falante naquele evento enunciativo. Ao contrário, os professores e tutores em todas as aulas recebem a mesma identificação, pois, são os sujeitos empíricos que se repetem dentro das aulas virtuais.

EXEMPLO 01

Minhas experiências, como leitor, são muitas e diversas.
Aprendi decodificar os sinais lingüísticos do nosso idioma aos 6 anos de idade, na alfabetização. **A professora da época só deixava** o aluno seguir à 1ª série primária, caso **fosse** aprovado em duas provas (Português e Matemática), que envolviam competências de leitura, escrita, operações de adição e subtração sem reserva, algarismos romanos de I a XX e saber organizar os numerais de 0 a 100, acreditem. **Era o tempo da palmatória**.
Passei anos decodificando, e no ginásio **iniciei** o processo de desenvolvimento da leitura, **mas leitura eficiente mesmo, somente a partir do ensino médio**.
Chapeuzinho Vermelho é um clássico da literatura infantil e não há criança, pelo menos da minha época, que não tenha ouvido ou assistido sua estória pela televisão.
No TP3, do Gestar II, página 20, texto 3, há a seguinte charge do Greenpeace: **FIGURA**.
De imediato "li" a mensagem da charge, pois Chapeuzinho Vermelho era uma das estórias marcantes ouvidas durante a minha infância: a personagem passa por um bosque bastante arborizado para chegar à casa da vovó. **Mas o Greenpeace cuidou em "desmatar" o bosque e o cenário da mesma estória mudou, ficou triste e melancólico, na charge. Transcreve o Greenpeace, na charge, logo acima da ilustração do bosque desmatado**: **"Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?" E prossegue: "Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje**".
Sem nenhuma referência verbal escrita à Chapeuzinho Vermelho ou ao bosque, na charge, o cenário substitui a linguagem verbal, ao mostrar aos simpatizantes, ser aquela menina caminhante, com capa e gorrinho vermelhos, a mesma Chapeuzinho do clássico infantil, porém sem as árvores da floresta por onde "costuma" ir à casa da vovó na estória. Triste, não? **Compreendi** instantaneamente a charge por já possuir conhecimentos prévios sobre o cenário usado na mensagem apelativa e **fiz** inferências ao apelo do Greenpeace, em outras palavras: "**alie-se à nossa luta para a preservação do meio-ambiente ou teremos um planeta completamente morto, sem vida, no futuro**".
O contrário também acontece, ou seja, gráficos estatísticos, tabelas e suas legendas explicam melhor e mais concisamente dados referentes à educação brasileira, disponíveis no portal do INEP, do IBGE e outros Órgãos Governamentais.
ALUNO/A – POLO (A1 –AULA01/01, grifos nossos).

Ao começar a análise do enunciado produzido por A1, primeiramente, observamos o relato de três acontecimentos que colaboraram para a sua formação de sujeito leitor: 1) a alfabetização com uma professora exigente em relação às competências de leitura, escrita e operações matemáticas; 2) o processo de aprendizagem de decodificação eficiente na educação básica; 3) e a leitura eficiente representada pela compreensão do enunciado do enunciador Greenpeace.

O enunciador A1 emprega como estratégia discursiva o **DDP**[62] para narrar eventos anteriores ao ato enunciativo, sendo o discurso direto materializado pelo indireto com referência às ações praticadas por sua professora da alfabetização e ao tempo da palmatória. Essas são narradas pelo emprego do pretérito imperfeito do indicativo com palavras como "**era**", "**deixava**", "**envolviam**" ao lado do pretérito

[62] Verificar a lista de convenções, ou ainda, o capítulo teórico, nos quais trazemos as convenções referentes às variantes do discurso direto e indireto.

perfeito com vocábulos como "**aprendi**", "**passei**" indicam não só a combinação de discursos em um mesmo enunciado, mas também valores carregados pelas formas verbais selecionadas pelo sujeito falante.

Porque cada palavra contém um sentido singular no enunciado, sendo o seu valor, o seu significado determinado pelas circunstâncias de produção e pelas intenções do sujeito falante. Por exemplo, o verbo "**deixar**" aparece no enunciado de A1 com o valor de "**permissão**", mas essa mesma forma pode assumir outras conotações, isto é, outros significados, dependendo do contexto como: "afastamento de algo ou alguém", "pôr à disposição", "colocar algum lugar", "não pegar". O mesmo acontece com o verbo "**envolve**r" que pode significar "cobrir", "abraçar", "embrulhar", "seduzir", etc., mas está empregado no enunciado com o sentido de "**abranger**" visto que as provas mencionadas pelo aluno exigiram o conhecimento de certos conteúdos. Dessa dimensão, as escolhas lexicais do falante dão um tom apreciativo a sua fala, pois as formas verbais revelam a imagem de uma professora "**exigente**" sem que A1 utilize tal adjetivo no enunciado, ou seja, essas escolhas lexicais mostram a imagem que o aluno traz da professora da alfabetização, e também revelam uma apreciação, uma compreensão da educação de outrora.

Essa expressão "**tempo da palmatória**" mostra um tom apreciativo do enunciador em relação às práticas pedagógicas adotadas em sua formação inicial. No terceiro parágrafo, A1 efetua outro ato valorativo como ilustra o excerto: "*Passei anos decodificando, e no ginásio iniciei o processo de desenvolvimento da leitura, mas leitura eficiente mesmo, somente a partir do ensino médio*". Nesse segmento, o emprego dos verbos "**passar**" e "**iniciar**" apontam, igualmente, uma apreciação do enunciador da educação, antigamente, visto que essas formas linguísticas são empregadas com o sentido de vivenciar uma experiência de aprendizado de leitura. Desse modo, A1 concede uma entonação a seu discurso pela escolha lexical e pela disposição das palavras no enunciado. Essas produzem efeitos de sentido nesse enunciado, pois cada palavra e/ou expressão carrega um valor axiológico responsável pelos significados atribuídos ao discurso.

O mesmo excerto indica a consciência do aluno a respeito do processo de aprendizagem de leitura, quando ele refere-se à passagem da decodificação para a "leitura eficiente", quer dizer, a mudança de um processo mecânico de apreensão da língua para a compreensão propriamente dita, dessa maneira, A1 transmite a sua

concepção de leitura ao interlocutor (mais imediato) do discurso – a professora e os outros alunos – considerando o ato de ler distinto da decodificação de sinais linguísticos. Nesse caso, A1 revela uma compreensão de que há diferença entre a decodificação de sinais linguísticos e o ato de compreender um enunciado.

No quarto parágrafo do enunciado, detectamos mais uma apreciação de A1, agora pelo emprego da negação. Vejamos o excerto: "*Chapeuzinho Vermelho é um clássico da literatura infantil e não há criança, pelo menos da minha época, que não tenha ouvido ou assistido sua estória pela televisão*" (grifos nossos). Nesse excerto, A1 realiza, na verdade, duas apreciações do conhecimento universal do clássico da literatura infantil "**Chapeuzinho Vermelho**". Primeiramente, o enunciador afirma que as crianças de sua época conhecem o texto e, simultaneamente, nega o conhecimento desse texto por outras crianças, ou seja, A1 realiza um julgamento de valor sobre as crianças leitoras da atualidade.

O enunciador traz uma referência de um clássico lido em sua infância para valorar o comportamento leitor das crianças de hoje, utilizando a expressão "**pelo menos**" que carrega um tom apreciativo negativo, ou ainda, opositivo em relação ao conteúdo narrado. Essa compreensão negativa das crianças leitores da atualidade é recorrente dentro da comunidade, na qual o enunciador está inserido, pois, é comum pais, educadores, psicólogos, etc., criticarem o pouco hábito, ou até mesmo, o não hábito de leitura dos clássicos da literatura infantil pelas crianças da contemporaneidade.

Esse tipo de valoração é comum, particularmente, na esfera escolar ou acadêmica. Nesse aspecto, A1 desenvolve o tema da aula a partir de uma voz social que circula dentro da comunidade em que estar inserido, no caso, uma voz que diz: "*as crianças hoje leem menos do que outrora*". A concepção de leitura de A1 está associada, ou melhor, restrita a leitura de livros, e não qualquer livro, mas sim os clássicos da literatura. Esse ponto de vista do aluno a princípio diverge do texto complementar que defende a relação entre a *leitura de mundo e a leitura da palavra* como legitimado por Paulo Freire.

O enunciador A1 constrói seu discurso mediante um discurso presumido – um posicionamento, um julgamento de valor disseminado por um grupo social –, restringindo seu conceito de leitura àquilo que esse grupo dissemina na comunidade discursiva. Esse ponto de vista de A1 não se trata de uma opinião individual

manifestada pelo aluno, mas sim uma ideia construída, socialmente, e, portanto, regulada pelo que pode e não ser dito ou lido para o favorecimento ou não da aprendizagem do aluno.

Quanto à construção do tema, o enunciado de A1 reproduz um ponto de vista que perpassa os discursos (re)produzidos em duas esferas sociais – a escolar e a acadêmica –, bem como a sociedade, em geral, que dissemina que as crianças, hoje, leem menos, não conhecem os clássicos da literatura infantil, não gostam de livros e, consequentemente, não gostam de ler. Por essa visão, o acesso à informação não é sinônimo de conhecimento, nem de aprendizado, mas sim a leitura de clássicos da literatura infantil.

Identificamos o emprego da **VAE** do discurso indireto no quinto parágrafo do enunciado de A1. Essa variante possibilita que o aluno introduza em sua fala a voz alheia, no caso, do Greenpeace, através de aspas, demarcando, simultaneamente, a voz do "eu" e a voz do "outro", analisando a expressão desse outro, e por sua vez, desenvolvendo o tema da aula. Vejamos o excerto que demonstra a apropriação do discurso alheio com as aspas: "*Transcreve o Greenpeace [...] "Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?" E prossegue: "Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje*" (grifos nossos). Com essa passagem, o aluno estabelece um diálogo não somente com a voz de P1, mas também com o texto complementar, uma vez que mostra a relação entre a sua experiência de leitor e a compreensão do enunciado produzido pela organização não governamental. Esse conhecimento prévio foi essencial tanto para reconhecer o texto original "Chapeuzinho Vermelho" parafraseado pela charge, como também atribuir novos sentidos para o novo texto.

No sexto parágrafo, identificamos o emprego de verbos nocionais como demonstra o seguinte excerto "*Compreendi instantaneamente a charge por já possuir conhecimentos prévios sobre o cenário usado na mensagem apelativa e fiz inferências ao apelo do Greenpeace [...]"*. Os **verbos nocionais** exprimem processos do sujeito falante, ou seja, indicam ação, acontecimento, fenômeno natural, desejo e atividade mental. Nesse excerto, temos um verbo de atividade mental "compreender" e um verbo de ação "fazer" praticada pelo falante.

O enunciador A1 introduz por meio de aspas o seguinte enunciado "*alie-se à nossa luta para a preservação do meio-ambiente ou teremos um planeta completamente*

morto, sem vida, no futuro" que a princípio seria do Greenpeace, mas, na verdade, constitui uma apreciação do aluno sobre a charge produzida pela organização não governamental. O emprego dessas aspas aparece tanto para destacar a voz do outro, como de A1 no comentário. Desse modo, o aluno não só retoma a ideia do texto complementar, mas traz um exemplo concreto da relação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Detectamos três vozes, no relato do aluno, são elas: 1) a voz do próprio enunciador A1 responsável pela descrição de sua relação com a leitura e por trazer outras vozes sociais para o discurso; 2) a voz de um grupo social responsável pela afirmação de que as crianças, hoje, leem menos do que outrora; 3) e a voz do Greenpeace inserida pelas aspas, sendo essas uma delimitação entre a voz do sujeito citante – "eu" – e a voz do sujeito citado – "outro".

Por meio dessas vozes, o aluno desenvolve seu enunciado, replicando não apenas a professora, mas também o texto complementar, uma vez que mostra a importância do conhecimento prévio para atribuir sentidos ao objeto do discurso. O emprego das variantes do discurso direto, **DDP**, e do discurso indireto, **VAE**, possibilitam a incorporação da voz do outro no enunciado de A1, como também a ampliação da discussão em torno do tema "conhecimento de mundo e da palavra" mediante o relato de uma experiência pessoal com a leitura.

Basicamente, A1 estabelece relações dialógicas com quatro vozes sociais: 1) a professora, quando traz um relato pessoal em relação à leitura; 2) o texto discutido, quando procura relacionar a sua prática de leitura com seu conhecimento de mundo; 3) o grupo social, no qual está inserido porque traz um conceito de leitura associado critica dos leitores contemporâneos; 4) e a charge do Greenpeace, pela qual busca subsídios não apenas para exemplificar o que é leitura propriamente dita. O processo de elaboração do enunciado está, diretamente, relacionado às interações ocorridas na aula virtual, nas quais aluno encontrou subsídios para fundamentar seu discurso, logo, o processo de leitura/interação, entre *professor-aluno* e *aluno-texto,* favoreceu a construção do comentário discente.

O enunciado de A1 ganha sentidos dentro do processo de interlocução entre os sujeitos participantes do e-fórum/aula. Essa relação, entre o "eu" aluno e o "eu" professor, propicia a retomada de outros discursos para a construção de sentidos do texto discutido (compreensão leitora) e do comentário do discente (produção textual).

Também, os conhecimentos prévios (ou presumidos) do aluno são essenciais para a elaboração de seu comentário, mostrando que as relações dialógicas (imediatas ou presumidas) constituídas pelo enunciador auxiliam a compreensão de outros discursos.

Quando a incorporação do estilo do outro, observamos que A1 se apropria da ideia do texto complementar que relaciona a leitura de mundo e da palavra, uma vez que, o enunciado traz a charge do Greenpeace para exemplificar o que é "leitura eficiente", realizando o mesmo que o autor do texto complementar – mostrar um exemplo de leitura, embasando seu discurso. Essa apropriação do estilo não acontece por meio do uso do léxico, mas sim pela maneira de como A1 se apropria da representação do "outro" para constituir sua concepção de leitura. Em suma, A1 não só concorda com o texto discutido, como se utiliza da maneira como o autor expõe sua opinião para elaborar seu comentário a partir de exemplos concretos de uso da compreensão leitora.

Em seguida, analisamos o enunciado produzido por A2 no mesmo e-fórum. Vejamos o exemplo 02:

EXEMPLO 02

> Para lermos, temos que fazer uma relação com a nossa vivência, com a leitura de mundo que fazemos, senão a leitura torna-se mecânica, a interligação torna a leitura compreensível e dar sentido. **Como diz Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela**"
> Já **presenciei** e de vez enquando **presencio comportamentos racista de forma sutil e camuflada** de professores para com alunos de alunos para alunos, numa música, numa propaganda, numa imagem, numa sena de novela, numa propaganda, num autdoo, enfim **nas leituras de mundo que faço diariamente**. **Após algumas leituras feitas sobre o racismo e o preconceito passei a compreender porque a nossa sociedade age dessa forma**. **Porque a imagem de inferioridade da população negra foi construida e difundia a muito tempo e continua sendo transmitida por isso muitos comportamentos prenconceituosos está presente no nosso dia-a-dia** e virce e versa, as leituras feitas me trouxeram a compreensão de algumas coisas, alguns comportamentos existentes em nossa sociedade. (A2 – AULA01/01, grifos nossos)

Igualmente ao enunciado anterior, identificamos esse enunciado marcas do discurso direto, porém com o uso da variante **DDE**, pela qual o falante (re)acentua com suas próprias palavras a voz do outro, no caso, o texto discutido na aula como demonstra o excerto: "*Para lermos, temos que fazer uma relação com a nossa vivência, com a leitura de mundo que fazemos, senão a leitura torna-se mecânica, a interligação*

torna a leitura compreensível e dar sentido". Esse excerto demonstra que A2 apropria-se da voz do outro como se fosse sua, realçando o discurso alheio para atribuir sentidos ao próprio enunciado. Em seguida, A2 introduz em seu discurso uma citação de Paulo Freire contida no texto complementar por meio do verbo declarativo "dizer". Essa citação permite que seu interlocutor identifique com quem, realmente, o aluno está dialogando no processo de constituição do discurso, uma vez que, ele reproduz a mesma citação feita pela autora de "Falando em Leitura". Portanto, A2 dialoga com a autora para construir sentidos para o comentário, bem como realizar sua primeira apreciação: "*ler é relacionar a palavra e o mundo*". ''

Na sequência do enunciado, observamos que o aluno continua com o discurso direto pelo uso do pretérito perfeito do indicativo com palavras como "**presenciei**" e "**passei**", narrando sua experiência com a leitura de mundo e da palavra. O verbo "**presenciar**" é empregado com o sentido de testemunhar acontecimentos, no caso, os comportamentos racistas na sociedade contemporânea, enquanto o verbo "**passar**" transmite a ideia de aprendizado. Essas formas lexicais carregam significações que dão legitimidade ao discurso do enunciador, pois esse sujeito não ouviu dizer, mas sim presenciou o racismo na sociedade.

A relação dialógica de A2 com seu "*eu*" anterior, o "*eu-ele-memo*", favorece a retoma de acontecimentos passados, que embasam seu discurso e, por sua vez, propiciam a construção de sentido de seu comentário. No caso, o discurso de outrem aqui é o próprio discurso do próprio aluno que retomada fatos passados, trazendo novas informações para a discussão da aula. Esse diálogo de A2 consigo mesmo está presumido no tópico de discussão, visto que a professora requer a relação entre o conteúdo temático do texto e as experiências de leitura dos alunos.

No mesmo trecho, identificamos a segunda apreciação do aluno a respeito do racismo e do preconceito social com relação à população negra. Essa apreciação é construída a partir da experiência de vida do falante tanto como participante de um grupo social quanto como leitor ativo. O enunciado de A2 está dividido apenas em duas partes: 1) o diálogo com a autora de "Falando em Leitura" através da citação de Paulo Freire inserida no texto dela; 2) e o relato de experiência do enunciador com a "leitura de mundo e da palavra" por meio da temática do racismo contra a população negra.

Basicamente, A2 dialoga com três vozes sociais: 1) a voz da professora orientadora da discussão; 2) a voz do autor do texto lido; 3) e uma voz racista que ecoa

na sociedade. Essas vozes sociais dão suporte para a construção de sentidos do enunciado do aluno, ou seja, elas são as relações dialógicas estabelecidas por esse sujeito para criar seu discurso. No processo de criação do enunciado de A2, cada voz exerce um papel fundamental, sendo a professora quem orienta a composição do enunciado, como já dito, uma vez que as intenções dela ao produzir seu discurso influenciam, diretamente, na construção do enunciado do aluno, tanto na construção sintática do enunciado como semântica por meio da indicação da leitura do texto complementar. Nessa perspectiva, a orientação de professora influencia o estilo do aluno, uma vez que as escolhas lexicais dele são pré-determinadas no tópico de discussão do e-fórum/aula.

Aliada a voz da professora, temos a voz do texto discutido que favorece a retomada de A2 de uma memória discursiva sobre acontecimentos racistas ocorridos em sua comunidade discursiva. Esses eventos propiciam que o enunciador não somente responda a atividade de linguagem requerida, mas também acrescente informações novas em relação ao tema da aula. Além disso, o enunciador levanta um tema recorrente da contemporaneidade, o racismo. Em suma, as relações dialógicas constituídas na aula, mais uma vez auxiliaram o desenvolvimento do comentário discente, bem como enriqueceram a discussão de maneira geral.

A relação dialógica entre A2 e a voz do grupo social favorece o desenvolvimento do tema no e-fórum acadêmico "Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor" porque essa relação indica a compreensão leitora do aluno não só da atividade e do texto, como também da relação que o aluno consegue estabelecer entre a leitura realizada na aula e sua experiência de vida como sujeito leitor. Em suma, A2 constrói seu enunciado pela retomada do discurso de outrem, no caso, das vozes de Paulo Freire e do racismo social, relacionando-as com sua vivência na sociedade. Essas relações sociais propiciam a elaboração do enunciado de A2, no qual as leituras de mundo e da palavra estão, diretamente, associadas como defendido no texto discutido, e, simultaneamente, o enunciador amplia o tema da aula à medida que traz uma informação nova.

Também o enunciador A3 constituiu seu discurso por meio da **DDE**, como verificamos no exemplo 03:

EXEMPLO 03

A leitura é a base do conhecimento, lendo **estamos** desenvolvendo a capacidade de aprender e compreender o que **estamos** lendo e **passar para nossos alunos**, lembro quando minha mãe contava historias, me incentivava aprender a ler, quando aprendi tomei gosto. **Vamos juntos acabar com o índice de analfabetismo no Brasil e no Mundo**, que é um dos **maiores preconceitos** visto na sociedade. **Vamos todos juntos incentivar a leitura.** (A3 –AULA01/01, grifos nossos).

Identificamos, nesse enunciado de A3, novamente, marcas do discurso direto pelo emprego da **DDE**, realçando a presença do discurso de outrem. Desta vez, a voz realçada pertence a A2 com quem o falante dialoga, como mostra o trecho: "*A leitura é a base do conhecimento, lendo estamos desenvolvendo a capacidade de aprender e compreender o que estamos lendo e passar para nossos alunos*" (grifos nossos). Essa interação entre o enunciador A3 e A2 caracteriza a *metáfora da corrente bakhtiniana*, segundo a qual, os enunciados são constituídos dentro de uma sequência discursiva lógica, sendo cada enunciado associado aos enunciados que o antecedem na interlocução. Esse excerto releva a interação entre os alunos, quanto à apropriação da voz de A2 por A3, e, por conseguinte, o diálogo indireto do enunciador com o texto discutido, uma vez que o enunciado anterior dialoga com o discurso da autora de "Falando em Leitura".

O emprego do verbo "**estar**" na 1ª pessoa do plural e da forma pronominal "nosso" também no plural orienta o discurso para os outros participantes do e-fórum, desse modo, A3 não somente concorda com o ponto de vista de A2, como também direciona seu discurso para esse último e os outros participantes da aula virtual. Nesse caso, há uma réplica de diálogo orientada para dois sujeitos distintos: 1) a professora que gerou a discussão inicial; 2) e A2 com quem A3 dialoga para atribuir sentidos ao próprio discurso. É possível ainda imaginarmos um terceiro interlocutor para quem o discurso de A3 é orientado, uma vez que, ele utiliza formas discursivas no plural, por sua vez, qualquer participante do e-fórum (1) está incluído como interlocutor imediato. Isso não significa que nos enunciados anteriores e os outros participantes da aula não sejam interlocutores imediatos, mas, particularmente, nesse enunciado as escolhas lexicais de A3 orientam seu discurso para todos os envolvidos na discussão, ou seja, os interlocutores estão mais marcados.

Esses dados apontam com quais vozes A3 dialoga, são elas: 1) a voz de P1 orientadora da discussão; 2) a voz do enunciador A2 com quem A3 concorda sem citá-

lo; 3) e a voz do autor do texto complementar pelo diálogo com A2. Essas três vozes servem de embasamento para a elaboração do enunciado de A3, exercendo, respectivamente, as seguintes funções: a primeira voz conduz a composição do enunciado; a segunda oferece subsídios para a construção do tema do enunciado; e a terceira é o tema norteador da discussão. Elas influenciam, diretamente, na construção de sentidos do enunciado do aluno.

O conceito de leitura de A3 é constituído pela interação com A2, pois a apreciação do primeiro é resultante da apreciação do último, sendo a leitura entendida como a base do conhecimento. Isto confirma nossa assertiva de pesquisa: *a voz do "outro" influencia a voz do "eu", sendo o sentido do enunciado construído a partir das relações dialógicas (sociais) constituídas pelos alunos no e-fórum/aula virtual*. Retomando, o modo como A3 se apropriou da voz de A2 indica que o tema do enunciado se constitui pela reprodução do discurso alheio, e, por isso mesmo, o enunciado é pouco desenvolvido pelo enunciador.

O enunciado de A3 está divido em três momentos: 1) a exposição do conceito de leitura pela interação com A2; 2) o relato de experiência com a leitura durante a infância; 3) e a referência acerca do analfabetismo no Brasil. Esse último também remete para o enunciado de A2, já que retoma o tema "preconceito na sociedade brasileira", pois o analfabetismo remete para os sujeitos que sofrem com exclusão social país. Essa relação abrangente do tema preconceito aponta para um novo horizonte na discussão, trazendo uma concepção mais ou menos ampla de preconceito social. Identificamos nesse aspecto do enunciado, uma tentativa do aluno trazer novos subsídios para o comentário e, portanto, para a discussão realizada no e-fórum acadêmico, todavia, ele não consegue desenvolver bem o tema do analfabetismo no Brasil.

Destacamos que o significado atribuído ao verbo "**passar**" como "**transmitir algo para a alguém**" diferente dos enunciados anteriores. Por meio desse verbo, ou melhor, do emprego feito dele por A3, identificamos um segundo conceito de leitura e de leitor relacionado à transferência de conhecimento ou de informação para o outro. Retomemos o excerto *"[...] lendo <u>estamos</u> desenvolvendo a capacidade de aprender e compreender o que <u>estamos</u> lendo e <u>passar para nossos alunos</u>*" (grifos nossos). O enunciador A3 entende o conhecimento como algo que se transfere e, consequentemente, o aluno é um sujeito passivo como concebido pelas abordagens

tradicionalistas da linguagem. Logo, as escolhas lexicais de A3 revelam sua visão de mundo e de linguagem, carregando tons apreciativos sobre o tema discutido: *a concepção de leitura e a formação do sujeito leitor*.

Sintetizando, as relações dialógicas constituídas no e-fórum (1), em particular, com o enunciador A2 propicia a construção do enunciado de A3, sendo seu estilo também influenciado pela voz de P1, mas também de A2 com que o enunciador concorda em relação ao preconceito social. Essas relações orientam a construção do enunciado como um todo significativo, pois a retomada do discurso de outrem influencia a construção sintática e semântica do comentário, ou seja, a forma de dizer e o como dizer. Por sua vez, as interações com os "outros" sujeitos, sejam professor, alunos, ou ainda, os textos são incorporadas pelo enunciador, tanto em seu estilo, como em suas apreciações, favorecendo a formação do leitor responsivo ativo.

Semelhante aos outros enunciadores, A4 constituiu seu discurso pelo discurso direto, porém, com o uso da variante **DDP**. Vejamos no exemplo 04:

EXEMPLO 04

> **A leitura faz parte da minha vida**, através de um fato ocorrido com uma pessoa bem conhecida **minha** que **era** muito rico e tinha bastante amigos e enquanto **era** rico e depois de um episódio lamentavel ele **perdeu** tudo e tambem **ficou** sem nenhum amigo, eu **passei a compreender melhor uma passagem biblica no livro de provérbios,capitulo 19 no versículo 4 que diz**: (As riquezas granjeiam muitos amigos , mas o pobre o seu próprio amigo o deixa).E também através de uma leitura em **outra passagem biblica no mesmo livro, capitulo 17 no versículo 22 que diz**: (O coração alegre serve de bom remédio, mas o espírito abatido virá secar os ossos). percebo o quanto faz bem ser alegre ao nosso corpo e a ciência ate comprova isto, onde pessoas triste e amarguradas estão mais propícia a ter câncer e outra doenças. (A4 –AULA01/01, grifos nossos).

O enunciador começa sua fala pela relação entre a leitura e sua experiência de vida. Logo, sua preocupação inicial, ou seja, intenção é responder a professora. A narração de A4 traz a voz de um segundo enunciador, o texto bíblico com que ele dialoga para atribuir sentidos a experiência com a leitura compreensiva, no caso, aquela pela qual o falante estabelece relações entre a palavra e o mundo. Ao realizar essa relação, o enunciador A4 também dialoga com a ideia do texto complementar. Desse modo, esse sujeito dialoga com três vozes sociais para construir sentidos para o enunciado, são elas: 1) a voz de P1 para quem o enunciado é direcionado; 2) a voz do texto bíblico, pelo qual enunciador desenvolve o tema da aula; 3) e a voz do texto discutido, visto que o discurso de A4 associa à leitura da palavra a leitura de mundo.

Essas vozes sociais são essenciais para a elaboração do texto, uma vez que orientam e fundamentam o comentário de A4.

Basicamente o enunciado de A4 é dividido em três momentos: 1) o relato da experiência de vida; 2) a relação entre essa experiência e o texto bíblico; 3) e a apreciação do falante a partir dessa relação entre a palavra bíblica e o mundo. Ressaltamos que o texto bíblico é um discurso por autoridade – uma voz que não se questionar. Por meio desse discurso, A4 busca em seu grupo social fundamentos para construir um enunciado inquestionável por seus interlocutores. Logo, as relações dialógicas constituídas por esse enunciador favorecem o desenvolvimento do tema, ampliando a discussão mediante a relação entre as crenças e o cotidiano do enunciador. Dito de outro modo, ele traz novos elementos para a discussão entre a palavra e o mundo, entre a *leitura decodificadora* e a *leitura efetiva*.

Identificamos ainda marcas do discurso indireto pelo emprego de parênteses e dos verbos de elocução para citar o discurso de outrem, no caso, os provérbios bíblicos como ilustram os excertos a seguir: 1) a primeira "*passei a compreender melhor uma passagem biblica no livro de provérbios,capitulo 19 no versículo 4 que diz: (As riquezas granjeiam muitos amigos , mas o pobre o seu próprio amigo o deixa)"* (grifos nossos). Nesse excerto, observamos a recorrência de termos analisados, anteriormente, como o verbo "**passar**" agora com sentido de mudança de estado e de aprendizado, e também o verbo declarativo "**dizer**", introduzindo a voz do outro no discurso de A4; 2) e a segunda "*E também através de uma leitura em outra passagem biblica no mesmo livro, capitulo 17 no versículo 22 que diz: (O coração alegre serve de bom remédio, mas o espírito abatido virá secar os ossos)*" (grifos nossos). Nesse trecho, identificamos não só o verbo declarativo, mas também o uso da conjunção integrante "**que**", caracterizando o discurso indireto, porém, essa conjunção subordina o discurso do enunciador citado a do enunciador citante. Isso significa que o enunciador A4 se apropria do discurso de outrem mediante o emprego da variante **VAE** que permite não somente a apropriação do conteúdo, como também do estilo do outro pelo uso de aspas aqui realizado por parênteses.

Mais uma vez identificamos em um mesmo enunciado, variantes de discursos distintas usadas por A4 para a construção de sentidos do texto. Portanto, não há predominância de uma única forma de discurso e/ou variante em um enunciado, sendo

esse constituído pela relação entre diferentes formas discursivas essenciais para a apropriação da voz do outro e a construção de sentidos do enunciado.

O enunciado de A5 constitui mais um caso do discurso direto pela variante **DDE**, como observamos no exemplo 05:

EXEMPLO 05

> **A leitura é a base fundamental para o nosso conhecimento**, ler ajuda no crescimento de desenvolvimento e capacidade do nosso aprendizado e compreensão para com os outros. O que **mim encentivou** a aprender a ler quando criança é que minha avó **contava** histórias de mitos, lendas e **lia** historinhas para **mim,** então, eu **comecei** a querer aprender a ler, **agradeço** a ela por ter sido o meu encentivo, **agora encentivo outras pessoas a lerem bons livros**, começando por os meus filhos e alunos, que **só assim teremos um mundo com mais conhecimento e não teremos leigos na leitura**. (A5 –AULA01/01, grifos nossos).

Igualmente aos enunciados anteriores, esse comentário de A5 está dividido em três momentos, sendo esses: 1) o enunciador interage com as vozes de A2, A3 e A4 à medida que reproduz a afirmação de que "*A leitura é a base fundamental para o nosso conhecimento*" (grifo nosso), remetendo mais uma vez para a *metáfora da corrente bakhtiniana*; 2) a interação com a voz de P1, tendo em vista que o enunciador relata uma experiência com a leitura de mitos, lendas, etc., replicando, diretamente, o tópico de discussão da professora; 3) e, por fim, A5 interage com uma voz social pela afirmação de que "*leitura é sinônimo de ler bons livros*". Essas relações sociais tanto favorecem a compreensão do texto, como a produção do comentário discente, ou seja, as interações realizadas no e-fórum (1) propiciam a construção do sujeito leitor responsivo ativo.

Mais uma vez a leitura, ou melhor, o aprendizado da leitura está associado à leitura de livros, de clássicos da literatura, pois A5 cita como exemplos de "boas leituras" de sua infância os gêneros "mitos" e "lendas". Temos aqui um conceito de leitura de A5 que relaciona a "boa leitura" a leitura de livros, e não de qualquer livro, mas sim daqueles que tratam da história de um povo, de uma cultura, visto que os temas gêneros discursivos citados pelo enunciador possuem como temática a formação da cultura, das crenças, dos valores sociais de um povo.

Embora, o enunciador reproduz o discurso de que a leitura está relacionada ao livro, e não a outras formas de ler como menciona o texto complementar. Destacamos que o enunciador tenta ampliar a noção de ler à medida que relaciona a leitura ao

conhecimento das raízes sociais, ou seja, ao folclore, aos mitos, lendas de uma determinada cultura. Por conseguinte, o ato de ler não se restringe ao romance, ou ainda, aos manuais didáticos, mas também a história de um povo.

O enunciador A5 realiza uma apreciação mais direta acerca do livro como sinônimo de "boa leitura", como exemplifica o excerto a seguir: "*agora encentivo outras pessoas a lerem bons livros, começando por os meus filhos e alunos, que só assim teremos um mundo com mais conhecimento e não teremos leigos na leitura*" (grifos nossos). Por meio desse trecho, observamos que A5 não dialoga apenas com as vozes dos sujeitos que se manifestaram no e-fórum (1), mas também com todos os participantes, diretos ou indiretos, da discussão, orientando seu discurso para qualquer sujeito que tiver acesso a aula virtual. Esse trecho enfatiza o conceito de leitura trazido por A5 para a aula virtual, sendo a leitura de "bons livros" essencial, de acordo com ele, para a ampliação dos horizontes dos leitores. Em outras palavras, o mundo só melhorará se os alunos lerem bons livros.

Mais uma vez, o tema é elaborado pela reprodução do discurso de outrem, seja a apropriação da voz de "outro" participante da aula, seja o diálogo com uma voz social que diz "*leitura é sinônimo de ler bons livros*". Essa apropriação da voz do outro é realizada sem uma citação direta, desse modo, A5 acentua com as próprias palavras o discurso de outrem construindo sentidos para o próprio discurso.

Deduzimos que o processo de leitura/interação, no qual o A5 está inserido colabora para a construção de seu comentário, uma vez que as relações sociais com "*outros*" sujeitos, no e-fórum (1), propiciam a retomada de outros discursos para a produção de sentidos do texto, bem como a incorporação de um estilo acadêmico, embora, o comentário online seja um gênero com características da impessoalidade discursiva. Essas relações dialógicas constituídas entre *professor-aluno, aluno-texto, aluno-aluno, aluno-ele-mesmo* favoreceram a formação do leitor responsivo ativo no contexto acadêmico.

Também o enunciador A6 interage com as vozes de seus colegas, no caso as vozes de A2, A3, A4 e A5, para elaborar seu comentário, como averiguarmos no exemplo 06:

EXEMPLO 06

Podemos perceber **que a leitura realmente é base de tudo que nos cerca**, desde uma simples bula de medicamentos à grandes sermões, mais se pararmos pra refletir neste fato, podemos chegar a conclusão que **tudo em nossa volta gira em torno da leitura**, desde fatos concretos, a concientização de um mudo melhor, **isso depende da leitura de mundo de cada indíviduo, como nos diz Paulo Freire**, pois **há muitas pessoas letradas que no entanto não usurflui do ato da leitura, apenas decodificão caracteres**.
O mundo da leitura é muito prazeroso, confesso que **infelismente não fui educada neste sentido de tomar gosto pela leitura** e tenho ainda muita dificuldades pra exercer **esta prática**; mas se unirmos as mãos em prol **desta causa que o ato de ler**, tenho certeza que poderemos ter um futuro melhor. (A6 –AULA01/01, grifos nossos).

O diálogo de A6 com os discursos anteriores, em particular, o discurso de A2 remete para o discurso do texto motivador no e-fórum/aula (1). Basicamente, identificamos duas relações dialógicas constituídas pelo aluno para a elaboração do comentário: 1) com a voz dos outros alunos que antecipam o seu enunciado no encadeamento discursivo do e-fórum; 2) e, indiretamente, com a voz da autora de "Falando em Leitura". Embora, A6 relata que não recebeu educação para cultivar o hábito da leitura, não entendemos essa assertiva como uma resposta ao que foi requerido por P1 no tópico de discussão. Pois, acreditamos que um aluno universitário possua alguma experiência leitora, logo, esse enunciador não dialoga com P1, visto que não há associação entre o tópico de discussão, o texto discutido e o comentário discente.

É certo que todo enunciado publicado no e-fórum (1) responde a atividade solicitada por P1, porém, como A6 não cita uma experiência leitora, logo, esse enunciador dialoga apenas com os outros alunos participantes da aula virtual, e não com o enunciado gerador da discussão. Essa constatação aponta para a assertiva de que o aluno constrói sentidos para o enunciado não, necessariamente, a partir da interação com professora, mas sim com outros participantes do processo de interlocução, tendo em vista que A6 não menciona a relação entre suas experiências – leitura de mundo – e a prática escolar de leitura – leitura da palavra.

Identificamos ainda no discurso de A6 o uso do verbo declarativo "**dizer**" para atribuir a ideia defendida em seu enunciado pela voz citada de Paulo Freire, como ilustra o excerto "*isso depende da leitura de mundo de cada indíviduo, como nos diz Paulo Freire*" (grifo nosso). Esse trecho releva também o uso da **DDP**, pois o enunciador se apropria da voz do outro, (re)acentuando-a com suas próprias palavras. Após, temos uma apreciação do enunciador que diz o letramento não ser suficiente para

a formação do leitor eficiente, como exemplifica o trecho "*há muitas pessoas letradas que no entanto não usurflui do ato da leitura, apenas decodificão caracteres*" (grifo nosso). Esse excerto traz a concepção de leitura de A6 que difere "decodificação" e "leitura ativa". Essa ideia de que a decodificação não se caracteriza como leitura propriamente dita é uma voz social que ecoa não no contexto escolar e acadêmico, sendo, portanto, retomada pelo enunciador para construir efeitos de sentidos em seu discurso, bem como apresentar um posicionamento em relação a noção de leitura e formação do leitor.

Esse enunciador ainda usa outras palavras lexicais que valoram o conceito de leitura como: 1) palavras de significado afetivo a exemplo de "**prazeroso**", ou ainda, expressões como "**tomar gosto**", concebendo a leitura como algo que satisfaz o enunciador, ou seja, como uma forma de entretenimento; 2) a palavra "**prática**", associando a leitura a uma ação de linguagem de difícil aprendizagem; 3) e a leitura como uma causa, isto é, como algo, pelo qual os participantes da aula devem lutar para conquistar. Mais uma vez, as escolhas lexicais atribuem efeitos de sentido ao discurso do enunciador, valorando o ato de ler.

