

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

GREGÓRIO PEREIRA DE VASCONCELOS

**ARQUITETÔNICA ENUNCIATIVA E POSICIONAMENTO ESTILÍSTICO DO
PROFESSOR AUTOR NO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

**JOÃO PESSOA
2015**

GREGÓRIO PEREIRA DE VASCONCELOS

**ARQUITETÔNICA ENUNCIATIVA E POSICIONAMENTO ESTILÍSTICO DO
PROFESSOR AUTOR NO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e na linha de pesquisa Discurso e Sociedade, como um dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Farias Francelino

**JOÃO PESSOA
2015**

V331a Vasconcelos, Gregório Pereira de.
Arquitetônica enunciativa e posicionamento estilístico do professor autor no material didático impresso da educação a distância: uma perspectiva dialógica / Gregório Pereira de Vasconcelos.- João Pessoa, 2015.
142f. : il.
Orientador: Pedro Farias Francelino
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguística e práticas sociais. 3. Educação a distância. 4. Enunciação. 5. Material didático impresso. 6. Professor autor.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

GREGÓRIO PEREIRA DE VASCONCELOS

**ARQUITETÔNICA ENUNCIATIVA E POSICIONAMENTO ESTILÍSTICO DO
PROFESSOR AUTOR NO GÊNERO DISCURSIVO AULA DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

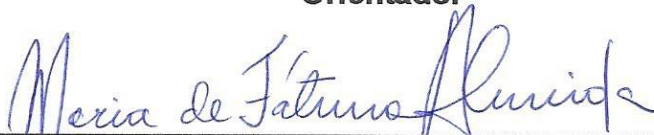
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e na linha de pesquisa Discurso e Sociedade, como um dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Data de aprovação: 15/12/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (UFPB)
Orientador



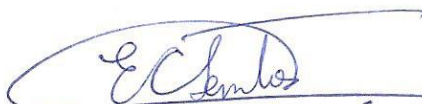
Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Almeida (UFPB)



Prof.ª Dr.ª Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB)



Prof.ª Dr.ª Rivaldete Maria Oliveira da Silva (UNIPÊ)



Prof.ª Dr.ª Eliete Correia dos Santos (UEPB)

**Dedico este trabalho aos meus pais,
meu irmão e minha esposa.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador da vida.

Aos meus pais, Inez e Roberto, pela educação e dedicação aos filhos.

Ao meu irmão, Lennin, sempre responsável e determinado.

À minha esposa, Elaine, pelo carinho, estímulo e compreensão.

Ao orientador desta pesquisa, Professor Doutor Pedro Farias Francelino, pelo apoio, ética e confiança.

Aos Professores Doutores Pedro Farias Francelino, Maria de Fátima Almeida e Jackeline Maria de Albuquerque Aragão, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos Professores Doutores Pedro Farias Francelino, Maria de Fátima Almeida, Maria Ester Vieira de Sousa, Rivaldete Maria Oliveira da Silva e Eliete Correia dos Santos, pela participação na banca de defesa.

Aos Professores Doutores Maria Leonor Maia dos Santos, Ana Cristina de Souza Aldrigue, Socorro Cláudia Tavares de Sousa e José Ferrari Neto, pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas durante o Doutorado.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (PROLING), Ronil e Valberto, pelos atendimentos prestados sempre com eficiência, simpatia e educação.

À Professora Doutora Maria Erenilza Pereira, pelas experiências profissionais vivenciadas no âmbito da disciplina Português Instrumental do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual.

A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*.

Mikhail M. Bakhtin

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que oferece oportunidade de estudo a pessoas que, por diversos motivos, não podem deixar sua cidade ou estado para frequentar um curso presencial. As particularidades da EaD requerem, entre outros aspectos, o uso de uma linguagem interativa, que atenda às necessidades comunicativas dos sujeitos, uma vez que estes se encontram separados no tempo e no espaço. Nesse contexto, o presente trabalho investiga a arquitetônica enunciativa e o posicionamento estilístico do professor autor no material didático impresso da Educação a Distância, sob a luz da teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo. Partimos da hipótese de que os enunciados docentes são organizados em função da percepção de seu discurso pelo seu auditório, considerando que o caráter dialógico da linguagem configura o posicionamento estilístico no ato responsivo, na interação com outros discursos e sujeitos. Com base nisso, respondemos à seguinte questão de pesquisa: de que modo o professor autor arquiteta seus enunciados no material didático impresso da Educação a Distância, a fim de reduzir a distância transacional que separa os sujeitos inseridos nesta esfera educacional? O quadro epistemológico fundamenta-se nos pressupostos dialógicos de Bakhtin ([1919] 1993, [1926] 1976, [1940] 2013, [1979] 2010), Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) e Volochínov (1976), entre outros, cujas ideias se apoiam nas formulações teóricas da teoria enunciativa bakhtiniana. A investigação toma como base, ainda, o pensamento de autores sobre Educação a Distância, a exemplo de Belloni (2009) e Moore ([1993] 2002), ressaltando a importância da interação verbal para reduzir a distância transacional que separa os sujeitos inseridos nesta modalidade de ensino. No presente estudo, foi aplicado o método indutivo, e uma pesquisa bibliográfica foi realizada acerca do material didático impresso da disciplina Português Instrumental do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual, para coletar os dados que compõem o *corpus* analisado neste trabalho. Esta é uma pesquisa explicativa, em que se registra e analisa o fenômeno estudado, a fim de identificar suas causas através da interpretação qualitativa, e de natureza aplicada, que visa novos conhecimentos com aplicação prática. Os resultados evidenciam que a *arquitetônica da enunciação docente* é construída no movimento de orientação social do enunciado, sob a avaliação valorativa da palavra do professor autor pelo seu auditório. As análises revelam, ainda, que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente é elaborado no processo de interação verbal com os seus destinatários. Com isso, ratificamos que a natureza dialógica da linguagem constitui a arquitetônica enunciativa e o posicionamento estilístico do professor autor, na relação com a alteridade.