O emprego da forma verbal "**tomar**" aqui não é padrão, tendo em vista essa forma significa "*pegar, agarrar, segurar, apanhar, apoderar-se de, furtar; arrebatar; conquistar, usurpar, ingerir, receber, assumir, julgar*, etc.", mas A6 utiliza essa palavra no sentido de "*apreender*" algo, no caso, "*apreender a leitura*". Ou ainda, se identificar com o ato da leitura e, consequentemente, usufruir dessa leitura.

Outras palavras lexicais que atribuem sentidos ao enunciado de A6 são o emprego do "**infelismente**" e do "**não**", como mostra o excerto "*infelismente não fui educada neste sentido de tomar gosto pela leitura*" (grifos nossos). Essas palavras indicam uma apreciação de A6 em relação a sua formação inicial, atribuindo a outros sujeitos a responsabilidade dele não se dedicar mais a leitura. Logo, essas escolhas lexicais de A6 concedem um tom apreciativo a seu enunciado, bem como expressam a sua relação com a leitura.

Esse enunciador reproduz o discurso de outro, pois retoma apenas o já dito por outros sujeitos participantes da interlocução sem qualquer questionamento, exemplificação, ou ainda, uma relação com outros textos lidos, sendo o tema pouco desenvolvido visto que A6 se limita a retomar o discurso dos outros participantes do e-fórum/aula sem trazer novas contribuições para a discussão.

Essas relações dialógicas constituídas no e-fórum/aula não favoreceram a construção do comentário de A6, ou ainda, ele não soube aproveitar melhor as discussões realizadas em torno do tema da aula para a elaboração de seu comentário. Caberia nesse ponto da discussão uma intervenção da professora ou da tutora, orientando o(s) aluno(s) e, por sua vez, motivando novas contribuições para o desenvolvimento do tema em discussão. Porém, como exposto, no capítulo terceiro, a professora e os tutores, geralmente, realizam suas intervenções *offline* não expondo os alunos a "constrangimentos" no e-fórum/aula; desse modo, tanto se prejudica o confronto de ideias entre os participantes da discussão, como também não se mostra para os "*outros*" alunos os problemas em relação à má compreensão e ao desenvolvimento do tema abordado, desfavorecendo a formação do sujeito leitor responsivo ativo.

Na sequência, analisamos o enunciado do enunciador A7, no e-fórum de discussão. Vejamos o exemplo 07:

EXEMPLO 07

> **Estamos** diante de um mundo curioso e desafiador e a cada momento **nos deparamos** com uma infinidade de textos escritos ou não que nos convida a entrar num ambiente leitor. **Me recordo** do primeiro livro que **li** aos 16 anos, O Pequeno Príncipe de Antoíne de Saint-Exupéry, nessa leitura pude compreeder o que havia nas entrelinhas, as imagens me encantavam, **me** faziam sonhar eo foram fundamentais na compreensão do que estava escrito, foi aí que **comecei** a compreender o verdadeiro significado da leitura, que **era ler por prazer**. ALUNO/A – POLO (A7 –AULA01/01, grifos nossos).

Semelhante aos outros enunciados, esse sétimo comentário constitui-se a partir do discurso direto com o emprego da **DDP**, pela qual A7 relata ações passadas, fundamentando o seu ato enunciativo presente. Inicialmente, temos a impressão de que o discurso de A7 aponta para o texto discutido, pois ele relaciona o mundo e a diversidade discursiva. Porém, essa relação constituída pelo aluno não condiz com a ideia do texto discutido já que esse aborda sobre a leitura mais ampla, quer dizer, a leitura que todo sujeito carrega ao longo de sua vida, no caso, a leitura de mundo.

Por esse motivo, afirmamos que A7 dialoga, na verdade, com o discurso dos outros alunos, acrescentando apenas a questão da diversidade de gêneros encontrados nas esferas sociais. Essa interação serve de alicerce para ele relatar sua experiência leitora – no caso, essa aconteceu com "**O Pequeno Príncipe**", de Antoine Saint-Exupéry – como solicitado pela professora no tópico de discussão. Desse modo, o aluno

dialoga com duas vozes para atribuir sentidos ao enunciado: 1) a voz de P1 motivadora da discussão no e-fórum/aula; 2) e a voz dos outros alunos que o antecedem nesse e-fórum. Não identificamos marcas relacionadas à voz do texto complementar. Nessa fase do encadeamento discursivo, observamos que ora os alunos não se dirigem a P1, ora não dialogam com o texto motivador da aula, restringindo a interação entre *aluno-aluno*. Esse aspecto da interação em salas de aula virtuais é responsável, muitas vezes, pela reprodução e pelo deslocamento do tema discutido, tendo em vista que os alunos realizam leituras fragmentas do que está, sendo, discutido na aula.

O enunciador A7 realiza ainda uma apreciação, pela qual nos transmite a sua concepção de leitura, como demonstra o excerto: "[...] *comecei a compreender o verdadeiro significado da leitura, que era ler por prazer*" (grifos nossos). Mais uma vez, a leitura é associada a "*prazer*", ou seja, esse aluno a compreende como algo que lhe oferece satisfação, e não como algo obrigatório imposto por outros sujeitos. Essa concepção nega a noção de leitura constituída no contexto escolar e acadêmico, nos quais essa prática de linguagem é obrigatória, e não uma opção do sujeito leitor, mas sim um propósito pedagógico para construir saberes e leitores ativos.

Embora, o enunciador A7 não traga uma nova informação à discussão, nem amplie essa discussão em torno do texto, ou ainda, estabeleça relações dialógicas mais amplas com outros sujeitos e/ou discursos. Podemos afirmar que há uma tentativa de ampliação do conceito de leitura disseminado pela escola, tendo em vista que o enunciador associa "*leitura*" e "*prazer*". Porém, essa concepção de leitura como entretenimento aparece aqui como a retomada do já-dito no e-fórum (1), logo, consideramos o enunciado de A7 constituído pelo discurso reproduzido.

A interação não favoreceu a construção desse enunciado, não propiciando o enriquecimento da discussão, uma vez que o aluno se limitou a reproduzir uma ideia fragmenta para elaborar seu enunciado. Quanto à incorporação do estilo de outros discursos, observamos que A7 apenas se preocupou em mostrar um exemplo de leitura, no caso, um clássico da literatura infantil, pelo qual afirmou que o ato de ler está associado a entretimento. O exemplo aparece, então, como uma forma de estilo da escrita dos alunos nesse primeiro e-fórum/aula.

O excerto "*Me recordo do primeiro livro que li aos 16 anos*" revela uma característica dos enunciados produzidos nesse e-fórum(1): a interação com suas próprias vozes interiores, no caso, um "*eu*" do passado, pelo qual o enunciadores

produzem efeitos sentidos em seus comentários, retomando uma experiência passada para construir o enunciado presente. O diálogo entre esses dois "*eus*" explica as escolhas sintáticas e semânticas desses enunciadores para a produção de seus comentários. Em outros termos, o sujeito está, sempre, dialogando com o "*outro*" para a elaboração de seu próprio discurso, mesmo que esse "*outro*" seja ele mesmo.

Semelhante a A2, A3 e A5, o enunciador A8 desenvolve seu comentário pelo discurso direto com o uso da **DDE**, como observamos no exemplo 08:

EXEMPLO 08

> **Ler significa pensar** profundamente e **decodificar** a escrita, as frases lidas nos textos e c**ompreender** a leitura verbal e não-verbal. No inicio da alfabetização não tinham muitos conhecimentos nas leituras, foi passando os anos, só ai **comecei** compreender as leituras e a escrita **de modo prazeroso**, através de livros infantis como: A BELA E FERA, CINDERELA, CHAPEUZINHO VREMELHO e outros contos. **"Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que possa ensinar"** (A8 –AULA01/01, grifos nossos).

Esse enunciado de A8 é dividido em três momentos: 1) o aluno constrói seu conceito de leitura pela interação com os participantes da aula, já que não há alusão ao objeto da discussão, no caso, o texto complementar; 2) o enunciador replica a professora, indiretamente, visto que relata uma experiência pessoal com a literatura infantil; 3) e, por fim, ele realiza uma apreciação, citando uma voz do senso comum sem qualquer identificação do autor desse discurso. Logo, o aluno dialoga com três vozes sociais para atribuir sentidos para o seu comentário. Essas vozes, ou relações sociais estabelecidas fundamentam o discurso do aluno.

Também observamos que a escolha lexical dos verbos "**pensar**", "**decodificar**" e "**compreender**" atribuem uma valoração ao conceito de leitura de A8, não restringindo essa noção a mera decodificação, mas acrescentando a importância da reflexão e do entendimento do objeto lido. Detectamos ainda o emprego da palavra "**prazeroso**" com um significado afetivo em relação aos livros infantis. Além disso, esse enunciador não limita seu conceito de leitura apenas ao verbal, uma vez que considera o não verbal como um objeto de leitura. Temos aqui mais uma tentativa de ampliação do tema da aula, porém o enunciador não desenvolver a temática do não verbal como uma forma de leitura.

No geral, temos apenas mais um caso de tema construído pelo discurso reproduzido, pelo qual o enunciador se limita a responder, superficialmente, a professora sem ampliar a discussão. Entretanto, não podemos desconsiderar o elemento "*não verbal*" como uma nova contribuição para o conceito de leitura, pois o aluno considera a imagem como objeto de discurso, quer dizer, como algo interpretável e analisável pelo sujeito leitor.

Esse entendimento do "*não verbal*" como formas interpretáveis, acreditamos que seja associada à leitura dos clássicos da literatura infantil citados por A8, como mostra o trecho "*A BELA E FERA, CINDERELA, CHAPEUZINHO VREMELHO e outros contos*" (grifos nossos). Porque esse tipo de literatura, geralmente, traz ilustrações para auxiliar na compreensão leitora das crianças. No geral, os enunciados começam a tornarem-se repetitivos, trazendo informações superficiais em relação à constituição do tema, sendo reproduzidas ideias vagas, ou ainda, trazidas citações sem nenhuma referência, ou mesmo, apreciação por parte do enunciador. Revelando a necessidade de uma maior participação do professor-tutor nos e-fóruns/aula para incentivar a discussão em torno do tema da aula.

Do mesmo modo, o enunciado de A9 reproduz apenas o discurso alheio, no caso, os enunciados dos outros alunos participantes do e-fórum sem acrescentar uma informação nova à discussão, ou mesmo, trazer seu relato pessoal em relação à leitura, como mostra o exemplo 09:

EXEMPLO 09

> **A Leitura já faz parte de nossas vidas**, **a leitura e a base de tudo**, Lendo sempre estaremos atentos a noticias a comunicaçoões, e muito bom para o nosso conhecimento. **Ler faz Bem**!!! **Vamos acabar com o Analfabetismo**. (A9 –AULA01/01, grifos nossos).

Como demonstram os excertos grifados acima, o enunciado A9 dialoga, diretamente, como as outras vozes dos participantes da aula, pois seu enunciado é constituído mediante fragmentos de outros enunciados sem que esses sejam citados, adequadamente em seu discurso. É perceptível que esse enunciador nem interage com a professora, nem tampouco com o texto indicado para a leitura, pois seu discurso não traz marcas, explícitas ou implícitas, que comprovem tal interação, mas sim a reprodução dos discursos de outros alunos.

Identificamos mais evidências de que a maior interação no e-fórum/aula acontece entre *aluno-aluno*, e não entre *professor-aluno*, ou *aluno-texto*. Uma vez que, os comentários discentes são construídos, independentemente, dos enunciados orientadores da discussão – o tópico de discussão e o texto complementar. Isso justifica o pouco desenvolvimento do tema da aula, visto que alguns alunos dialogam apenas com fragmentos do texto, limitando-se a reproduzir os discursos de outros alunos participantes do e-fórum/aula sem refletirem sobre a questão norteadora e o texto em discussão.

O enunciado de A9 é mais um caso do uso da variante **DDE**, visto que ele retoma a voz de A3 sem citá-la em seu discurso. Essa relação dialógica com a voz de A3 é a única constituída pelo enunciador A9, evidenciando a pouca, ou até mesmo, a ausência de interação entre professor-aluno no e-fórum/aula para a mediação dos sentidos atribuídos ao conteúdo temático estudado. Isso não evidência que os professores não deem feedbacks a seus alunos, já que sabemos que muitas das intervenções acontecem *offline*, mantendo a privacidade e também evitando constrangimentos dos alunos.

Mais uma vez, salientamos que essa atitude dos professores prejudica o desenvolvimento das discussões em sala de aula e, portanto, a formação do leitor responsivo ativo. Porque os outros alunos desconhecem a posição do mediador pedagógico a respeito do conteúdo temático, quando esse sujeito não intervém na constituição do conhecimento no e-fórum/aula. Resumindo, "*eu-aluno*" não conhece o "*erro*" praticado pelo "*outro-aluno*" devido ao professor-tutor não tornar público seu feedback, isto é, a intervenção pedagógica e pontual em relação ao desvio do tema, e, por consequência, o aluno reproduzirá o "*erro*" cometido pelo outro como uma "*verdade*".

Acreditamos que os professores e os tutores a distância devem reavaliar essa prática pedagógica em que o confronto de opiniões é evitado na aula virtual, uma vez que a vida é constituída mediante a superação de problemas e, por isso mesmo, os alunos precisam aprender a lidar tanto com aspectos convergentes, quanto com divergentes de suas opiniões em relação a um assunto.

Outro ponto relevante é o fato da interação *offline* entre *professor-aluno* acontece em razão de um aluno realizar uma má interpretação de uma atividade requerida. Mas o aluno que não se coloca, nos e-fóruns/aula, visto que existem alunos

observadores da discussão sem qualquer participação verbal no e-fórum. Porque, semelhante à aula convencional, a aula virtual possui também alunos que não se manifestam nas discussões, não se posicionamento em relação aos outros pontos de vista, inclusivo do próprio professor. Tendo somente a observação atenta do que está sendo debatido, como orientador de sua formação de leitor.

Retomando a análise do enunciado de A9, averiguamos que a apropriação esvaziada do discurso de outrem mostra mais uma característica dos enunciados dos alunos no e-fórum (1): *a apropriação do estilo de outrem*. Porque esses sujeitos apreendem a valoração de outrem, praticamente, utilizando as mesmas palavras do autor/locutor do enunciado sem citá-lo em seu discurso, caracterizando, com isso, a reprodução da voz do outro.

Nessa dimensão, embora, o processo de interação, no qual o aluno está inserido colabora para a construção de seu comentário, por outro lado, a reprodução do discurso do outro sem questionamentos, ou até mesmo, a leitura integral do texto em discussão compromete a construção de sentidos do texto. Logo, essa relação fragmentada com o discurso do alheio, na aula virtual, nem sempre favorece a construção do leitor responsivo ativo.

Examinemos, a seguir, o comentário do enunciador A10 produzido no e-fórum(1). Vejamos o exemplo 10:

EXEMPLO 10

O que se pode analisar é que **o contexto** aborda algumas concepções e tipos de leituras **voltadas a diferentes públicos**, como a **nós mesmos**, em alguns aspectos do **nosso cotidiano é necessária a aplicação de algum conceito relacionado à fala ou a escrita**, seja em uma entrevista de emprego, numa sala de aula ou até mesmo em um simples bate-papo, e o que se deve observar é o que vai ser empregado em cada situação. Então, nada que **uma boa leitura** antes de querer abordar algo, e junto com ela vem a **"comunicação"**, que é também bastante importante, e **tem como papel fundamental a de expor o que se tem acumulado**.

Além, dessas perspectivas, cito **"a criptografia (alfabeto do surdo e mudo)"**, **como uma forma de leitura ou comunicação**, mais sendo **através das mãos e dos dedos, e não com as letras, tenho a oportunidade de conversar com uma estudante** todos os dias no microônibus que vou a Sousa, **pois ela tem surdez parcial e também é muda, para mim foi como uma experiência**, pois como já sabia a criptografia, aquilo me proporcionou algo a mais, a de fazer uma amizade, a de gesticular melhor, como auxiliar aquela estudante em alguma coisa que ela precisasse,seja em algo que ela tentasse dizer ao motorista, ou a alguém e ninguém a compreendesse.

Enfim, **como podemos ver a leitura,está universalmente,em tudo que fazemos,falamos,gesticulamos ou convivemos, ela está presente em nosso cotidiano e até nas horas de descontração**. Ela pode ser vinculada, transformada, mais nunca a sua essência pode ser mudada, pois se for, nunca será verdadeira.

ALUNO/A – POLO (A10 –AULA01/01, grifos nossos).

O emprego do sintagma nominal "**o contexto**" nesse enunciado a princípio remete a análise do texto complementar, já que esse aborda sobre a leitura, ou seja, o aluno refere-se à situação comunicacional, na qual está inserido no momento da enunciação. Esse contexto não é qualquer um, mas sim o da aula virtual em que se discute a concepção de leitura.

Outro aspecto observado, é o fato de A10 tratar da aplicação de conceitos de leitura, como mostram os excertos: "*nosso cotidiano é necessária a aplicação de algum conceito relacionado à fala ou a escrita*" (grifos nossos), *"'comunicação', que é também bastante importante, e tem como papel fundamental a de expor o que se tem acumulado*" (grifos nossos). Nesse caso, A10 relaciona seu comentário ao texto "Falando em Leitura" à medida que aborda a importância da leitura no cotidiano das pessoas. A princípio essas colocações caracterizam um deslocamento do tema da aula, pois o aluno não responde, diretamente, a atividade requerida por P1, visto que não relata sua experiência com a leitura, exemplificando apenas formas de comunicação sem relacioná-las a sua formação de leitor.

Mas observando melhor o enunciado de A10, detectamos as relações sociais constituídas, tanto com a professora quanto com o texto discutido à medida que examinamos os exemplos e as valorações trazidas pelo enunciador: 1) a leitura como conhecimento acumulado e uma forma de comunicação, como mostra o trecho "*nada que uma boa leitura antes de querer abordar algo, e junto com ela vem a "comunicação", que é também bastante importante, e tem como papel fundamental a de expor o que se tem acumulado"* (grifos nossos); 2) a interação com o enunciado de P1 pelo relato de experiência como uma forma de comunicação, ou mesmo, de leitura porque A10 associa ambas no trecho *"através das mãos e dos dedos, e não com as letras, tenho a oportunidade de conversar com uma estudante [...], pois ela tem surdez parcial e também é muda, para mim foi como uma experiência"* (grifos nossos); 3) e uma valoração de a leitura estar no cotidiano do homem, como demonstra o seguinte trecho*"[...] a leitura, está universalmente,em tudo que fazemos,falamos,gesticulamos ou convivemos, ela está presente em nosso cotidiano e até nas horas de descontração*." (grifos nossos). Em suma, o enunciador A10 constitui um diálogo com três vozes sociais para a elaboração de seu comentário, tendo como principal referência à voz que diz "*leitura é comunicação*". Logo, essa voz é responsável pelos efeitos de sentidos constituídos para o ato de ler.

Identificamos quatro momentos de construção do enunciado do aluno: 1) a introdução do discurso do "eu" mediante a interação com os "outros" sujeitos da aula, apresentando mais um caso do uso da variante **DDE**; 2) a réplica direcionada à professora por meio do relato de experiência do aluno em relação à leitura; 3) a apreciação pela interação com a voz da autora de "Falando em Leitura"; 4) e a apropriação da voz que concebe a leitura como comunicação social.

Também detectamos nesse enunciado, palavras e expressões que valoram a concepção de leitura trazida pelo aluno como, por exemplo, "**uma boa leitura**", "**comunicação**", "**universalmente**", "**em tudo**" e "**descontração**". Essas formas lexicais, juntamente, com as interações no e-fórum/aula, atribuem sentidos ao conceito de leitura do aluno. A leitura é caracterizada como algo bom, alegre, relaxante, universal, presente no cotidiano dos sujeitos. Outro aspecto interessante desse enunciado é a compreensão de a sinalização e os gestos serem vistos como formas de leitura e de comunicação social. Essa compreensão de A10 traz uma nova informação para a discussão no e-fórum (1).

Esse enunciador constrói seu comentário por meio do discurso ampliado, associando leitura e comunicação, trazendo uma nova contribuição para o desenvolvimento do tema da aula virtual. Por exemplo, ele cita aspectos da comunicação, no caso, da leitura, como averiguamos no excerto "*Ela pode ser vinculada, transformada, mais nunca a sua essência pode ser mudada, pois se for, nunca será verdadeira*" (grifos nossos). Esse trecho remete para a interpretação do objeto de discurso, já que a compreensão de um sujeito não pode ser aceita como a única verdade, isto é, opinião acerca de um objeto, tendo em vista que existem aspectos que o interlocutor deve observar a exemplo do contexto enunciativo.

Sintetizando, as relações dialógicas constituídas por A10 propiciaram a produção de sentidos para o texto, sendo a comunicação, em geral, associada à compreensão leitora. Quanto à incorporação do estilo do outro, é possível afirmarmos que o aluno, semelhante, a maioria dos alunos participantes do e-fórum (1) preocupa-se em exemplificar sua experiência com a leitura como solicitado por P1 e apresentado no texto complementar.

Também o enunciado de A11 é elaborado pelo discurso direto com uso da variante de **DDP**, já que a voz do enunciador surge do discurso indireto como

demonstram as marcas discursivas destacadas em seu comentário, sendo o conteúdo tematizado pelo discurso direto como observamos no exemplo 11:

EXEMPLO 11

Confesso que sempre **gostei** muito de ler, mas só textos que **eu considerava** interessante, quando **começava** a ler um livro e esse **me facinava** terminava-o no mesmo dia, nem que para isso **passase** o dia inteiro lendo. Quando criança **adorava** ler gibi, me **encatava** principalmente com o da monica, fico triste por hoje em dia as crianças não terem acesso a gibis como antes, pois acredito que isso estimula muito as crianças a iniciarem o hábito da leitura.
No ensino fundamental tive uma professora muito rigida, mas que nos **incetivava** muito a ler, pois todos os bimestres, **tinhamos** que **ler livros da literatura**, para fazer apresentações e peças de teatro referente ao assunto do livro, graças a isso **me habituei** mais a leitura e hoje adoro ler.
ALUNO/A – POLO (A11 –AULA01/01, grifos nossos)

Os indícios discursivos presentes no enunciado de A11 apontam para a voz da professora, visto que não detectamos referências, direta ou indireta, ao texto complementar, nem tampouco interações do enunciador com as vozes de outros alunos participantes do e-fórum/aula, ou ainda, com outros discursos ligados ao tema em discussão.

Também identificamos uma valoração de A11, relacionando a leitura a um hábito criado em ambiente social, sendo a leitura compreendida como um comportamento, uma prática social que deve ser encorajada por outros sujeitos, especialmente, pais e professores. Desse ângulo, a leitura aparece como uma responsabilidade social incumbida tanto à família, quanto a escola. Ressaltamos que A11 associa também leitura a livros, ou melhor, a "bons livros", portanto, temos aqui mais uma evidência da voz social que associa leitura a livros.

O enunciador A11 dialoga apenas com o discurso de P1, no e-fórum (1), limitando-se a relatar sua experiência de leitura sem trazer novas contribuições à discussão, construindo seu enunciado pelo discurso reproduzido. Detectamos ainda nesse enunciado ecos de uma voz social que associa o ato de ler aos clássicos da literatura que permitem a teatralização em sala de aula, como evidenciam as marcas discursivas no exemplo 11. O enunciado de A11 é elaborado pela relação dialógica constituída com duas vozes sociais, sendo uma participante da discussão e a outra

trazida pelo enunciador para produzir significados ao seu ponto de vista sobre a concepção de leitura e formação do leitor.

Igualmente a A6 que constrói seu discurso direcionando-o aos outros participantes do e-fórum, o enunciador A12 elabora seu enunciado pelo emprego de formas pronominais e verbais, no plural, orientando seu discurso para qualquer interlocutor que dialogue com seu comentário, como observamos no exemplo 12:

EXEMPLO 12

A leitura faz parte de **nossas** vidas e estar presente em **nosso** cotidiano. Quando **lemos**, **mergulhamos** num processo de produção de sentidos, que contribui para uma melhor compreesão do mundo, elevando **nossos** conhecimentos.
Lemos o mundo através da palavra e tentar compreendê-lo é um grande desafio. **Ler é procurar buscar a compreensão do lido e ensinar a ler é encaminhar para uma experiência criativa em torno da compreensão**.
ALUNO/A – POLO (A12 –AULA01/01, grifos nossos).

Como podemos examinar esse enunciado é basicamente dividido em dois momentos: 1) o aluno constrói sua concepção de leitura, interagindo com os outros interlocutores sem se dirigir diretamente a ninguém, ou ainda, realizar uma alusão indireta ao texto discutido; 2) e ele realiza também uma valoração da concepção de leitura sem responder, adequadamente, à professora, nem tampouco trazer novas informações para a discussão.

O enunciador A12 produz seu comentário, tendo como fundamento a voz de outros interlocutores, possivelmente, os alunos participantes da aula, sem citá-los, ou ainda, citar suas experiências leitoras, ou mesmo relacionar a "leitura de mundo" e a "leitura da palavra". Nesse caso, temos o primeiro caso de discurso deslocado no e-fórum (1), uma vez que o aluno não responde ao solicitado, já que não traz nenhuma experiência em relação à leitura, e também não interage com o texto objeto de discussão. Esse deslocamento acontece por meio da variante **DDE** do discurso direto, que trabalha com o discurso esvaziado, propiciando que o enunciador acentua a voz do "outro" sem referências a essa voz em seu discurso.

Esse deslocamento do tema discutido constitui-se pelo fato de o enunciador não replicar a voz de P1, pois não relata nenhuma experiência pessoal com a leitura, simplesmente, traz um discurso esvaziado construído por fragmentos de outras vozes sociais. Entretanto, salientamos que o aluno relaciona o ato de ler a compreender, como mostra o trecho "*Ler é procurar buscar a compreensão do lido e ensinar a ler é*

encaminhar para uma experiência criativa em torno da compreensão." (grifos nossos). Portanto, a noção de leitura do aluno não se reduz a decodificação dos sinais linguísticos, mas sim à compreensão do objeto de discurso.

Nesse caso de deslocamento, constatamos que as relações sociais constituídas pelo enunciador não favoreceram a compreensão e produção do texto, já que o aluno não interagiu nem com a professora, nem como o texto, apresentando uma visão superficial da discussão. A interlocução entre "*aluno-aluno*" não é suficiente para a compreensão do tema em discussão, nem tampouco para constituição do leitor responsivo ativo. Pois, embora, a reprodução de discursos seja uma forma de aprendizagem entre os alunos, nem, sempre, ela propicia a compreensão do conteúdo temático, tendo em vista que a voz do outro é reproduzida sem reflexão. Portanto, a cópia não pode ser considerada uma atitude responsiva ativa, pois, não colabora para ampliação do horizonte do sujeito.

Analisaremos o enunciado de A13, ou melhor, os enunciados, pois esse enunciador comentou mais de uma vez no e-fórum (1). Vejamos o primeiro enunciado representado no exemplo 13:

EXEMPLO 13

Embora meus pais **não fossem** alfabetizados**, fizeram** o que **puderam** para **me** dar uma formação escolar. **Aprendi** a ler no **meu** primeiro ano escolar e **me apaixonei** por leituras diversas, **não importava o que fosse eu estava sempre lendo**. Hoje confesso que tenho pouco **hábito de leitura**, a **não serem as coisas que é de meu interesse**. Agora **me vejo** na condição de recuperar a paixão pela leitura diversa neste curso. (A13 –AULA01/01, grifos nossos).

No primeiro comentário de A13, identificamos marcas da variante **DDP**, tendo em vista que o aluno relata ações passadas em relação à aprendizagem da leitura mediante o uso do discurso indireto como os verbos "**fazer**" e "**poder**" para fundamentar o discurso direto no presente do indicativo com palavras como "**aprendi**" e "**apaixonei**". Essas palavras trazem valorações do enunciador em relação à leitura, sendo essa entendida como algo que se aprende e pelo qual se apaixona, ou seja, o enunciador associa a leitura a: uma habilidade e um interesse.

Também identificamos através do excerto "*Hoje confesso que tenho pouco hábito de leitura, a não serem as coisas que é de meu interesse*" (grifos nossos), que o aluno concebe a leitura como uma prática social, um comportamento do leitor, sendo a

instituição escolar, no caso, a universidade um lugar, no qual essa prática ou esse comportamento podem ser estimulados pelos professores. Além disso, o enunciado revela que o aluno dialoga diretamente com a voz da professora, pois sua maior preocupação é relatar uma experiência pessoal com a leitura.

Também o segundo comentário de A13 é constituído pela variante **DDP** para introduzir ações passadas com relação ao aprendizado da leitura. Por outro lado, o enunciador emprega uma nova forma lexical, no caso, o pronome pessoal "**você**", indicando o dialogo entre A13 e outro aluno participante da aula virtual, como averiguamos no exemplo 14:

EXEMPLO 14

Na escola pública que **estudei havia** a "Ciranda de Livros" e **eu devorava** a todos os livros da coleção. **Era uma maravilha**.
Igual a **você**, **tive** um incentivo muito grande para aprender a ler. **Eu via** o brilho nos olhos de **minha** mãe por cada letra ou palavra lida por **mim** e isso **me fazia sentir orgulhosa**. (A13 – AULA01/01, grifos nossos).

Nesse enunciado de A13, verificamos outra valoração atribuída à leitura pela frase "*Era uma maravilha"* (grifo nosso). O substantivo "**maravilha**" atribui efeitos de sentido ao ato de ler, relacionando-o a algo raro, singular na vida do enunciador, logo, a leitura é representada com um valor emocional para esse enunciador. Esse enunciado está dividido em duas partes: 1) a réplica ao enunciado de P1, trazendo a sua experiência de vida com a leitura; 2) e a concordância com outro participante da aula que partilhada das mesmas experiências em relação à aprendizagem da leitura. Esses dados relevam que igualmente aos enunciados anteriores, o discurso de A13 é constituído pela reprodução do discurso alheio, visto que esse enunciador limita-se a responder parte da proposta de atividade sem discutir o texto sugerido, ou ainda, ampliar a discussão em torno do tema discutido.

Embora, o enunciador A13 produz dois comentários no e-fórum (1) não traz nenhuma contribuição para a discussão do tema da aula, limitando-se a reproduzir apenas as vozes de outros alunos, ou ainda, responder o que requerido apenas pela retomada de experiências pessoais relacionadas à prática da leitura sem qualquer preocupação com a discussão do conteúdo temático da aula.

O enunciado de A14 apresenta marcas do discurso ampliado uma vez que esse aluno relata uma experiência pessoal acerca da leitura, relacionando a "leitura de

mundo" com a "leitura da palavra" como no texto "Falando em Leitura". Vejamos isso no exemplo 15:

EXEMPLO 15

Um texto sobre **a seca no nordeste** quando **fazia** a antiga oitava série. **Ele falava** sobre **as consequências da seca para os moradores da região**. Como **eu sou** um morador desta **região tão sofrida**, **não tive** dificuldade de compreender tais palavras. (A14 –AULA01/01, grifos nossos)

Nesse enunciado, detectamos também o uso do artigo indefinido "**um**" com função de modificador, atribuindo sentido ao substantivo que o sucede como mostra os excertos: 1) "*Um texto sobre a seca no nordeste*" (grifos nossos) e 2) "*Como eu sou um morador desta região tão sofrida*" (grifos nossos). No primeiro caso, o artigo "**um**" revela que o enunciador não especificou o texto que aborda a seca; enquanto, no segundo, o artigo "**um**" aparece indicando um morador do local, isto é, o próprio enunciador. Logo, não somente as escolhas lexicais do enunciador, mas também a disposição dessas palavras no enunciado atribui sentidos diferentes a uma mesma palavra.

Outro aspecto relevante desse enunciado é a relação entre a vivência de A14 como morador da região nordeste e a leitura do texto sobre a "seca", uma vez que o enunciador traz uma contribuição nova, ampliando a discussão do tema da aula. Esse exemplo trazido por A14 evidencia não somente a interação com a voz de P1, mas também com a voz de texto discutido. Porque mesmo o enunciador não citando a autora, as relações dialógicas constituídas para a elaboração do comentário são inferidas pelo presumido, uma vez que, o texto exemplificar situações do cotidiano para constituir uma noção de leitura, semelhantemente, ao realizado pelo aluno em seu comentário.

Esse enunciador constrói seu enunciado a partir do uso da variante **DDP** e da interação com três vozes sociais: 1) a voz de P1; 2) a voz da autora do texto complementar; 3) e a voz do autor do texto sobre a seca. Essas interações com outras vozes relacionadas à sua experiência pessoal favorece a construção de sentidos do comentário no e-fórum/aula. Podemos inferir que o conceito de leitura trazido pelo aluno está relacionado à compreensão, como mostra o excerto "*não tive dificuldade de*

compreender tais palavras" (grifos nossos). Essa afirmação de A14 aponta outra característica dos enunciados publicados pelos participantes do e-fórum (1) que diz respeito à relação entre "compreensão" e "leitura". Porque, observamos que, normalmente, os alunos associam essas duas palavras nesse e-fórum, ou seja, "*ler é compreender*".

O enunciado de A15 apresenta mais um caso do discurso direto pelo uso do presente do indicativo "**tenho**", "**gosto**", "**leio**", "**estou**" e pretérito perfeito do indicativo "**mostrou**", pelas quais o enunciador narra acontecimentos presentes e passados, comprovando que a orientação de P1 influencia não apenas na construção semântica do enunciado, mas também na sintática.

No enunciado de A15, temos evidencias do segundo caso do uso da **VAE** – a forma discursiva do indireto que permite ao enunciador avaliar a expressão do outro, ou ainda, apreciar o que discute. Ressaltamos que essa variante é utilizada aqui de maneira peculiar, pois o enunciador não cita o "outro" sujeito do discurso, no caso, o escritor Augusto Cury, mas (re)acentua essa outra voz com as próprias palavras, como mostra o exemplo16:

EXEMPLO 16

Há algum tempo já **tenho** experiências com leitura, **gosto muito de ler livros**, **artigos e revistas**. **O livro do escritor *Augusto Cury*** *" Você é insubistituível "* **me mostrou** como experiência que **a leitura nos leva a mundos diferentes**, **dependendo do tipo da escrita percebemos um modo diferente de se relacionar com o mundo**, quando **leio um livro** parece que **estou** vivendo aquele momento, **a leitura nos faz mais atentos ao que queremos e onde desejamos chegar**. **Posso afirmar que a leitura é realmente uma preciosidade que eu espero dividir com outras pessoas**.
ALUNO/A – POLO (A15 –AULA01/01, grifos nossos).

Esse enunciado apresenta apenas o título do livro lido sem qualquer citação do escritor, porém, o discurso de A15 revela indícios dessa outra voz quando esse enunciador se posiciona sobre a leitura revelar outros mundos. Pois, essa apreciação só acontece pela relação com a voz do escritor citado. Deste modo, esse comentário é constituído mediante a interação com três vozes sociais: 1) a voz de P1 para quem a réplica é direcionada; 2) a voz do texto complementar, já que o aluno tenta relacionar a leitura da palavra e do mundo; 3) e a voz do escritor Augusto Cury, pela qual, o enunciador fundamenta seu discurso.

Todavia, o enunciador A15 desenvolve o tema discutido pelo discurso reproduzido, uma vez que ele apenas replica à professora sem trazer maiores contribuições a respeito da relação entre a palavra escrita e suas experiências como sujeito leitor. Também esse enunciado revela que a concepção de leitura desse sujeito está associada ao livro, assim como em outros enunciados produzidos no e-fórum (1).

Nesse enunciado, outras palavras lexicais caracterizam a leitura como algo benéfico ao leitor como mostra o excerto "*a leitura nos faz mais atentos ao que queremos e onde desejamos chegar [...] a leitura é realmente uma preciosidade que eu espero dividir com outras pessoas*" (grifo nosso). Esse excerto enfatiza o conceito de leitura compreendida como algo que: 1) favorece a concentração do sujeito leitor; 2) propicia alcance de objetivos por quem lê; 2) e é um bem valioso que deve ser partilhado entre os sujeitos sociais.

O enunciado de A16 é mais um caso do uso da **DDP**, como mostram as marcas discursivas no exemplo 17:

EXEMPLO 17

Essa "relação de leitura" é muito interessante. **Leitura de mundo e leitura de palavra, decodificação**.
Sou oriunda da zona rural do município. **Comecei** a frequentar a escola aos 7 anos. A princípio **senti** certa dificuldade, mas a partir do segundo semestre já **comecei** a dominar a leitura e a escrita.
Lembro-me bem, quando a professora **contava** histórias, sempre voltadas a coisas da zona rural, numa linguagem que **eu conhecia**. Ela **falava** dos animais, da roça, dos vizinhos. Sempre as histórias **continham**, em seu contexto, um pouco da nossa história, da nossa gente. A partir daí, **aprendíamos** novas palavras, frases, textos; assim como, números e resolução de problemas. Mas, **essa leitura de mundo que nós, alunos, tínhamos, era facilicitada pela professora** que, sendo da cidade, de deslocava para nosso povoado.
Hoje, anos depois, **vejo** que minha primeira professora **foi** uma grande **incentivadora** no **meu** aprendizado de leitura e nessa relação leitura de mundo e de palavras.
ALUNO/A – POLO (A16 –AULA01/01, grifos nossos).

Inicialmente, o enunciador de A16 retoma o tema geral do texto complementar para introduzir seu discurso mediante o uso da **DDP**, pela qual tematiza a discussão relatando sua experiência com a leitura de mundo e da palavra. Ao retomar a voz do "outro", no caso, do texto "Falando em Leitura", esse enunciador empreende sua primeira apreciação à medida que usa a palavra "**interessante**" para aludir acerca da relação entre a leitura da palavra e do mundo. Dito de outro modo, esse enunciador atribui sentidos a reflexão em torno das formas de leitura.

Basicamente, esse enunciador dialoga como duas vozes sociais: 1) a voz de P1 norteadora da discussão; 2) e a voz do texto discutido que embasa a interação com as experiências vivenciadas pelo enunciador. Os dados revelam, até aqui, que o tema da aula é desenvolvido pelo discurso reproduzido, pois novas informações não foram introduzidas na discussão, nem "outras" relações sociais foram constituídas pelo enunciador.

Detectamos ainda indícios do discurso pedagógico nesse enunciado, tendo em vista que A16 utiliza palavras lexicais como "**facilicitada**" (no caso, facilitada) e "**incentivadora**" referindo-se à professora dos primeiros anos da Educação Básica. Retomar o discurso do outro mediante o uso de uma só palavra consiste em uma característica do dialogismo, afirma Bakhtin (2010a). Porque pelo enfoque do dialogismo é possível por meio de qualquer palavra interagir com outros discursos. Além disso, os traços discursivos de um enunciado remetem para o contexto de produção desse discurso, no caso, o e-fórum discussão gerado em um curso de licenciatura, no qual ecoa o discurso pedagógico.

Analisamos, a seguir, o enunciado de A17 elaborado pela **DDE**. Essa variante permite que o enunciador (re)acentue o discurso do outro com as próprias palavras, como mostra o exemplo 18:

EXEMPLO 18

A principio, antes de ler palavras, frases ou textos, fasemos a leitura visualizada, com os **nossos** olhos, e depois disso é que vem a outra parte que é a **leitura escrita onde** escrevemos para as pessoas lerem e **onde** as outras pessoas também escrevem para outras pessoas lerem. **Todos nós fasemos a leitura de mundo**, tanto os adultos quanto as crianças, **ler significa compreender as coisas que existe ou está ao nosso redor**, que **nós** cerca, e assim **nós** seres humanos **fasemos** leituras de qualquer situação que **encontramos** no nosso dia-a-dia, social, política e outras que vivenciamos nas quais estamos envolvidos, e assim **temos que dar muita importância para as leituras, porque é assim que o ser humano se desenvolvem, e aprende com clareza todas as coisas que está ao nosso redor**. (A17 –AULA01/01, grifos nossos).

Nesse enunciado, o texto discutido constitui a voz realçada por A17, como demonstra o excerto: "*Todos nós fasemos a leitura de mundo, tanto os adultos quanto as crianças, ler significa compreender as coisas que existe ou está ao nosso redor*" (grifos nossos). Esse excerto revela que A17 se apropria da voz do outro como sua, realçando a voz do outro para produzir efeitos de sentidos em seu enunciado. Desse modo, esse enunciador dialoga com a voz da autora para construir sentidos para o

enunciado, como também realizar sua segunda apreciação: "*ler significa compreender as coisas que existe ou está ao nosso redor* " (grifos nossos). Logo, o aluno concebe a leitura não associada à mera decodificação de sinais linguísticos, mas sim como a compreensão do mundo, isto é, das coisas existentes nele. Porque o ser humano se desenvolve a partir dessa relação com o mundo. Portanto, A17 concorda com a opinião do texto discutido, e, consequentemente, com um conceito de leitura mais ampla como legitimado pelo educador Paulo Freire.

Salientamos que o aluno não traz sua experiência leitora para a discussão, ou seja, ele não estabelece relações pessoais entre o texto e sua história de vida. Nesse aspecto, A17 não desenvolve o tema da aula, e consequentemente, não dialoga com a voz de P1 mesmo tendo publicado no e-fórum e lido o texto complementar. Essa resposta pela metade caracteriza o segundo caso do discurso deslocado porque o enunciador foge do tema do e-fórum(1) "*Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor*". Uma vez que, não trata de sua experiência com a leitura, não abordando acerca de sua formação como sujeito leitor e, consequentemente, não respondendo o que foi solicitado pela professora.

Basicamente, o enunciador A17 dialoga apenas com três vozes sociais: 1) a voz dos outros alunos na aula virtual; 2) e, indiretamente, com as vozes da autora de "Falando em Leitura" e de Paulo Freire mediante a interação com o discurso de seus colegas. Isso evidencia que a voz do "*outro-aluno*" constitui uma enorme influência na/para a constituição dos enunciados no e-fórum acadêmico.

Também o enunciador A18 desvia do tema da aula por não interagir, diretamente, com a voz da professora, visto que não relata uma experiência com a leitura, como mostra o exemplo 19:

EXEMPLO 19

Realmente a leitura é de grande importância para o conhecimento, dela podemos.
Viaja sem rumo, sem intenção, só para **viver** aventuras, **ler e sempre bom**, **A leitura reaviva a memória e nos coloca a par do desconhecido**.
POLO (A18 –AULA01/01, grifos nossos).

O emprego do advérbio "**realmente**" produz efeitos de sentidos no enunciado, bem como retoma à voz dos outros participantes da aula com quem o enunciador concorda sobre da leitura possui uma relevância social. Além disso, A18 relaciona a

leitura a "**viajar**" e a "**viver**", possivelmente, porque o ato de ler está associado à literatura que permitem ao leitor viajar sem sair do lugar onde se encontra.

Semelhante ao enunciador anterior, A18 constrói seu enunciado pelo uso da variante **DDE**, ou seja, ele (re)acentua a voz do outro sem trazer referências dela. Entretanto, os indícios encontrados, nesse enunciado, apontam para o enunciado anterior servindo, portanto, como base para A18 desenvolver seu discurso; e, consequentemente, os problemas identificados em um enunciado também são encontrados no outro. O encadeamento discursivo realizado no e-fórum/aula sem a intervenção do professor ou do tutor, explicitamente, prejudica a discussão e, por sua vez, a formação crítico-reflexiva do leitor responsivo ativo, tendo em vista que a interação entre *aluno-aluno* se apresenta predominante nessa aula virtual.

Sintetizando, A18 dialoga com a voz mais imediata, quer dizer, o enunciador mais próximo dentro do contexto de produção de seu comentário, no caso, a voz de A17. Desse modo, o aluno desvia-se do tema, pois tem uma visão fragmentada da discussão, limitando-se a reproduzir o discurso do outro sem trazer contribuições relevantes para a constituição do tema da aula.

Analisemos, a seguir, o enunciado de A19 constituído também pelo discurso direto, como demonstram as marcas discursivas "**gostei**", "**passei**", "**intensifiquei**" no exemplo 20:

EXEMPLO 20

Sempre **gostei** de ler. **Passei** um bom tempo sem ler constantemente, só de uns tempos pra cá é que **intensifiquei** **minhas** leituras por **necessidade** e por **prazer** também. **A minha leitura de mundo sempre facilitou a compreensão de um texto, pois como compositor estou sempre exercitando**. (A19 –AULA01/01, grifos nossos).

Nesse enunciado de A19, não está claro o tipo de variante do discurso direto, pois o enunciador não emprega o discurso indireto, descartamos o emprego da **DDP**. Ele acentua a voz do outro, como o fazem quem emprega a **DDE**, mas a apreciação surge como um ponto de vista da personagem, semelhando ao uso da **DDCAD**. Entretanto, a análise do excerto "*A minha leitura de mundo sempre facilitou a compreensão de um texto, pois como compositor estou sempre exercitando*" (grifos nossos) indica a relação com o texto complementar, a partir disso, entendemos que o

enunciado é construído pela **DDE**, uma vez que, não há referências ao discurso do outro.

Nessa dimensão, a transmissão do discurso de outrem acontece por meio da variante **DDE**, pela qual o enunciador se apropria da ideia geral o texto discutido – a leitura está presente em tudo o que fazemos no cotidiano – sem citá-lo, diretamente, em seu discurso, mas retomando essa outra voz para construir efeitos de sentido para o próprio comentário, respondendo o que a professora solicitou no tópico de discussão de maneira simples e direta.

Os dados indicam que enunciador A19 dialoga, sobretudo, com duas vozes sociais: 1) a voz de P1, visto que ele expressa uma experiência com a leitura; 2) e a voz do texto discutido pela relação entre a composição de músicas e a vivência no mundo. Embora, ele não aprofunda essa discussão, por outro lado, traz sim uma nova contribuição, quando relaciona a leitura de mundo e da palavra com sua experiência como compositor. Por esse ângulo, o enunciado de A19 caracteriza-se pelo discurso ampliado.

Em seguida, analisamos o enunciado de A20 também elaborado a partir do discurso direto mais pelo emprego da **DDP**, pela qual o enunciador introduz seu discurso, apoiando-se no discurso indireto, mas tematiza pelo discurso direto, como mostra o exemplo 21:

EXEMPLO 21

Quando criança gostava de ler livros que **tivessem bastante gravuras, coloridos**, **gostava** também de **ouvir minha avó lendo para mim**. A medida que **fui crescendo fui fazendo** a **minha própria leitura de mundo**. **Gosto de ler jornal, revistas e artigos referentes a educação**. **Concordo com o texto lido da (trilha) ao afirmar que ‘’Falar das próprias vivência nos faz aptos para melhor pensar e solucionar problemas”**, as leituras que eu faço do **meu** dia- a- dia, **me** faz repensar e tentar ver a vida de uma forma diferente, pois a medida que lemos vários textos tronamos possível as ligações entre eles, ampliando a capacidade de interpretar o mundo. **Segundo Maria Helena**, as vezes passamos anos vendo objetos e **completo dizendo que** ate mesmo pessoas e não enxergamos o valor que cada uma representa, as vezes tratamos as pessoas **sem o valor que ela merece**, pois não temos a **capacidade** de fazermos uma leitura mais profunda sobre elas. ALUNO/A – POLO (A20 – AULA01/01, grifos nossos).

Primeiramente, o enunciador A20 preocupa-se em trazer uma experiência em relação à prática de leitura, replicando a solicitação de P1 quando trata a respeita da leitura em seus primeiros anos de vida. Em seguida, detectamos indícios de outra variante, pela qual, o enunciador introduz o discurso de outrem para apreciá-lo

construindo sentidos para o próprio discurso. Essa variante é a **VAE** apresentada no excerto "*Concordo com o texto lido da (trilha) ao afirmar que ‘Falar das próprias vivência nos faz aptos para melhor pensar e solucionar problemas’*" (grifos nossos). Nesse caso, o enunciador introduz em sua fala a voz de um dos textos do material didático – Trilhas do aprendente – fundamentando seu discurso, uma vez que essa voz dialoga com a temática discutida da aula.

Identificamos ainda o diálogo desse enunciador com o texto complementar quando esse sujeito concorda com a voz de Maria Helena Martins como mostra o excerto "*Segundo Maria Helena, as vezes passamos anos vendo objetos e completo dizendo que ate mesmo pessoas e não enxergamos o valor que cada uma representa [...]".* (grifos nossos). Além de concordar com a autora, o enunciador acrescenta que pessoas podem ser interpretadas, lidas, enxergadas, ou não enxergadas por outros sujeitos, deste modo, o aluno amplia a concepção de leitura de mundo.

A análise revela que A20 constitui, diretamente, três relações dialógicas para elaboração de seu enunciado, são elas: 1) a voz de P1, a quem o enunciador replica mediante o relato de uma experiência com a leitura; 2) a voz do texto contido no material didático; 3) e a voz da autora de "Falando em Leitura". Essas vozes são norteadoras do discurso de A20, fundamentando seu enunciado, e, portanto, favorecendo a retomada de experiências com a prática de leitura.

O conceito de leitura é associado a processo, a escolhas pessoais porque o enunciador cita dois momentos ligados a essa prática social: 1) a leitura da época de criança, quando sua avó escolhia o que ele deveria ler, ou melhor, ouvir lerem; 2) e a leitura da idade adulta, quando ele passou a escolher aquilo que lhe interessava como objeto de leitura. Podemos citar ainda duas outras escolhas lexicais do aluno relacionadas à leitura, são elas: "**valor**" e "**capacidade**". Essas palavras atribuem efeitos de sentido ao ato de ler, entendido aqui como uma forma de julgamento, ou ainda, uma habilidade do sujeito leitor e, portanto, a leitura não é apenas algo mecânico, mas também uma forma de compreender o mundo.

Observamos que as relações dialógicas constituídas por A20 não somente colaboram para criação de seu comentário, mas também permitiram a reflexão sobre o ato de ler, visto que o enunciador apresenta uma visão mais ampla de leitura, considerando-a como um processo, ou seja, algo que se constrói ao longo da vida.

O enunciado de A21 apresenta mais um caso da variante **DDE** como mostra o exemplo 22:

EXEMPLO 22

A leitura liberta e **nos faz interagir com o mundo**. **Ler é esta interligado com os acontecimento do mundo global**.**A leitura é um veiculo de transformação e libertação do homem** em um ser pensante e atuante perante a sociedade. **A leitura tem que ser uma atividade constante em sala de aula** e em casa para podemos termos cidadoẽs conciêntes dos seus direitos e deveres. (A21 –AULA01/01, grifo nosso).

Esse enunciado traz diferentes vozes sem que o enunciador as cite em seu discurso, ou seja, ele se apropria do discurso de outrem o acentuando como suas próprias palavras. No geral, A21 introduz em seu discurso as seguintes vozes: 1) a voz da mídia que dissemina a ideia de que está conectado ao mundo – no caso, a própria mídia – é sinônimo de conhecimento; 2) a voz dos educadores que disseminam a leitura como uma forma de transformação do sujeito e também como uma prática de linguagem que deve ser exercitada pelo aluno; 3) e a voz da sociedade, em geral, que afirma a leitura, ou melhor, a educação pela leitura ser o caminho para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e, por sua vez, sujeitos livres.

Essas vozes são, facilmente, identificadas no enunciado do aluno por um interlocutor mais atento, entretanto, essas assertivas, isto é, esses conceitos de leitura são também compreendidos como originado do próprio enunciador por outro(s) interlocutor(es), tendo em vista que A21 não faz referência a nenhum sujeito em seu discurso. Esse enunciador assimila a voz do outro como se fosse sua, construindo sentidos para seu discurso. Mas ele não dialoga com a voz de P1, visto que não traz nenhuma vivência pessoal associada à leitura, sendo seu discurso direcionado para os outros alunos participantes do e-fórum/aula, e não, necessariamente, para a professora.

Esses dados indicam que a construção do enunciado de A21 não somente aconteceu pelo emprego da **DDE**, mas também pelo discurso deslocado, já que esse enunciador nem responde o que foi solicitado pela professora, relacionando sua concepção de leitura com sua formação de sujeito leitor; nem tampouco se refere ao texto discutido na aula virtual. Essas evidências esclarecem o deslocamento do tema, pois o aluno possui uma visão fragmentada do que deve ser produzido no e-fórum, uma vez que não dialogou com a voz de P1, nem com o texto motivador da discussão.

Ao assimilar como sua a voz de outro, A21 confere a essa voz um tom apreciativo próprio, tratando a leitura como uma forma de libertação do homem, de cidadania, de informação, nesse caso, as relações dialógicas estabelecidas por A21 favorecem a construção de uma concepção de leitura, embora, sua réplica, no e-fórum (1), não atenda aquilo que fora solicitado no tópico de discussão da aula.

O enunciado de A22 constitui-se também pelo discurso direto, porém, utilizando a variante **DDP**, como observamos no exemplo 23:

EXEMPLO 23

> **Também** quando criança, **minha** atenção **era** mais voltada para **livros ilustrativos**, e **histórias contadas por outras pessoas**, mas ao crescer **fui tomando gosto** pela **leitura** de um modo que **me ajudou 100% a entender o mundo** do jeito que ele é, hoje minhas leituras prediletas são livros de romances, revistas, jornais. Mas **pude** ter uma experiência de uma leitura escrita para situações globais através do livro **A Cabana de Willian P. Young**, **muito bom, que nos ensina que nem tudo na vida é como desejamos, e que nesse mundo o que temos de mais importante é a fé em Deus**. Pode mudar minhas concepções e analisar o mundo de um jeito menos doloroso, enfim, a leitura é fundamental para nos situarmos, nos fortificarmos e compreender a vida como ela é!
> ALUNO/A – POLO (A22 –AULA01/01, grifos nossos).

Inicialmente, observamos que A22 replica o discurso de A20 como mostra o excerto "*Também quando criança, minha atenção era mais voltada para livros ilustrativos, e histórias contadas por outras pessoas*". Essa interação é detectada através de duas características: 1) o emprego de "**Também**" no começo do enunciado de A22, ou seja, o enunciador se identificou com o discurso de um dos participantes, que o antecede no e-fórum /aula; 2) e a referência aos "**livros ilustrados**", uma vez que a A20 citou "livros com gravuras e coloridos", ou seja, o enunciador se reporta ao outro enunciador porque ambos possuem experiências com a leitura de livros. Logo, a segunda voz social com quem A22 dialoga é a voz de "*outro-aluno*" participante da discussão, sendo a primeira voz de P1, já que esse aluno introduz seu discurso uma experiência com a leitura.

Também o enunciador A22 dialoga com o texto motivador, visto que relaciona sua experiência leitora com a compreensão do mundo. Nesse mesmo enunciado, identificamos ainda a variante **VAE**, quando o aluno cita o livro "A Cabana", trazendo uma apreciação acerca do conteúdo dele. Contudo, o enunciado não traz novas contribuições à discussão, pois somente reproduz discursos, concordando com o discurso de outro para fundamentar seu próprio discurso.

Todavia, as relações sociais constituídas pelo enunciador no próprio e-fórum/aula colaboram sim para a constituição de seu comentário, provocando os efeitos de sentidos em relação ao tópico em discussão "*Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor*", já que o aluno relaciona a leitura da palavra e de mundo, realizando uma conexão entre as ideias do texto discutido e sua vivência de leitor. Nesse aspecto, podemos afirmar que o aluno se apropria do estilo da autora do texto complementar, uma vez que constrói seu comentário, observando a relação entre a palavra escrita e o mundo.

Examinemos, a seguir, o segundo enunciado de A22, que está representado no exemplo 24:

EXEMPLO 24

Com certeza A21, é tão **prazeroso o exercício da leitura**, melhor ainda quando você gosta e atua nela. Esses ultimos meses tenho lido bastante, pois **estou** acompanhando a saga de Crepusculo de Stephanie Meyer, e a **satisfação é enorme**, e completo aconselhando todos a entrar no mundo da leitura, faz muito bem pra mente, **leiam ao menos a Bíblia** e interagam com o mundo seus conhecimentos. ALUNO/A – POLO (A22 –AULA01/01, grifos nossos).

Nesse segundo comentário de A22, identificamos o dialogo com outro participante da aula, no caso, o enunciador A21 com quem o falante concorda em relação à importância da leitura do sujeito, associando ela a entretenimento como mostra o excerto "*Com certeza A21, é tão prazeroso o exercício da leitura, melhor ainda quando você gosta e atua nela*" (grifos nossos). Portanto, a leitura é compreendida como algo "**prazeroso**". No geral, ambos os enunciados de A22 dialogam apenas com duas vozes sociais. Nesse segundo enunciado, são elas: 1) a voz de P1 norteadora da discussão; 2) e a voz de A21, diretamente, citada pelo enunciador. Esses dados evidenciam mais uma vez o desenvolvimento de um comentário pelo discurso reproduzido, pois o aluno não realiza um dialogo mais amplo com o texto discutido, nem tampouco traz novas contribuições para a discussão.

O enunciador A22 traz ainda um conselho para seus interlocutores como demonstra o excerto "*completo aconselhando todos a entrar no mundo da leitura, faz muito bem pra mente, leiam ao menos a Bíblia*" (grifos nossos). Com isso, o enunciado traz um marcador do término de seu discurso à mediada que emprega a palavra "**completo**", e, em seguida, realiza uma apreciação sobre a leitura, dizendo que ela faz bem à "**mente**". Essa palavra está associada às funções superiores do cérebro humano,

em especial, à cognição e ao comportamento; nesse caso, a leitura é compreendida como algo essencial para o desenvolvimento do ser humano, assim como outros enunciadores haviam enunciado nesse e-fórum/aula.

Após a publicação de 24 (vinte e quatro comentários)[63], no e-fórum (1), temos a primeira participação de um tutor a distância, que retoma a voz de P1 para direcionar, ou melhor, (re)direcionar a discussão, uma vez que a maioria dos alunos apenas reproduziram o discurso do outro sem contribuições relevantes para a discussão. Na sequência, analisamos a voz de T3 direcionada aos alunos participantes do e-fórum(1). Vejamos o exemplo 25:

EXEMPLO 25

Caros(as) aprendentes,
Segundo P1,
"Com base na leitura do texto complementar "***Falando em Leitura***", neste fórum vamos tratar da nossa história de leitura e da nossa formação em ***sujeitos-leitores.*** Cada um de nós traz referências de mundo que são associadas a cada palavra lida e esta, por sua vez, passa a ressignificar nossa visão de mundo, nossa forma de conceber a vida e de vivê-la, a resolver problemas, conflitos, enfim, a nos colocar no mundo a partir de representações que são ora modificadas, ora ampliadas por conta do nosso referencial de leitura que se renova a cada ato de ler. Por isso, mundo e palavra são indissociáveis, como já disse Paulo Freire. **Partindo desta relação, relate, aqui, uma experiência de leitura de mundo que interferiu/facilitou a compreensão de um texto lido; como também a leitura de um texto escrito que modificou a sua compreensão das coisas que acontecem no mundo**." No entanto vamos prestar mais atenção ao enunciado do fórum, pois muita gente está postando o que entendeu sobre o processo da leitura, do ato de ler, e, anda esquecendo de contar sua experiência marcante com a leitura. Vamos participar!!! (T3 –AULA01/01, grifos nossos).

O enunciado de T3 adverte os alunos em relação a esses não estarem respondendo o tópico de discussão como solicitado por P1, visto que não falam de suas experiências com a leitura, e por sua vez, fogem do tema da aula – *Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor*. Retomando o pensamento bakhtiniano que considera o enunciado como um todo significativo podemos compreender a preocupação de T3, uma vez que os alunos deixando de trazer contribuições de suas experiências com a leitura descaracterizam a discussão, e consequentemente, o e-fórum/aula que é um grande enunciado construído pelos comentários de seus participantes em torno de um tópico de discussão.

[63] Isso porque os enunciadores A13 e A22 produzem cada um dois comentário no mesmo e-fórum de discussão.

Dito de outro modo, o sentido desse gênero digital é construído por todos os comentários publicados em torno de um determinado conteúdo temático. Os alunos devem se orientar por uma voz norteadora que determina o que dever ser dito no contexto acadêmico, tendo esses alunos que produzirem seus enunciados para alcançar suas intenções, no caso, uma "**boa**" apreciação por parte da professora, por outro lado, essa "**boa**" apreciação depende das contribuições dos alunos.

Na sequência enunciativa, examinamos o enunciado de A23 – o primeiro enunciado após a fala de T3 e o último enunciado da amostragem do e-fórum (1) – sendo também constituído pela variante **DDE**, como demonstra o exemplo 26:

EXEMPLO 26

A **minha** experiência com a leitura só **aconteceu** quando **eu tinha** 8 anos de idade, e **meus** pais **mim colocaram** na escola, porque como eles **são** analfabetos **numca nimguém leu** uma historinha para **mim**, talvez **poriço eu tenha hoje** a leitura como a base de tudo em minha vida, pois **tenho** certeza que **é** através da leitura que **descobrimos** uma nova vida cheia de conhecimentos e conseguimos melhorar nossa escrita. **Pois lêr com frequência é um exercício que só nos torna cada vez mais atualizados com as noticias do Brasil e do mundo**. (A23 –AULA01/01, grifo nosso).

Verificamos com a análise do enunciado de A23 que o problema com a construção dos enunciados persiste, tendo em vista que esse enunciador limitou-se a relatar sua experiência com relação à leitura sem fazer qualquer menção ao texto indicado por P1 para a discussão no tópico de discussão do e-fórum/aula.

Também identificamos com quais vozes sociais esse enunciador dialoga para construir os sentidos de seu enunciado: 1) a voz de T3 que ressalta a importância de relatar uma experiência com a leitura; 2) e a voz da mídia que diz "*Pois lêr com frequência é um exercício que só nos torna cada vez mais atualizados com as noticias do Brasil e do mundo*" (grifos nossos), ou seja, A23 recorre ao discurso da mídia para enfatizar a importância da leitura na sociedade moderna. Esses dados revelam que o discurso constitui-se pelo discurso reproduzido, visto que não temos novas contribuições para a discussão em torno da leitura de mundo e da palavra, bem como seu papel para a formação do sujeito leitor.

Por sua vez, a intervenção de T3 não foi produtiva, uma vez que, pouco colaborou para a compreensão e produção de sentidos do comentário de A23. Nessa perspectiva, as orientações poderiam ser mais diretas e/ou pontuais, mostrando para os

alunos o que não deve ser feito como citar exemplos de enunciados vagos, fragmentados e/ou incompletos. Em suma, o processo de leitura/interação no e-fórum (1), não favoreceu a construção do comentário de A23, nem tampouco o aluno soube incorporar a voz do outro como favorecedora de seu discurso, reproduzindo de modo generalizado um discurso que circula na mídia sem trazer maiores contribuições para reflexão da concepção de leitura ou formação do leitor.

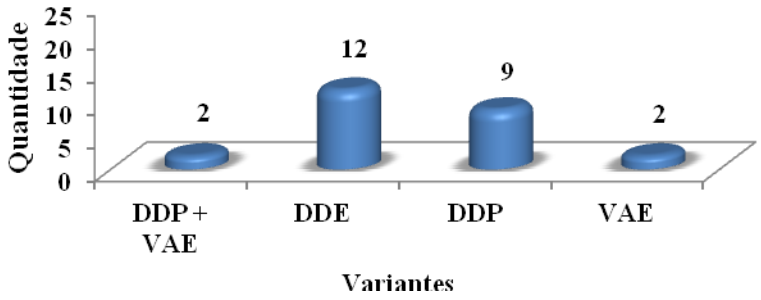
A análise dos comentários discentes produzidos, no e-fórum (1), permitiu a primeira avaliação do processo de leitura/interação na aula virtual, e também entendermos como e quais as relações dialógicas constituídas pelos alunos colaboram, ou não, para a compreensão e a produção de textos. Primeiramente, observamos que a transmissão do **discurso de outrem** acontece, normalmente, no e-fórum (1) por meio do discurso direto com o emprego da variante **DDE**, pela qual os alunos se apropriam dos discursos de outros sujeitos sem citá-los, diretamente, em seus enunciados, responsabilizando-se pelo já dito, no caso, pelo discurso do outro. Esse dado é relevante, tendo em vista que trabalhamos com a esfera acadêmica, onde os sujeitos deveriam se preocupar com as citações, ou seja, com a questão autoral.

Essa maneira do aluno se relacionar com o discurso do outro aponta para a necessidade de um trabalho voltado para a questão autoral no ensino a distância online, particularmente, em cursos de licenciatura como é o caso do *locus* desta pesquisa, uma vez que esses formam professores. Também é interessante observamos como a orientação da professora, direta ou indiretamente, no e-fórum(1), influencia a transmissão do discurso de outrem por parte dos alunos, pois esses realizam suas escolhas lexicais e também constituem a estrutura sintática de seus enunciados em consonância com as orientações dela. Dentre as orientações da professora que influenciaram a construção dos enunciados dos alunos, nesse e-fórum, está o direcionamento para as memórias discursivas desses alunos, uma vez que a construção de seus comentários resulta da interação do "*eu*" presente com o "*eu-ele-mesmo*" passado do próprio aluno.

Observemos os resultados da **transmissão do discurso de outrem** do e-fórum (1) representados no gráfico 1:

GRÁFICO 1

Transmissão do discurso de outrem no e-fórum(1)



Fonte: Resultados de pesquisa da autora (2014)

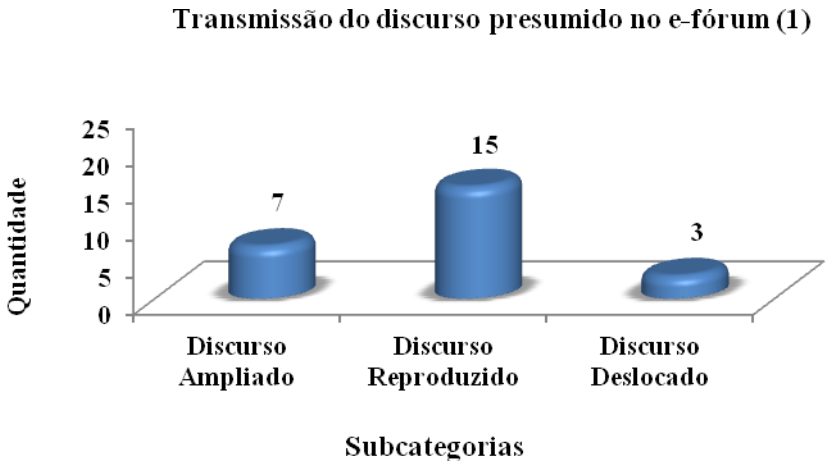
Esse primeiro gráfico revela que alunos utilizam mais as formas do discurso direto para elaborarem seus enunciados, especialmente, a forma da variante **DDE** que propicia a apropriação da voz do outro sem qualquer referência ao enunciador do discurso citado, ou seja, o aluno se apropria de outros discursos como se fossem seus discursos. Esse dado alerta para a questão da autoria no contexto acadêmico, pois os alunos, especialmente, os ingressos nos primeiros semestres não possuem uma ideia formada de autoria, sendo necessário um trabalho voltado para a relação entre o discurso do citado e o discurso do citante em sala de aula.

O segundo aspecto que nos chamou à atenção são os casos do **discurso deslocado**. Em princípio o deslocamento temático no e-fórum(1) acontece, quando o "*eu-aluno*" não se coloca, ou melhor, se posiciona a respeito daquilo que lê, reproduzindo discursos de outros sem trazer suas contribuições acerca do tema em discussão, ou seja, o enunciador não traz a sua experiência de vida para comentar o texto com os outros participantes da aula virtual. Entretanto, análise revelou que o deslocamento temático bem mais que a falta de posicionamento dos alunos em relação ao discurso do outro, seja o texto e/ou os sujeitos, é sim a falta de leitura, ou ainda, a má interpretação dos alunos. Porque a interação *aluno-aluno* e pouca interação *professor-aluno* no processo de leitura/interação do e-fórum (1) revelou que os alunos desconsideram o tópico de discussão, e até mesmo, o texto em discussão para constituírem seus comentários, consequentemente, eles não leem nem as orientações da professora, nem tampouco o texto complementar.

Os movimentos discursivos dos alunos em relação ao discurso presumido revelam que: 1) o enunciador amplia a discussão, quando por meio de seus conhecimentos prévios (os presumidos) traz uma nova informação inserida em seu discurso, favorecendo a construção do tema da aula; 2) o enunciador reproduz o discurso do outro, normalmente, quando concorda ou se apropria de outros discursos sem, necessariamente, preocupasse com a constituição do tema da aula; 3) e o enunciador desloca do tema do e-fórum/aula, quando reproduz outros discursos sem observar a relação com o texto discutido, ou mesmo, com o tópico em discussão; e, às vezes, por não ler o texto e/ou orientações da professora.

Observemos os resultados da **transmissão do discurso presumido** do e-fórum(1) representados no gráfico 2:

GRÁFICO 2



Fonte: Resultados de pesquisa da autora (2014)

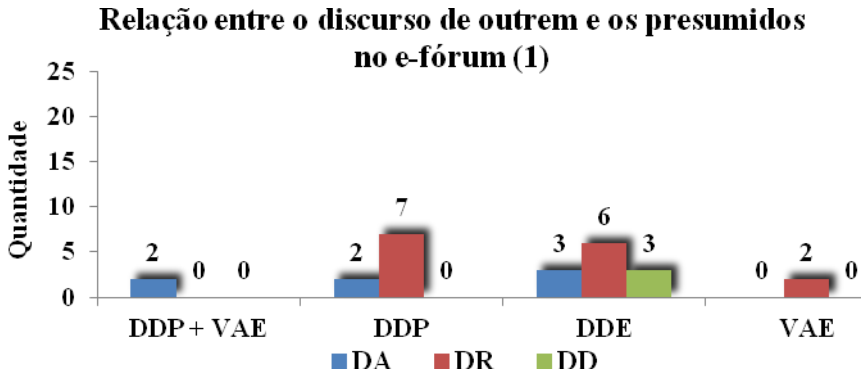
Essa atitude responsiva dos alunos de reproduzir o discurso do outro gera os seguintes problemas: 1) prejudica o desenvolvimento do tema em discussão; 2) passa a impressão de que o aluno não compreendeu o texto, quando, na verdade, ele somente interagiu com um fragmento do texto, sendo esse fato responsável pelo deslocamento temático; 3) e a descaracterização do e-fórum acadêmico que consiste em debater um tópico de discussão, mostrando diferentes pontos de vistas de um mesmo tema. Confirmamos que as relações dialógicas constituídas pelos alunos no e-fórum (1) determinam a compreensão responsiva deles, ora favorecendo, ora dificultando o

desenvolvimento do tema discutido, mas, sempre, permitindo a construção de algum sentido para o texto, mesmo que esse sentido não seja o presumido pela professora.

Observamos também que os presumidos da comunidade discursiva, na qual os alunos estão inseridos, como, por exemplo, os valores disseminados no próprio curso online, ou ainda, comunidade em que vivem propiciam também o deslocamento temático. Porque esses valores trazem para a discussão pontos de vista pré-determinados, como a da concepção de leitura associada a livros, ou como fonte de conhecimento. Mas identificamos também novas formas de compressão do ato de ler, como a leitura para entretenimento, e não uma obrigação imposta pela escola.

Na sequência, observamos a relação entre **a transmissão do discurso de outrem e do discurso presumido** do e-fórum(1) representados no gráfico 3:

GRÁFICO 3



Fonte: Resultados de pesquisa da autora (2014)

A análise do terceiro gráfico demonstra que a interação com o discurso de outrem pelos alunos, no e-fórum(1), realmente, propiciou a reprodução de discursos, seja pelo emprego da **DDP**, ou da **DDE**, não colaborando, necessariamente, para a construção de enunciados como uma compreensão responsiva ativa do enunciador em relação a discurso do outro (professora, texto ou outro aluno), pois essa compreensão consiste em uma reflexão crítica por parte dos alunos a repeito do tema em discussão, porém, encontramos em sua maioria discursos reproduzidos sem qualquer reflexão e/ou crítica dos alunos sobre o tema discutido.

Na próxima seção, examinamos o e-fórum (2), no qual os alunos discutem o texto "**Diga não as drogas**", de **Luis Fernando Veríssimo** com o propósito de

trabalhar a unidade 02 do material didático do componente curricular de língua portuguesa.

6.2 ANÁLISE DO E-FÓRUM (2) SOBRE "ARGUMENTAÇÃO"

No e-fórum (2) temos como texto motivador da discussão "**Diga não as drogas**", de **Luis Fernando Veríssimo** indicado por P1 com o objetivo de trabalhar a argumentação na sala de aula – segundo conteúdo temático da unidade 02 do material didático –, como também melhorar a interação verbal entre os participantes da disciplina "CC1" do curso de "LPPEAD".

Igualmente ao e-fórum anterior, iniciamos a análise do e-fórum(2) pelo tópico de discussão publicado por P1, como a primeira atividade avaliativa da Unidade II proposta aos alunos de "CC1":

Primeira orientação da professora

Após o estudo da Aula 02, da Unidade 02, leia o texto "*Diga não às drogas*", de Luiz F. Veríssimo, e posicione-se sobre o tema abordado por ele. Vamos lá! Leia o texto e poste sua contribuição no fórum, procurando argumentar sobre o tema lido e também sobre o comentário postado por seu(s) colega(s). Bom estudo!!! ☺ Esse fórum valerá de 0 (zero) a 10 (dez) pontos!!

Para participar, não acrescente novo tópico de discussão. Clique no fórum já aberto pela professora e, em seguida, em responder e desenvolva seu texto.

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Esse tópico de discussão foi publicado por P1, em 05-04-2010, no e-fórum (2) de "CC1" sobre a "Argumentação". Nele, a professora orienta seus alunos sobre a atividade da semana: 1) estudo da Aula 02 da Unidade 02 do material didático; 2) leitura do texto de Luiz F. Veríssimo; 3) posicionamento do aluno a respeito do tema abordado pelo texto de Veríssimo; 4) interação com os outros alunos sobre o tema da aula; 5) informação do valor da atividade; 6) orientação para os alunos não abrirem novos tópicos de discussão, e sim respondem aberto no e-fórum(2). Mais uma vez, o enunciador P1 elabora seu enunciado em função de um interlocutor e de uma intenção para obter uma resposta satisfatória a atividade de linguagem proposta na aula virtual.

Do mesmo modo que o e-fórum (1), nesse segundo e-fórum, P1 publica o primeiro tópico de discussão como o norteador e motivador do debate entre os alunos participantes da aula:

Segunda orientação da professora

Após a leitura do texto "*Diga não as drogas*", de Luiz F. Veríssimo, exponha seu posicionamento contra ou a favor o autor do texto.
Vamos lá!!Defenda o seu ponto de vista e também comente o posicionamento do(s) colega(s)!!
Lembre-se que este é um espaço para o diálogo a partir da leitura do texto, logo, não fujam do tema!
Quem começa!? (grifo do enunciador)

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Identificamos, nesse enunciado, uma preocupação maior com a objetividade, sendo o tópico discussão publicado no e-fórum (2) mais sucinto do que o publicado no e-fórum (1). Nesse segundo e-fórum, P1 traz mais orientações da atividade requerida sem estabelecer um diálogo mais amplo com o material didático. Basicamente, ela preocupa-se em indicar a leitura do objeto de discussão, explicando o que dever ser feito, no caso, os alunos devem se posicionar em relação ao texto "**Diga não as drogas**", de **Luis Fernando Veríssimo**. Em seguida, P1 solicita a participação dos alunos, orientando o diálogo entre os alunos, e também alerta para que esses sujeitos não fujam do tema de discussão.

Esse enunciado de P1 revela indícios dos problemas avaliados no e-fórum (1), no qual alguns alunos se desviaram do tema da aula, possivelmente, por não leram, ou não compreenderam o que foi solicitado pela professora. Identificamos, novamente, pelo discurso de P1 que orientação dela influencia na construção sintática dos enunciados dos alunos, visto que há uma exigência de que a interação "*aluno-aluno*" deve acontecer, e por sua vez, aparecerão nos discursos desses alunos marcas discursivas que direcionam seus discursos para o "*outro*", no caso, o outro aluno participante do e-fórum/aula.

Analisamos, a seguir, as réplicas dos alunos à atividade requerida por P1 no e-fórum (2). Vejamos o primeiro comentário discente produzido, nesse e-fórum, representado no exemplo 27:

EXEMPLO 27

O texto relata a vida de um jovem, iludido por palavras **se deixa** cair em **meias** às drogas. **A onde** os prazeres e interesse da vida vão **se perdendo**. A alegria, a sensibilidade, a amizade, o respeito pelo outros **vão desaparecendo**.**Vivendo** em **um mundo** que nem sempre tem volta **tendo** a juventude perdida.
ALUNO/A – POLO (A1 –AULA02/02, grifos nossos).

Nesse enunciado, A1[64] inicia seu discurso pela interação com a voz do autor de "Diga não as drogas", descrevendo a ideia geral do texto em discussão. À medida que dialoga com o texto, esse enunciador também dialoga com o enunciado de P1, constituindo seu discurso pela reprodução da voz do outro. Porque ele limita-se a descrever o que leu a partir de uma terceira voz social – no caso, a voz social que diz "*as drogas são prejudiciais aos jovens*" –, e ainda, por não trazer contribuições relevantes para a discussão do tema discutido. Essa reprodução do discurso do senso comum induz ao deslocamento do tema, tendo em vista que o aluno não se manifesta sobre a "*droga cultural*".