Palavras-chave: Educação a Distância. Enunciação. Material Didático Impresso. Professor Autor.

ABSTRACT

The Distance Education (DE) is a teaching modality that offers a study opportunity for people who, for many reasons, can not leave their city or state to attend a face-to-face course. The particularities of DE require, among other aspects, the use of an interactive language, which attend to the communicative needs of subjects, once they are separated by time and space. In this context, the present work investigates the enunciative architectural and the stylistic positioning of the author professor in the printed didactic material of Distance Education, in the light of the dialogic theory of Bakhtin and the Circle. We start from the hypothesis that the docent enunciations are organized in the function of the perception of his discourse by his auditory, considering that the dialogic character of language configures the stylistic positioning in the responsive act, in the interaction with other discourses and subjects. On this basis, we answer to the following research question: how does the author professor architects his enunciations in the printed didactic material of Distance Education, in order to reduce the transactional distance between the subjects inserted in this educational sphere? The epistemological framework is based on the dialogic assumptions of Bakhtin ([1919] 1993, [1926] 1976, [1940] 2013, [1979] 2010), Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) and Volochínov (1976), among others, whose ideas are based on the theoretical formulations of the bakhtinian enunciative theory. The investigation also takes as a basis the ideas of authors about Distance Education, as Belloni (2009) and Moore ([1993] 2002), highlighting the importance of verbal interaction to reduce the transactional distance between the subjects inserted in this teaching modality. In the present study, the inductive method was applied, and a bibliographical research was realized about the printed didactic material of the discipline *Português Instrumental* of the *Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância)* from UFPB Virtual, aiming to collect the data that compose the *corpus* analyzed in this work. This is an explicative research, in which it registers and analyses the studied phenomena, with the objective of identifying its characteristics through the qualitative interpretation, and it has an applied nature, which aims new knowledges with practical application. The results evince that the *docent enunciative architectonic* is constructed in the movement of social orientation of the enunciation, under the valorative evaluation of the author professor speech by his auditory. The analyses also reveal that the *stylistic positioning in the responsive act* is drawn up in the process of verbal interaction between the author professor and the students. Thus, we ratify that the dialogic nature of language constitutes the enunciative architectonic and the stylistic positioning of the author professor, in the relation with the alterity.

Keywords: Distance Teaching. Enunciation. Printed Didactic Material. Author Professor.