Salientamos que nesse primeiro comentário, evidentemente, descartamos a interação imediata de A1 com outro aluno participante do e-fórum/aula; embora, saibamos que muitos alunos interagem como outros nos polos presenciais antes de se manifestarem nos e-fóruns/aulas. Por isso mesmo, acreditamos que os mediadores pedagógicos deveriam intervir no processo de discussão desde essa primeira manifestação de A1 no e-fórum(2), evitando que o encadeamento discursivo entre os alunos favoreçam o deslocamento temático.

No geral, temos a interação de A1 com três vozes sociais: 1) a voz de P1 norteadora da discussão; 2) a voz do texto discutido que narra um caso de um jovem dependente de "drogas"; 3) e a voz social (senso comum, mídia, etc.) responsável pela opinião a respeito dos problemas sociais relacionados à dependência química dos jovens. As relações dialógicas constituídas com essas três vozes sociais deveriam favorecer a construção de sentidos do enunciado de A1, entretanto, o aluno não consegue desenvolver o tema "*drogas cultural*". Além disso, o enunciado de A1 apresenta características: 1) do **discurso reproduzido** pela interação com a voz do senso comum; 2) e do **discurso deslocado** devido ao enunciador desvia-se do tema em discussão.

O aluno não se posiciona a respeito da visão crítica do autor sobre os ritmos musicais da atualidade, não percebendo a ironia de Veríssimo ao associar à "música" a "droga cultural", visto que A1 não faz alusão a tal relação, limitando-se a descrever alguns trechos do texto, em particular, aqueles em que há referência aos prejuízos causados aos jovens devido ao consumo de drogas. Essa interpretação de A1 evidencia

[64] Salientamos que o enunciador A1 participante do e-fórum (2), não é o mesmo A1 do e-fórum (1). Essa nomenclatura refere-se apenas ao primeiro enunciador dos e-fóruns/aula, e não a um participante em especial. Em suma, a nomenclatura identifica a posição do enunciador no e-fórum/aula.

uma má compreensão do texto discutido, pois esse aluno em nenhum momento faz menção à droga cultura, ou seja, ao objeto de discussão do texto complementar.

Detectamos uma particularidade desse enunciado de A1 em relação aos enunciados produzidos, no e-fórum anterior, devido ao direcionamento de P1 a seus alunos no tópico de discussão do e-fórum (2). Essa particularidade diz respeito ao emprego da terceira pessoa do discurso para narrar à ideia geral do texto "*Diga não as drogas*". Entre as marcas linguístico-discursivas que caracterizam a impessoalidade temos o uso da partícula "**se**". [65] No caso do enunciado analisado, aqui, o "**se**" é empregado como **sujeito acusativo**, já que opera as funções de: 1) objeto direto do verbo "**deixar**"; 2) e sujeito do verbo "**cair**". Essa partícula demonstra o afastamento de A1 do texto discutido, visto que ele se refere à personagem na terceira pessoa do singular, podendo avaliar mais, criticamente, a situação narrada, ou melhor, ser mais imparcial, não se identificando com o autor do texto.

Essa relação impessoal entre o aluno e o texto se estabelece em virtude da orientação de P1, que solicita uma opinião acerca do conteúdo do texto sem relatos pessoais, bem como o estudo do objeto de aprendizagem da aula, no qual o assunto principal é as formas de argumentação, ou seja, a maneira como argumentar se distanciando, estrategicamente, da voz do outro. Assim, o aluno coloca em prática uma linguagem mais impessoal em relação ao tema das drogas, entretanto, não consegue trazer a tona sua voz, ou melhor, sua opinião sobre o tema discutido, e, portanto, demonstra dificuldades em argumentar.

Nesse aspecto, percebemos no e-fórum (2) uma tendência ao emprego do discurso indireto influenciado pela orientação de P1, no tópico de discussão, proporcionando um distanciamento do tema pelo enunciador. Desse modo, as variantes do indireto serão mais recorrentes como demonstra o enunciado de A1, que utilizou a variante **VAC** – que consiste na apropriação do discurso do outro em relação ao

[65] Essa partícula possui várias funções na língua portuguesa: 1) **Função morfológica**: a) Conjunção subordinativa integrante. Exemplo: *Preciso saber **se** eles virão no feriado*; b) Conjunção subordinativa condicional. Exemplo: *Envie um sms **se** você não a encontrar*; c) Pronome reflexivo. Exemplo: *O menino feriu-**se***; 2) **Função sintática**: a) Partícula apassivadora. Exemplos: *Alugam-***se** carros. (carros são alugados); *Fazem-**se** cartazes*. (voz passiva analítica: Cartazes são feitos); b) Índice de indeterminação do sujeito. Exemplos: N*ecessita-**se** de operadores de máquina*. *Ama-**se** a natureza*.; 3) **SE sem função sintática nem morfológica**: a) Partícula expletiva. Exemplo: *Ela acabou de acordar-**se***; b) Partícula integrante do verbo. Exemplo: *Ele não para de queixar-**se***; c) Sujeito acusativo. Exemplo: *Ele deixou-se enganar*. (**Fonte**: Própria).

conteúdo e ao próprio estilo. Essa variante é bastante utilizada em textos acadêmicos, por permitir que o enunciador se aproprie da voz de uma autoridade para atribuir sentidos ao próprio discurso. É justamente o caso do enunciado de A1, no qual esse enunciador encontra fundamentos para elaborar seu comentário a partir do tema geral "drogas" e de uma voz social.

A interpretação do enunciado de A2 pode ser realizada de modo mais breve porque temos como base o que foi dito sobre o primeiro comentário publicado no e-fórum (2). Nesse caso, destacaremos apenas os elementos novos trazidos pelo enunciador para a discussão, ou mesmo, para a constituição de seu comentário, entretanto, pontuaremos, rapidamente, as semelhanças se essas acontecerem. Analisamos, em seguida, o referido enunciado representado no exemplo 28:

EXEMPLO 28

È isso aí A1 concordo com você! È essa a realidade das drogas. **Infelizmente** as pessoas **se deixam** levar pela curiosidade, ou por palavras, e acabam como **esse jovem citado no texto**, e **se** for um caminho sem volta, **se** não conseguirem **se** recuperarem, perdem a vida, pois viver assim não é vida é só sofrimento. E sem falar em várias outras consequências que o uso das drogas traz na vida das pessoas. **Por isso devemos sim, ter fé em Deus e dizer não as drogas sempre!** ALUNO/A – POLO (A2 –AULA02/02, grifos nossos).

Ao começar a análise, identificamos o diálogo de A2 com A1, assim como orientado por P1, já que o e-fórum (2) objetiva desenvolver a habilidade de argumentação, logo, é fundamental que os alunos discutam entre si o tema "*droga cultural*". Esse dado aponta que A2 constitui uma relação dialógica com P1 e A1. Detectamos ainda, no exemplo 28, a interação do enunciador com o texto discutido, quando ele diz "[...] *esse jovem citado no texto* [...]" (grifos nossos). Nesse caso, temos nesse enunciado a interação com três vozes sociais.

Como a relação dialógica é uma ligação de sentido, quando A2 concorda com A1 tem seu discurso influenciado pela opinião do "*outro*", e, consequentemente, a orientação dada pelo "*outro*" em relação ao texto é reproduzida. Temos aqui mais um caso de deslocamento do tema porque o primeiro enunciador se apoio apenas na ideia geral do texto e não em sua substância. Portanto, a interação entre os alunos do e-fórum (2) é considerada uma causa da fuga do tema, uma vez que, a compreensão responsiva de "*um*" sujeito leitor exercer influência na constituição do enunciado do "*outro*".

Identificamos ainda mais um uso da variante **VAC**, pois A2 se apropria não somente do conteúdo, mas também do estilo discurso do outro. Dito de outro modo, A2

elabora seu enunciado, assimilando tanto o conteúdo como o estilo do enunciador A1. Essa apropriação é revelada na opinião do enunciador, bem como nas formas linguístico-discursivas empregadas por ele como o uso da partícula "**se**", logo, a interação entre os participantes do e-fórum(2) tem um papel expressivo na maneira como os comentários discentes são construídos, ou seja, como os efeitos de sentido são produzidos no processo de interlocução da aula virtual.

Esse problema demanda reflexão dos educadores, pois diferente da aula convencional, na qual as dúvidas, normalmente, são sanadas de imediato em um processo de interação sincrônico. Por outro lado, o ensino a distância online trabalha bastante com recursos de comunicação assincrônica a exemplo dos e-fóruns de discussão, nos quais os participantes expressam suas opiniões sem, necessariamente, atentarem para as intervenções do professor, ou ainda, esse último não consegue acompanhar o volume de interlocuções ocorridas entre os alunos participantes de um e-fórum de discussão, tendo em vista que nem, sempre, todos os envolvidos na interlocução estão presentes no mesmo tempo-espaço.

Detectamos ainda quatro ocorrências do uso do "**se**", como demonstra o excerto "*Infelizmente as pessoas se deixam levar pela curiosidade, ou por palavras, e acabam como esse jovem citado no texto, e se for um caminho sem volta, se não conseguirem se recuperarem, perdem a vida, pois viver assim não é vida é só sofrimento*." (grifos nossos). O primeiro "**se**" assemelha-se aquele empregado por A1, quer dizer, essa partícula possui a função de sujeito acusativo, e, portanto, não possui função sintática, nem morfológica no enunciado; enquanto que os outros dois "**se**" são usados como conjunção subordinada integrante, tendo uma função morfológica no exemplo 28; finalmente, o último "**se**" está empregado como pronome, logo, possui uma função sintática referindo-se ao sujeito oculto do enunciado, no caso, os jovens da sociedade contemporânea. Entendemos com essas informações que a disposição da partícula "**se**" na composição do enunciado atribui sentidos ao discurso do aluno, podendo ora ser apenas uma conjunção, ora o sujeito de quem se fala, etc. revelando, portanto, uma estratégia de interação com o discurso de outrem.

O mesmo excerto traz uma apreciação do enunciador em relação aos jovens que usam drogas, afirmamos isso a partir do emprego da palavra "**Infelizmente**", pois essa forma linguística atribui um tom afetivo ao discurso de A2, bem como o trecho "*É essa a realidade das drogas*" (grifos nossos), no qual detectamos um tom de conformidade

do enunciador diante da situação dos jovens que consume drogas, como se nada mais pudesse ser feito para evitar, ou minimizar, tal realidade social.

Também o enunciador recorre ao discurso do senso comum, como mostra o excerto "*Por isso devemos sim, ter fé em Deus e dizer não as drogas sempre!*", pelo qual a fé em Deus é uma maneira de se afastar das drogas. Essa ideia é bastante recorrente entre os sujeitos inseridos no contexto nordestino, tendo em vista que a região nordeste é considerada a mais religiosa do país; desse modo, o aluno atribui sentidos para seu enunciado apoiado no discurso do outro, em particular, o discurso presumido de sua própria cultura, de seu grupo social.

Após investigarmos os enunciados anteriores, a análise do terceiro comentário torna-se mais fácil porque os alunos tenderão, devido ao encadeamento discursivo, a utilizar a forma indireta do discurso se afastando do tema discutido, e, consequentemente, adotarão a terceira pessoa, assim como não exporão experiências pessoais, já que a orientação de P1, o conteúdo da Unidade II – argumentação – e o tema geral "drogas" induzem o distanciamento do enunciador, embora, o tema específico seja a "droga cultura".

O enunciado de A3 é mais um caso do emprego da **VAC**, pois o enunciador apenas se apropria da ideia geral do texto como exposta por seus colegas no e-fórum (2), ou seja, o enunciador assimila, integralmente, a voz do outro para construir seu comentário. Por consequência, temos aqui mais um caso de reprodução e de deslocamento do tema de discussão. Vejamos o exemplo 29:

EXEMPLO 29

> **O texto "Diga não às Drogas!!!" faz** alusão a como **um jovem** pode facilmente entrar no mundo das drogas. Geralmente **ela** vem por meio de **uma pessoa** que **se** diz **um amigo** e que quer compartilhar algo bom. Sempre **se** começa por algo leve que com o passar do tempo não surte, mas efeito não dando tanto prazer e que por isso **sente-se** a necessidade de algo mais forte. **O conselho é: - Não comece a usar porque você não sabe se poderá parar**. ALUNO/A – POLO (A3 –AULA02/02, grifos nossos).

Nesse enunciado, é interessante observamos o emprego dos elementos ou expressões indeterminadas como "**um jovem**", "**ela**", "**uma pessoa**", "**um amigo**", demonstrando um afastamento de A3 do tema geral do texto, no caso, o uso de "drogas", pois há uma necessidade de afastamento do enunciador para não ser

identificado com o grupo social usuário de drogas ilícitas. Também como já-dito a orientação de P1 colabora para esse distanciamento do tema da aula, visto que o propósito do tópico de discussão é trabalhar a argumentação na língua.

O emprego dos termos indefinidos seja o artigo, ou mesmo, o pronome contribui para uma visão mais crítica em relação ao objeto do discurso. Isso significa que o enunciador pode expressar-se de modo mais imparcial e também avaliativo, já que analisa a situação de fora com um olhar mais analíticos a respeito do tema discutido. Detectamos ainda mais dois indícios da partícula "**se**" empregada, igualmente ao enunciado anterior, com a função de **sujeito acusativo**, uma vez que exerce duas funções: 1) objeto direto dos verbos "**começar**" e "**sentir**"; 2) e sujeito dos verbos "**por**" e "**necessitar**". O emprego do "**se**" não somente favorece o distanciamento da personagem, ou seja, do próprio tema em discussão, como também favorece a descrição dos fatos; por isso, a recorrência dessa partícula nos enunciados dos alunos.

No enunciado de A4, detectamos mais um caso da variante **VAC**, como também da **reprodução** e do **deslocamento do tema**. Mas, esse enunciado apresenta especificidades em relação ao dialogismo interno, como mostra o exemplo 30:

EXEMPLO 30

O consumo de droga lícitas e ilícitas gera consequência enrreparáveis aos dependentes como: desintegração familiar, violência, abandono, vazio, medo, insegurança, perda dos sentido da vida, prisão, depressão, doenças diversas (como AIDS) e morte prematura. **Vendo** essa tristeza realidade que afeta tantas famílias, tantos jovens **pense**: **minha vida** é muito importante, ela promovo nas **mãos de Deus**, é única e passageira **deus criou mim** para ser feliz. Por isso, **devo** ama-lá defende-lá e protege-la. **Não vou** fazer da **minha vida** uma inferno nem frustar **meus sonhos** e projetos de vida. **Quero ser feliz** para isso, **não preciso de drogas**. ALUNO/A – POLO (A4 –AULA02/02, grifos nossos).

Diferentemente dos enunciados anteriores, esse enunciador não retoma o discurso do "*jovem iludido pelos amigos que cai no mundo das drogas*", mas sim aponta os danos à saúde física e ao relacionamento social provocado pelo uso desses entorpecentes. A composição sintática do enunciado dá a impressão de que o enunciador expressará algo pessoal, porém, ele se dirige a seu interlocutor, trazendo a tona um "*eu*" com o qual não se identifica, como mostra o excerto "*Vendo essa tristeza realidade que afeta tantas famílias, tantos jovens pense*" (grifos nossos), ou seja, esse "*eu*" marcado discursivamente no enunciado não é o "*eu*" que fala, mas o "*outro*" sujeito do discurso, isto é, o interlocutor do enunciado. Essa estratégia é bastante

utilizada por veículos de massa e por instituições religiosas, uma vez que auxilia o enunciador convencer seu interlocutor de que algo deve ser comprado, rejeitado, realizado, evitado, etc. Por exemplo, o texto discutido no e-fórum (2) defende que as drogas culturais devem ser evitadas porque trazem males a sociedade, bem como o enunciador A4 que cita os malefícios das drogas químicas a saúde humana. Inferimos com isso que o enunciador se apropria do estilo do autor do texto, embora, não traga nenhuma menção à "droga cultura" em seu discurso.

Por esse motivo, todas as marcas linguístico-discursivas de primeira pessoa do discurso "**minha vida**", "**deus criou mim**", "**devo**", "**Não vou**", "**meus sonhos**", "**Quero ser feliz**", "**não preciso de drogas**" não dizem respeito a A4, mas sim a seu interlocutor, ou ainda, a personagem do texto "*Diga não as drogas*". Esse uso do "*eu*" como sendo o "*outro*" é bastante recorrente no texto literário, mas não em textos acadêmicos, porém, é uma forma do enunciador interagir com seu interlocutor, ou melhor, persuadir o outro a fazer aquilo que o enunciador intenciona. Por essa análise, podemos afirmar que nem todas as marcas do "*eu*" em um discurso correspondem ao sujeito que fala, revelando um diálogo interno entre dois "*eus*" – o locutor e o interlocutor. Esse enunciador A4 demonstra o uso de uma estratégia argumentativa como estudada no objeto de aprendizagem, porém, não trata do tema "*droga cultura*" fugindo da temática proposta de tópico de discussão.

O enunciador A4 dialoga, basicamente, com as seguintes vozes: 1) os enunciadores anteriores, considerando que trata somente das drogas químicas; 2) e interage com o discurso da mídia e o discurso religioso para atribuir sentidos ao comentário. Contudo, esse enunciador semelhante ao enunciador A3, não mostra indícios em seu discurso da interação com a voz de P1, uma vez que ambos não mencionam o texto discutido, nem tampouco interagem, diretamente, com o discurso de outro aluno participante do processo de interlocução no e-fórum/aula. Isso acontece porque o interlocutor de A4 é indeterminado, ou melhor, virtual, e não um participante real da discussão.

Essas atitudes dos enunciadores colaboram para o deslocamento do tema, bem como para a reprodução da voz do outro, visto que eles realizam leituras fragmentas, e não com o todo significativo do texto complementar. Por conseguinte, o sentido da discussão se perde e também se desconstrói o próprio gênero e-fórum de discussão,

tendo em vista que os alunos não interagem com o tema gerador, nem tampouco com o enunciado motivador e orientador da professora.

O deslocamento do tema de discussão caracteriza um dano na sequência de discursiva e de ideias na aula virtual. Essa sequência é fundamental para a construção do sentido do gênero e-fórum/aula como um todo significativo à medida que os enunciadores não respondem, devidamente, a proposta de P1, nem leem o texto complementar, ou ainda, fazem uma leitura fragmentada dele, consequentemente, o sentido do e-fórum acadêmico perde-se, sendo esse descaracterizado como um todo enunciativo.

O enunciador de A5 é o primeiro na sequência de réplicas desse segundo e-fórum, no qual identificamos marcas linguístico-discursivas da primeira pessoa do singular "*eu*" relacionada ao próprio enunciador. Esse enunciador emprega o discurso direto, entretanto, o desenvolve pelo indireto com subsídios da variante **VI** – que permite a junção entre o conteúdo do outro e a apreciação do falante – e a **negação** – que possibilita o enunciador introduzir vozes que se opõe em seu discurso, ou ainda, usa a negativa para apreciar um aspecto da/na narrativa.

Diferentemente dos enunciados que o antecede, o enunciador A5 traz contribuições significativas não somente do tema discutido, mas também da própria construção desse tema no processo de interlucução, como mostra o exemplo 31:

EXEMPLO 31

Fiquei bem confusa com **esse texto de Luiz F. Veríssimo**, **achei** interessante pois **comecei** ler imaginando que seria uma coisa e era outra.
Não entendí se ele quis explicar o resultado de experimentar a droga de um modo que todos pudessem entender, já que todos gostam de música de um tipo ou de outro. Ou **se ele acha** mesmo **que** esses tipos de música são uma droga, ou as duas coisas, nem **se** deve usar droga, nem ouvir essas músicas. **O pior é que parece que que só quem tem esta dúvida sou eu deve ser por isso que eu sou famosa por complicar as coisas**.
De quaquer modo também concordo que ninguém deve se quer experimentar a droga pois pode ser um caminho sem volta.
E a **colega A4** relatou muito bem os resultados do consumo de drogas e nos explica qual o propósito de termos sido criados e **eu concordo com ela**, pois devemos fazer tudo pra ser feliz de acordo com a vontade de nosso criador. por isso **digamos sempre Nããããããão às drogas**. ALUNO/A – POLO (A5 –AULA02/02, grifos nossos).

Essa intervenção, ou melhor, questionamento de A5 sobre o texto discutido aparentar uma coisa, mas, na verdade, ser outra, caracteriza a elaboração do tema pelo

discurso ampliado, tendo em vista que o aluno atenta para algo que os outros participantes não perceberam mediante a interação com o texto. Além disso, esse enunciador relaciona-se com P1, o texto e outro participante da aula, no caso, A4 que o antecede no processo de interlocução no e-fórum (2). Essas relações dialógicas estabelecidas por A5 atendem os seguintes propósitos da professora: 1) a leitura do texto complementar; 2) o questionamento ou opinião sobre esse texto; 3) e interação direta com outro participante da aula.

Essas vozes sociais oferecem respaldo à constituição do comentário de A5 orientando, embasando e contribuindo para o desenvolvimento de seu discurso. Cada voz exerce, desse modo, uma função peculiar no enunciado do aluno. A voz de P1 direciona o que deve ser feito, como dito, anteriormente; enquanto, a voz do texto, no caso, de Veríssimo traz à tona o tema de discussão, esse confunde o aluno devido à abordagem do autor com relação os ritmos musicais serem vistos como uma droga cultura. Essa inquietação de A5 demonstra aprendizado, uma vez que aprender é questionar, refletir, desconstruir (pré)conceitos sobre o mundo para dá lugar a outros, segundo o pensamento freiriano. Finalmente, o diálogo com a voz de A4 que revela uma identificação de A5 com o discurso religioso, ou melhor, o discurso de um grupo religioso, pois o enunciador traz a voz do outro devido a se reconhecer com o discurso do outro que diz "*devemos fazer tudo pra ser feliz de acordo com a vontade de nosso criador*" (grifo nosso), ou seja, a felicidade implica a vontade do outro, no caso, o criador da humanidade.

Dessa dimensão, A5 interagem com uma quarta voz social à medida que concorda e enfatiza o dito por outro participante da aula, trazendo em seu discurso marcas do discurso de outrem, no caso, de um determinado grupo social que diz "*a felicidade do homem ser alcançada segundo o desejo de um criador*", e não de maneira individual e/ou pessoal. Essas quatro vozes sociais são responsáveis pela construção dos efeitos de sentido do enunciado do aluno.

O uso da variante **VI** do discurso indireto caracteriza-se, justamente, pelo diálogo com o enunciado de A4, visto que A5 questiona o texto e os outros alunos, realizando uma apreciação acerca do conteúdo expresso por esses participantes e, por isso, utilizando a forma indireta do discurso. Esse enunciador une a sua valoração ao conteúdo alheio, entretanto, em seguida, concorda com A4 que traz uma opinião divergente dos participantes do e-fórum (2).

Também observarmos marcas linguístico-discursivas que caracterizam o emprego da **negação** nesse enunciado de A5: 1) o segundo parágrafo do enunciado carrega uma posição do enunciador em relação ao texto discutido, acentuando que esse não está claro sobre às intenções do autor, como mostra o excerto "*Não entendí se ele quis explicar o resultado de experimentar a droga [...] Ou se ele acha mesmo que esses tipos de música são uma droga, ou as duas coisas [...]*". (grifos nossos); isso, talvez, aconteça devido à linguagem irônica, pela qual o texto de Veríssimo é desenvolvido, confundindo seus leitores; 2) o terceiro parágrafo traz outra apreciação mediante o uso da palavra "**ninguém**", pelo qual o enunciador afirma que as drogas não devem ser consumida de maneira alguma; 3) e o último parágrafo que traz a negação, acentuando uma palavra mediante a repetição de morfemas dessa, como mostra o trecho "[...] *digamos sempre Nããããããão às drogas*." (grifo nosso). Isso caracteriza uma marca de estilo do enunciador, ou melhor, uma apropriação do estilo de outro, pois esse tipo de escrita é bastante utilizado entre os usuários de redes sociais, ou mesmo, de recursos digitais para a interação entre seus participantes.

Semelhante aos quatro primeiros enunciados do e-fórum (2), o enunciado de A6 reproduz o discurso de que "*os jovens estão perdendo suas vidas para o mundo das drogas*", e, dessa maneira, o enunciador foge do tema de discussão, como podemos observar no exemplo 32:

EXEMPLO 32

Bom dia. **O Texto diga não as drogas. relata** a situação de **muitos jovens que** estão no mundo das drogas .**muitos desses jovens** são envolvidos por falsas amizades , que os levam a consumir as drogas.**esses jovens** perdem sua identidade , amizades, respeito por **si** e pelos outros**, muitos entram** no mundo da criminalidade,no caminho que muitas vezes não tem volta. ALUNO/A – POLO (A6 –AULA02/02, grifo nosso).

Esse deslocamento não deveria mais ocorrer, uma vez que A5 chamou a atenção para a questão da "*droga cultura*", porém, A6 cedeu à opinião da maioria dos participantes. Mais uma vez, a ausência do professor e do tutor a distância no e-fórum/aula desfavorece a construção do tema da aula. Pois, a atitude responsiva do aluno reflete aquilo que o grupo social, no qual está inserido compreendeu do texto em discussão, bem como da proposta sugerida pela professora.

Outro dado relevante é a ausência de marcas da interação de A6, diretamente, com outros participantes do e-fórum/aula. Constatamos que ele não interagiu com o

discurso de P1, visto que não fez nada do que fora solicitado no tópico de discussão do e-fórum (2). Semelhante à aula convencional, percebemos com essa atitude dos alunos com publicações desconexas do conteúdo estudado que seus enunciados, no e-fórum, possuem, meramente, a função de marcar presença na aula virtual, e não discutir, necessariamente, o conteúdo temático. Esse problema é grave, pois o número elevado de alunos matriculados, a relação espaço-tempo, etc., no ensino a distância online dificultam a intervenção do professor-tutor (formador) para sanar tais problemas de interação e de construção do saber.

Retomando o enunciado de A6, observamos que ele é desenvolvido pelo distanciamento do enunciador da situação narrada, uma vez que esse sujeito utiliza a terceira pessoa do singular semelhante aos outros participantes da discussão e também utiliza a variante **VAC** do indireto, pela qual traz a voz do senso comum, ou melhor, de seu grupo social para atribuir sentidos ao próprio discurso. Ressaltamos que o grupo social tanto pode ser os participantes do e-fórum, em particular, os outros alunos, como também as vozes sociais trazidas nos discursos desses outros sujeitos, ou seja, o discurso de um aluno pode ativar a memória discursiva do enunciador.

Na sequência, o enunciador A7 semelhante aos enunciadores A1 e A3 inicia seu discurso pela interação com o texto "*Diga não as drogas*", descrevendo a ideia geral desse texto sobre a fragilidade de um jovem persuadido pelas drogas químicas, entretanto, mas uma vez nada é dito a respeito da "*droga cultural*", como podemos observar no exemplo 33:

EXEMPLO 33

O texto nos mostra o quanto o nosso jvem é frágil e qualqyer pessoa pode perssuadi-lo a enveredar pelo caminho das drogas. Cabe a **nos** enquanto **educadores**, **familia** e **sociedade** nos concientizarmos desse imenso problema e até mesmo **revermos** valores morais de nossa sociedade para mudarmos esse quadro tão **trste** dos **nossos jovens**. ALUNO/A – POLO (A7 –AULA02/02, grifos nossos).

Também a interação com o texto revela outra interação a com a voz da professora que orienta a discussão no e-fórum (2). Embora, A7 dialogue com P1, a interação com as vozes dos outros alunos influencia o deslocamento do tema, pois o aluno se limita a reproduzir o já-dito pelos outros enunciadores sem fazer qualquer referência à "*droga cultura*". Também o enunciador orienta seu discurso para os

possíveis interlocutores do e-fórum, como averiguamos no excerto "*Cabe a nos enquanto educadores, familia e sociedade nos concientizarmos desse imenso problema e até mesmo revermos valores morais de nossa sociedade para mudarmos esse quadro tão trste dos nossos jovens*" (grifos nossos).

Nesse trecho, identificamos ainda outro discurso que ecoa no contexto acadêmico, no caso, aquele que afirma a responsabilidade da educação dos jovens pertence a todos, sejam educadores, família, ou sociedade, e não apenas a instituição escola. Esse mesmo discurso reconhece a "*droga*" como um problema social que deve ser tratado como tal, isto é, como uma responsabilidade de todos os membros da sociedade.

Basicamente, o enunciador A7 é constituído pela interação com três vozes sociais: 1) a voz de P1 desencadeadora da discussão; 2) a voz do texto mesmo que não mencione a "*droga cultura*"; 3) e uma voz social responsável pela opinião de que as drogas são um problema social. Essas relações sociais constituídas no e-fórum aula favorecem a construção de sentidos do enunciado de A7, porém, o fato do aluno não tratar da "*droga cultural*" caracteriza seu enunciado como um **discurso deslocado** porque foge do tema da aula.

Também temos aqui mais um caso, no qual o enunciador não manifesta seu posicionamento a respeito da visão crítica que o autor possui dos ritmos musicais, ou seja, A7 não compreende a ironia presente no texto, já que não faz nenhuma menção à "droga cultural". Semelhante aos outros enunciadores, A7 emprega a terceira pessoa para narrar à ideia geral de "*Diga não as drogas*". Verificamos isso pelas marcas linguístico-discursivas que caracterizam a impessoalidade em seu discurso com expressões, como "**O texto nos mostra**" e "**perssuadi-lo**"[66] referentes ao objeto de discussão e a personagem do texto em discussão, revelando um distanciamento do enunciador do tema discutido na aula. Esse afastamento permite que A7 avalie mais, criticamente, a situação narrada, sendo mais imparcial em relação ao tema, e por sua vez, não se identificando, diretamente, com o autor ou o personagem do texto.

Como dissemos em princípio, essa impessoalidade entre o aluno e o texto é reflexo da orientação de P1 ao solicitar a atividade, bem como do estudo do objeto de aprendizagem da aula, no qual os alunos estudaram as formas de argumentação na

[66] Não realizamos correções gramaticais nos enunciados dos alunos, desse modo, muitos problemas de grafia e de sintaxe são encontrados nos comentários analisados.

língua. Porém, acreditamos que o tema “drogas” por si só já provoca um distanciamento entre enunciado e tema discutido, ou seja, esse uso impessoal da língua favorece o distanciamento do conteúdo temático da aula, mas, nem sempre os alunos conseguem trazer suas vozes à tona quando empregam essa forma de linguagem. Detectamos aqui uma dificuldade dos alunos participantes do e-fórum, expondo suas opiniões com o uso da terceira pessoa em razão de não dominarem as estratégias de argumentação trabalhadas na Unidade II do componente curricular. Esses dados revelam que não somente a orientação de P1, no tópico de discussão, influencia a maneira como o aluno constitui seu enunciado, mas também o assunto trabalhado na aula virtual.

Observamos ainda que A7 utiliza o discurso direto marcado pelo presente do indicativo, como exemplifica as formas verbais “**mostra**”, “**cabe**”, desenvolvendo seu enunciado pelo uso da **DDE**, pela qual se apropria da ideia geral do texto sem citar qualquer trecho dele e, por isso, o professor não tem clareza de que o aluno compreendeu, ou não o texto em discussão, ou mesmo, se o aluno leu, ou não esse texto, sendo difícil avaliar a compreensão leitora no e-fórum/aula.

Essa maneira de elaboração do discurso favorece o deslocamento da temática porque não há uma interação significativa com o texto “*Diga não as drogas*”. Além disso, o enunciado revela apenas a concordância com a ideia geral trazida no texto sem mostrar uma compreensão responsiva ativa do aluno em relação à crítica feita pelo autor, ou ainda, o entendimento de que existem outras drogas que não as drogas químicas.

No enunciado de A8, identificamos também marcas da impessoalidade do enunciador em relação ao texto complementar. Porque esse enunciador se refere, diretamente, ao texto discutido no e-fórum/aula pelo uso da terceira pessoa, como observamos no exemplo 34:

EXEMPLO 34

O texto "diga não às drogas" retrata uma dura realidade de muitos que, uma vez **buscando** ou não, **se** envolve **nesse mundo** facilmente. O curioso de tudo isso é querer saber porque essas pessoas caem **nessa situação**. mas **vamos** tentar aqui passar melhor essa questão. **Partindo do meu ponto de vista**, **seguindo o texto apresentado**, **percebo** a facilidade de cair nessa vida, pois muitos são os problemas que **nos levam** a **isso**, e **o texto procura deixar bem claro quando diz "sem me dar conta já estava envolvido...**"; Não obstante a esse relato, é interessante notar o que relamente o texto quer nos dizer. Pois refere-se há um caminho **"sem volta"** que só **um milagre poderá** fazer retorná-lo, mas que para isso é preciso muita dedicação, paciencia e apoio. Por isso **o texto tenta advertir, na pessoa do personagem, que é necessário persistir, lutar e gritar para não deixar que alguém se envolva com ass drogas, pois a verdadeira solução, talvez a mais certa, é evitar o primeiro contato**. (A8 –AULA02/02, grifos nossos).

O enunciador emprega também a variante **DDE**, pela qual transmite a ideia geral do texto – o consumo de drogas e os prejuízos aos jovens – com suas próprias palavras, sem nenhuma citação referente ao texto. Outro aspecto relevante desse enunciado de A8 é a presença de expressões anafóricas, como "**nesse mundo**" e "**nessa situação**", pelas quais o A8 retoma algo já dito no processo de interlocução do e-fórum(2). Essa característica evidencia a relação dialógica constituída entre o enunciador A8 e os outros participantes do e-fórum/aula. Embora, a referência ao título do texto favoreça a retomada sobre o que A8 está tratando em seu enunciado, não descartamos haver alguma dificuldade de compreensão de um interlocutor – que não participado do processo de interação verbal do e-fórum /aula como um todo – retoma o significado atribuído às palavras "**mundo**" e "**situação**".

Essa necessidade de recuperação do contexto dialoga mais uma vez com o pensamento bakhtiniano porque a situação de comunicação, bem como os fatores verbais e extraverbais envolvidos nela são essenciais para atribuir sentidos ao enunciado. Nessa visão, o recorte de um enunciado do contexto de produção reduz ainda mais sua compreensão porque dificulta a construção de sentidos pelo seu interlocutor.

Por isso, os estudiosos do Círculo defendem a importância do momento da enunciação para o estudo dos gêneros do discurso porque o "*aqui*" e o "*agora*" são marcados discursivamente e, consequentemente, a palavra não pode, nem deve ser desvinculada do contexto de produção afim de não perder as características que lhe atribuem um significado concreto.

Do mesmo modo que os enunciados anteriores, o enunciado de A8 dialoga com outras vozes sociais: 1) o texto em discussão, como mostra o trecho "*O texto "diga não às drogas" retrata*"; 2) a professora em razão da referência ao texto, tendo em vista que esse enunciador é responsável pela orientação da leitura do texto; 3) e uma voz social que afirma "*as drogas serem prejudiciais aos jovens*".

Esse diálogo acontece em virtude do lugar social, no qual o enunciado é materializado, no caso, um ambiente voltado para a formação de professores da educação infantil, direcionando a maneira como os interlocutores se posicionarão sobre o tema abordado. Porque a palavra "**drogas**" está, diretamente, associada a um problema social enfrentado pela família, escola e sociedade, em geral, em relação à dependência química crescente entre os jovens brasileiros.

O próprio título do texto "**Diga não às drogas**" direciona a compreensão do interlocutor para o consumo da "*droga química*" porque esse tema é parte do universo presumido da comunidade discursiva dos interlocutores do texto. Também a maneira como o autor expressa à relação do jovem com a "*droga cultura*" favorece a princípio uma interpretação equivocada dos alunos. Entretanto, à medida que o autor cita os ritmos musicais e seus representantes, fazendo uma relação indireta entre a "*droga química*" e a "*droga cultura*" torna-se injustificável o deslocamento do tema do texto/aula. Porque, a crítica à cultura musical brasileira está evidente, logo, A8 não compreende o texto discutido semelhante aos outros enunciadores que o antecedem na sequência enunciativa do e-fórum (2).

É interessante destacar aqui a preocupação do aluno em mostrar que a opinião exposta é ao pessoal, como observamos no excerto: "*Partindo do meu ponto de vista, seguindo o texto apresentado, percebo a facilidade de cair nessa vida, pois muitos são os problemas que nos levam a isso, e o texto procura deixar bem claro quando diz 'sem me dar conta já estava envolvido...*'". Porém, A8 não desenvolve o discurso, visto que não traz nenhuma informação nova, nem tampouco compreendeu o tema abordado no texto complementar, e também teve dificuldades em atribuir algum sentido a seu comentário em relação ao conteúdo e ao próprio uso da língua como demonstra o trecho: "*Não obstante a esse relato, é interessante notar o que relamente o texto quer nos dizer. Pois refere-se há um caminho "sem volta" que só um milagre poderá fazer retorná-lo, mas que para isso é preciso muita dedicação, paciencia e apoio. ra solução, talvez a mais certa, é evitar o primeiro contato*".

Esse enunciador reproduz apenas o discurso dos outros enunciadores, quando se referem às drogas de maneira generalizada sem nenhuma alusão a crítica feita às drogas culturais, como mostra o trecho: "*o texto tenta advertir, na pessoa do personagem, que é necessário persistir, lutar e gritar para não deixar que alguém se envolva com ass drogas, pois a verdadeira solução, talvez a mais certa, é evitar o primeiro contato*". Esse excerto traz somente um discurso que circula na sociedade sobre os problemas causados pelo consumo de "*drogas químicas*", e não se refere à "*droga cultura*" tema do e-fórum (2).

Também o enunciado de A9 reproduz o discurso de que "*as drogas são prejudiciais aos jovens*" sem nenhuma referência ao tema do texto discutido, como observamos no exemplo 35:

EXEMPLO 35

O texto mostra a realidade de alguns jovens de hojé, que **se deixa levar facilmentes pelas influencias dos outros**, que **se fazem de amigo** para conseguir torno-**lo** mais um inimigo do mundo, aqueles viciados em drogas.
Como **meus colegas ja citaram**, **maioria deles buscam** nas drogas respostas para **seus** problemas, sendo assim totalmente diferente, ao contrario do que se imaginava, levando a **eles** a um mundo fazio e escuro, e quando **se dão** por visto **se encontram** na solidão. Tendo há **poucos** que ainda **buscam** um tratamento e contrala **seu** vício, mas **ja tem outros** que **infelismente** não tem como volta a trás e fazer diferente. **Devemos** olhar para essas pessoas e ver que **nossos** problemas não vão se resolver através desse mundo e sempre ser mais forte e dizer NÃO AS DROGAS. ALUNO/A – POLO (A9 –AULA02/02, grifos nossos).