RESUMEN

La Educación a Distancia (EaD) es una modalidad de enseñanza que ofrece oportunidad de estudio a personas que, por diversos motivos, no pueden dejar su ciudad o estado para frecuentar un curso presencial. Las particularidades de la EaD requieren, entre otros aspectos, el uso de un lenguaje interactivo, que atienda a las necesidades comunicativas de los sujetos, una vez que estos se encuentran separados en el tiempo y en el espacio. En este contexto, el presente trabajo investiga la arquitectónica enunciativa y el posicionamiento estilístico del profesor autor en el material didáctico impreso de la Educación a Distancia, bajo la luz de la teoría dialógica de Bakhtin y el Círculo. Partimos de la hipótesis de que los enunciados docentes son organizados en función de la percepción de su discurso por su auditorio, considerando que el carácter dialógico del lenguaje configura el posicionamiento estilístico en el acto responsivo, en la interacción con otros discursos y sujetos. Con base en esto, respondemos a la siguiente cuestión de investigación: ¿de qué modo el profesor autor arquitecta sus enunciados en el material didáctico impreso de la Educación a Distancia, a fin de reducir la distancia transaccional que separa los sujetos insertados en esta esfera educacional? El cuadro epistemológico se fundamenta en los presuntos dialógicos de Bakhtin ([1919] 1993, [1926] 1976, [1940] 2013, [1979] 2010), Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) y Volochínov (1976), entre otros, cuyas ideas se apoyan en las formulaciones teóricas de la teoría enunciativa bakhtiniana. La investigación toma como base, además, el pensamiento de autores sobre Educación a Distancia, a ejemplo de Belloni (2009) y Moore ([1993] 2002), resaltando la importancia de la interacción verbal para reducir la distancia transaccional que separa los sujetos insertados en esta modalidad de enseñanza. En el presente estudio, fue aplicado el método inductivo, y una investigación bibliográfica fue realizada acerca del material didáctico impreso de la disciplina *Português Instrumental* del *Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância)* de la *UFPB Virtual*, para recolectar los datos que componen el *corpus* analizado en este trabajo. Esta es una investigación explicativa, en que se registra y analiza el fenómeno estudiado, a fin de identificar sus causas a través de la interpretación cualitativa, y de naturaleza aplicada, que visa nuevos conocimientos con aplicación práctica. Los resultados evidencian que la *arquitectónica de la enunciación docente* es construida en el movimiento de orientación social del enunciado, bajo la evaluación valorativa de la palabra del profesor autor por su auditorio. Los análisis revelan, además, que el *posicionamiento estilístico en el acto responsivo* docente es elaborado en el proceso de interacción verbal con sus destinatarios. Con eso, reafirmamos que la naturaleza dialógica del lenguaje constituye la arquitectónica enunciativa y el posicionamiento estilístico del profesor autor, en la relación con la alteridad.

Palabras claves: Educación a Distancia. Enunciación. Material Didáctico Impreso. Profesor Autor.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização do material didático impresso.....	18
Tabela 2 – Progresso tecnológico da Educação a Distância	56
Tabela 3 – Desdobramento das funções docentes na EaD	76
Tabela 4 – Abordagem teórico-metodológica e categorias de análise	85
Tabela 5 – Conteúdos das unidades analisadas.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenvolvimento da evolução real da língua	47
Quadro 2 – Dialética da comunicação verbal	50
Quadro 3 – Interação verbal professor-aluno na Educação a Distância	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD	Educação a Distância
CGCN	Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância)
MFL	Marxismo e Filosofia da Linguagem
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	O objeto de estudo	17
1.2	O problema, a hipótese, a justificativa e os objetivos da pesquisa	20
1.3	A natureza da investigação	22
1.4	Procedimentos de análise dos dados	23
1.5	Pressupostos teóricos do estudo	23
1.6	A organização da tese	25
2	TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	27
2.1	A palavra como signo ideológico por excelência	27
2.2	Filosofia do ato responsivo	32
2.3	A arquitetônica do enunciado	37
2.4	A interação verbal	43
2.5	Gêneros do discurso	48
3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	55
3.1	Percurso histórico da Educação a Distância	55
3.1.1	<i>As leis que regem a EaD no Brasil</i>	59
3.2	Distância transacional	63
3.3	Aprendizagem autônoma	68
3.4	Funções e competências docentes na EaD	73
4	ARQUITETÔNICA DA ENUNCIAÇÃO E POSICIONAMENTO ESTILÍSTICO NO ATO RESPONSIVO DOCENTE: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA	79
4.1	Fundamentações para a análise da interação verbal	79
4.2	O material didático impresso da Educação a Distância	80
4.3	Arquitetônica da enunciação docente: o professor autor constrói seus enunciados tendo em vista a percepção de seu discurso pelos estudantes	87
4.3.1	<i>Análise da unidade I – Comunicação e linguagem</i>	87
4.3.2	<i>Análise da unidade II – A leitura em foco</i>	93
4.3.3	<i>Análise da unidade III – Noção de texto, textualidade e processos de textualização</i>	98
4.4	Posicionamento estilístico no ato responsivo: o caráter dialógico da linguagem configura o estilo individual do professor autor, na relação com outros discursos e sujeitos	100
4.4.1	<i>Análise da unidade I – Comunicação e linguagem</i>	103
4.4.2	<i>Análise da unidade II – A leitura em foco</i>	108
4.4.3	<i>Análise da unidade III – Noção de texto, textualidade e processos de textualização</i>	114

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXOS	127

1 INTRODUÇÃO

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. [...] O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.).

Mikhail M. Bakhtin

Os estudos linguísticos que se interessam não apenas pelo sistema da língua, em nível abstrato, mas contemplam a relação da língua com a cultura, história e sociedade significaram, em meio ao século XX, uma contraposição às correntes teóricas idealistas e estruturalistas¹ que dominavam as investigações científicas acerca da linguagem.

É na relação dialógico-discursiva, entre o sujeito que enuncia e o seu interlocutor, que se constrói o significado do texto, considerando-se as condições de produção enunciativa, nas diversas esferas de atuação do ser humano. O sujeito, relativamente acabado, constitui-se na alteridade, mediada pela linguagem.

Nessa perspectiva, durante a interação verbal, promove-se a união entre o que é regulado pela esfera social e o que é realizado no âmbito individual, por meio de uma avaliação valorativa acerca da complexidade ideológica e do valor atribuído ao signo no contexto de cada produção enunciativo-discursiva.

Assim, a análise sobre a linguagem deixa de ser parcial ou incompleta ao se considerar que a língua serve como instrumento para comunicação entre falantes e que a natureza social humana não permite que escapemos à interação (MORATO, 2007).

Nesse sentido, a referida autora argumenta que restaria à investigação linguística elevar a apreensão da diversidade de relações estabelecidas no âmbito

¹ Apesar de suas limitações serem bem mais evidenciadas do que suas contribuições, é preciso ter em mente que o Estruturalismo foi uma corrente importante para o desenvolvimento da ciência linguística.

de determinada interação humana, haja vista a importância de reconhecer se ela corresponde à relação entre interlocutores, entre discursos, entre semioses coocorrentes ou entre moléculas.

Nesse contexto, a teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo representa uma abordagem enunciativo-discursiva para estudos sobre a linguagem, que devem partir do nível macro para o microlinguístico, considerando as suas formas e tipos na relação com as condições e o contexto social em que se realizam.

No pensamento bakhtiniano, o enunciado constitui um elo na comunicação verbal ininterrupta, em que se relaciona com enunciações que a precedem e a sucedem. Portanto, assim como a enunciação emerge do meio social, uma forma linguística não pode ser separada de sua constituição ideológica.

Vale ressaltar que a interação verbal é uma ação recíproca que envolve sujeitos socialmente organizados, a exemplo do diálogo que ocorre entre o professor e os estudantes em uma sala de aula. Nesse ambiente, tal interação é ainda mais complexa quando realizada por meio da escrita, como ocorre na Educação a Distância (EaD), tendo em vista a distância transacional² que separa os sujeitos no tempo e no espaço durante o processo dialógico-educativo.

Considera-se que as concepções sobre a linguagem, o sujeito, a história, a sociedade, a cultura e a ideologia influenciam, diretamente, o modo como o professor autor interage com seus alunos por meio do texto escrito; ele precisa estar atento à condição de produção textual para atingir fins educacionais específicos em cada modalidade de ensino.

Assim, ao elaborar o material didático impresso no contexto da EaD, o professor autor deve oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem uma prática crítico-discursiva de leitura. Para tanto, os discentes precisam sentir que estão dialogando *presencialmente* com o professor autor por meio do texto escrito, de modo que se reduza a distância transacional, sendo sempre estimulados a interpretar o conteúdo com suas implicações linguísticas, socioculturais, estilísticas e enunciativas.

Desse modo, compreende-se que a arquitetônica enunciativa e o posicionamento estilístico do professor autor no material didático impresso da Educação a Distância, na perspectiva dialógico-discursiva, é uma questão de grande

² O conceito de distância transacional será discutido com mais profundidade no capítulo 3 deste estudo.

relevância, pois implica a promoção não apenas de novos conhecimentos acerca das disciplinas do respectivo Curso, mas também da própria consciência humana.

No entanto, tem-se percebido que o material de muitas disciplinas não foi elaborado de modo a facilitar a interação docente-discente no contexto da EaD, o que representa uma controvérsia quanto à importância de se promover a aprendizagem crítica dos estudantes. Isto é, em algumas situações, pouca atenção é dada à redução da distância transacional durante o processo dialógico na modalidade de ensino em questão.

Diante disso, a ideia para realização da pesquisa parte de estudos e atividades desenvolvidas como Professor Revisor de Textos da UFPB Virtual, além das experiências vivenciadas como Professor Pesquisador, Tutor a Distância e Coordenador de Tutoria da mesma instituição, onde se atua desde o período letivo 2008.2.

Neste percurso, percebeu-se a importância de se estudar, cientificamente, a arquitetônica enunciativa e o posicionamento estilístico do professor autor no material didático impresso da Educação a Distância, tendo em vista a necessidade de buscar meios para reduzir a distância transacional entre os sujeitos inseridos nesta modalidade educacional.

Nesse sentido, esta pesquisa de Doutorado é uma iniciativa pioneira e intenta investigar os referidos fenômenos discursivos sob uma perspectiva dialógica, ressaltando-se o lado sócio-histórico-ideológico e os aspectos estilístico-enunciativos que permeiam as relações humanas por meio da linguagem.

Com isso, esperamos que este trabalho contribua para uma abordagem dialógico-enunciativa no material didático impresso da Educação a Distância, considerando a importância da interação verbal para a construção do conhecimento relacionado às disciplinas ou inerente a outros aspectos. A seção seguinte expõe considerações sobre o objeto de estudo.