Inicialmente, a análise do enunciado de A9 revela o diálogo com três vozes sociais: 1) a voz do texto; 2) a voz de P1; 3) e a voz dos alunos participantes da aula com quem o enunciador concorda, quando afirma que "*Como meus colegas ja citaram, maioria deles buscam nas drogas respostas para seus problemas*", ou seja, ele retoma o já dito por outros alunos participantes da interação para construir sentidos para seu discurso.

Essa atitude responsiva de A9 não somente evidencia a construção do comentário pelas relações dialógicas à medida que ele recorre ao discurso do outro, como também evidencia a **reprodução** e o **deslocamento** do tema, já que o enunciador se limita a tratar das drogas de modo generalizado sem menção ao tema propriamente dito do texto de Veríssimo. Esse enunciador utiliza também a variante **DDE**, uma vez que seu discurso é esvaziado em relação à entonação do outro, sendo reproduzida a ideia geral trazida pelos outros alunos, no e-fórum (2), sem nenhuma citação por parte do enunciador A9, ou seja, ele (re)acentua a voz do outro com suas próprias palavras.

Destacamos que os enunciadores desse segundo e-fórum são mais repetitivos que os participantes do e-fórum anterior, pois reproduzem muito mais o discurso do outro e, consequentemente, também deslocam mais do tema, evidenciando que os alunos não só têm dificuldade de compreender o tema do texto/aula, mas também se posicionar em relação ao discurso do outro. A dificuldade em se posicionar diante do discurso do outro acontece porque não somos formados para confrontar o outro, e sim evitar desentendimentos por meio da aceitação e/ou do silêncio.

Nesse caso, os alunos que se inscrevem na discussão, quando encontram a maioria dos participantes, tratando de modo geral do tema do texto/aula, ou mesmo, referindo-se apenas a "*droga química*", não se sentem motivados a discordarem dos

outros participantes da interlocução, empobrecendo a discussão no e-fórum(2), como também desviando-se do tema. Porque se um aluno realiza uma interpretação equivocada, quando seu interlocutor concorda com a ele, temos uma sequência de discursos equivocados, visto que os sentidos são construídos no encadeamento das vozes que se manifestam na comunidade discursiva.

O enunciado de T2 adverte os alunos em relação ao equivoco entre às "*drogas químicas*" e às "*drogas culturais*", chamando a atenção para o tema dos ritmos musicais criticados pelo autor do texto, como averiguamos no exemplo 36:

EXEMPLO 36

Estimados\as aprendentes,
É preciso mais atenção ao que foi solicitado neste fórum, **pois vocês estão perdendo o aspecto central discutido por Luís Fernando Veríssimo**. Além disso, **não estão deixando claro o ponto de vista de vocês a respeito dos gêneros musicais**, tratados no texto, serem drogas ou não! Afinal, a alusão às drogas serve apenas para estruturar o posicionamento levantado pelo autor. **Portanto, mais atenção!**
Abraços (T2 –AULA02/02, grifos nossos).

Nesse enunciado, identificamos a preocupação de T2 em virtude dos alunos estarem, fugindo do tema do texto em discussão, bem como não atentarem para a relação que o autor faz entre a música e o consumo de drogas. Outra preocupação é o fato dos alunos não se posicionarem, evidenciando que eles apenas reproduzem discursos sem se colocar diante do tema do texto, ou ainda, diante dos outros participantes da aula. O acento apreciativo desse enunciador recai, exatamente, na palavra "**atenção**" direcionada aos alunos, revelando que esses não estão atentos para o tema do e-fórum (2).

Mais uma vez, temos um tutor preocupado com a interpretação equivocada do texto discutido e também com a pouca contribuição dos alunos para a discussão realizada no e-fórum/aula, pois se todos os alunos concordam com o primeiro interlocutor de P1, ou mesmo, do texto não haverá contribuições em relação ao tema e, por sua vez, o e-fórum de discussão perderá seu sentido, já que ele é um grande enunciado construído em um processo de interlocução, no qual existem divergências, convergências, sugestões, bem como confronto de ideias e de interesses de seus participantes em torno de uma temática. Porém isso não acontece nesse segundo e-fórum/aula.

Na sequência, analisemos o enunciado de A10, no qual detectamos um posicionamento diferente dos outros participantes em virtude da interação com o enunciado de T2 que interveio no processo de interlocução no e-fórum (2). Vejamos o exemplo 37:

EXEMPLO 37

O texto de Veríssimo traz uma crítica bastante significativa sobre os ritmos musicais e **certos programas de TV transmitidos aos domingos à tarde**, **embora concordando que alguns desses ritmos musicais possam sim ser considerados uma droga por persuadirem e influírem consideravelmente no comportamento das pessoas, temos que considerar que ele são os ritmos de apreciação da maioria da população brasileira**.
Será que isso acontece porque os brasileiros são fáceis de ser influenciados? Ou esses ritmos e programas é que vem a se enquadrar com o perfil dos brasileiros? Afinal eles só fazem sucesso se cair no gosto do povo.
Dizer que as músicas sertanejas não são boas ou que de Goiânia não sai nada que preste, e associar isso a uma droga não é correto, tem sim coisas boas que devem ser consideradas. Agora é difícil pensar como uma pessoa pode se curar do gosto desses ritmos musicais chamados no texto de drogas, ouvindo aquelas **gritarias do Rock**.
Pensem nisso: **O que é droga para mim, pode não ser uma droga para Você!!!**
Saudações Pedagógicas, ALUNO/A – POLO. (A10 –AULA02/02, grifos nossos).

Esse enunciador traz contribuições significativas para a discussão, já que diferente de A5 que não teve segurança de se posicionar em relação ao texto e aos outros alunos, temos aqui um posicionamento de A10 favorecido pelo diálogo estabelecido com o tutor a distância.

Primeiramente, detectamos nesse enunciado uma menção a crítica feita pelo autor do texto "*Diga não as drogas*" aos ritmos musicais, como mostra o trecho: "*O texto de Veríssimo traz uma crítica bastante significativa sobre os ritmos musicais e certos programas de TV transmitidos aos domingos à tarde*". Entretanto, essas informações não são encontradas no texto, pois em nenhum momento identificamos alusões de Veríssimo a programas de TV brasileiros, logo, esse posicionamento é do aluno em relação aos veículos de comunicação.

Nem tampouco o autor restringe sua crítica à música sertaneja ou a música produzida em Goiânia, como aponta o enunciador A10 no excerto: "*Dizer que as músicas sertanejas não são boas ou que de Goiânia não sai nada que preste, e associar isso a uma droga não é correto*". Porque a crítica do autor está direciona aos ritmos musicais e não regiões brasileiras, então, o sertanejo, o axé, o pagode, ou seja, as

músicas de massa são o objeto de discussão do texto; e não as regiões em que essas músicas são produzidas, ou mesmo, consumidas.

Nessa dimensão, o enunciador amplia a discussão porque não somente dialoga com o professor-tutor, como também traz aspectos polêmicos em relação ao tema discutido, favorecendo a construção de sentidos, no e-fórum/aula, que toma a partir daí outro rumo. Porém, A10 permanece, utilizando como os outros enunciadores a variante **DDE**, pela qual ele atribui seu próprio tom apreciativo ao discurso do outro, trazendo, até mesmo, informações que não constam no texto. Essas informações novas são construídas a partir do discurso presumido do enunciador, uma vez que esses ritmos musicais são disseminados pelos veículos de comunicação de massa, em particular, os programas de TV exibidos durante as tardes de domingo nos canais abertos.

Ressaltamos que o emprego da **DDE** aqui está, diretamente, relacionado ao enunciado produzido por T2, portanto, não há reprodução do discurso dos outros enunciadores do e-fórum/aula, mas sim uma retomada daquilo que foi apontado pela tutora a respeito do deslocamento do tema discutido no texto de Veríssimo e, consequentemente, no e-fórum (2). Isso evidencia nossa assertiva de que a interação verbal realizada entre os participantes em um e-fórum pode ou não favorecer a construção de sentidos do texto.

Também detectamos uma crítica do aluno em relação aos ritmos considerados pelo autor como "*bons*" para os jovens, como mostra o excerto: "*Agora é difícil pensar como uma pessoa pode se curar do gosto desses ritmos musicais chamados no texto de drogas, ouvindo aquelas gritarias do Rock*". Temos aqui uma apreciação ao ritmo musical "*Rock*" a partir do adjetivo "**gritarias**" que o antecede, concedendo-lhe um tom apreciativo negativo. Na sequência, o enunciador conclui seu discurso com o excerto "*Pensem nisso: O que é droga para mim, pode não ser uma droga para Você!!!*", pelo qual A10 não só direciona seu discurso para os interlocutores do e-fórum/aula, mas também para o autor, já que a música é compreendida como uma questão de gosto pessoal, e por sua vez, aquilo que é "*bom*" para um sujeito pode não ser "*bom*" para outro.

A posição de A10 evidencia uma apreciação em relação ao discurso de Veríssimo, pois há uma generalização no texto desse autor que considera os ritmos musicais divididos em duas categorias "*boas*" e "*más*". Essa divisão é criticada pelo

enunciador que contra argumenta o ponto de vista do autor, alegando que os ritmos musicais não são "*drogas*", e sim uma questão de gosto pessoal.

Esse enunciado de A10 resulta da interação com as vozes sociais de T2 e do autor, sendo esse último de quem o enunciador discorda a respeito do tema "*droga cultural*". A análise evidencia também que a intervenção da tutora a distância foi essencial para o rompimento da reprodução e do deslocamento temático, propiciando a elaboração de um enunciado com estilo próprio e autoral pelo aluno.

O enunciado de A11 revela que os posicionamentos de T2 e A10 mudam a orientação no e-fórum (2), como demonstra o exemplo 38:

EXEMPLO 38

A partir da leitura do texto, **entendi** que tudo aquilo que lemos ou ouvimos serve de exemplo ou estimulo para nosso dia dia. **A leitura**, ou os **diferentes tipos de gêneros textuais** são influencias **que** nos levam para o caminho a qual devemos seguir, **cada texto**, **cada musica que** ouvimos nos desperta um sentimento seja ele bom ou ruim, vai depender daquilo **que** estamos ouvindo ou lendo. **A musica é como uma droga**, **depois que você viciar sempre vai querer ouvi-la novamente**. **Então devemos procurar ouvir coisas que nos leve ao saber, não podemos destruir nossa mente com coisas fúteis**.E sim devemos procurar estar sempre atento para aquilo **que** nos oferecem para ler ou ouvir, pois é através dos diferentes tipos de **gêneros textuais** que encontramos a **capacidade de argumentar**, e de expressar tudo aquilo que queremos falar.
Ler nos torna pessoas capacitadas, nos deixando distante das drogas.
ALUNO/A – POLO (A11 –AULA02/02, grifos nossos).

Detectamos nesse enunciado de A11 a influencia das relações dialógicas constituídas com a orientação de T2 e o posicionamento de A10, seguindo o encadeamento discursivo para atribuir sentidos ao seu discurso. O encadeamento favorece, aqui, a maneira como o enunciador se coloca diante do texto discutido no e-fórum/aula.

Observamos nesse enunciado uma preocupação de A11 em relacionar as aulas ministras no componente curricular como, por exemplo, a discussão em torno da "*concepção de leitura e formação do leitor*" e dos "*gêneros textuais*" que antecedem a aula "*argumentação na língua*". Em outras palavras, há uma relação dialógica entre os conteúdos ministrados no componente curricular que são apontados pelo enunciador A11. Esse enunciador dialoga tanto com os outros participantes do e-fórum(2), quanto com as outras aulas realizadas de "CC1" para a elaboração de seu discurso.

Destacamos que essa relação dialógica pode acontecer não somente nas aulas ministradas em "CC1", mas também com outras aulas realizadas em outras disciplinas do curso de "LPPEAD", visto que a grade curricular, normalmente, favorece essa interação entre temáticas. Outro aspecto interessante é a relação que o enunciador estabelece entre texto, música e gêneros textuais, retomando aquilo que estudou nas unidades de conteúdo da disciplina. Em suma, A11 busca nas interações realizadas ao longo das aulas de "CC1" fundamentos que colaborem com a construção de sentidos para o seu enunciado.

Nessa dimensão, A11 interage com quatro vozes sociais: 1) a voz de P1 orientadora da discussão; 2) a voz do texto discutido; 3) a voz de T2 mediadora no e-fórum/aula; 4) e a voz de A10 que rompe com o encadeamento discursivo dos alunos em torno do tema "*drogas químicas*". Poderíamos apontar ainda uma quinta voz em virtude da relação que o enunciador estabeleceu com as outras aulas ministradas em "CC1" para atribuir sentidos ao discurso. Essas relações dialógicas são responsáveis pelo tom apreciativo do enunciado, bem como o caracteriza, em princípio, como um **discurso ampliado**, tendo em vista A11 associa as aulas/conteúdos ministradas em "CC1", tecendo um encadeamento entre as unidades temáticas.

O enunciador A11 não dialoga, diretamente, com outro aluno participante da aula, evitando o confronto de ideias e, consequentemente, não realizando aquilo que foi solicitado por P1, tendo em vista que uma exigência da atividade é comentar o enunciado de outro aluno. Essa ausência de interação induz o deslocamento, uma vez que esse se caracteriza pela fuga do tema, ou ainda, por não cumprir o proposto pelo professor. Entretanto, a voz de A11 trata do tema do texto, e, por esse motivo, caracterizamos seu enunciado como um discurso ampliado.

Esse enunciador utiliza também a variante **DDE** do discurso direto, pela qual atribui uma valoração aquilo que compreendeu do texto discutido, bem como da discussão realizada entre outros participantes do e-fórum/aula. Ele atribui à prática da leitura e, por sua vez, a própria educação escolar um papel essencial na formação do cidadão, como mostra o excerto: "*Ler nos torna pessoas capacitadas, nos deixando distante das drogas*". O enunciador A11 considera a educação uma porta aberta de oportunidades para os jovens, afastando-os das drogas.

A análise do enunciado de A12 revela mais uma quebra do encadeamento discursivo, uma vez que, esse enunciador não compreendeu ou não leu o texto de

Veríssimo, pois não menciona a "*droga cultural*", nem mesmo uma alusão aos ritmos musicais, como demonstra o exemplo 39:

EXEMPLO 39

> **Concordo sim com Verísimo**, porém **o texto tem 2 sentidos**, cada um tem seu ponto de vista, e deve ser respeitado. **No meu ponto de vista ele deveria ser mais autêntico, nessa frase explicando que tipo de droga ele se refere**. Pois não existe um tipo de droga tem a lícita e a ílicita, como exemplo da ílicita cito a maconha, a cocaina, ocrack, etc. Já a lícita tem a coca-cola pis ela vicía, e é um tipo de droga mas têmos conciência de que é uma refrigerante, que não leva uma pessoa a matar, roubar, estrupar, e sim pode causar problemas no corpo. (A12 –AULA02/02, grifos nossos).

Como já dito, observamos, inicialmente, que o enunciador A12 não compreendeu o texto complementar, uma vez que: 1) concorda com o autor sem esclarecer em que aspecto; 2) afirma existir dois sentidos para o texto de Veríssimo, porém, não os esclarece para o interlocutor; 3) não trata da "*droga cultura*", comparando apenas as "*drogas químicas*". Isso caracteriza o deslocamento do tema, bem como revela que esse enunciador não dialoga como os enunciados de T2, A10 e A11, nos quais há a referência a "*droga cultural*".

Outro aspecto que caracteriza o deslocamento temático refere-se ao fato do aluno não comentar nenhum enunciado que o antecedeu no processo de interação verbal do e-fórum (2) como sugerido por P1 no tópico de discussão. Dessa atitude de A12, entendemos que esse enunciador não dialoga com a voz da professora, já que não responde aquilo que foi solicitado na atividade de linguagem.

Nesse enunciado, temos mais um caso do uso da variante **DDE**, pela qual A12 introduz em seu discurso uma voz sem mencionar a autoria, acentuando o já dito com suas próprias palavras. Em suma, esse enunciador reproduz um discurso que circula não somente no e-fórum (2), mas também na sociedade brasileira. No caso, o discurso que distingue as "*drogas lícitas*" e as "*drogas ilícitas*", entretanto, essa questão mais uma vez se desvia do tema da aula virtual.

Diferentemente, o enunciador A13 começa seu discurso, referindo-se à diversidade cultural em relação aos ritmos musicais brasileiros. Com isso, ele não somente dialoga com o texto, P1, T2, mas também amplia a discussão, uma vez que toma uma posição em relação ao tema da aula, como mostra o exemplo 40:

EXEMPLO 40

Rock, sertaneja, pagode, axé, MPB, funk, brega, forró e muitos outros estilos musicais nos vêm mostrar a grande diversidade e o gosto que as pessoas têm pela música. **Mas** quando falamos em música de boa qualidade percebemos que são poucas as que apresentam uma mensagem significativa, **o restante é "lixo"**.
Mas por que será que ao ligar a TV, rádio e outros meios de comunicação só ouvimos músicas cuja letra é uma "droga". Essa realidade vem mostrar **a presença influenciadora da mídia, que muitas vezes não nos dá espaço para escolher o que queremos ouvir**, nos empurrando um repertório de dá vergonha, nos deixando sem ação para dizer um não. E com certeza esse modismo vai influenciar no gosto musical da juventude que não tem espaço para ao menos conhecer e ouvir um Cazuza, Caetano Veloso, Zé Ramalho, entre tantos outros.
ALUNO/A – POLO (A13 –AULA02/02, grifos nossos).

Examinando esse enunciado, observamos que o tom apreciativo o perpassa como um todo, pois A13 tanto crítica o autor do texto, quando afirma que existe uma diversidade cultural e, por sua vez, um gosto musical diversificado, como mostra o excerto "*Rock, sertaneja, pagode, axé, MPB, funk, brega, forró e muitos outros estilos musicais nos vêm mostrar a grande diversidade e o gosto que as pessoas têm pela música*", como concorda com o texto, uma vez que o emprego do operador argumentativo "**Mas**" traz uma orientação negativa em relação ao já dito pelo enunciador e, consequentemente, acentua o oposto, ou seja, o enunciador concorda mesmo que, parcialmente, com a opinião do autor como ilustra o trecho: "*Mas quando falamos em música de boa qualidade percebemos que são poucas as que apresentam uma mensagem significativa, o restante é 'lixo*"". Em suma, A13 concorda que há músicas de má qualidade, predominando no cenário brasileiro e isso influencia os jovens em relação à linguagem utilizada nesses tipos de músicas.

Além disso, o enunciador atribui à mídia a "culpa" pelos jovens não terem acesso, ou até mesmo, não conhecerem outro tipo de música como as criticadas por Veríssimo, pois o rádio e a TV disseminam músicas de baixa qualidade, e não outros estilos musicais, como demonstra o trecho "*a presença influenciadora da mídia, que muitas vezes não nos dá espaço para escolher o que queremos ouvir, nos empurrando um repertório de dá vergonha, nos deixando sem ação para dizer um não*".

Esses três excertos recortados do enunciado de A13 revelam tons apreciativos em relação à maneira como os estilos musicais são não somente criticados, como acontece no texto de Veríssimo, mas também como são disseminados na sociedade brasileira. Essa apreciação do enunciador realiza-se a partir do emprego da variante

DDE, como aconteceu nos enunciados que o antecedem, já que essa variante, como dito, anteriormente, possibilita uma maior expressão do enunciador em relação ao discurso do outro, bem como a apropriação dessa outra voz para provocar os efeitos de sentido pretendidos para o discurso.

Ressaltamos que o enunciador não dialogue com seus colegas, pois esses não trazem posicionamentos, em sua maioria, sobre o tema propriamente dito do e-fórum/aula, evidenciando o confronto de ideias na aula virtual. Essa ausência do confronto de ideias acontece também com os professores-tutores, tendo em vista que não detectamos orientação individual (pública) direcionada aos alunos mediando o processo de leitura/interação *aluno-texto*, ou ainda, *aluno-aluno* para o desenvolvimento do tema no e-fórum (2).

A ausência de orientações individuais postada, publicamente, entre *professor-aluno*, advertindo dos equívocos em relação à interpretação do texto pode evitar o constrangimento do aluno diante da comunidade discursiva, porém, favorece o deslocamento temático, influenciando, negativamente, a formação de um sujeito leitor responsivo ativo. Dito de outro modo, o silêncio virtual do professor-tutor, no e-fórum/aula, prejudica a formação dos alunos.

Importante salientar que não estamos, afirmando que o professor-tutor não orienta o aluno, individualmente, porque essas orientações muitas vezes acontecem em "*off*" pelo email do AVA Moodle; por outro lado, a ausência de uma orientação individual pública, às vezes, prejudicará o desenvolvimento da aula e também a formação desse sujeito leitor porque os alunos precisam de uma mediação mais individualizada que, simultaneamente, abranja todos participantes da aula para o professor-tutor alcance os objetivos pedagógicos do componente curricular.

Sintetizando, o enunciado de A13 é constituído a partir do confronto de duas vozes sociais, a voz do autor do texto discutido e a voz do enunciador que, embora, concorde com o texto, o critica, uma vez que existe uma grande diversidade cultural no país e, portanto, não podemos restringir o gosto do brasileiro a certos ritmos musicas; além disso, o enunciador dialoga, indiretamente, como o enunciado de A10 sobre a responsabilidade da mídia em disseminar determinados estilos musicais no país. Nesse aspecto, embora, não haja uma citação direta do enunciador referente à voz do outro, podemos identificar retomada dessa voz em virtude do encadeamento discursivo no e-fórum/aula.

Ao analisar o enunciado de A14, primeiramente, detectamos uma apreciação pelo emprego da palavra "**interessante**", pela qual o enunciador atribui um valor positivo ao texto, mostrando que a temática atrai a atenção do interlocutor, como observamos no exemplo 41:

EXEMPLO 41

O texto é bem interessante, **o autor usou a música para expressar os perigos das drogas**, fazendo comparações entre o inicio que tudo e simple até o mais conceituado da musica que na realidade e o fundo do poço onde viciados fazem de tudo, qualquer coisa para se drogarem. Na verdade **mim chamou bastante a atenção, algumas pessoas poderiam vê-lo como uma critica a música brasileira**, **pior pudiam achar que a música sertaneja estava sendo descriminada**.**Vejo nesse texto uma alerta não só para os jovens, mas para todos nos.** ALUNO/A – POLO (A14 –AULA02/02, grifos nossos).

Esse enunciador é o primeiro expressar, claramente, a intenção do autor em relação à comparação da "*droga cultural*" com a "*droga química*". Além disso, ele levanta questionamentos a respeito do que esperava dos interlocutores do texto, como ilustra o excerto "*mim chamou bastante a atenção, algumas pessoas poderiam vê-lo como uma critica a música brasileira, pior pudiam achar que a música sertaneja estava sendo descriminada.Vejo nesse texto uma alerta não só para os jovens, mas para todos nos*". Esse trecho caracteriza-se como uma **polêmica velada**, uma vez que A14 critica a ausência de posicionamento dos outros alunos participantes do e-fórum/aula sem realizar uma alusão direta a nenhum deles.

A **polêmica velada** é uma forma de discurso de outrem não demarcado, pelo qual o enunciador se posiciona, normalmente, contra algo, mas não expõe, abertamente, esse posicionamento com relação ao discurso do outro. O uso desse recurso favorece a construção de sentidos do discurso, evitando o confronto direto e, simultaneamente, permitindo uma posição do enunciador.

Nessa dimensão, o enunciador A14 não somente dialoga com P1 e o texto complementar, mas realiza uma crítica aos participantes da discussão, alertando para possíveis interpretações que poderiam ser feitas, mas não foram, ou seja, há um alerta do enunciador para a má compreensão do texto de Veríssimo realizada pelos colegas. Finalmente, o enunciador concorda com o autor, quando afirma que "*Vejo nesse texto uma alerta não só para os jovens, mas para todos nos*". Em suma, as relações dialógicas estabelecidas na aula com o professor, o tutor, o texto e os outros alunos

favorecem a construção do enunciado de A14 que critica a atitude responsiva dos interlocutores do texto, e elogia o autor do texto por trazer um alerta sobre o consumo da droga cultural.

Esses aspectos do enunciado de A14 caracterizam a presença do **discurso ampliado**, pois o enunciador realiza o que lhe foi solicitado, e também chama a atenção dos outros participantes para a ampliação da discussão no e-fórum/aula. Além disso, A14 emprega a variante **DDE**, visto que não citar nenhuma passagem do texto, ou dos discursos dos outros alunos a quem critica. Isso evidencia que os enunciadores do e-fórum preocupam-se, demasiadamente, em evitar confronto de ideias com o outro sujeito do discurso. Esse aspecto é bastante relevante, pois "CC1" é uma disciplina ministrada em um curso, no qual são formados professores para atuarem na educação infantil.

Baseado nisso surge um questionamento: *Será que essa ausência de confronto é favorável ou prejudicial para a formação do sujeito leitor responsivo ativo, ou mesmo, para a formação do profissional de educação ou do cidadão?* Bem, não nos aprofundaremos nessa questão, mas acreditamos que seja uma boa reflexão para os educadores e outros profissionais de educação. Ou ainda, uma boa temática para futuros estudos em ambiente virtuais de aprendizagem.

Na sequência, temos o segundo enunciado de A14, no qual esse enunciador dirige seu discurso para o enunciador A12 com quem ele concorda a respeito do texto apresentar dois sentidos distintos, como ilustra o exemplo 42:

EXEMPLO 42

Colega **A12**, **concordo com você quando diz que o texto tem dois sentido**, **e cada um interpreta a sua maneira tem sua visão** apesar **dele** **não ter dado nomes as drogas**, **não classifica-las ficou claro que estava falando de pessoas** que se deixam levar por conversas e trilham muitas vezes um caminho sem volta.
ALUNO/A – POLO (A14 –AULA02/02, grifos nossos).

A relação dialógica no segundo enunciado de A14 é caracterizada pela referência à A12 e ao texto. O enunciador traz essas vozes sociais para seu discurso, objetivando concordar com elas e também apreciá-las. Esse enunciado de A14 constitui-se pelo **discurso de outrem não demarcado**, pois, primeiramente, o enunciador concorda com outro aluno e, em seguida, o critica, como mostra o trecho "*apesar dele*

não ter dado nomes as drogas, não classifica-las ficou claro que estava falando de pessoas". Essa crítica a A12 acontece em virtude das drogas não serem associadas ao consumo lícito ou ilícito, mas sim a pessoas influenciadas por outras pessoas. Detectamos ainda nesse enunciado de A14 o uso da palavra "**dele**", referindo-se ao autor do texto, ou seja, o pronome revela a relação entre a voz de A14 e a voz do texto discutido.

As relações dialógicas com essas duas vozes atribuem efeitos de sentidos ao enunciado de A14, sendo esse construído por meio da **polêmica vela** com a voz de A12 e o emprego da variante **DDE**, pela qual o enunciador se posiciona em relação ao já dito no texto de Veríssimo. Ressaltamos aqui que o enunciador não trata do tema "*drogas culturais*", mas desenvolve o tema "*influência das amizades*", por sua vez, ele traz mais uma informação para a discussão, possivelmente, retomada do próprio texto, no qual o autor traz essa discussão da influência dos amigos.

Esse discurso remete para o senso comum, no qual circula a ideia de que o uso de drogas resultada da convivência com seus consumidores, logo, esse discurso da influência das amizades é construído socialmente. Nesse aspecto, o enunciador A14 apenas reproduz um discurso que circula tanto na sociedade, como no próprio e-fórum/aula, não acrescentando nenhuma informação nova a discussão.

No terceiro enunciado de A14 produzido nesse segundo e-fórum, temos uma orientação direcionada para o enunciador A10 com quem ele discorda, abertamente, como ilustra o exemplo 43:

EXEMPLO 43

Não concordo com você car@ colega A10 no entanto tenho uma visão completamente diferente da sua acho que não faría criticas tão duras a música e a tv brasileira mais sim uma alerta contra as drogas e que últimamente tanto nos veiculos de comunicação como na música o tema tem sido abordado **numa tentativa de conscientizar as pessoas** para os riscos que as drogas nos oferecem. ALUNO/A – POLO (A14 –AULA02/02, grifos

Inicialmente, observamos que o enunciador discorda, abertamente, de A10, mas tenta amenizar isso com a expressão "**no entanto**" empregada de maneira inadequada, porque nessa posição ela não produz o efeito de sentido pretendido pelo enunciador. Esse é o primeiro caso identificado de **polêmica clara**, pela qual A14 constitui um

confronto direto com outro participante da interação verbal, defendendo um ponto de vista que se opõe à opinião do outro enunciador.

O excerto "*tenho uma visão completamente diferente da sua acho que não faría criticas tão duras a música e a tv brasileira mais sim uma alerta contra as drogas*" revela esse polêmica, pois A14 critica a opinião de A10 em relação ao texto complementar. Destacamos que o verbo "**faria**" aqui não diz respeito ao próprio enunciador, e sim ao autor do texto com quem A14 concorda a respeito do alerta ao consumo de drogas.

Esse enunciador emprega a variante **VAC**, pela qual concorda com uma voz social, no caso, a voz de Veríssimo em relação ao consumo de drogas na sociedade, ampliando assim, mais uma vez, a discussão porque não somente estabelece um confronto com outro participante como mostra outro aspecto do texto discutido no e-fórum (2).

O enunciado de A15 mostra que o encadeamento discursivo possui um papel relevante para a construção dos enunciados produzidos no e-fórum(2), como observamos no exemplo 44:

EXEMPLO 44

Vivemos no mundo, onde estamos sujeitos a passarmos por consecquência **a exemplo do texto**, basta, claro termos contato com pessoas que pratique, é chegado o momento em que alguém oferece o errado, e traz a violência, consecquetemente a morte.
O texto mostra o gosto de tipo de música que o usúario de drogas tem, fazendo com que o mesmo passe a gostar de músicas terrivéis, sem significado algum. **Percebi** que o **texto relata um exemplo de mais uma pessoa submetida ao que dizem**: experimenta, e acaba tornando-se dependente.
Pois é obrigatório sim, dizer: **Não a droga**. ALUNO/A – POLO (A15 –AULA02/02, grifo nosso).

Embora, A15 traga o tema da "*droga cultural*", temos aqui um caso de reprodução do discurso do outro porque não há um aprofundamento da discussão, nem tampouco o enunciador menciona algum aspecto relevante do texto discutido, não ampliando a discussão da aula. Em suma, o enunciador apenas reproduz o que os últimos enunciadores afirmam acerca do tema "*droga cultural*" sem questionar posicionamentos, ou mesmo, acrescentar algo novo a discussão.

Mais uma vez, temos um enunciado constituído pelo emprego da **DDE** porque não há citações diretas, ou ainda, a presença do discurso preparado, mas sim a

construção do enunciado com uma descrição e posições esvaziadas sobre aquilo que está sendo discutido no e-fórum/aula. Em outros termos, A15 dialoga com as vozes de Veríssimo e dos últimos enunciadores participantes da interação, entretanto, ele se limita a reproduzir o discurso de outrem sem contribuições significativas para a discussão.

Após análise dos primeiros quinze enunciados de alunos do e-fórum(2), averiguamos que o emprego da variante **DDE** caracteriza-se como uma forma de apropriação do estilo do outro, ou seja, uma forma de se posicionar sem confrontos diretos, bem como aparentando uma escrita autoral, uma vez que o enunciador se apropria do já dito como algo relevante, trazendo-o para o seu discurso.

Retomando a análise dos enunciados do e-fórum (2), temos o enunciado de A16 orientando e elaborado por meio da relação dialógica constituída com o enunciador A13, como mostra o exemplo 45:

EXEMPLO 45

concordo com voçê A13, á mídia que muitas vezes vem influenciando **nossos** adolecentes, através **das músicas das propagandas**, mas não estão vendo isto. (A16 –AULA02/02, grifos nossos).

Esse enunciador utiliza também a variante **DDE** para elaborar seu discurso direcionando-o a A13 com quem concorda a respeito da influência da mídia no consumo de drogas pelos jovens. É interessante observamos que o emprego do pronome "**nossos**" insere o enunciador no contexto, no qual acontece tal problema social, bem como os outros interlocutores de seu discurso. Também é interessante a alusão e, por sua vez, apreciação crítica do enunciador a influencia da mídia por meio da expressão "**músicas das propagandas**", ou seja, o enunciador considera as propagandas veiculas nos meios de comunicação como nocivas à sociedade.

No geral, esse enunciador reproduz apenas aquilo que já foi dito pelos enunciadores que o antecedem na interlocução, não acrescentando nada de novo a discussão, embora, realize o que foi solicitado por P1, no tópico de discussão do e-fórum (2). Basicamente, temos aqui mais um enunciado que não aprofunda a discussão temática da aula, limitando-se a concordar com a opinião manifestada por outro enunciador sem aprofundar o tema discutido.

Todavia, consideramos que a opinião de A16 acerca de as propagandas serem um meio de disseminação da cultura de má qualidade no país é um fato relevante, entretanto, esse enunciador apenas aponta esse tema sem desenvolvê-lo no e-fórum/aula. Por fim, o enunciado de A16 representa mais um caso de apropriação do estilo do outro pelo uso da **DDE**, sendo essa a variante mais recorrente entre os discursos produzidos nesse segundo e-fórum/aula.

Examinando o enunciador produzido por A17, identificamos características semelhantes às encontradas, no enunciador de A11, que relaciona as aulas de gêneros textuais e de argumentação para atribuir significados ao seu próprio discurso, como observamos no exemplo 46:

EXEMPLO 46

Na minha concepção, **o texto retrata a realidade de muitos dependente químicos**. **Começa primeiro por um convite**, que é aparentemente inofensivo, mas com o passar do tempo se agrava e se torna cada vez mais difícil sair dessa situação. Além da perda do raciocínio e da saúde, o dependente se torna violento e faz de tudo para saciar o seu vício, inclusive até roubar e matar. Por isso é importante não experimentar, pois é o começo de tudo. **Achei o texto muito interessante, pois o vício é comparado com os diversos gêneros musicais como pagode, sertanejo, brega, axé, funk entre outros**. Começa por músicas leves, depois por algo mais pesado e com isso se torna cada vez mais difícil voltar atrás, se torna viciado. **Muitas músicas podem contribui para a aprendizagem dos indivíduos** e é um ótimo meio de motivar os alunos, pois várias músicas aborda a realidade de cada um e influenciam o pensamento. **Outras destroi tudo aquilo que pode ser construtivo na vida**, por isso **é importante ler e ouvir gêneros textuais que contribua para a auto-aprendizagem**. ALUNO/A – POLO (A17 –AULA02/02, grifos nossos).

Inicialmente, A17 preocupa-se em evidenciar que está, expondo uma opinião própria sobre o tema, como mostra o trecho "*Na minha concepção, o texto retrata a realidade de muitos dependente químicos. Começa primeiro por um convite*", simultaneamente, ele descreve o que compreende do texto, alegando se tratar de uma comparação entre a "*droga química*" e a "*droga cultural*". Essa descrição acontece a partir do uso da variante **DDE** porque aqui também não temos marcas discursivas que demarquem, claramente, o discurso do citado e o discurso do citante, ou seja, A17 atribui um tom apreciativo a voz do outro sem citá-la, diretamente, em seu discurso.

Basicamente, o enunciador A17 dialoga com as seguintes vozes sociais: 1) a voz de P1 desencadeadora da discussão; 2) a voz de Veríssimo; 3) e a voz de A11 com quem dialoga, indiretamente, pois, mesmo não citando esse enunciador existe uma

relação entre a opinião de "*um*" e de "*outro*" sujeito. Diferente de A11, esse enunciador aprofunda melhor a discussão, como mostra o excerto "*Muitas músicas podem contribui para a aprendizagem dos indivíduos e é um ótimo meio de motivar os alunos, pois várias músicas aborda a realidade de cada um e influenciam o pensamento*", no qual A17 aponta a importância dos ritmos musicais para a formação do aluno no contexto escolar. Essa afirmação caracteriza a ampliação do tema da aula, visto que o enunciador relaciona o texto à realidade dos professores da educação básica.

O excerto analisado representa um posicionamento de A17 em relação à crítica do autor aos ritmos musicais influenciarem os jovens, sendo essa ideia enfatizada no excerto seguinte "*Outras destroi tudo aquilo que pode ser construtivo na vida, por isso é importante ler e ouvir gêneros textuais que contribua para a auto-aprendizagem*", no qual o enunciador declara que os ritmos musicais podem destruir a vida de alguém, associando essa declaração com a importância da leitura de gêneros textuais que favoreçam a aprendizagem do aluno. Em suma, A17 amplia a discussão pelas relações dialógicas constituídas com outras vozes sociais, concordando com o ponto de vista do autor sobre a influência nociva de certos ritmos musicais a sociedade brasileira, mas mostrando o papel do conhecimento da diversidade musical para a formação dos alunos.

Quanto à apropriação do estilo, a análise relava a predominância da variante **DDE**, sendo essa utilizada por quase todos os participantes do e-fórum, porém, não é possível afirmamos que essa escolha se deva por influência das orientações de P1 e do tema discutido, ou ainda, se realmente representa uma apropriação do estilo do outro, no caso, dos outros alunos, tendo em vista que é comum em situações de aprendizagem se copiar modelos. Nessa dimensão, o emprego da **DDE** poderia ser entendido como um modelo de discurso que favorece a transmissão do discurso do outro, bem como a construção de efeitos de sentido para o discurso do enunciador. Esse aspecto da construção de enunciados por essa variante, portanto, merece mais atenção em outros trabalhos.

Na sequência, temos mais um enunciado de A15, desta vez, dialogando com A17 com quem concorda como mostra o exemplo 47:

EXEMPLO 47

Concordo com você A17, realmente o texto mostra a dura realidade dos **dependentes químicos**, que deixam ser levados por um simples experimentar. ALUNO/A – POLO (A15 –AULA02/02, grifos nossos).

Nesse segundo enunciador de A15, esse aluno considera apenas o consumo de "*drogas químicas*" sem referência a comparação realizada pelo autor com a "*droga cultural*" e, por causa disso, ele não aprofunda a discussão realizada no e-fórum/aula reproduzindo, portanto, um discurso que ecoa na comunidade discursiva em que está inserido no momento da enunciação.

Nessa dimensão, A15 em seu segundo enunciado dialoga, basicamente, com o discurso reproduzido entre a maioria dos participantes da interlocução, no caso, o consumo de "*drogas químicas pelos jovens*," tentando comentar o enunciado produzido por A17 sem obter sucesso, visto que se desvia do tema da aula. Essa fuga do tema acontece pelo uso da variante **DDE**, mostrando o quanto essa variante favorece a construção de sentidos para o discurso em virtude de propiciar uma maior autonomia, ou melhor, expressão ao enunciador; por outro lado, ela induz tanto a reprodução, como o deslocamento do tema, visto que o enunciador retoma, normalmente, o discurso do outro sem realizar maiores reflexões e/ou posicionamentos sobre a temática da aula.

Semelhante à maioria dos enunciadores que fogem do tema abordado na aula devido a interagir apenas com fragmentos da discussão, o enunciador A18 desvia-se também do tema porque não trata da "*droga cultural*" em seu discurso, como mostra o exemplo 48:

EXEMPLO 48

> **o texto "Diga não as drogas" mostra a realidade que muitos jovens vivem hoje**. Aquele jovem ao ser iludido pelas palavras de um amigo acabou caindo no mundo das drogas, onde no começo para ele tudo era bom mas de repente tudo muda em sua vida, a alegria, as amizades e o respeito vão desaparecendo, foi ai que ele percebeu que o mundo das drogas não trazia felicidade para ele. (A18 –AULA02/02, grifos nossos).

Esse enunciado é mais um caso do discurso reproduzido, favorecendo o deslocamento do tema, e também revelando a influência do presumido para a construção do tema, já que os enunciadores, normalmente, reproduzem o que é defendido pela maioria dos participantes do e-fórum/aula, considerando o que é mais imediato, no caso, a realidade dos jovens que sofrem com o consumo de drogas químicas.

O enunciado de A18 é constituído pela interação realizada com duas vozes sociais: 1) a voz coletiva dos participantes da interação que tratam de maneira fragmentada do texto "*Diga não as drogas*", focando a discussão apenas no consumo de

"drogas químicas"; 2) e uma voz social que ecoa, em nossa sociedade, lamentando "*o envolvimento dos jovens com as drogas químicas*". Essas vozes sociais contribuem para a construção de sentidos do enunciado, visto que o enunciador busca fundamentos nelas para elaborar seu discurso.

No geral, temos mais um caso de deslocamento do tema pelo emprego da variante **DDE**, tendo em vista que o enunciador não cita nenhum sujeito em seu discurso, limitando-se a trazer pontos de vista que circulam em sua comunidade discursiva para expressar uma opinião relacionada à discussão aberta no e-fórum (2). Com mais esse caso da **DDE**, é possível que o emprego dessa variante não seja apenas um estilo dos alunos participantes da aula, mais sim uma decorrência da orientação da professora, como também do conteúdo estudando no objeto de aprendizagem, sendo necessárias mais pesquisas, focando, exclusivamente, nesse aspecto da construção dos comentários discentes para obter respostas para tal recorrência da variante do discurso direto.

No segundo enunciado de A18, observamos uma orientação direta para outro participante do e-fórum (2), como mostra o exemplo 49:

EXEMPLO 49

É verdade A15, o mundo **hoje** não tem oferecidos muitas coisas boas aos jovens, **a amizade tem destruido** muitos que se deixa ser levado pelo mundo das drogas. **Também** pelas músicas que escutamos hoje com letras terriveis onde leva o jovem a fazer coisas que não esperam. (A18 –AULA02/02, grifos nossos).

Detectamos nesse enunciado a relação dialógica com A15 com quem A18 concordada, explicitamente, em seu discurso; observamos também o emprego do advérbio de tempo "**hoje**", indicando que o problema das drogas é atual. Essa palavra é bastante recorrente entre os discursos dos alunos, revelando a interação deles com o contexto imediato, no qual o consumo de drogas pelos jovens é uma realidade preocupante entre pais, educadores e sociedade.

Ressalvamos ainda que o enunciador condena as "**amizades**" devido a essas influenciarem negativamente aos jovens. Esse discurso da influência nociva das "amizades" ecoa também na sociedade, em geral, porque não é atribuída a família, por exemplo, a "culpa" dos jovens procurarem as "drogas", ou seja, o problema, sempre, vem de fora da comunidade familiar. Embora, atualmente, pesquisas apontem que a

maioria dos problemas relacionados ao consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, aconteça em casa, normalmente, nos primeiros anos de vida das crianças, sendo a situação socioeconômica e envolvimento familiar fatores de risco associados ao consumo de drogas. Por isso, o consumo de drogas, hoje, é considerado um problema de saúde pública, segundo o Ministério da Saúde.

Desse modo, o enunciador A18 se posicionamento a respeito do cosumo de drogas a partir do discurso do senso comum, no caso, um discurso que defende as amizades serem prejudiciais à formação da personalidade e da individualidade, e, portanto, da identidade dos jovens brasileiros. Essa voz social pode ser a própria família, a igreja, a escola, pois essas instituições são responsáveis pela formação de crianças e de adolescentes tendo uma voz representativa, quando o tema em discussão é formação do sujeito social.

A expressão "*É verdade A15*" possui uma valoração significativa, enfatizando a afirmação materializada pelo outro enunciador. Nesse caso, A18 não somente concorda com o outro enunciador, como também confere um tom valorativo de verdade ao enunciado desse sujeito. Também, A18 utiliza mais uma vez a variante **DDE** para elaboração de seu enunciando, acentuando com as próprias palavras o discurso do outro. Quanto à constituição do tema discutido, o enunciado de A18 caracteriza-se pelo discurso reproduzido, uma vez que o enunciador apenas concordar com o outro enunciador sem aprofundar a discussão.

Essa reprodução do discurso do outro, em particular, no e-fórum (2) foi prejudicial para o desenvolvimento do tema da aula, uma vez que provocou o deslocamento da temática, tendo em vista que os enunciadores em sua maioria se limitaram a reproduzir o discurso do senso comum em relação à droga química ser nociva para os jovens brasileiros. Além disso, a reprodução também é considerada aqui uma apropriação do estilo do outro não somente no que diz respeito ao conteúdo temático, mas também o uso sintático do discurso direto esvaziado.

Analisamos, em seguida, o enunciado de A19, no qual, identificamos um argumento mais contundente em relação ao tema da "droga cultura" como podemos averiguar no exemplo 50:

EXEMPLO 50

Concordo com o autor em parte quando ele se refere às "músicas" como uma droga. **Eu não digo que uma música é uma droga pelo seu ritmo e sim pela sua letra que muitas vezes não nos acrescenta nada de bom**, sendo vulgar e sem lógica, beirando ao cúmulo do absurdo. Fico perplexa quando vejo crianças ou qualquer outra pessoa cantando **estas músicas pornográficas cheias de palavrões**, **de ofensa à mulher** e **que banaliza o sexo**, **é a morte da moral**. **Como a droga que alucina e tira a razão assim são estas músicas que parece que deixa quem as ouvem sem nenhum senso crítico**. **Alguns programas de TV estão seguido o mesmo ritmo sem nenhuma preocupação** já que nós temos aceitado e até colaborado para os pontinhos a mais no ibope. (A19 –AULA02/02, grifos nossos).

Esse enunciado inicia com o diálogo com o autor de "*Diga não as drogas*" com quem A19 concorda sobre a comparação de "**músicas**" com uma droga, porém, simultaneamente, o enunciador se posiciona contrário à crítica aos ritmos musicais porque o problema segundo ele não está em determinado gênero musical, e sim em algumas letras de músicas que não acrescentam nada de positivo as pessoas, como mostra o excerto "*Concordo com o autor em parte quando ele se refere às "músicas" como uma droga. Eu não digo que uma música é uma droga pelo seu ritmo e sim pela sua letra que muitas vezes não nos acrescenta nada de bom*". Esse excerto é elaborado mediante a **polêmica clara**, pela qual o enunciador concorda, parcialmente, com o autor, mas crítica à discriminação feita a certos ritmos musicais.

O enunciador A19 justifica ainda o porquê das músicas serem associadas a "drogas", como exposto no excerto "*Como a droga que alucina e tira a razão assim são estas músicas que parece que deixa quem as ouvem sem nenhum senso crítico*", ou seja, a música vicia como as drogas químicas, prejudicando o raciocínio das pessoas, particularmente, dos jovens. Esses dois trechos do enunciado de A19 não somente mostra com quais vozes ele dialoga, no caso, as vozes de P1 e do texto, mas também revela o acento apreciativo sobre o modo generalizado como o autor trata dos ritmos musicais.

Mais uma vez, o emprego da variante **DDE** se mostrou significativa para a construção do discurso de opinião, já que permite o enunciador se afasta daquilo que narra, independentemente, da ampliação, reprodução, ou deslocamento do tema. Nesse caso, temos um caso do **discurso ampliado**, uma vez que A19 não só realizou o que foi solicitado por P1, mas também trouxe uma apreciação relevante em relação ao texto de Veríssimo, favorecendo o desenvolvimento da discussão no e-fórum/aula.

Além disso, A19 critica ainda os programas de TV em virtude da disseminação de certas músicas, como ilustra o excerto "*Alguns programas de TV estão seguido o mesmo ritmo sem nenhuma preocupação*", porém, essa critica é diferente daquela feita, anteriormente, por A10, visto que aqui a responsabilidade pela apreciação não é atribuída ao texto, mas sim ao próprio enunciador que se preocupa com os veículos propagadores de músicas de má qualidade.

Na sequência, A19 produz um enunciado apenas para manifestar sua concordância com A13 como mostra o exemplo 51:

EXEMPLO 51

Concordo com seu comentário a respeito do texto A13. (A19 –AULA02/02, grifos nossos).

Nesse segundo enunciado, observamos que A19 limita-se a concordar, abertamente, com o enunciador A13 sem referência a que aspecto, nem tampouco desenvolve a discussão. Acreditamos que esse enunciado pretende atender apenas a solicitação de P1 em relação aos participantes comentarem o enunciado produzido por outro aluno participante do e-fórum (2). Possivelmente, o enunciador tenha recebido um feedback "*offline*" do professo-tutor, enfatizando a necessidade de interação entre *aluno-aluno*, porém, o enunciador não se preocupou em desenvolver o comentário.

Essa concordância deve ser em relação os meios de comunicação disseminar certas músicas criticadas por A19, no enunciador anterior, visto que A13 é o primeiro enunciador a criticar a TV e o rádio no processo de interlocução. Também, identificamos mais um caso da variante **DDE**, trazendo uma apreciação esvaziada do enunciador em relação à voz do outro sujeito do discurso. No geral, temos o dialogo de A19 com P1 e A13, caracterizando esse enunciado como constituído pelo discurso reproduzido, pois se limita a realizar o solicitado sem acrescentar nova informação à discussão.

Finalmente, o enunciado de A20, no qual inicialmente, detectamos uma apreciação sobre os males que as drogas provocam a sociedade, como demonstra o exemplo 52:

EXEMPLO 52

As drogas é um dos piores males do presente século, **tem ceifado vidas de milhões de pessoas e levado familias ao desespero**, **tudo começa com o primeiro passo**, quando **você** experimenta a droga por mais fraca que seja a tendência é querer usar mais e mais todo tpo, e o senso de consiência já não mais existe,os valores do ser humano são jogados no lixo e **você se torna escravo**. Quem entra no submundo das drogas os caminhos mais prováveis são a cadeia eo cemitério. (A20 –AULA02/02, grifos nossos).

Na sequência, o enunciador se limita a reproduzir o discurso do texto de Veríssimo, como mostra o trecho "*tudo começa com o primeiro passo, quando você experimenta a droga por mais fraca que seja a tendência é querer usar mais*", porém, A20 não se aprofunda na discussão, ou seja, não traz nenhuma contribuição para o desenvolvimento do tema do texto/da aula.

Observarmos aqui o emprego da palavra "**você**", referindo tanto ao próprio enunciador, quanto a seu interlocutor. Portanto, o "**você**" assume duas orientações podendo ser o "*eu-para-mim*", ou ainda, o "*eu-para-outro*". Uma vez que o sujeito "**você**", nesse caso, pode ser qualquer um participante da interação verbal, inclusive quem fala.

O enunciador traz também uma apreciação sobre o consumo de drogas, como ilustra o excerto "*quando você experimenta a droga por mais fraca que seja a tendência é querer usar mais e mais todo tpo, e o senso de consiência já não mais existe,os valores do ser humano são jogados no lixo e você se torna escravo*". Nesse excerto, temos a associação entre "*drogas*" e "*escravidão*", remetendo mais uma vez para os prejuízos nocivos do consumo de "*drogas químicas*". Embora, o enunciador tente fundamentar seu discurso, não faz nenhuma referência à "*droga cultura*" mesmo esse tema, tendo sido destacado pelos últimos enunciadores do e-fórum/aula, logo, há mais um rompimento no encadeamento discursivo, e, portanto, uma reprodução e um deslocamento do tema em discussão.

Novamente, a variante **DDE** é empregada para elaboração do enunciado, mostrando que a orientação de P1 semelhante ao estudo do objeto de aprendizagem, possivelmente, influenciem essa maneira como os alunos expõem suas opiniões do texto discutido. Essa variante do discurso direto representa uma característica do estilo no e-fórum(2), podendo ser, ou não determinada pela orientação de P1 e pela temática abordada.

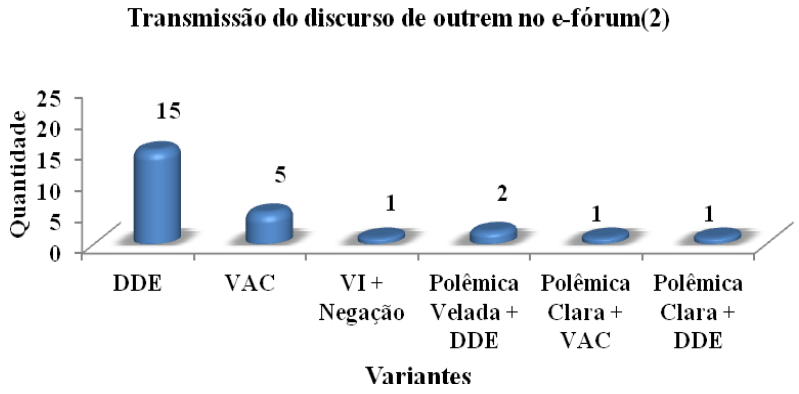
Concluída a análise dos comentários discentes produzidos no e-fórum (2), realizamos a segunda avaliação do processo de leitura/interação na aula virtual, e também observamos como as relações dialógicas constituídas pelos alunos promoveram a compreensão e a produção de textos. Primeiramente, constatamos que a transmissão do discurso de outrem, no e-fórum(2), semelhante ao e-fórum (1), acontece em sua maioria pelo discurso direto com uso da variante **DDE**, pela qual os alunos se apropriam do discurso do outro sem citá-lo, assumindo a autoria pelo já-dito.

Esse dado mostra a **DDE** como uma forma de estilo dos alunos, em particular, dos participantes do e-fórum(2), pois esses sujeitos assimilam a voz do outro, sem demarcá-la em seus discursos, constituindo um enunciado, supostamente, autoral que, simultaneamente, favorece o distanciamento do tema em discussão. Mais uma vez, alertamos, acerca da necessidade de trabalho com a questão autoral, já que se trata de uma esfera acadêmica, sendo preocupante o fato do aluno – futuro professor – se apropria dos discursos de outros sujeitos sem qualquer referência a eles. É preciso a questão de a autoria ser mais bem trabalhada nessa esfera social, objetivando formar sujeitos responsivos ativos conscientes das fronteiras entre o discurso do "*eu*" e o discurso do "*outro*".

Outro dado relevante da transmissão do discurso de outrem diz respeito aos casos de **polêmica** no discurso, sendo 02 (dois) de **polêmica velada** e 02 (dois) de **polêmica clara**. Desses casos, 03 (três) deles foram produzidos por um mesmo enunciador em 03 (três) comentários distintos. Esse dado é importante por revelar que os enunciadores do e-fórum (2) evitam o confrontos diretos com seus interlocutores, mesmo em uma situação comunicacional, na qual se exige defesa de pontos de vista, como o caso desse segundo e-fórum/aula. Porém, apenas dois enunciadores construíram seus discursos, confrontando direta, ou indiretamente, o outro enunciador, seja esse o autor, ou ainda, o outro aluno. Essa atitude responsiva dos alunos aponta para outra necessidade em relação à formação deles, no caso, ensiná-los a se posicionarem diante do discurso do outro, defendendo seus argumentos a favor ou contra um tema e/ou opinião.

Observemos os resultados da **transmissão do discurso de outrem** do e-fórum (2) representados no gráfico 4:

GRÁFICO 4



Fonte: Resultados de pesquisa da autora (2014)

O gráfico 4 mostra que a transição do discurso de outrem acontece em sua maioria pela **DDE**, revelando não só que os alunos se apropriam das vozes de outros sujeitos, como também não o citam em seus discursos. Por sua vez, novamente, temos casos de deslocamento do tema resultantes dessa reprodução de outros discursos pelos alunos. No e-fórum (2) aconteceram 11 (onze) casos de deslocamento, sendo 10 (dez) decorrentes da reprodução do discurso, no caso, o(s) aluno(s) reproduz(em) o(s) discurso(s) de outro(s) aluno(s) sem citá-lo(s), nem tampouco mencionarem o texto em discussão. Em geral, no e-fórum(2), os alunos elaboram seus discursos baseados no senso comum de que as "*drogas são nocivas aos jovens*", sem qualquer preocupação com o tema do texto discutido, ou seja, eles reproduzem a ideia que mais ecoa no processo de interação verbal.

A análise do e-fórum(2) reforça a ideia de que os alunos não leem o texto complementa, ou não o compreendem, pois esse texto trata da "*droga cultural*" e mais da metade dos participantes referem-se a "*droga química*". Esse tema está implícito nos discursos dos alunos à medida que eles se referem a "*jovens que perderam suas vidas para o mundo das drogas*". A intervenção do tutor a distância alertando para a fuga do tema evidencia a não leitura do texto e também a influência dos discursos de outros alunos para a construção dos comentários discentes. Uma vez que mesmo o tutor orientando os alunos sobre o deslocamento, esses sujeitos continuaram reproduzindo discursos em torno do tema "*droga química*". Observamos que a princípio essa intervenção do tutor favoreceu o rompimento do encadeamento voltado para o deslocamento temático, entretanto, predominou a voz da maioria dos alunos que

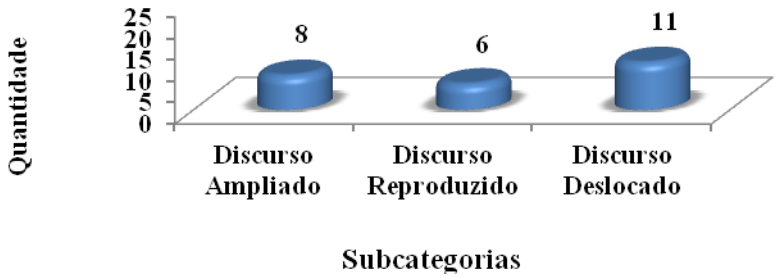
desviavam do tema pela reprodução de fragmentos de ideias e, consequentemente, o assunto "*drogas*" sem alusão a "*droga cultural*".

Outra hipótese para o deslocamento temática consiste na reprodução da ideia geral do texto contida no título "*Diga não as drogas*", pois os alunos podem constituir seus discursos, considerando apenas esse título, e, por sua vez, evidenciando que a leitura do texto complementar, realmente, não acontece entre a maioria dos enunciadores participantes do e-fórum(2). Nesse caso, a causa do deslocamento temático não é a ausência do professor-tutor no processo de interlocução, nem a predominância do número de vozes dos alunos em relação à do professor-tutor, ma sim a não leitura dos textos pelos alunos.

Observemos, agora, os resultados da **transmissão do discurso presumido** do e-fórum(2) no gráfico 5:

GRÁFICO 5

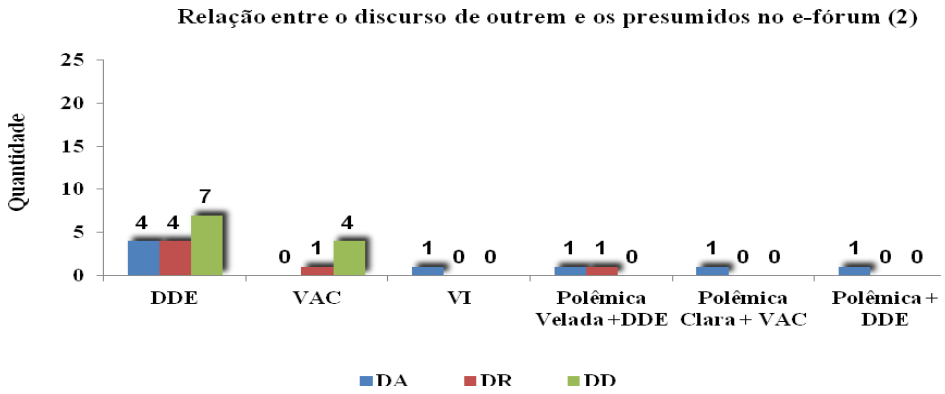
Transmissão do discurso presumido no e-fórum (2)



Fonte: Resultados de pesquisa da autora (2014)

Semelhante ao e-fórum(1), essa atitude responsiva dos alunos do e-fórum (2) passa a impressão de que eles não compreenderam o texto, porém o que acontece é a interação com discursos presumidos a exemplo do senso comum, ou discursos fragmentados do texto em discussão, prejudicando o desenvolvimento do tópico de discussão da aula virtual. Os movimentos discursivos praticados pelos alunos participantes do e-fórum(2) para a transmissão, apropriação, (re)acentuação e elaboração de seus discursos é mais bem visualizada, quando associamos a **transmissão do discurso de outrem** e **do discurso presumido**, como mostra o gráfico 6:

GRÁFICO 6



Fonte: Resultados de pesquisa da autora (2014)

Esse gráfico demonstra como os alunos se relacionam com o discurso do outro para a construção de seus discursos, evidenciando que a reprodução e o deslocamento são predominantes no processo de interação verbal constituído pelos alunos. As relações dialógicas constituídas pelos alunos do e-fórum (2) revelam que a compreensão responsiva desses sujeitos leitores é influenciada pelo discurso do outro, em particular, do "*outro-aluno*", prejudicando o desenvolvimento do tema da aula. Também, observamos que a não leitura do texto e das orientações da professora propiciam a reprodução do erro e, por sua vez, do deslocamento temático na aula virtual.

Na sequência, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa com a compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos do ensino a distância online, observando os aspectos mais relevantes como o *conceito de aula virtual*, o *papel do estudo (n)etnográfico*, *o papel das relações dialógicas para a construção do sujeito leitor responsivo* e, principalmente, a *contribuição da teoria dialógica da linguagem para o ensino a distância e as pesquisas em linguística*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa moveu-se em torno de quatro questões essenciais para entendermos o processo de construção do comentário discente em e-fóruns/aula. A primeira questão norteadora consiste em responder "*Quais as relações dialógicas os alunos constituem, nos e-fóruns/aula, para a compreensão e produção de sentidos de seus textos*?", considerando que os enunciados produzidos por esses alunos são marcados discursivamente pela presença do discurso de outrem e do discurso presumido.

Respondendo essa primeira questão, a análise aponta que os alunos dialogam, com as seguintes vozes: 1) a voz da professora desencadeadora da discussão, no e-fórum/aula, porém, essa interação tanto pode ser direta, como indireta, pois, necessariamente, os alunos não direcionam seus enunciados para a professora; 2) as vozes dos textos em discussão, mas também de maneira direta ou indireto, pois, nem sempre os alunos referem-se aos textos, ou até mesmo, as temáticas abordadas nesses textos; 3) as vozes de outros alunos participantes dos e-fóruns/aula; 4) os próprios conhecimentos presumidos dos alunos, no caso, a interação *"eu-ele-mesmo"*; 5) e os presumidos dos outros transmitidos por meio de os discursos dispersos em suas comunidades discursivas, como por exemplo, o discurso religioso, o discurso pedagógico, etc.

Essas relações dialógicas são fundamentais para os efeitos de sentidos produzidos nos enunciados discentes, pois, permitem atribuir valores aos temas em discussão. O e-fórum/aula torna-se o lugar da compressão responsiva, no qual, os sujeitos compartilham saberes a respeito de determinado tema, trazendo seus conhecimentos prévios (presumidos) para a discussão na aula. Esses presumidos influenciam o ponto de vista dos alunos em relação ao objeto de discurso, sendo, portanto, seus discursos perpassados pelos outros discursos que circulam na comunidade discursiva.

Dentre essas relações sociais a mais expressiva para a construção dos comentários dos alunos acontece com as vozes do "*outro-aluno*". A interação "*aluno-aluno*" torna-se a responsável pelo deslocamento temático, tendo em vista que muitos alunos restringem essa interação aos colegas, consequentemente, a compreensão de "*um*" influenciará a resposta do "*outro*" no e-fórum/aula. Esse diálogo restrito entre

"*aluno-aluno*" gera muitos problemas de má compreensão nos e-fóruns analisados – inclusive quanto à própria avaliação do professor-tutor da aprendizagem do aluno –, visto que os enunciados desses alunos passam a impressão de que eles não compreenderam os textos em discussão, quando, na verdade, interagiram apenas com ideias generalizadas e/ou fragmentadas desses textos, produzindo respostas insatisfatórias da compreensão dos objetos de discurso.

Nessa perspectiva, a ampliação do horizonte de discussão, isto é, o enriquecimento do tema da aula, ou ainda, o deslocamento e a reprodução do tema resultam dessa interação entre os participantes da aula, especialmente, a interação "*aluno-aluno*". Pois, esses sujeitos são maioria, nos e-fóruns/aula, e, portanto, interagem mais entre si que com o professor-tutor, ocasionando, às vezes, a fuga do tema, ou mesmo, a reprodução de opiniões pelos alunos não atentarem para as orientações da professora, nem para os textos em discussão.

Esses alunos constroem seus enunciados por meio de um ponto de vista presumido, um juízo de valor disseminado por um grupo social. Logo, não se trata de uma opinião individual manifestada por um enunciador, mas sim uma ideia, um posicionamento, um valor construído na/pela interação verbal com o "*outro*", podendo essa interação favorecer ou não a aprendizagem e a formação do sujeito leitor responsivo ativo.

Essa reprodução de discursos entre "*aluno-aluno*" não é suficiente para a compreensão da temática da aula, ou constituição do leitor responsivo ativo. Pois, embora, a cópia seja uma forma de aprendizagem entre os alunos, nem, sempre, ela propicia o entendimento do conteúdo temático, tendo em vista que, normalmente, a voz do outro é reproduzida sem qualquer reflexão. Portanto, a cópia não pode ser considerada uma atitude responsiva ativa, pois, não colabora para ampliação do horizonte do sujeito.

Constatamos ainda que a orientação da professora, dependendo do tema discutido, influenciará, mais ou menos, a interação entre os alunos, bem como com outras vozes sociais a exemplo da voz do próprio aluno, ou ainda, de seu grupo social. Essas relações sociais influenciarão o modo como o aluno transmitirá o discurso de outrem, seja de modo mais direto ou indireto, seja marcando a voz do outro, ou ainda, se apropriando dessa voz para produzir sentidos aos textos.

Retomamos, a seguir, os desdobramentos da questão principal. Primeiro, respondemos a questão "*como o processo de leitura/interação no qual o aluno está inserido colabora para a construção de seu texto?*". Esse processo permite que o aluno não somente interaja com o discurso da professora e do texto em discussão, mas também com diferentes opiniões de um mesmo tema a partir das relações dialógicas constituídas nos e-fóruns/aula. Contudo, esses diálogos podem ou não favorecer a discussão e, por sua vez, o desenvolvimento do tema, já que detectamos leituras fragmentadas que ocasionam o deslocamento temático, justificando a importância da presença mais efetiva tanto do professor, como do tutor, enquanto mediadores pedagógicos do processo de construção do conhecimento na aula virtual.

Como a interação "*aluno-aluno*" acontece com maior frequência na aula, consequentemente, os objetivos pedagógicos, a construção do saber, o estudo colaborativo são prejudicados, tendo em vista que os alunos, em sua maioria, apenas concordarem com fragmentos de textos sem nenhum enriquecimento do tema em discussão, ou ainda, reproduzem discursos vazios que desfavorecem a construção do tema e do próprio e-fórum/aula. Uma vez que, a principal característica desse gênero digital é promover a interação entre seus participantes em torno de um tópico de discussão, ou seja, criar um espaço para a ação responsiva ativa dos interlocutores, e não, meramente, propiciar a reprodução de discursos vazios.

Quanto ao aspecto da presença e/ou da ausência do professor na aula, observamos que tanto o professor, como os tutores a distância e os alunos evitam confrontos diretos na aula virtual, sendo muitas das interações, ou melhor, feedbacks realizados fora dos e-fóruns/aula. Essa atitude responsiva provoca a impressão de que há um silêncio do professor-tutor no processo de interlocução da aula, quando, na verdade, há uma orientação individual para cada aluno. Embora, essa orientação preserve os alunos de prováveis constrangimentos e, simultaneamente, os advirta sobre as interpretações equivocadas dos textos em discussão; por outro lado, não traz as contribuições dos feedbacks do mediador pedagógico para a discussão.

Acreditamos ser fundamental o professor-tutor refletir acerca da questão pedagógica do feedback público, considerando o processo de ensino-aprendizagem analisado, visto que, ele poderia oportunizar o confronto de ideias, indagando seus alunos não apenas no tópico de discussão, mas também durante o processo de construção do tema da aula; motivando o debate entre esses alunos e,

consequentemente, propiciando a aprendizagem colaborativa e a compreensão responsivo ativa.

Essa questão do feedback individual através de email, como uma forma de orientação do mediador pedagógico para seus alunos aponta uma das limitações desta pesquisa: *mostrar a afetividade existente entre "professor-aluno" no contexto da aula virtual*. Essa limitação deve-se a questões burocráticas, tendo em vista que essas orientações são pessoais e, por sua vez, exigiriam autorização de cada sujeito de pesquisa para a investigação dos dados analisados. Além disso, a seleção dos dados seria outro problema, visto que temos 535 (quinhentos e trinta e cinco) alunos participando das aulas de "CC1" durante o ano de 2010.

Essa questão pedagógica da relevância da interação "*professor-aluno*" pública para sanar problemas de má interpretação dos textos, bem como o problema do deslocamento temático devido à interação restrita entre "*aluno-aluno*" apontam a necessidade de mudanças no que concerne a ação responsiva do professor-tutor para mediação das discussões nos e-fóruns/aula. Essas mudanças são simples, pois, ocorrem diariamente, nas aulas convencionais, quando os professores questionam seus alunos, diretamente, sobre o tema em discussão. Pois, não é preciso "corrigir" os alunos em público, mas sim motivar a reflexão daquilo que estão defendendo em seus discursos.

Respondendo à questão "*como o aluno se relaciona com o discurso do alheio na aula virtual?*". Inicialmente, o aluno tem o discurso do professor como o norteador da discussão, porém, à medida que as vozes dos outros alunos ecoam no processo de interlocução a relação "*professor-aluno*", "*tutor-aluno*", "*aluno-texto*" se perde, predominando a inter-relação "*aluno-aluno*", ou ainda, presumidos das comunidades, nas quais esses enunciadores estão inseridos, como, por exemplo, a ideia de que "*a leitura se restringe ao livro*". Portanto, as vozes dos alunos, bem como os presumidos que esses sujeitos carregam tornam-se orientadoras, ou melhor, influenciadoras dos pontos de vista de seus colegas, visto que esses outros sujeitos cedem à opinião da maioria, desviando-se muitas vezes do tema em discussão.

Essa adesão ao discurso do "*outro-aluno*" revelou o principal movimento discursivo dos alunos no processo de interação do e-fórum/aula: a apropriação do discurso do outro por meio da variante **DDE**, pela qual o enunciador se posiciona, assimilando a voz do outro com sua própria voz. Esse caso da reprodução do discurso de outros alunos pelo enunciador provoca os deslocamentos temáticos nas aulas,

especialmente, no e-fórum(2), no qual se analisa um texto pouco convencional em relação ao tema da "*droga cultural*".

Nesse segundo e-fórum, os alunos apropriam-se do discurso do outro sem qualquer alusão ao sujeito citado, até mesmo, quando esse outro sujeito é o autor do texto em discussão. Essa apropriação acontece, em sua maioria, mediante o discurso direto esvaziado, pelo qual esses enunciadores transmitem a voz do outro com suas próprias palavras, atribuindo seus próprios tons apreciativos ao já dito e produzindo efeitos de sentidos para os próprios enunciados. Essa atitude responsiva de alguns alunos descaracteriza o e-fórum/aula, pois a discussão esvazia-se à medida que aula virtual "avança" devido à reprodução do discurso do outro favorecer compreensões equivocadas da temática da aula. Portanto, a apropriação da voz do outro como pertencente ao próprio enunciador é um caso que merece mais a nossa atenção, considerando-se a formação do leitor responsivo ativo.

Finalmente, respondemos a última questão de pesquisa que consiste em saber: "*como a réplica ou a tréplica do outro (professor, tutor ou aluno) se incorpora ao estilo do enunciado do aluno favorecendo a formação de um sujeito leitor responsivo ativo?*". A resposta anterior também se reflete nessa questão, pois, a apropriação da voz do outro, como a própria voz do enunciador é o que caracteriza, predominantemente, a construção dos enunciados analisados dos e-fóruns/aula. Podemos afirmar que as réplicas e/ou tréplicas favorecerem a formação do leitor responsivo ativo, já que o emprego da variante **DDP** revela, no e-fórum (1), que a orientação da professora promoveu a construção do discurso autoral. Pois, os alunos retomaram suas experiências com a leitura para produzir seus discursos, interagindo tanto com os participantes da aula, o texto discutido e o senso comum, quanto com seus próprios presumidos retomados pela inter-relação do enunciador com ele mesmo.

A retomada da experiência pelo sujeito permite que ele não se limite a reproduzir a voz do outro, trazendo sua própria voz à tona e revelando uma forma particular de expressão favorecedora da autoria, que, por sua vez, contribui para a construção do sujeito leitor responsivo ativo. Nesse caso, as relações dialógicas constituídas entre *professor-aluno*, *aluno-texto* e *aluno-ele-mesmo*, no e-fórum (1), propiciaram a construção do leitor responsivo ativo. Diferentemente, a análise do e-fórum (2) mostra que a transição do discurso de outrem acontece, em sua maioria, mediante o uso da variante **DDE**, favorecendo o deslocamento temático resultante da

reprodução de outros discursos pelos alunos. Em geral, nesse e-fórum (2), os alunos elaboram seus discursos baseados no senso comum de que as "*drogas são nocivas aos jovens*", sem preocuparem-se com o tema do texto. Portanto, esses alunos constroem seus enunciados, independentemente, da interação com a voz do professor e do texto discutido.

Nesse caso, em princípio, cogitamos que a ausência do professor ou do tutor a distância provocaria o deslocamento, mas a análise mostra que os alunos desviam do tema, reproduzindo a ideia geral do texto contida no título "*Diga não as drogas*", ou ainda, reproduzindo enunciados de outros alunos, consequentemente, esses dados evidenciam que a leitura do texto, realmente, não ocorre entre a maioria dos alunos participantes do e-fórum (2). Nessa visão, a causa do deslocamento do tema não é, necessariamente, a "ausência" do professor, ou do tutor no processo de interlocução, nem a predominância do número de vozes dos alunos em relação à dos mediadores pedagógicos, ma sim a não leitura dos textos pelos alunos.

Ressaltamos que o método (n)etnográfico se mostrou fundamental para a observação direta das ações de linguagem práticas na aula virtual, propiciando investigarmos o processo de leitura/interação por diferentes ângulos, e, por sua vez, favorecendo a identificação dos movimentos discursivos realizados pelos alunos – representados nos gráficos de 1 a 6 – para a constituição de seus enunciados nos e-fóruns/aula. Esse método permitiu também o levantamento de um *corpus* amplo, bem como a delimitação do objeto de estudo, sujeito de pesquisa e *lócus* específico, no qual os dados foram coletados.

No geral, a pesquisa da compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos, ancorada nos textos de Bakhtin e o Círculo, trouxe as seguintes contribuições para os estudos da linguagem e dos gêneros discursivos:

- Compreender a aula virtual como um gênero discursivo/digital complexo constituído por meio da intercalação com outros gêneros digitais a exemplo do e-fórum de discussão que, por sua vez, é constituído pelo conjunto de comentários online produzidos em torno de tópico de discussão;
- Entender os comentários discentes como réplicas (ou tréplicas) de discursos constituídos, principalmente, pelos presumidos dos discursos

de outros sujeitos, especialmente, dos discursos de outros alunos e/ou da comunidade discursiva do enunciador;

- Observar os movimentos discursivos de apropriação do discurso de outrem e do presumido em situação de interlocução real, bem como constituir categorias de análise a partir da perspectiva do presumido do discurso, segundo os estudos voloshivianos;
- Identificar como acontecem os deslocamentos temáticos nos e-fóruns/aula, e também como ocorre à constituição do estilo e da autoria dos/nos comentários dos discentes;
- Estudar o processo de aprendizagem colaborativa do ensino online mediante a perspectiva dialógica da linguagem, observando a constituição do sujeito leitor responsivo ativo;
- Adotar o estudo de campo de cunho (n)etnógrafo, juntamente, com os estudos bakhtinianos para interagir, coletar, descrever e interpretar a comunidade pesquisada;
- Refletir acerca do papel do professor e do tutor a distância para a compreensão e a produção de texto pelos alunos, considerando suas intervenções no processo de leitura/interação da aula virtual.

Os resultados de pesquisa evidenciam que as relações dialógicas constituídas pelos alunos nos e-fóruns/aula analisados, nem sempre influenciam, positivamente, a construção do enunciado do aluno devido às leituras fragmentas que provocam interpretações equivocas dos textos discutidos, descaracterizando os e-fóruns/aula por não haver debate de opiniões, mas sim a reprodução de discursos.

Concluímos que o mediador pedagógico seja o professor, ou o tutor a distância deve ser mais presente nas discussões realizadas nos e-fóruns/aula, propiciando um diálogo mais amplo e construtivo entre *aluno-texto* e *aluno-aluno* para evitar os deslocamentos temáticos. Também evidenciamos que os estudos bakhtinianos se mostraram significativos para o entendimento da construção do sujeito leitor compreensivo responsivo ativo no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino a distância online.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Javier Marrero; PALMERO, Maria Luz Rodríguez. Bakhtin y la Educación. In: **Revista Qurriculum**, nº 21, octubre, 2007, p. 27-56. Disponível em: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf> Acesso em 19/05/2012.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever**: experiências com a formação docente.[recurso eletrônico] / Maria de Fátima Almeida. – João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

_____. **Linguagem e leitura:** movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto em sala de aula de 5ª série / Maria de Fátima Almeida. – Recife, 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco.

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliana Pereira. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum Linguístico** (Online), Florianópolis, v. 10, p. 78-90, abr./jun. 2013.

AMORIM, Marilia. Cronotopo e exotopia. IN: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1ª ed. , 2ª reimpressão. – São Paulo: Contextos, 2010, p. 95-114.

AMOSTRAGEM. Disponível em: <www.pucrs.br/famat/cecilia/amostragem.c.estimacao.doc.> Acesso em: 28/01/2012.