1.1 O objeto de estudo

O objeto do presente estudo é composto de enunciados produzidos pelo professor autor que constituem o material didático impresso da disciplina Português

Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual, cuja organização está descrita na tabela a seguir:

Tabela 1 – Organização do material didático impresso

Unidade	Conteúdo
I – Comunicação e linguagem	I.I – A comunicação no contexto atual
	I.II – Linguagem: força, poder e interação
	I.III – Funções da linguagem
II – A leitura em foco	II.I – Por que, para que e como ler?
	II.II – A leitura de texto científico
	II.III – Estratégias para a construção dos sentidos
III – Noção de texto, textualidade e processos de textualização	III.I – O texto verbal e suas propriedades
	III.II – Critérios de textualização
	III.III – Fatores de intertextualidade, informatividade e aceitabilidade

Fonte: Elaboração própria

É importante salientar, primeiramente, que Português Instrumental é uma das disciplinas que compõem o primeiro semestre do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância)³, no âmbito da UFPB Virtual. O material didático impresso foi produzido pela própria professora⁴, que atua nesta disciplina desde o período letivo 2008.2, quando o CGCN iniciou a sua primeira turma.

Assim como as outras disciplinas, Português Instrumental tem seu material

³ Doravante, este Curso será referido pela sigla CGCN.

⁴ A autora do material didático impresso da disciplina Português Instrumental é professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Centro de Educação, com lotação no Departamento de Metodologia da Educação (DME). Graduada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Educação para o Trabalho; Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana. Doutora em Filosofia e Ciências da Educação.

dividido em três unidades, sendo cada uma composta por três subseções. A primeira unidade discorre sobre o processo de comunicação e discute questões relativas aos tipos e às funções da linguagem, utilizando textos verbais, imagens, análises, comentários, exemplos e atividades para o aluno perceber a língua(gem) como um sistema rico e diversificado que possibilita a comunicação entre as pessoas, de diversas formas.

Na segunda unidade da disciplina, orienta-se o(a) aprendente a ampliar seus conhecimentos sobre leitura. Para tanto, reúnem-se conceitos e pressupostos teóricos em que a leitura se assenta, discutindo questões ligadas à importância e aos níveis de leitura, e apresentando diretrizes, abordagens e estratégias voltadas para a leitura de diversos tipos de textos escritos.

Já na terceira unidade, o professor autor expõe considerações sobre a noção de texto, textualidade, coesão e coerência sob um ponto de vista enunciativo, apreendendo a leitura e a escrita como atividades de linguagem que ocorrem na interação entre sujeitos socialmente organizados.

A disciplina Português Instrumental, portanto, tem o objetivo de expandir o universo de conhecimentos do aprendiz sobre questões relativas à linguagem e auxiliar o estudante a aprimorar suas habilidades discursivas para compreender, interpretar e produzir textos na esfera acadêmica.

Soma-se a este desafio a distância espaço-temporal que separa os indivíduos na Educação a Distância, o que torna ainda mais complexa a interação verbal professor-aluno e dificulta o processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Como se pode observar, a disciplina supracitada é de fundamental importância para o bom desempenho discente durante todo o curso, cujo estudo acontece mediante o material didático impresso, fonte basilar de orientações do professor acerca dos conteúdos abordados na disciplina ou inerentes a outros aspectos.

Vale salientar que os enunciados do objeto de estudo foram coletados no próprio meio em que foram veiculados aos estudantes, ou seja, o material didático impresso produzido e publicado em função do respectivo componente curricular. Todos os dados enunciativos correspondem às palavras do professor autor que orientam a aprendizagem discente na disciplina Português Instrumental.

No capítulo da análise, estes enunciados foram fragmentados em excertos

para uma observação mais detalhada acerca das estratégias enunciativo-responsivas do professor autor para a interação verbal por meio do material em questão. Ressaltamos que tais enunciados se encontram anexos ao trabalho de tese em sua forma integral.

Partindo do pressuposto básico de que a linguagem é uma instância viva e dinâmica na qual seres falantes se constituem em sujeitos sócia(lizáve)is (FRANCELINO, 2007, p.20), investigamos a temática da interação verbal, considerando dois fenômenos enunciativos que se manifestam na relação entre discursos e sujeitos:

1. A arquitetônica do ato responsivo, concretizada em função da avaliação valorativa do discurso pelo destinatário;
2. O posicionamento estilístico individual, configurado pelo caráter dialógico da linguagem.

Nessa perspectiva, o presente estudo fundamenta-se na teoria enunciativa de Bakhtin e o Círculo para tratar dos aspectos discursivos que perpassam a arquitetônica enunciativa e o posicionamento estilístico do professor autor no material didático impresso da Educação a Distância. Na seção seguinte, discorreremos sobre o problema, a hipótese, a justificativa e os objetivos da pesquisa.

1.2 O problema, a hipótese, a justificativa e os objetivos da pesquisa

As ideias de Bakhtin e o Círculo que constituem a teoria dialógica do discurso remetem ao fenômeno da interação verbal como a realidade fundamental da língua. Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano apreende a palavra como signo ideológico por excelência, e propõe a tese de que o sujeito se constitui na relação avaliativo-valorativa com o discurso de outrem, no âmbito das diversas esferas de atuação do ser humano.

Com base nessa perspectiva, uma produção textual deve satisfazer os mesmos critérios que governam todos os demais eventos criativos (EMERSON, 2003, p.253). Desse modo, a enunciação caracteriza-se como um ato responsivo,

singular, cujo estilo individual do falante reflete a orientação social da palavra. A exterioridade torna possível, então, todas essas condições particulares do enunciado concreto.

O problema da pesquisa está relacionado com a investigação que realizamos durante o mestrado, sobre estratégias interativas docentes, no caso, em fóruns de discussão do ensino a distância. Nesta pesquisa, constatamos que as estratégias enunciativo-discursivas utilizadas pelo professor no referido meio tecnológico são fundamentais para reduzir os efeitos da distância transacional e promover debates acerca dos conteúdos da disciplina ou inerentes a outros aspectos.

Além disso, não localizamos estudos sobre interação verbal no ensino a distância que contemplem categorias para análise da arquitetura enunciativa e do posicionamento estilístico do professor autor no material didático impresso, em que se orienta o desenvolvimento da aprendizagem discente na EaD.

Diante do exposto, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: de que modo o professor autor arquiteta seus enunciados no material didático impresso da Educação a Distância, a fim de reduzir a distância transacional que separa os sujeitos inseridos nesta esfera educacional?

Na presente investigação, partimos da hipótese de que os enunciados do professor autor, expressos no material didático impresso, são organizados em função da percepção de seu discurso pelos destinatários. Naturalmente, isto implica afirmar que a arquitetura do enunciado docente responde à avaliação valorativa do seu discurso pelos estudantes da disciplina, a fim de atingir objetivos educacionais específicos.

Consideramos, ainda, que o caráter dialógico da linguagem, no ato responsivo docente, configura o posicionamento estilístico individual, na relação com outros discursos e sujeitos. Com isso, esta pesquisa intenta preencher a lacuna de estudos sobre a expressão verbal e construção de sentidos por meio do material didático impresso da Educação a Distância, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Objetivamos, de modo geral, analisar o fenômeno da interação verbal no âmbito do material didático impresso da Educação a Distância, por onde o professor autor orienta o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino em questão.

Com isso, pretendemos, especificamente, investigar os indícios de natureza

discursiva que perpassam a arquitetônica enunciativa docente no referido material, bem como o seu posicionamento estilístico no ato responsivo, cuja singularidade se constitui nas relações dialógicas com outrem.

1.3 A natureza da investigação

A abordagem qualitativa foi eleita como paradigma da investigação, considerando que se trata de uma perspectiva adequada para a análise em profundidade do objeto de estudo desta pesquisa. Sobre esta abordagem, destacamos as seguintes particularidades:

- a) ter ambiente natural como fonte direta dos dados;
- b) ser descritiva;
- c) analisar intuitivamente os dados;
- d) preocupar-se com o processo e não só com os resultados e o produto;
- e) enfatizar o significado. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.272).

O presente estudo aplicou o método indutivo, no qual o pesquisador observa e analisa os fatos ou fenômenos, aproximando-os por intermédio da comparação, com o objetivo de revelar as causas de sua manifestação e descobrir a relação entre eles (ibid, 2010).

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental acerca do material didático impresso da disciplina Português Instrumental do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual, a fim de coletar os enunciados docentes que compõem o *corpus* analisado neste trabalho.

Quanto aos seus objetivos, segundo a proposta de Severino (2007), esta é uma pesquisa explicativa, em que se busca registrar e analisar os fenômenos estudados, no intuito de identificar suas causas através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Ademais, este é um estudo de natureza aplicada, conforme Gerhardt; Silveira (2009), que tem por objetivo gerar novos conhecimentos com aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Portanto, envolve, de acordo com os referidos autores, verdades e interesses locais.

Nesse sentido, consideramos uma abordagem adequada para o estudo que

se leva a cabo neste trabalho de tese, no qual o nosso objetivo não é, naturalmente, prescrever formas de produção do material didático impresso no âmbito da Educação a Distância, mas analisar as estratégias enunciativo-discursivas utilizadas pelo professor autor para promover a interação verbal na EaD.