ARAGÃO, Jackelinne Maria de Albuquerque. **O gênero chat educacional em ambientes de ensino a distância** / Jackelinne Maria de Albuquerque Aragão – João Pessoa, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Brasília: Plano Editora, 2001, p. 21.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução brasileira de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Texto completo da edição americana "Toward a Philosophy of the Act". Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**.** [Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira]. 13ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski** / Mikhail Bakhtin; Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra, UFF-USP. 5ª edição revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. [1975] **Questões de Literatura e de Estética** (A Teoria do Romance). [Trad. Aurora Fornono Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade]. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

_____. [1979] **Estética da Criação Verbal.** [introdução e tradução de Paulo Bezerra]. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Dina Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto. et. al. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 1996, p. 21-42.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**/ Maria Luiza Belloni. – 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Vol. 23. Nº 78. Campinas, abr./2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf >Acesso em: 10/11/2013.

BEZERRA, Ed Porto. Introdução à Educação a Distância. In: **Trilhas do Aprendente** - Volume 1/Edna Gusmão de Góes Brennand, Sílvio José Rosi (Organizadores). – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 21-60.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de ensino; 8)

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Ver. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

CASAS ARMENGON, M. Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia em América Latina. **Proyecto Especial 37 de Educacioón a Distancia**. O. E. A, 1982.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 4ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio**. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CIRIGLIANO, G. F. J**. La educacióm abierta**. Buenos Aires, El Ateneos, 1983.

CUNHA, Dóris de Arruda C. Circulação, reacentuação e memória no discurso da imprensa. In: **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, nº 2, p. 23-39. 2º sem, 2009.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 04/02/2015.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em:

<http://www.dicionariodoaurelio.com/ >Acesso em: 16/09/2013.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/ >Acesso em: 28/11/2013.

EMERSON, Caryl. **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**/ Caryl Emerson; tradução Pedro Jorgensen Jr. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

ERICKSON, Thomas. Social Interaction on the net: virtual community as participatory genre. **Proceeding of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Science**, v. VI, p. 13-21, jan. 1997. Disponível em: <http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html. >Acesso em: 22/01/2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin/ Carlos Alberto Faraco. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Linguagem).

FIGAREDO, Daniel Dominguez. Sobre la interación de La etnografia virtual. In: **Revista Electrónica Teoria da Educación**. Educación y Cultura en la etnografia virtual . vol. 8. Nº 1, mayo, 2007. Disponível em: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>Acesso: 22/04/2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRANCELINO, Pedro Farias. **A autoria no gênero discursivo aula**: uma abordagem enunciativa. Recife, 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco.

FRANÇOIS, Frédéric. **Morale et mise em mots.** Paris: L'Harmattan, 1994.

FREIRE, Paulo. [1982] **A importancia do ato de ler**: em três artigos que se completam. / Paulo Freire. – 51ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. [1987] **Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. - 50. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necesarios à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. (1989). **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. O saber local – Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1999 (Coleção na Sala de Aula).

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/issue/view/243/showToc >Acesso: 27/01/2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES SILVA, Camila; FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD. In: **Revista Aprendizagem em EAD** – Ano 2012 – Volume 1 – Taguatinga – DF outubro /2012. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead >Acesso em: 10/11/2013.

GROSSI, Maria Gorett Ribeiro; COSTA, José Wison; MOREIRA, Mércia Maria. O papel do tutor virtual na educação a distância. **Educação**. Santa Maria. V. 38, nº 3, p. 659-674, set./dez. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/issue/current >Acesso em: 18/11/2013.

GUEDEZ, V. Las perspectivas de la educación a distancia a distancia em ele contexto de la Educacón Abierta y Permanente. **Boletin Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**. Madrid, n. 3, 1984.

HOLMBERG, B. **Educación a Distancia**: Situación y Perspectivas. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

_____. **Distance education a Survey and Bibliography**. London, Kogan Page, 1977.

KEEGAN, D. J. **On the nature of distance educations**. Hagen, ZIFF, 1980.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory**. Oxford. Clarendon, 2005.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 04/02/2015.

LÉVY, PIERRE. **Cibercultura** / Pierre Lévy; Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?**/ Pierre Lévy; Tradução de Paulo Neves. – 2ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez: 2010 p. 15-80.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino.** – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexão e ensino**/ Acir Mário Karwoski *et al* (org.). Palmas e União da Vitória, Paraná: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

_____. **Questão do suporte dos gêneros textuais.** Disponível em: <http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf. >Acesso em: 10/11/2013.

_____. **Gêneros Textuais:** o que são e como se classificam? Universidade Federal de Pernambuco, 2000 (mimeo).

MARIN IBANEZ, R. El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento. IN: **Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia**. Madrid, UNED, 1984.

MARINHO, Carmem Lúcia de Oliveira; SILVA, Ivanda Maria Martins. Dialogicidade em fóruns de discussão: interfaces com os desafios da Educação a Distância. In: **Anais Eletrônicos do IV Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**: comunidades e aprendizagem em rede, 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html >Acesso em: 21/11/2013.

MARTINS, Andréia de Sousa. **Plateias da Morte**: discutindo o fim da vida em comunidades e Velórios Virtuais / Andréa de Sousa Martins. – João Pessoa, 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Paraíba.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. 3ª ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000. (Biblioteca universitária de língua portuguesa; v: 8).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos/Maria de Lourdes Meirelles Matencio. – Campinas, SP: [s.n.], 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. – (Dicionário Michaelis).

MCKENZIE, N.; POSTGATE, R.; SCUPHAN, J. Enseñanza abierta. **Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia**. Madrid, UNESCO, 1979.

MOORE, M. G. On a Theory of Independent Study. In: SEWART, D. et alii (eds). **Distance Education**: Internacional Perspetives: Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 1983.

_____. **Learner Autonomy**: the second dimensiono f independent learning. Collection of Conference Papers Warrenton, v. 2,Virginia, 1972.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF >Acesso em: 16/11/2013.

_____. **Novos caminhos do ensino a distância**. CEAD – Centro de Educação a Distância. Rio de Janeiro: SENAI, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. **Fóruns on-line**: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (orgs.). – Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 171-189. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/forum.pdf >Acesso em: 10/11/2013.

PAULINO FILHO, Athail Rangel. **Manual Moodle**: Conte com Moodle no próximo semestre. (Moodle 1.9.3+). E-tutor – Programa de Capacitação Continuada da UFPB Virtual, João Pessoa, 2010.

PELANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

PERRATON, H. Una teoría de la enseñanza a distancia. **Boletín Bibliográfico de Sistemas Educación Abierta**. México, 1982.

PETERS, O. Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline. In: SEWART, D. et alii (eds). **Distance Education**: Internacional Perspetives: Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 1983.

_____. **Die disaktische struktur des fernunterichts**. Untersuchungen zueiner industrialisierten form des lehrens und lermens, Tubingen Beitrãge Zum Fernstuium, 7 Weinheim, Belz, 1973.

PFEIFFER, Cristina; CASSANO, Maria da Graça. **A leitura como mediação na educação a distância e semi-presencial**. Revista Semioses: Rio de Janeiro, v. 01, nº 06, fev. de 2010, p. 12-21.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento Bakhtin e a ideologia contemporânea / Augusto Ponzio; [organização de tradução Valtemir Mioletto] / 1. ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

PORTAL DA UAB/CAPES. Histórico. In: **Sobre a UAB**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=21 >Acesso em: 17/12/2013.

PORTAL DA UFPB VIRTUAL. **Sobre a UFPB VIRTUAL**. <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/sobre/ >Acesso em: 17/12/2013.

RAMON MARTINEZ, M. A. Fundamentos de la educación a distancia como marco de referencia para el diseño curricular. **Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**, n. 10, Madrid, UNED, 1985.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na Tela - Letramentos e Novos Suportes de Leitura e Escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 125-150. (Coleção Linguagem e Educação).

RIBEIRO; MENDONÇA, G.; MENDONÇA, A. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: **CONGRESSO INTERNACONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 13, 2007, Curitiba. Anais... Curitiba: ABED, 2007. 10p. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf. >Acesso em: 08/01/2015.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Sentidos de leitura e escrita na sala de aula. In: **Revista Laterna** - Núcleo de Estudos Linguísticos Araguaia - Tocantins da Faculdade de Estudos da Linguagem do Campus de Marabá, vol. 03, dez/2009, p. 128-142.

ROWNTREE, D. **Preparación de cursos para estudiantes**. Barcelona, Herdez, 1986.

SAUSSURE, Ferdinand. [1916**] Curso de linguística geral** / Ferdinand Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Schechaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. –27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Eliane Pereira dos. **O gênero comentário online**: dimensão social e verbal / Eliane Pereira dos Santos. – Teresina, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí.

SANTOS, Eliane Pereira dos; ALVES FILHO, Francisco. Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário online. Revista FSA, Teresina, v. 9, nº 2, art. 10, pp. 144-160, ago/dez. 2012. Disponível em: <http://189.43.21.151/revista/index.php/fsa/article/view/41 >Acesso em: 20/11/2013.

SILVA, Telma Cristina Gomes da. **A carta do leitor**: um estudo das estratégias semântico-argumentativas / Telma Cristina Gomes da Silva. – João Pessoa, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba. 115p.

SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu A. Português Instrumental. In: **Trilhas do Aprendente** – volume 1/ Edna Gusmão de Góes Brennand; Silvio José Rossi (orgs). – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 233-286.

SINS, R.S. **Aninquiry into correspondence education processes policies, principles and pratictices in correspondence education systems worddwide** (Informe inédito de ICCE-UNESCO), 1977.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Lenguaje y contexto**. Trad. de Carla Solar. Barcelona, México, Grijalbo, 1970.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin/Adail Sobral. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre a Linguagem.

SOUZA, Maria Carolina Santos de; BURNHAM, Terezinha Fróes. Produção do conhecimento em EAD: Um elo entre professor – curso – aluno. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/mariacarolinasantos.html. >Acesso em 13/06/ 2011.

STAROBINAS, Lilian. **Interação de professores em fóruns eletrônicos**: um estudo de caso do programa Educar na Sociedade da Informação / Lilian Starobinas. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**/ Sylvia Constant Vergara. – 4ª. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica) [1926]. Tradução para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: V. N. Voloshinov, *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

VOLOSHINOV, V. N. **Estrutura do Enunciado** [1930]. Tradução para o português por Ana Vaz para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em Mikhail Bakhtine. Le príncipe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine. Paris. Seuil, 1981.

WELLMAN, B. (2001): Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking. In: **International Journal of Urban and Regional Research**, 25, Special Issue on "Networks, Class and Place". Disponível em: <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/individualism/ijurr3a1.htm >Acesso em: 06/02/2015.

WOLCOTT, H. (1987): On ethnography intent. In: **Educational Administration Quarterly**, XXI (3), 187-203. Disponível em: <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/wolcott87.pdf >Acesso em: 06/02/2015.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-fórum na Internet: um Gênero Digital. In: **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem / Júlio César Araújo, Bernardete Biasi-Rodrigues (Orgs.). – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZAMORA, P. A. N. Situación y perspectivas de la enseñanza a distancia. In: **Simposium Iberoamerciano de Rectores de Universidades Abiertas**, I., 1981, Madrid: Universidad Estatal a Distância, 1981.

APÊNDICES

Pesquisa com Aprendentes

Caro(a) aprendente,
Esse questionário coletará dados para uma pesquisa de doutorado. O objetivo é compreender o processo de ensino/aprendizagem com o uso do Moodle. Para tal, precisamos de sua colaboração. Responda cada questão e no final tecle em enviar. Nas questões que há um círculo você escolherá apenas uma alternativa. Nas questões que possuem um quadrado você poderá escolher mais de uma resposta. Agradecemos sua colaboração!

---

*Obrigatório

Nome Completo *O nome do(a) aprendente entrevistado não será divulgado.

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Faixa Etária *

- Menos de 20 anos
- De 20 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- Mais de 59 anos

Você já atua na área de Educação? *

- Sim, sou professor(a) na Educação Infantil
- Sim, sou professor(a) na Ensino Fundamental
- Sim, sou professor(a) na Ensino Médio
- Não, não atuo na área de Educação
- Outro:

Você já possui curso superior ou pós-graduação em outra área? *

- Sim, possuo licenciatura
- Sim, possuo bacharelado
- Sim, possuo especialização
- Sim, possuo mestrado
- Não, não possuo
- Outro:

Em que ano você ingressou na UAB/UFPB?

- 2007.2

- 2008.1
- 2008.2
- 2009.1
- 2009.2
- 2010.1
- 2010.2
- 2011.1

Antes de ingressar na UAB/UFPB você já tinha alguma noção de informática ou navegação pela internet? *

- Sim, tanto do computador quanto da internet
- Somente do computador
- Somente da internet
- Não, não tinha nenhuma noção
- Outro:

Você recebeu alguma capacitação para usar o Moodle? *

- Sim, e colaborou muito para o uso da plataforma
- Sim, mas não foi o suficiente para usar bem da plataforma
- Não, nenhuma capacitação
- Não, mas o Moodle é fácil de ser navegado

Você tem dificuldades em ler ou em escrever usando o computador? *

- Sim, em ler
- Sim, em escrever
- Sim, em ler e escrever
- Não, nenhuma dificuldade

Qual o seu polo? *

Qual o período você está cursando?

Qual do(s) componente(s) curricular(es) abaixo você está cursando? *Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

- ECM
- PPPEI
- TEE- I
- STPC-VI
- TCC

Você considera que esse componente curricular possibilitou você a... *Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

- ☐ Fazer pesquisas de forma consciente e criteriosa
- ☐ Ler de forma reflexiva
- ☐ Escrever de forma coerente
- ☐ Ler e escrever de forma reflexiva e coerente
- ☐ Estudar de forma autônoma
- ☐ Interagir com colegas, professor e tutor
- ☐ Outro: _____

Com a organização do componente curricular, você se considera apto(a) para... *Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

- ☐ Estudar de forma autônoma
- ☐ Pesquisar em diferentes fontes
- ☐ Acompanhar as indicações do professor e do mediador para realizar as leituras e as atividades sem dificuldades
- ☐ Se comunicar com colegas de curso, professor e mediador de forma eficiente
- ☐ Outro: _____

Qual a sua principal dificuldade neste componente curricular? *Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

- ☐ Compreender o que é solicitado pelo(a) professor(a) pesquisador(a)
- ☐ Compreender os feedbacks do(a) professor(a) ou do(a) mediador(a) a distância orientando que você faça formulações nos trabalhos enviados
- ☐ Interagir nos fóruns de discussão com os seus colegas
- ☐ Enviar as atividades no prazo
- ☐ Outro: _____

Você interage com os participantes do componente curricular para sanar suas dúvidas ou ajudar a alguém a sanar as dúvidas dele *Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

- ☐ Apenas com o professor para sanar as minhas dúvidas
- ☐ Apenas com o mediador a distância para sanar as minhas dúvidas
- ☐ Apenas com o mediador presencial para sanar as minhas dúvidas
- ☐ Com mediadores (presencial e a distância) para sanar as minhas dúvidas
- ☐ Com professor e mediador presencial para sanar as minhas dúvidas
- ☐ Com professor e mediador a distância para sanar as minhas dúvidas

- ☐ Com professor, mediadores (presencial e a distância) e colegas para sanar as minhas dúvidas
- ☐ Com professor e mediador a distância para sanar as minhas dúvidas e de colegas também
- ☐ Com professor e mediador a presencial para sanar as minhas dúvidas e de colegas também
- ☐ Com mediadores (presencial e a distância) para sanar as minhas dúvidas e de colegas também
- ☐ Com professor, mediadores (presencial e a distância) e colegas para sanar as minhas dúvidas e de colegas também
- ☐ Não interajo com os participantes
- ☐ Outro: _____

Este componente curricular lhe dar espaço para dialogar e tirar dúvidas através de *Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

- ☐ Blog
- ☐ Chat
- ☐ Email
- ☐ Enquete
- ☐ Fórum
- ☐ Outro: _____

Quais das ferramentas abaixo você acredita favorecer o ensino aprendizagem da leitura e da escrita nesse componente curricular? *Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

- ☐ Blog
- ☐ Enquete
- ☐ Fórum
- ☐ Glossário
- ☐ Objeto de Aprendizagem
- ☐ Questionário
- ☐ Tarefa Online
- ☐ Vídeo Aula
- ☐ Wiki
- ☐ Outro: _____

Você se sente motivado(a) pelo(a) professor(a) a realizar suas leituras e seus estudos no Moodle? *Responda considerando a escala abaixo e o componente curricular indicado para a pesquisa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada Motivador	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Extremamente Motivador

Você considera a interação entre os participantes do componente curricular fundamental para a compreensão dos textos, atividades e demais demandas da EaD *Responda considerando a escala abaixo e o componente curricular indicado para a pesquisa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nenhum Pouco	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Extremamente Importante

No geral, como você avalia o método utilizado para desenvolver a leitura e a escrita crítica nesse componente curricular? *Responda considerando a escala abaixo e o componente curricular indicado para a pesquisa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito Ruim	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Excelente

Caso você queira deixar algum comentário para nós no espaço abaixo Responda considerando o componente curricular indicado para a pesquisa

Enviar

Pesquisa com Docente

Caro(a) professor(a), Esse questionário coletará dados para uma pesquisa de doutorado. O objetivo é compreender o processo de ensino/aprendizagem com o uso do Moodle. Para tal, precisamos de sua colaboração. Responda a cada questão e no final tecle em enviar. Nas questões que há um círculo você escolherá apenas uma alternativa. Nas questões que possuem um quadrado você poderá escolher mais de uma resposta. Agradecemos sua colaboração!

---

*Obrigatório

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Faixa Etária *

- Menos de 30
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- De 60 a 69 anos
- Mais de 69 anos

Qual a sua formação? *

Em que ano você passou a atuar na UAB/UFPB como professor(a) pesquisador(a)?

- 2007.2
- 2008.1
- 2008.2
- 2009.1
- 2009.2
- 2010.1
- 2010.2
- 2011.1

Em qual componente curricular você atua como professor(a) pesquisador(a)? *

Você também é professor(a) conteudista da UAB/UFPB? *

- Sim, no componente curricular que atuo como professor pesquisador
- Sim, mas em outro(s) componente(s) curricular(es)

- Sim, no componente curricular que atuo e em outro(s) componente(s) curricular(es)
- Não, nunca trabalhei na UAB/UFPB como professor conteudista

Você recebeu alguma capacitação para usar o Moodle? *

- Sim, antes de assumir ao componente curricular e colaborou muito para o uso da plataforma
- Sim, durante o semestre letivo, mas, não foi o suficiente para usar bem a plataforma
- Não, nenhuma capacitação
- Não, mas o Moodle é fácil de ser manuseado
- Outro:

Você tem dificuldades em ler ou em escrever usando o computador? *

- Sim, em ler
- Sim, em escrever
- Sim, em ler e escrever
- Não, nenhuma dificuldade
- Outro:

Você ao organizar os conteúdos no Moodle se preocupa em verificar como o aprendente está visualizando a sua sala de aula? *

- Sim, sempre verifico
- Sim, às vezes verifico
- Não, nunca verifiquei
- Outro:

Você utiliza a rúbrica no Moodle para informar os aprendentes dos critérios de avaliação de seu componente curricula? *

- Sim, sempre utilizo a rúbrica
- Não, não utilizo a rúbrica
- Outro:

Você registra em relatório(s) ou diário(s) os problemas que ocorrem em seu componente curricular? *

- Sim, sempre registro
- Não, não registro
- Outro:

Você compartilha com seu(s) mediador(es) a distância as orientações dadas ao aprendente via mensagem no Moodle? *

- Sim, sempre compartilho
- Sim, às vezes compartlho
- Não, não compartilho
- Outro:

Você compartilha com o(s) mediador(es) a presenciais as orientações dadas ao aprendente via mensagem no Moodle? *

- Sim, sempre compartilho
- Sim, às vezes compartlho
- Não, não compartilho
- Outro:

Em que momento você busca auxilio do mediador presencial? *

- Para motivar a participação dos aprendentes
- Para se inteirar do acompanhamento dos aprendentes no polo
- Para buscar informações de algum aprendente ausente
- Para informar das postagem de atividade no Moolde
- Para informar de visitas ao polo
- Outro:

Você avalia os feedbacks de seu(s) mediador(es) a distância? *

- Sim, avalio os feedbacks dos mediadores mas sem a presença deles
- Sim, avalio os feedbacks postados pelos mediadores junto com eles
- Não, não avalio os feedbacks postados pelos mediadores
- Outro:

Você reflete sobre seus enunciados estarem ou não claros para o aprendente? *

- Sim, sempre reflito
- Sim, às vezes reflito
- Não, não reflito
- Outro:

Como você trata o silêncio virtual ou a ausência do aprendente na sala de aula do Moodle? *

- Envia mensagem individual ao aprendente para saber o que estar acontecendo

- Coloca uma mensagem no fórum de notícias chamado a atenção dos aprendentes para a participação
- Indaga ao mediador a distância sobre o silêncio do(s) aprendente(s)
- Indaga ao mediador a presencial sobre a ausência do(s) aprendente(s)
- Outro:

Qual a principal dificuldade dos seus aprendentes? *

- Compreender o que é solicitado por você nas atividades desenvolvidas no componente curricular
- Compreender os feedbacks orientando formulações nos desafios
- Interagir nos fóruns de discussão com os colegas
- Enviar as atividades no prazo
- Outro:

Você considera que seu componente curricular possibilita ao aprendente a *

- Fazer pesquisas de forma consciente e criteriosa
- Ler de forma reflexiva
- Escrever de forma coerente
- Ler e escrever de forma reflexiva e coerente
- Estudar de forma autônoma
- Interagir eficientemente com colegas, professor e mediador
- Outro:

Você acredita que a organização de sua sala de aula virtual favorece que o aprendente *

- Estude de forma autônoma
- Pesquise em diferentes fontes
- Acompanhe as indicações dadas a eles pela equipe docente (professor e mediador) para realizar as leituras e as atividades
- Se comunique com colegas de curso, professor e mediador de forma eficiente
- Outro:

Quais das ferramentas abaixo você acredita favorecer o ensino aprendizagem da leitura e da escrita? *

- Blog
- Enquete
- Fórum

- Glossário
- Objeto de Aprendizagem
- Questionário
- Tarefa Online
- Vídeo Aula
- Wiki
- Outro:

Quais são entre as ferramentas abaixo as duas que você mais utiliza em seu componente curricular? *

- Blog
- Enquete
- Fórum
- Glossário
- Objeto de Aprendizagem
- Questionário
- Tarefa Online
- Vídeo Aula
- Wiki
- Outro:

Quais ferramentas você utiliza em seu componente curricular para tirar dúvidas dos aprendentes? *

- Blog
- Chat
- Email
- Enquete
- Fórum
- Outro:

Você motiva seus aprendentes a realizarem as leituras e os estudos no Moodle? *Responda considerando a escala abaixo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito Pouco											Muitíssimo

Você considera a interação entre os participantes do componente curricular fundamental para a compreensão dos textos, atividades e demais demandas da EaD? *Responda considerando a escala abaixo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito Pouco											Muito Importante

No geral, como você avalia o método utilizado para desenvolver a leitura e a escrita crítica em seu componente curricular? *Responda considerando a escala abaixo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco Eficaz											Muito Eficaz

Caso você queira deixe um comentário abaixo para nós

Enviar

Pesquisa com Mediador a Distância

Caro(a) professor(a) mediador(a), Esse questionário coletará dados para uma pesquisa de doutorado. O objetivo é compreender o processo de ensino/aprendizagem com o uso do Moodle. Para tal, precisamos de sua colaboração. Responda a cada questão e no final tecle em enviar. Nas questões que há um círculo você escolherá apenas uma alternativa. Nas questões que possuem um quadrado você poderá escolher mais de uma resposta. Agradecemos sua colaboração!

*Obrigatório

Nome Completo *O nome do(a) mediador(a) não será divulgado

Sexo *

- ○ Masculino
- ○ Feminino

Faixa Etária *

- ○ Menos de 25 anos
- ○ De 26 a 35 anos
- ○ De 36 a 45 anos
- ○ De 46 a 55 anos
- ○ Mais de 55 anos

Em que ano você passou a atuar na UAB/UFPB como professor(a) mediador(a)?

- ○ 2007.2
- ○ 2008.1
- ○ 2008.2
- ○ 2009.1
- ○ 2009.2
- ○ 2010.1
- ○ 2010.2
- ○ 2011.1

Em qual componente curricular você atua como professor(a) mediador(a)? *

Quais são os polos acompanhados por você? *

- ☐ Araruna
- ☐ Cabaceiras
- ☐ Campina Grande

- [ ] Conde
- [ ] Coremas
- [ ] Cuité de Mamanguape
- [ ] Duas Estradas
- [ ] Ipojuca
- [ ] Itabaiana
- [ ] Itaporanga
- [ ] João Pessoa
- [ ] Limoeiro
- [ ] Lucena
- [ ] Mari
- [ ] Pitimbu
- [ ] Pomba
- [ ] São Bento

Você recebeu alguma capacitação para usar o Moodle? *

- ( ) Sim, antes de assumir ao componente curricular e colaborou muito para o uso da plataforma
- ( ) Sim, durante o semestre letivo, mas, não foi o suficiente para usar bem a plataforma
- ( ) Não, nenhuma capacitação
- ( ) Não, mas o Moodle é fácil de ser manuseado
- ( ) Outro: _____

Você tem dificuldades em ler ou em escrever usando o computador? *

- ( ) Sim, em ler
- ( ) Sim, em escrever
- ( ) Sim, em ler e escrever
- ( ) Não, nenhuma dificuldade
- ( ) Outro: _____

Você reflete sobre as dificuldades dos aprendentes em ler ou em escrever usando o computador? *

- ( ) Sim, sempre reflito
- ( ) Sim, às vezes reflito
- ( ) Não, não reflito

- Outro:

Qual a principal dificuldade dos seus aprendentes? *

- Compreender o que é solicitado pelo(a) professor(a) pesquisador(a)
- Compreender os seus feedbacks orientando formulações nos desafios
- Interagir nos fóruns de discussão com os colegas
- Enviar as atividades no prazo
- Outro:

Você auxilia o professor pesquisador a organizar os conteúdos do componente curricular no Moodle? *

- Sim, sempre auxilio
- Sim, às vezes auxilio
- Não, não auxilio
- Outro:

Você testar com o professor do componente curricular as atividades antes dessas serem aplicadas aos aprendentes? *

- Sim, sempre testo
- Sim, às vezes testo
- Não, não testo
- Outro:

Como você trata o silêncio virtual ou a ausência dos aprendentes no Moodle? *

- Envio mensagens individuais ao aprendente para saber o que estar ocorrendo
- Envio mensagens coletivas aos aprendentes para chamar a atenção dos aprendentes
- Entro em contanto com o mediador presencial para saber o que estar acontecendo com o aprendente
- Coloco uma mensagem no fórum de notícias chamando a atenção dos aprendentes
- Outro:

Você registra em relatórios ou diários o processo de mediação no Moodle? *

- Sim, sempre registro
- Sim, às vezes registro
- Não, não registro
- Outro:

O professor pesquisador compartilha com você as orientações passadas aos aprendentes via mensagem do Moodle? *

- Sim, sempre compartilha
- Sim, às vezes compartilha
- Não, não compartilha
- Outro:

Você compartilha com o professor pesquisador e mediadores presenciais as orientações passadas aos aprendentes via mensagem do Moodle? *

- Compartilho apenas com o professor pesquisador
- Compartilho apenas com o professor pesquisador e com o mediador presencial
- Não, não compartilho
- Outro:

Com que frequência você se comunica com o mediador presencial? *

- Uma vez por semana
- Uma ou duas vezes por semana
- Duas ou três vezes por semana
- Mais de três vezes por semana
- Outro:

Você considera que esse componente curricular possibilita aos aprendentes a *

- Fazer pesquisas de forma consciente e criteriosa
- Ler de forma reflexiva
- Escrever de forma coerente
- Ler e escrever de forma reflexiva e coerente
- Estudar de forma autônoma
- Interagir eficientemente com colegas, professor e mediador
- Outro:

Quais das ferramentas abaixo você acredita favorecer o ensino aprendizagem da leitura e da escrita? *

- Blog
- Enquete
- Fórum
- Glossário

- ☐ Objeto de Aprendizagem
- ☐ Questionário
- ☐ Tarefa Online
- ☐ Vídeo Aula
- ☐ Wiki
- ☐ Outro: _____

Você reflete junto com o professor pesquisador sobre quais as ferramentas do Moodle são mais ou menos adequadas para trabalhar os desafios? *

- ○ Sim, sempre refletimos juntos sobre o uso das ferramentas
- ○ Sim, às vezes refletimos juntos sobre o uso das ferramentas
- ○ Não, apenas o professor escolhe as ferramentas a serem utilizadas
- ○ Outro: _____

Você motiva seus aprendentes a realizarem as leituras e os estudos no Moodle? *Responda considerando a escala abaixo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito Pouco	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Muitíssimo

Você considera a interação entre os participantes do componente curricular fundamental para a compreensão dos textos, atividades e demais demandas da EaD? *Responda considerando a escala abaixo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito Pouco	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Muito Importante

No geral, como você avalia o método utilizado para desenvolver a leitura e a escrita crítica no componente curricular que atua como professor(a) mediador(a)? *Responda considerando a escala abaixo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco Eficaz	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Muito Eficaz

Caso você queira deixe um comentário abaixo para nós

Enviar

Pesquisa com Mediador Presencial

Caro(a) professor(a) mediador(a), Esse questionário coletará dados para uma pesquisa de doutorado. O objetivo é compreender o processo de ensino/aprendizagem com o uso do Moodle. Para tal, precisamos de sua colaboração. Responda a cada questão e no final tecle em enviar. Nas questões que há um círculo você escolherá apenas uma alternativa. Nas questões que possem um quadrado você poderá escolher mais de uma resposta. Agradecemos sua colaboração!

*Obrigatório

Nome Completo *O nome do(a) mediador(as) presencial não será divulgado

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Faixa Etária *

- Menos de 25 anos
- De 26 a 35 anos
- De 36 a 45 anos
- De 46 a 55 anos
- Mais de 55 anos

Você faz parte da UAB/UFPB desde *

- 2007.2
- 2008.1
- 2008.2
- 2009.1
- 2009.2
- 2010.1
- 2010.2
- 2011.1

Qual é o marco acompanhado por você no curso de pedagogia a distância? *

- I
- II
- III
- IV

- V
- VI
- VII
- VIII

Qual é o polo que você atua como mediador(a) presencial? *

Qual(is) do(s) componente(s) curricular(es) abaixo você acompanha os aprendentes? *

- Educação, Cultura e Mídia
- Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação Infantil
- Tópicos Especiais em Educação I
- Seminários Temáticos de Prática Curricular VI
- Trabalho de Conclusão de Curso

Você recebeu alguma capacitação para usar o Moodle *

- Sim, antes de assumir ao componente curricular e colaborou muito para o uso da plataforma
- Sim, durante o semestre letivo, mas, não foi o suficiente para usar bem a plataforma
- Não, nenhuma capacitação
- Não, mas o Moodle é fácil de ser manuseado
- Outro:

Você tem dificuldades em ler ou em escrever usando o computador? *

- Sim, em ler
- Sim, em escrever
- Sim, em ler e escrever
- Não, nenhuma dificuldade
- Outro:

Você reflete sobre as dificuldades dos aprendentes em ler ou em escrever usando o computador? *

- Sim, sempre reflito
- Sim, às vezes reflito
- Não, não reflito
- Outro:

laboratório no polo? *

- Compreender o que é solicitado pelo(a) professor(a) pesquisador(a)
- Compreender os seus feedbacks dos professores e dos mediadores a distância orientando formulações nos desafios
- Interagir nos fóruns de discussão com os colegas
- Enviar as atividades no prazo
- Outro:

Você registra em relatórios ou diários os problemas ocorridos durante o processo de mediação? *

- Sim, sempre registro
- Sim, às vezes registro
- Não, não registro
- Outro:

O professor pesquisador compartilha com você as orientações passadas aos aprendentes via mensagem do Moodle? *

- Sim, sempre compartilha
- Sim, às vezes compartilha
- Não, não compartilha
- Outro:

Com que frequência você se comunica com o mediador a distância? *

- Uma vez por semana
- Uma ou duas vezes por semana
- Duas ou três vezes por semana
- Mais de três vezes por semana
- Outro:

Você motiva seus aprendentes a realizarem as leituras e os estudos no Moodle? *Responda considerando os componentes curriculares que acompanha os aprendentes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Muito Pouco											Muitíssimo

Você considera a interação entre os participantes do componente curricular fundamental para a compreensão dos textos, atividades e demais demandas da EaD *Responda considerando os componentes curriculares que acompanha os aprendentes

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito Pouco											Muito Importante

No geral, como você avalia o método utilizado para desenvolver a leitura e a escrita crítica no componente curricular que atua como professor(a) mediador(a)? *Responda considerando os componentes curriculares que acompanha os aprendentes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco Eficaz											Muito Eficaz

Caso você queira deixe um comentário abaixo para nós

Enviar

AXEXOS A

TEXTO 01

FALANDO EM LEITURA

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, "vive lendo", talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, fotonovelas. Se "passa em cima de livros", via de regra estuda muito. Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente "fazer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente "fazer a leitura" de um gesto, de uma situação; "ler o olhar de alguém"; "ler o tempo", "ler o espaço", "ler o espaço", indicando que o ato de ler vai além da escrita?

Se alguém na rua me dá um encontrão, minha reação pode ser de mero desagrado, diante de uma batida casual, ou de franca dessa, diante de um empurrão proposital. Minha resposta a esse incidente revela meu modo de lê-lo. Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, pó motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo. O formato, a cor, a figura que representa, seu conteúdo passam a ter sentido, melhor, a fazer sentido para nós.

Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiúra, o ridículo ou adequação ao ambiente em que se encontra, o material e as partes que o compõem. Podemos mesmo pensar a sua história, as circunstâncias de sua criação, as intenções do autor ou fabricante ao fazê-lo, o trabalho de sua realização, as pessoas que o manipularam no decorrer de sua produção e, depois de pronto, aquelas ligadas a ele e as que o ignoram ou a quem desagrada. Perguntamo-nos por que não tínhamos enxergado isso antes, às vezes essa questão nos ocorre por um segundo, noutras ela é duradoura, mas dificilmente voltamos a olhá-lo da mesma maneira, não importa com que intensidade.

O que aconteceu? Até aquele momento o objeto era apenas algo mais na parafernália de coisas ao nosso redor, com as quais temos familiaridade sem dar atenção, porque não dizem nada em particular, ou das quais temos uma visão preconcebida. De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim. Podemos dizer que afinal lemos o vaso ou o cinzeiro. Tudo ocorreu talvez de modo casual, sem intenção consciente, mas porque

houve uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias.

Isso pode acontecer também com relação a pessoas com quem convivemos, ambientes e situações cotidianas, causando um impacto, uma surpresa, até uma revelação. Nada de sobrenatural. Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão responderemos a algo para o qual já estávamos potencialmente aptos e só então se tornaram disponíveis. Será assim também que acontece com a leitura de um texto escrito?

Com freqüência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, "passar os olhos", como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim, ao que não nos interessa no momento. Um discurso político, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados do processo de comunicação que essas mensagens instauram – desligados. E a tendência natural é ignorá-las ou rejeitá-las como nada tendo a ver com a gente. Se o texto é visual, ficamos cegos a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não o lemos, não o compreendemos impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós.

Por essas razões, ao começarmos a pensar a questão da leitura, fica um monte que agradeço a Paulo Freire: "a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela".

(MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense. 7ed., 1986, p.07-10)

TEXTO 02

DIGA NÃO AS DROGAS[67]

Tudo começou quando eu tinha uns 14 anos e um amigo chegou com aquele papo de "experimenta, depois, quando você quiser, é só parar..." e eu fui na dele. Primeiro ele me ofereceu coisa leve, disse que era de "raiz", "natural" , da terra", que não fazia mal, e me deu um inofensivo disco do "Chitãozinho e Xororó" e em seguida um do "Leandro e Leonardo". Achei legal, coisa bem brasileira; mas a parada foi ficando mais pesada, o consumo cada vez mais freqüente, comecei a chamar todo mundo de "Amigo" e acabei comprando pela primeira vez.

Lembro que cheguei na loja e pedi: - Me dá um CD do Zezé de Camargo e Luciano. Era o princípio de tudo! Logo resolvi experimentar algo diferente e ele me ofereceu um CD de Axé. Ele dizia que era para relaxar; sabe, coisa leve... "Banda Eva", "Cheiro de Amor", "Netinho", etc. Com o tempo, meu amigo foi oferecendo coisas piores: "É o Tchan", "Companhia do Pagode", "Asa de Águia" e muito mais. Após o uso contínuo eu já não queria mais saber de coisas leves, eu queria algo mais pesado, mais desafiador, que me fizesse mexer a bunda como eu nunca havia mexido antes, então, meu "amigo" me deu o que eu queria, um Cd do "Harmonia do Samba". Minha bunda passou a ser o centro da minha vida, minha razão de existir. Eu pensava por ela, respirava por ela, vivia por ela! Mas, depois de muito tempo de consumo, a droga perde efeito, e você começa a querer cada vez mais, mais, mais . . . Comecei a freqüentar o submundo e correr atrás das paradas. Foi a partir daí que começou a minha decadência. Fui ao show de encontro dos grupos "Karametade" e "Só pra Contrariar", e até comprei a Caras que tinha o "Rodriguinho" na capa.

Quando dei por mim, já estava com o cabelo pintado de loiro, minha mão tinha crescido muito em função do pandeiro, meus polegares já não se mexiam por eu passar o tempo todo fazendo sinais de positivo. Não deu outra: entrei para um grupo de Pagode. Enquanto vários outros viciados cantavam uma "música" que não dizia nada, eu e mais 12 infelizes dançávamos alguns passinhos ensaiados, sorriamos fazíamos sinais combinados. Lembro-me de um dia quando entrei nas lojas Americanas e pedi a coletânea "As Melhores do Molejão". Foi terrível!! Eu já não pensava mais!! Meu senso crítico havia sido dissolvido pelas rimas "miseráveis" e letras pouco arrojadas. Meu cérebro estava travado, não pensava em mais nada. Mas a fase negra ainda estava por vir. Cheguei ao fundo do poço, no limiar da condição humana, quando comecei a escutar "Popozudas", "Bondes", "Tigrões", "Motinhas" e "Tapinhas". Comecei a ter delírios, a dizer coisas sem sentido. Quando saia a noite para as festas pedia tapas na cara e fazia gestos obscenos. Fui cercado por outros drogados, usuários das drogas mais

[67] Texto complementar utilizado na turma de 2010.1 e 2010.2, ambos, no estudo complementar da Unidade II, quer dizer, no e-fórum argumentação.

estranhas; uns nobres queriam me mostrar o "caminho das pedras", outros extremistas preferiam o "caminho dos templos". Minha fraqueza era tanta que estive próximo de sucumbir aos radicais e ser dominado pela droga mais poderosa do mercado: a droga limpa.