1.4 Procedimentos de análise dos dados

Coletamos os enunciados do próprio material didático que foi escrito pelo corpo docente e disponibilizado aos estudantes da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual. Após a coleta dos dados, destacamos os enunciados em que o professor autor utilizou estratégias enunciativo-discursivas para interagir com os estudantes, no intuito de reduzir a distância transacional que separa os sujeitos neste espaço comunicativo.

Em seguida, considerando as condições de produção de cada ato enunciativo docente, analisamos:

1. a forma como o professor autor construiu a arquitetura da sua enunciação, no material didático impresso;
2. o posicionamento estilístico individual no ato responsivo docente, no diálogo com outros discursos e sujeitos.

Com base nisso, investigamos enunciados do professor autor em todas as unidades da disciplina Português Instrumental, tendo em vista que são abordados conteúdos diferentes em cada situação enunciativa da disciplina. A próxima seção descreve os pressupostos teóricos do estudo.

1.5 Pressupostos teóricos do estudo

O quadro epistemológico desta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos enunciativos da teoria dialógica do discurso de Bakhtin e o Círculo, cujo foco de

investigações não está centrado em aspectos estritamente linguísticos, mas, principalmente, em questões de natureza translinguística.

Tendo por objeto o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real (ZANDWAIS, 2010, p.12), o pensamento bakhtiniano inclina-se sobre a singularidade do enunciado concreto, tomado na ordem sócio-histórica, sem, entretanto, negar o papel do sistema linguístico no fenômeno da interação verbal.

Assim,

Quando o filósofo russo fala em dialogismo não está pensando no diálogo face a face, mas numa propriedade central dos enunciados: todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. (FIORIN, 2010, p.40).

Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta a compreensão responsiva ativa do seu interlocutor, isto é, a percepção do seu ato responsivo pelo destinatário. Desse modo, a historicidade se manifesta não só no conteúdo do discurso, mas no processo dialético em que o autor organiza a arquitetura do seu enunciado.

Portanto, Bakhtin e o Círculo concebem a vida do sujeito como formada por uma sucessão de atos singulares, irrepetíveis e únicos, ou que não são iguais a outros atos, mas que possuem elementos comuns com outros atos e, desse modo, constituem a categoria do “ato” (SOBRAL, 2009).

Ademais, o presente estudo fundamenta-se em outros autores brasileiros e estrangeiros cujas ideias se apoiam nas formulações teóricas da teoria enunciativa bakhtiniana, como Brait (2005, 2010), Emerson (2003), Francelino (2007), Possenti (2009), Sobral (2009, 2010), entre outros.

A investigação toma como base, ainda, o pensamento de autores que discorrem sobre Educação a Distância, como Belloni (2009), Leitão (2015), Linden (2011a, 2011b), Moore ([1993] 2002) e Preti (2009), ressaltando a importância da interação verbal para reduzir a distância transacional que separa os sujeitos inseridos nesta modalidade de ensino.

1.6 A organização da tese

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, seguindo a proposta dialógica bakhtiniana, nos quais associamos os conteúdos das seções às ideias que são enunciadas nos tópicos precedentes, a fim de desenvolver uma progressão temática coerente durante todo o estudo.

O primeiro capítulo aborda a introdução e os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, no qual apresentamos o objeto de estudo, bem como o problema, a hipótese, a justificativa e os objetivos da pesquisa. Delimitamos, ainda, a natureza da investigação, e explicamos os procedimentos de análise dos dados, bem como os pressupostos teóricos do estudo.

No segundo capítulo, intitulado *Teoria dialógica do discurso*, discorremos sobre a palavra como signo ideológico por excelência, refletindo sobre a filosofia do ato responsivo e os aspectos dialógicos que influenciam a arquitetônica do enunciado. Abordamos o fenômeno dialógico da interação verbal, que constitui a realidade fundamental da língua, e discorremos sobre os gêneros do discurso, considerados tipos relativamente estáveis de enunciados, sob o ponto de vista bakhtiniano.

No terceiro capítulo, denominado *Educação a Distância: desafios e possibilidades*, apresentamos um breve percurso histórico da Educação a Distância, evidenciando as leis que regem a EaD no território brasileiro. Discutimos o problema da distância transacional e os desafios que a separação espaço-temporal traz para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e o desempenho das funções e competências docentes nesta modalidade de ensino.

O quarto capítulo, nomeado *Arquitetônica da enunciação e posicionamento estilístico no ato responsivo docente: uma abordagem dialógica*, remete às fundamentações para a análise da interação verbal, e aponta as particularidades do material didático impresso da Educação a Distância. Por fim, analisamos a arquitetônica da enunciação docente e o posicionamento estilístico no ato responsivo, tendo como objeto de investigação o conjunto de enunciados docentes extraídos do *corpus* desta pesquisa, constituído de três (3) unidades do material didático impresso da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual, conforme expomos no

primeiro capítulo deste trabalho de tese.