Hoje estou internado em uma clínica. Meus verdadeiros amigos fizeram única coisa que poderiam ter feito por mim. Meu tratamento está sendo muito duro: doses cavalares de Rock, MPB, Progressivo e Blues. Mas o meu médico falou que é possível que tenham que recorrer ao Jazz e até mesmo a Mozart e Bach. Queria aproveitar a oportunidade e aconselhar as pessoas a não se entregarem a esse tipo de droga. Os traficantes só pensam no dinheiro. Eles não se preocupam com a sua saúde, por isso tapam sua visão para as coisas boas e te oferecem drogas.

Se você não reagir, vai acabar drogado: alienado, inculto, manobrável, consumível, descartável e distante; vai perder as referências e definhar mentalmente.

Em vez de encher cabeça com porcaria, pratique esportes e, na dúvida, se não puder distinguir o que é droga ou não, faça o seguinte:

* Não ligue a TV no domingo à tarde;
* Não escute nada que venha de Goiânia ou do interior de São Paulo;
* Não entre em carros com adesivos "Fui.....";
* Se te oferecerem um CD, procure saber se o indivíduo foi ao programa da Hebe ou ao Sábado do Gugu;
* Mulheres gritando histericamente são outro indício;
* Não compre um CD que tenha mais de 6 pessoas na capa;
* Não vá a shows em que os suspeitos façam passos ensaiados;
* Não compre nenhum CD em que a capa tenha nuvens ao fundo;
* Não compre nenhum CD que tenha vendido mais de um milhão de cópias no Brasil; e
* Não escute nada em que o autor não consiga uma concordância verbal mínima.

Mas principalmente, duvide de tudo e de todos.
A vida é bela!!!! Eu sei que você consegue!!! Diga não às drogas!!

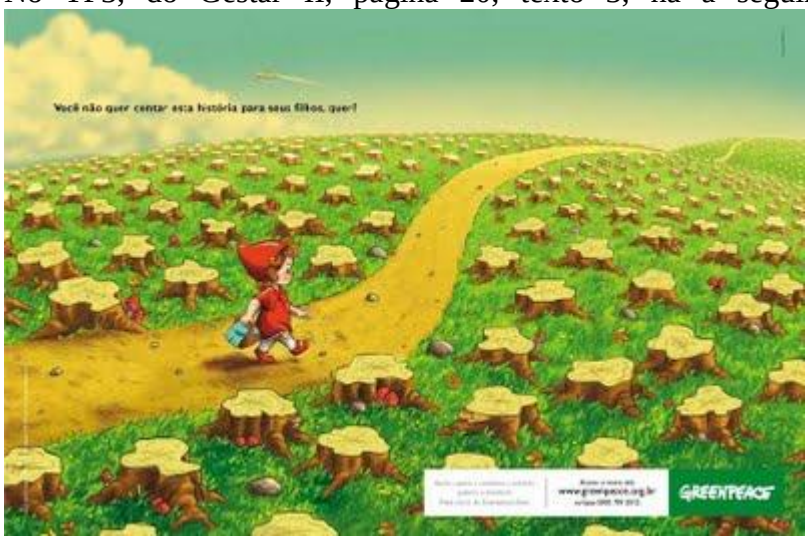
Luis Fernando Veríssimo

AXEXOS B

FÓRUM LEITURA 2010.1

Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por P1 - sexta, 19 fevereiro 2010, 09:43
Caros(as) aprendentes, com base na leitura do texto complementar "***Falando em Leitura***", neste fórum vamos tratar da nossa história de leitura e da nossa formação em ***sujeitos-leitores.*** Cada um de nós traz referências de mundo que são associadas a cada palavra lida e esta, por sua vez, passa a ressignificar nossa visão de mundo, nossa forma de conceber a vida e de vivê-la, a resolver problemas, conflitos, enfim, a nos colocar no mundo a partir de representações que são ora modificadas, ora ampliadas por conta do nosso referencial de leitura que se renova a cada ato de ler. Por isso, mundo e palavra são indissociáveis, como já disse Paulo Freire. **Partindo desta relação, relate, aqui, uma experiência de leitura de mundo que interferiu/facilitou a compreensão de um texto lido; como também a leitura de um texto escrito que modificou a sua compreensão das coisas que acontecem no mundo**. Vamos lá! Participem!

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A1 - segunda, 8 março 2010, 14:32
Minhas experiências, como leitor, são muitas e diversas.
Aprendi decodificar os sinais lingüísticos do nosso idioma aos 6 anos de idade, na alfabetização. A professora da época só deixava o aluno seguir à 1ª série primária, caso fosse aprovado em duas provas (Português e Matemática), que envolviam competências de leitura, escrita, operações de adição e subtração sem reserva, algarismos romanos de I a XX e saber organizar os numerais de 0 a 100, acreditem. Era o tempo da palmatória.
Passei anos decodificando, e no ginásio iniciei o processo de desenvolvimento da leitura, mas leitura eficiente mesmo, somente a partir do ensino médio.
Chapeuzinho Vermelho é um clássico da literatura infantil e não há criança, pelo menos da minha época, que não tenha ouvido ou assistido sua estória pela televisão
No TP3, do Gestar II, página 20, texto 3, há a seguinte charge do Greenpeace:



De imediato "li" a mensagem da charge, pois Chapeuzinho Vermelho era uma das estórias marcantes ouvidas durante a minha infância: a personagem passa por um bosque bastante arborizado para chegar à casa da vovó. Mas o Greenpeace cuidou em "desmatar" o bosque e o cenário da mesma estória mudou, ficou triste e melancólico, na charge. Transcreve o

Greenpeace, na charge, logo acima da ilustração do bosque desmatado: “Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?” E prossegue: “Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje”.
Sem nenhuma referência verbal escrita à Chapeuzinho Vermelho ou ao bosque, na charge, o cenário substitui a linguagem verbal, ao mostrar aos simpatizantes, ser aquela menina caminhante, com capa e gorrinho vermelhos, a mesma Chapeuzinho do clássico infantil, porém sem as árvores da floresta por onde “costuma” ir à casa da vovó na estória. Triste, não? Compreendi instantaneamente a charge por já possuir conhecimentos prévios sobre o cenário usado na mensagem apelativa e fiz inferências ao apelo do Greenpeace, em outras palavras: “alie-se à nossa luta para a preservação do meio-ambiente ou teremos um planeta completamente morto, sem vida, no futuro”.
O contrário também acontece, ou seja, gráficos estatísticos, tabelas e suas legendas explicam melhor e mais concisamente dados referentes à educação brasileira, disponíveis no portal do INEP, do IBGE e outros Órgãos Governamentais.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A2 - terça, 9 março 2010, 17:31
Para lermos, temos que fazer uma relação com a nossa vivência, com a leitura de mundo que fazemos, senão a leitura torna-se mecânica, a interligação torna a leitura compreensível e dar sentido. Como diz Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela"
Já presenciei e de vez enquando presencio comportamentos racista de forma sutil e camuflada de professores para com alunos de alunos para alunos, numa música, numa propaganda, numa imagem, numa sena de novela, numa propaganda, num autdoo, enfim nas leituras de mundo que faço diariamente. Após algumas leituras feitas sobre o racismo e o preconceito passei a compreender porque a nossa sociedade age dessa forma. Porque a imagem de inferioridade da população negra foi construida e difundia a muito tempo e continua sendo transmitida por isso muitos comportamentos prenconceituosos está presente no nosso dia-a-dia e virce e versa, as leituras feitas me trouxeram a compreensão de algumas coisas, alguns comportamentos existentes em nossa sociedade.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A4 - terça, 9 março 2010, 12:03
A leitura faz parte da minha vida, através de um fato ocorrido com uma pessoa bem conhecida minha que era muito rico e tinha bastante amigos e enquanto era rico e depois de um episódio lamentavel ele perdeu tudo e tambem ficou sem nenhum amigo, eu passei a compreender melhor uma passagem biblica no livro de provérbios,capitulo 19 no versículo 4 que diz: (As riquezas granjeiam muitos amigos , mas o pobre o seu próprio amigo o deixa).E também através de uma leitura em outra passagem biblica no mesmo livro, capitulo 17 no versículo 22 que diz: (O coração alegre serve de bom remédio, mas o espírito abatido virá secar os ossos). percebo o quanto faz bem ser alegre ao nosso corpo e a ciência ate comprova isto, onde pessoas triste e amarguradas estão mais propícia a ter câncer e outra doenças.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A5 - terça, 9 março 2010, 15:22
A leitura é a base fundamental para o nosso conhecimento, ler ajuda no crescimento de desenvolvimento e capacidade do nosso aprendizado e compreensão para com os outros. O que mim encentivou a aprender a ler quando criança é que minha avó contava histórias de mitos, lendas e lia historinhas para mim, então, eu comecei a querer aprender a ler, agradeço a ela por ter sido o meu encentivo, agora encentivo outras pessoas a lerem bons livros, começando por os meus filhos e alunos, que só assim teremos um mundo com mais conhecimento e não teremos leigos na leitura.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A6 - terça, 9 março 2010, 15:57
Podemos perceber que a leitura realmente é base de tudo que nos cerca, desde uma simples bula de medicamentos à grandes sermões, mais se pararmos pra refletir neste fato, podemos chegar a conclusão que tudo em nossa volta gira em torno da leitura, desde fatos concretos, a concientização de um mudo melhor, isso depende da leitura de mundo de cada indíviduo,como nos diz Paulo Freire, pois há muitas pessoas letradas que no entanto não usurflui do ato da leitura, apenas decodificão caracteres.
O mundo da leitura é muito prazeroso, confesso que infelismente não fui educada neste sentido de tomar gosto pela leitura e tenho ainda muita dificuldades pra exercer esta prática; mas se unirmos as mãos em prol desta causa que o ato de ler, tenho certeza que poderemos ter um futuro melhor.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A7 - terça, 9 março 2010, 16:08
Estamos diante de um mundo curioso e desafiador e a cada momento nos deparamos com uma infinidade de textos escritos ou não que nos convida a entrar num ambiente leitor. Me recordo do primeiro livro que li aos 16 anos, O Pequeno Príncipe de Antoíne de Saint-Exupéry, nessa leitura pude compreeder o que havia nas entrelinhas, as imagens me encantavam, me faziam sonhar eo foram fundamentais na compreensão do que estava escrito, foi aí que comecei a compreender o verdadeiro significado da leitura, que era ler por prazer.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A8 - terça, 9 março 2010, 18:01
Ler significa pensar profundamente e decodificar a escrita, as frases lidas nos textos e compreender a leitura verbal e não-verbal. No inicio da alfabetização não tinham muitos conhecimentos nas leituras, foi passando os anos, só ai comecei compreender as leituras e a escrita de modo prazeroso, através de livros infantis como: A BELA E FERA, CINDERELA, CHAPEUZINHO VREMELHO e outros contos. “Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que possa ensinar”.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A9 - terça, 9 março 2010, 19:48
A Leitura já faz parte de nossas vidas, a leitura e a base de tudo, Lendo sempre estaremos atentos a noticias a comunicaçoões, e muito bom para o nosso conhecimento.
Ler faz Bem!!! Vamos acabar com o Analfabetismo.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A10 - terça, 9 março 2010, 21:01
O que se pode analisar é que o contexto aborda algumas concepções e tipos de leituras voltadas a diferentes públicos, como a nós mesmos, em alguns aspectos do nosso cotidiano é necessária a aplicação de algum conceito relacionado à fala ou a escrita, seja em uma entrevista de emprego, numa sala de aula ou até mesmo em um simples bate-papo, e o que se deve observar é o que vai ser empregado em cada situação. Então, nada que uma boa leitura antes de querer abordar algo, e junto com ela vem a "comunicação", que é também bastante importante, e tem como papel fundamental a de expor o que se tem acumulado.
Além, dessas perspectivas, cito "a criptografia (*alfabeto do surdo e mudo)*", como uma forma de leitura ou comunicação, mais sendo através das mãos e dos dedos, e não com as letras, tenho a oportunidade de conversar com uma estudante todos os dias no microônibus que vou a Sousa, pois ela tem surdez parcial e também é muda, para mim foi como uma experiência, pois como já sabia a criptografia, aquilo me proporcionou algo a mais, a de fazer uma amizade, a de gesticular melhor, como auxiliar aquela estudante em alguma coisa que ela precisasse,seja em algo que ela tentasse dizer ao motorista, ou a alguém e ninguém a compreendesse.
Enfim, como podemos ver a leitura,está universalmente,em tudo que fazemos,falamos,gesticulamos ou convivemos, ela está presente em nosso cotidiano e até nas horas de descontração. Ela pode ser vinculada, transformada, mais nunca a sua essência pode ser mudada, pois se for, nunca será verdadeira.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A11 - terça, 9 março 2010, 21:03
Confesso que sempre gostei muito de ler, mas só textos que eu considerava interessante, quando começava a ler um livro e esse me facinava terminava-o no mesmo dia, nem que para isso passase o dia inteiro lendo. Quando criança adorava ler gibi, me encatava principalmente com o da monica, fico triste por hoje em dia as crianças não terem acesso a gibis como antes, pois acredito que isso estimula muito as crianças a iniciarem o hábito da leitura.
No ensino fundamental tive uma professora muito rigida, mas que nos incetivava muito a ler, pois todos os bimestres, tinhamos que ler livros da literatura, para fazer apresentações e peças de teatro referente ao assunto do livro, graças a isso me habituei mais a leitura e hoje adoro ler.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A12 - terça, 9 março 2010, 21:34
A leitura faz parte de nossas vidas e estar presente em nosso cotidiano. Quando lemos, mergulhamos num processo de produção de sentidos, que contribui para uma melhor compreesão do mundo, elevando nossos conhecimentos.
Lemos o mundo através da palavra e tentar compreendê-lo é um grande desafio. Ler é procurar buscar a compreensão do lido e ensinar a ler é encaminhar para uma experiência criativa em torno da compreensão.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A13 - terça, 9 março 2010, 22:56

Embora meus pais não fossem alfabetizados, fizeram o que puderam para me dar uma formação escolar. Aprendi a ler no meu primeiro ano escolar e me apaixonei por leituras diversas, não importava o que fosse eu estava sempre lendo. Hoje confesso que tenho pouco hábito de leitura, a não serem as coisas que é de meu interesse. Agora me vejo na condição de recuperar a paixão pela leitura diversa neste curso.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A13 - terça, 9 março 2010, 22:59
Na escola pública que estudei havia a "Ciranda de Livros" e eu devorava a todos os livros da coleção. Era uma maravilha.
Igual a você, tive um incentivo muito grande para aprender a ler. Eu via o brilho nos olhos de minha mãe por cada letra ou palavra lida por mim e isso me fazia sentir orgulhosa.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A13 - terça, 9 março 2010, 23:01.
Igual a você, tive um incentivo muito grande para aprende a ler. Eu via o brilho nos olhos de minha mãe por cada letra ou palavra lida por mim e isso me fazia sentir orgulhosa.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A14 - terça, 9 março 2010, 23:11
Um texto sobre a seca no nordeste quando fazia a antiga oitava série. Ele falava sobre as consequências da seca para os moradores da região. Como eu sou um morador desta região tão sofrida, não tive dificuldade de compreender tais palavras.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A15 - terça, 9 março 2010, 23:29
Hà algum tempo já tenho experiências com leitura, gosto muito de ler livros, artigos e revistas. O livro do escritor *Augusto Cury " Você é insubistituível* " me mostrou como experiência que a leitura nos leva a mundos diferentes, dependendo do tipo da escrita percebemos um modo diferente de se relacionar com o mundo, quando leio um livro parece que estou vivendo aquele momento, a leitura nos faz mais atentos ao que queremos e onde desejamos chegar. Posso afirmar que a leitura é realmente uma preciosidade que eu espero dividir com outras pessoas. ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A16 - terça, 9 março 2010, 23:58
Essa "relação de leitura" é muito interessante. Leitura de mundo e leitura de palavra, decodificação.
Sou oriunda da zona rural do município. Comecei a frequentar a escola aos 7 anos. A princípio senti certa dificuldade, mas a partir do segundo semestre já comecei a dominar a leitura e a escrita.
Lembro-me bem, quando a professora contava histórias, sempre voltadas a coisas da zona rural, numa linguagem que eu conhecia. Ela falava dos animais, da roça, dos vizinhos. Sempre as histórias continham, em seu contexto, um pouco da nossa história, da nossa gente. A partir daí, aprendíamos novas palavras, frases, textos; assim como, números e resolução de problemas. Mas, essa leitura de mundo que nós, alunos, tínhamos, era facilicitada pela professora que, sendo da cidade, de deslocava para nosso povoado.

Hoje, anos depois, vejo que minha primeira professora foi uma grande incentivadora no meu aprendizado de leitura e nessa relação leitura de mundo e de palavras.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A17 - quarta, 10 março 2010, 08:35
A principio, antes de ler palavras, frases ou textos, fasemos a leitura visualizada, com os nossos olhos, e depois disso é que vem a outra parte que é a leitura escrita onde escrevemos para as pessoas lerem e onde as outras pessoas também escrevem para outras pessoas lerem. Todos nós fasemos a leitura de mundo, tanto os adultos quanto as crianças, ler significa compreender as coisas que existe ou está ao nosso redor, que nós cerca, e assim nós seres humanos fasemos leituras de qualquer situação que encontramos no nosso dia-a-dia, social, política e outras que vivenciamos nas quais estamos envolvidos, e assim temos que dar muita importância para as leituras, porque é assim que o ser humano se desenvolvem, e aprende com clareza todas as coisas que está ao nosso redor.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A18 - quarta, 10 março 2010, 09:49
Realmente a leitura é de grande importância para o conhecimento, dela podemos.
Viaja sem rumo, sem intenção, só para viver aventuras, ler e sempre bom, A leitura reaviva a memória e nos coloca a par do desconhecido.
POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A19 - quarta, 10 março 2010, 11:47
Sempre gostei de ler. Passei um bom tempo sem ler constantemente, só de uns tempos pra cá é que intensifiquei minhas leituras por necessidade e por prazer também. A minha leitura de mundo sempre facilitou a compreensão de um texto, pois como compositor estou sempre exercitando.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A20 - quarta, 10 março 2010, 11:47
Quando criança gostava de ler livros que tivessem bastante gravuras, coloridos, gostava também de ouvir minha avó lendo para mim. A medida que fui crescendo fui fazendo a minha própria leitura de mundo. Gosto de ler jornal, revistas e artigos referentes a educação. Concordo com o texto lido da (trilha) ao afirmar que ‘’Falar das próprias vivência nos faz aptos para melhor pensar e solucionar problemas”, as leituras que eu faço do meu dia- a- dia, me faz repensar e tentar ver a vida de uma forma diferente, pois a medida que lemos vários textos tronamos possível as ligações entre eles, ampliando a capacidade de interpretar o mundo. Segundo Maria Helena, as vezes passamos anos vendo objetos e completo dizendo que ate mesmo pessoas e não enxergamos o valor que cada uma representa, as vezes tratamos as pessoas sem o valor que ela merece, pois não temos a capacidade de fazermos uma leitura mais profunda sobre elas.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A21 - quarta, 10 março 2010, 11:59

A leitura liberta e nos faz interagir com o mundo .Ler é esta interligado com os acontecimento do mundo global.A leitura é um veiculo de transformação e libertação do homem em um ser pensante e atuante perante a sociedade. A leitura tem que ser uma atividade constante em sala de aula e em casa para podemos termos cidadoẽs conciêntes dos seus direitos e deveres.

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A22 - quarta, 10 março 2010, 13:34
Também quando criança, minha atenção era mais voltada para livros ilustrativos, e histórias contadas por outras pessoas, mas ao crescer fui tomando gosto pela leitura de um modo que me ajudou 100% a entender o mundo do jeito que ele é, hoje minhas leituras prediletas são livros de romances, revistas, jornais. Mas pude ter uma experiência de uma leitura escrita para situações globais através do livro A Cabana de Willian P. Young, muito bom, que nos ensina que nem tudo na vida é como desejamos, e que nesse mundo o que temos de mais importante é a fé em Deus. Pode mudar minhas concepções e analisar o mundo de um jeito menos doloroso, enfim, a leitura é fundamental para nos situarmos, nos fortificarmos e compreender a vida como ela é!
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A22 - quarta, 10 março 2010, 13:39
Com certeza A21, é tão prazeroso o exercício da leitura, melhor ainda quando você gosta e atua nela. Esses ultimos meses tenho lido bastante, pois estou acompanhando a saga de Crepusculo de Stephanie Meyer, e a satisfação é enorme, e completo aconselhando todos a entrar no mundo da leitura, faz muito bem pra mente, leiam ao menos a Bíblia e interagam com o mundo seus conhecimentos.
ALUNO/A – POLO

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por T3 - quarta, 10 março 2010, 18:45
Caros(as) aprendentes,
Segundo P1,
"Com base na leitura do texto complementar "***Falando em Leitura***", neste fórum vamos tratar da nossa história de leitura e da nossa formação em ***sujeitos-leitores.*** Cada um de nós traz referências de mundo que são associadas a cada palavra lida e esta, por sua vez, passa a ressignificar nossa visão de mundo, nossa forma de conceber a vida e de vivê-la, a resolver problemas, conflitos, enfim, a nos colocar no mundo a partir de representações que são ora modificadas, ora ampliadas por conta do nosso referencial de leitura que se renova a cada ato de ler. Por isso, mundo e palavra são indissociáveis, como já disse Paulo Freire. **Partindo desta relação, relate, aqui, uma experiência de leitura de mundo que interferiu/facilitou a compreensão de um texto lido; como também a leitura de um texto escrito que modificou a sua compreensão das coisas que acontecem no mundo**." No entanto vamos prestar mais atenção ao enunciado do fórum, pois muita gente está postando o que entendeu sobre o processo da leitura, do ato de ler, e, anda esquecendo de contar sua experiência marcante com a leitura.
Vamos participar!!!

Re: Leitura do mundo e da palavra e a formação do sujeito-leitor.
por A23 - quarta, 10 março 2010, 14:56

A minha experiência com a leitura só aconteceu quando eu tinha 8 anos de idade, e meus pais mim colocaram na escola,porque como eles são analfabetos numca nimguém leu uma historinha para mim, talvez poriço eu tenha hoje a leitura como a base de tudo em minha vida, pois tenho certeza que é através da leitura que descobrimos uma nova vida cheia de conhecimentos e conseguimos melhorar nossa escrita. Pois lêr com frequência é um exercício que só nos torna cada vez mais atualizados com as noticias do Brasil e do mundo.

FÓRUM ARGUMENTAÇÃO 2010.1

Argumentação
por P1 - terça, 23 fevereiro 2010, 17:42
Após a leitura do texto "*Diga não as drogas*", de Luiz F. Veríssimo, exponha seu posicionamento contra ou a favor o autor do texto.
Vamos lá!!Defenda o seu ponto de vista e também comente o posicionamento do(s) colega(s)!!
Lembre-se que este é um espaço para o diálogo a partir da leitura do texto, logo, não fujam do tema!
Quem começa!?

Re: Argumentação
por A1 - segunda, 5 abril 2010, 21:12
O texto relata a vida de um jovem, iludido por palavras se deixa cair em meias às drogas. A onde os prazeres e interesse da vida vão se perdendo.
A alegria, a sensibilidade, a amizade, o respeito pelo outros vão desaparecendo.
Vivendo em um mundo que nem sempre tem volta tendo a juventude perdida.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A2 - segunda, 5 abril 2010, 21:41
È isso aí A1 concordo com você!È essa a realidade das drogas.Infelizmente as pessoas se deixam levar pela curiosidade, ou por palavras, e acabam como esse jovem citado no texto, e se for um caminho sem volta, se não conseguirem se recuperarem,perdem a vida, pois viver assim não é vida é só sofrimento.E sem falar em várias outras consequências que o uso das drogas traz na vida das pessoas. Por isso devemos sim, ter fé em
Deus e dizer não as drogas sempre!
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A3 - segunda, 5 abril 2010, 22:03
O texto “Diga não às Drogas!!!” faz alusão a como um jovem pode facilmente entrar no mundo das drogas. Geralmente ela vem por meio de uma pessoa que se diz um amigo e que quer compartilhar algo bom. Sempre se começa por algo leve que com o passar do tempo não surte, mas efeito não dando tanto prazer e que por isso sente-se a necessidade de algo mais forte. O conselho é: - Não comece a usar porque você não sabe se poderá parar.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A4 - terça, 6 abril 2010, 00:46
nsumo deO co droga lícitas e ilícitas gera consequência enrreparáveis aos dependentes como: desintegração familiar, violência, abandono, vazio, medo, insegurança, perda dos sentido da vida, prisão, depressão, doenças diversas (como AIDS) e morte prematura. Vendo essa tristeza realidade que afeta tantas famílias, tantos jovens pense: minha vida é muito importante, ela promovo nas mãos de Deus, é única e passageira deus criou mim

para ser feliz. Por isso, devo ama-lá defende-lá e protege-la. Não vou fazer da minha vida uma inferno nem frustar meus sonhos eprojetos de vida. Quero ser feliz para isso, não preciso de drogas.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A5 - terça, 6 abril 2010, 09:07
Fiquei bem confusa com esse texto de Luiz F. Veríssimo, achei interessante
pois comecei ler imaginando que seria uma coisa e era outra.
Não entendí se ele quis explicar o resultado de experimentar a droga de um modo que todos pudessem entender, já que todos gostam de música de um tipo ou de outro. Ou se ele acha mesmo que esses tipos de música são uma droga, ou as duas coisas, nem se deve usar droga, nem ouvir essas músicas.
O pior é que parece que que só quem tem esta dúvida sou eu deve ser por isso que eu sou famosa por complicar as coisas.
De quaquer modo também concordo que ninguém deve se quer experimentar a
droga pois pode ser um caminho sem volta.
E a colega A4 relatou muito bem os resultados do consumo de drogas e nos explica qual o propósito de termos sido criados e eu concordo com ela, pois devemos fazer tudo pra ser feliz de acordo com a vontade de nosso criador. por isso digamos sempre Nãããããããão às drogas.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A6 - terça, 6 abril 2010, 10:00
Bom dia.O Texto diga não as drogas. relata a situação de muitos jovens que estão no mundo das drogas .muitos desses jovens são envolvidos por falsas amizades , que os levam a consumir as drogas.esses jovens perdem sua identidade , amizades, respeito por si e pelos outros, muitos entram no mundo da criminalidade,no caminho que muitas vezes não tem volta.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A7 - terça, 6 abril 2010, 10:52
O texto nos mostra o quanto o nosso jvem é frágil e qualqyer pessoa pode perssuadi-lo a enveredar pelo caminho das drogas. Cabe a nos enquantoeducadores, familia e sociedade nos concientizarmos desse imenso problema e até mesmo revermos valores morais de nossa sociedade para mudarmos esse quadro tão trste dos nossos jovens.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A8 - terça, 6 abril 2010, 11:08
O texto "diga não às drogas" retrata uma dura realidade de muitos que, uma vez buscando ou não, se envolve nesse mundo facilmente. O curioso de tudo isso é querer saber porque essas pessoas caem nessa situação. mas vamos tentar aqui passar melhor essa questão. Partindo do meu ponto de vista, seguindo o texto apresentado, percebo a facilidade de cair nessa vida, pois muitos são os problemas que nos levam a isso, e o texto procura deixar bem claro quando diz "sem medar conta já estava envolvido..."; Não obstante a esse relato, é interessante notar o que relamente o texto quer nos dizer.

Pois refere-se há um caminho"sem volta" que só um milagre poderá fazer retorná-lo, mas que para isso épreciso muita dedicação, paciencia e apoio. Por isso o texto tenta advertir, na pessoa do personagem, que é necessário persistir, lutar e gritar para nãodeixar que alguém se envolva com ass drogas, pois a verdadeira solução, talveza mais certa, é evitar o primeiro contato.

Re: Argumentação
por A9 - terça, 6 abril 2010, 12:13
O texto mostra a realidade de alguns jovens de hojé, que se deixa levar facilmentes pelas influencias dos outros, que se fazem de amigo para conseguir torno-lo mais um inimigo do mundo, aqueles viciados em drogas.
Como meus colegas ja citaram, maioria deles buscam nas drogas respostas para seus problemas, sendo assim totalmente diferente, ao contrario do que se imaginava, levando a eles a um mundo fazio e escuro, e quando se dão por visto se encontram na solidão. Tendo há poucos que ainda buscam um tratamento e contrala seu vício, mas ja tem outros queinfelismente não tem como volta a trás e fazer diferente. Devemos olhar para essas pessoas e ver que nossos problemas não vão se resolver através desse mundo e sempre ser mais forte e dizer NÃO AS DROGAS.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por T2 terça, 6 abril 2010, 16:05
Estimados\as aprendentes,
É preciso mais atenção ao que foi solicitado neste fórum, pois vocês estão perdendo o aspecto central discutido por Luís Fernando Veríssimo. Além disso, não estão deixando claro o ponto de vista de vocês a respeito dos gêneros musicais, tratados no texto, serem drogas ou não! Afinal, a alusão às drogasserve apenas para estruturar o posicionamento levantado pelo autor. Portanto, mais atenção!
Abraços

Re: Argumentação
por A10 - terça, 6 abril 2010, 17:17
O texto de Veríssimo traz uma crítica bastante significativa sobre os ritmos musicais e certos programas de TV transmitidos aos domingos à tarde, embora concordando que alguns desses ritmos musicais possam sim ser considerados uma droga por persuadirem e influírem consideravelmente no comportamento das pessoas, temos que considerar que ele são os ritmos de apreciação da maioria da população brasileira.
Será que isso acontece porque os brasileiros são fáceis de ser influenciados? Ou esses ritmos e programas é que vem a se enquadrar com o perfil dos brasileiros? Afinal eles só fazem sucesso se cair no gosto do povo.
Dizer que as músicas sertanejas não são boas ou que de Goiânia não sai nada
que preste, e associar isso a uma droga não é correto, tem sim coisas boas que devem ser consideradas. Agora é difícil pensar como uma pessoa pode se curar do gosto desses ritmos musicais chamadosno texto de drogas, ouvindo aquelas gritarias do Rock.
Pensem nisso: O que é droga para mim, pode não ser uma droga para Você!!!
Saudações Pedagógicas, ALUNO/A – POLO.

Re: Argumentação
por A11 - terça, 6 abril 2010, 17:22
A partir da leitura do texto, entendi que tudo aquilo que lemos ou ouvimos serve de exemplo ou estimulo para nosso dia dia.A leitura, ou os diferentes tipos de gêneros textuais são influencias que nos levam para o caminho a qual devemos seguir, cada texto, cada musica que ouvimos nos desperta um sentimento seja ele bom ou ruim, vai depender daquilo que estamos ouvindo ou lendo.A musica é como uma droga, depois que você viciar sempre vai querer ouvi-la novamente.Então devemos procurar ouvir coisas que nos leve ao saber, não podemos destruir nossa mente com coisas fúteis.E sim devemos procurar estar sempre atento para aquilo que nos oferecem para ler ou ouvir, pois é através dos diferentes tipos de gêneros textuais que encontramos a capacidade de argumentar, e de expressar tudo aquilo que queremos falar.
Ler nos torna pessoas capacitadas, nos deixando distante das drogas.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A12 - terça, 6 abril 2010, 18:29
Concordo sim com A12, porém o texto tem 2 sentidos, cada um tem seu ponto de vista, e deve ser respeitado.
No meu ponto de vista ele deveria ser mais autêntico, nessa frase explicandoque tipo de droga ele se refere.
Pois não existe um tipo de droga tem a lícita e a ílicita, como exemplo da ilícita cito a maconha, a cocaina, o crack, etc. Já a lícita tem a coca-cola pis ela vicía, e é um tipo de droga mas têmos conciência de que é uma refrigerante, que não leva uma pessoa a matar, roubar, estrupar, e sim pode causar problemas no corpo.

Re: Argumentação
por A13 - terça, 6 abril 2010, 19:13Rock, sertaneja, pagode, axé, MPB, funk, brega, forró e muitos outros estilos musicais nos vêm mostrara grande diversidade e o gosto que as pessoas têm pela música. Mas quando falamos em música de boa qualidade percebemos que são poucas as que apresentam uma mensagem significativa, o restante é "lixo".
Mas por que será que ao ligar a TV, rádio e outros meios de comunicação só ouvimos músicas cuja letra é uma "droga".
Essa realidade vem mostrar a presença influenciadora da mídia, que muitas vezes não nos dá espaço para escolher o que queremos ouvir, nos empurrando um repertório de dá vergonha, nos deixando sem ação para dizer
um não. E com certeza esse modismo vai influenciar no gosto musical da juventude que não tem espaço para ao menos conhecer e ouvir um Cazuza, Caetano Veloso, Zé Ramalho, entre tantos outros.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A14 - terça, 6 abril 2010, 19:18
O texto é bem interessante, o autor usou a música para expressar osperigos das drogas, fazendo comparações entre o inicio que tudo e simple até o mais conceituado da musica que na realidade e o fundo do poço onde viciados fazem de tudo, qualquer coisa para se drogarem.Na verdade mim chamou bastante a atenção, algumas pessoaspoderiam vê-lo como uma critica a música brasileira, pior pudiam achar que a música sertaneja estava

sendo descriminada.
Vejo nesse texto uma alerta não só para os jovens, mas para todos nos.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A14 - terça, 6 abril 2010, 19:34
Colega A12, concordo com você quando diz que o texto tem dois sentido, e cada um interpreta a sua maneira tem sua visão apesar dele não ter dado nomes as drogas, não classifica-las ficou claro que estava falando de pessoas que se deixam levar por conversas e trilham muitas vezes um caminho sem volta.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A14 - terça, 6 abril 2010, 19:49
Não concordo com você cara colega A10 no entanto tenho uma visão completamente diferente da sua acho que não faría criticas tão duras a música e a tv brasileira mais sim uma alerta contra as drogas e que últimamente tanto nos veiculos de comunicação como na música o tema tem sido abordado numa tentativa de conscientizar as pessoas para os riscos que as drogas nos oferecem.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A15 - terça, 6 abril 2010, 21:18
Vivemos no mundo, onde estamos sujeitos a passarmos por consecquência a exemplo do texto, basta, claro termos contato com pessoas que pratique, é chegado o momento em que alguém oferece o errado, e traz a violência,consecquetemente a morte.
O texto mostra o gosto de tipo de música que o usúario de drogas tem, fazendo com que o mesmo passe a gostar de músicas terrivéis, sem significado algum. Percebi que o texto relata um exemplo de mais uma pessoa submetida ao que dizem: experimenta, e acaba tornando-se dependente. Pois é obrigatório sim, dizer: Não a droga.
ALUNO/A – POLO

Re: Argumentação
por A16 - terça, 6 abril 2010, 21:24
concordo com voçê A13, á mídia que muitas vezes vem influenciando nossos adolecentes, através das músicas das propagandas, mas não estão vendo isto.

Re: Argumentação
por A17 - terça, 6 abril 2010, 21:47
Na minha concepção, o texto retrata a realidade de muitos dependente químicos. Começa primeiro por um convite, que é aparentemente inofensivo, mas com o passar do tempo se agrava e se torna cada vez mais difícil sair dessa situação. Além da perda do raciocínio e da saúde, o dependente se torna violento e faz de tudo para saciar o seu vício, inclusive até roubar e matar. Por isso é importante não experimentar, pois é o começo de tudo. Achei
o texto muito interessante, pois o vício é comparado com os diversos gêneros musicais como pagode, sertanejo, brega, axé, funk entre outros. Começa por
músicas leves, depois por algo mais pesado e com isso se torna cada vez mais difícil voltar atrás, se torna viciado. Muitas músicas podem contribui para a aprendizagem dos

indivíduos e é um ótimo meio de motivar os alunos, pois várias músicas aborda a realidade de cada um e influenciam o pensamento. Outras destroi tudo aquilo que pode ser construtivo na vida, por isso é importante ler e ouvir gêneros textuais que contribua para a auto-aprendizagem.
ALUNO/PÓLO

Re: Argumentação
por A15 - terça, 6 abril 2010, 21:50
Concordo com você Anna Kelly, realmente o texto mostra a dura realidadedos dependentes químicos, que deixam ser levados por um simples experimentar.
ALUNO/PÓLO

Re: Argumentação
por A18 - terça, 6 abril 2010, 21:55
o texto "Diga não as drogas" mostra a realidade que muitos jovens vivem hoje. Aquele jovem ao ser iludido pelas palavras de um amigo acabou caindo no mundo das drogas, onde no começo para ele tudo era bom mas de repente tudo muda em sua vida, a alegria, as amizades e o respeito vão desaparecendo, foi ai que ele percebeu que o mundo das drogas não trazia felicidade para ele.

Re: Argumentação
por A18 - terça, 6 abril 2010, 22:02
É verdade A15,o mundo hoje não tem oferecidos muitas coisas boas aos jovens, a amizade tem destruido muitos que se deixa ser levado pelo mundo das drogas.
Também pelas músicas que escutamos hoje com letras terriveis onde leva o jovem a fazer coisas que não esperam.

Re: Argumentação
por A19- terça, 6 abril 2010, 23:16
Concordo com o autor em parte quando ele se refere às “músicas” como uma droga. Eu não digo que uma música é uma droga pelo seu ritmo e sim pela sua letra que muitas vezes não nos acrescenta nada de bom, sendo vulgar e sem lógica, beirando ao cúmulo do absurdo. Fico perplexa quando vejo crianças ou qualquer outra pessoa cantando estas músicas pornográficas cheias de palavrões, de ofensa à mulher e que banaliza o sexo, é a morte da moral. Como a droga que alucina e tira a razão assim são estas músicas que parece que deixa quem as ouvem sem nenhum senso crítico. Alguns programas de TV estão seguido o mesmo ritmo sem nenhuma preocupação já que nós temos aceitado e até colaborado para os pontinhos a mais no ibope.

Re: Argumentação
por A19 - terça, 6 abril 2010, 22:49
Concordo com seu comentário a respeito do texto A13.

Re: Argumentação
por A20 - quarta, 7 abril 2010, 08:47
As drogas é um dos piores males do presente século, tem ceifado vidas de milhões de pessoas e levado familias ao desespero, tudo começa com o primeiro passo, quando você experimenta a droga por mais fraca que seja a tendência é querer usar mais e mais todo

tpo, e o senso de consiência já não mais existe,os valores do ser humano são jogados no lixo e você se torna escravo. Quem entra no submundo das drogas os caminhos mais prováveis são a cadeia eo cemitério.