2 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos.

Mikhail M. Bakhtin

Diante de uma densa e rica contribuição de natureza filosófica que veio se somar às muitas outras que têm tentado, ao longo dos milênios, apreender o Ser da linguagem (FARACO, 2009), é interessante debater de que forma e por que Bakhtin é considerado uma espécie de precursor de diversas perspectivas teóricas inerentes aos estudos da linguagem.

A reflexão sobre o estudo do signo ideológico, da filosofia do ato responsivo, da arquitetônica do enunciado, dos gêneros do discurso e do fenômeno da interação verbal contempla as ideias bakhtinianas que anteciparam e influenciaram as investigações contemporâneas sobre a linguagem.

Iniciemos, então, o nosso diálogo sobre pensamentos de Bakhtin e o Círculo, na seção seguinte que aborda a palavra como signo ideológico por excelência, discutindo a sua relação com a consciência humana.

2.1 A palavra como signo ideológico por excelência

Bakhtin e seus companheiros do Círculo não trabalham a questão da ideologia enquanto algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade (MIOTELLO, 2010).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem, doravante MFL, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) abordam, de maneira mais ampla e profunda, a investigação de aspectos que marcam as questões sobre a ideologia.

Na referida obra, os autores mencionados criticam as concepções mecanicistas de materialismo histórico, caracterizando as pesquisas contemporâneas a sua época como superficiais, tendo em vista que buscam estudar o meio social excluído de sua realidade empírica, ignorando as condições de produção enunciativa, tanto na vida quanto na arte.

Com isso, torna-se fundamental perceber que a crítica a concepções mecanicistas de marxismo vem sempre acompanhada da leitura de conceitos marxistas que Bakhtin/Volochínov entendem como fundamentais para a teoria que estão desenvolvendo (ZANDWAIS, 2009).

Já no primeiro capítulo da obra MFL, intitulado *Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) combatem a noção de que a ideologia é advinda do mundo natural ou transcendental, o que compromete sua compreensão enquanto acontecimento dialógico-discursivo.

Essa noção de ideologia é criticada por estar vinculada à visão da língua enquanto estrutura, pois uma teoria que ignora as relações linguísticas com a cultura, história, sociedade, ideologia etc. não contempla a interação verbal enquanto realidade fundamental da língua.

Bakhtin e o Círculo não consideram que a ideologia se encontra acabada na mente individual do sujeito, mas defendem que os aspectos ideológicos se relacionam com a própria constituição da palavra como signo, e com a construção da consciência humana, na inter-relação dialógica com a alteridade.

Nesse sentido,

partem do que já era aceito pelo marxismo oficial – entender ideologia como “falsa consciência”, vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é. (MIOTELLO, 2010, p.168).

Entretanto, conforme o autor mencionado, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) não concordam completamente com essa conceituação. Por esse motivo, destroem e reconstroem parte dessa concepção, colocando ao lado da ideologia oficial, entendida como relativamente dominante, a ideologia do cotidiano, a que é construída nos encontros casuais e fortuitos, na proximidade do meio social com as condições de produção.

Portanto, Bakhtin e o Círculo defendem que os problemas de filosofia da linguagem estão diretamente relacionados às bases de uma teoria marxista da criação ideológica. Para o autor, tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.

Em outras palavras, o pensamento bakhtiniano afirma que toda ideologia remete a um signo, ou seja, “sem signos não existe ideologia”. No entanto,

todo corpo físico pode ser percebido como símbolo: é o caso, por exemplo, da simbolização do princípio da inércia e de necessidade na natureza (determinismo) por um determinado objeto único. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p.31).

Assim, converte-se em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade, expressam os autores. De acordo com Silva (2011), a teoria bakhtiniana define as relações sociais como o eixo de seus pressupostos teóricos e evidencia que o signo e a situação social estão indissoluvelmente interligados.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) citam o exemplo da foice e do martelo, no contexto da União Soviética, para explicar que todo instrumento de produção pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico, sem perder o discernimento do seu vínculo com o papel natural que exerce na produção.

Os autores argumentam que ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo de signos, considerado particular, tendo em vista a sua propriedade de refletir e refratar uma realidade da qual faz parte.

Nessa linha de raciocínio, o valor semiótico está diretamente conectado com tudo que se encontra nas esferas ideológicas, sejam elas religiosas, científicas,

jurídicas, entre outras. Além disso, ao passo em que diferentes linguagens⁵ podem comunicar o mesmo significado, o mesmo signo pode remeter a significados diversos, considerando-se a complexidade ideológica inerente às inter-relações sociais. Isto é, o modo como o signo reflete e refrata a realidade onde se insere está de acordo com o modo como a ideologia orienta a representação do mundo real.

No pensamento bakhtiniano,

Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p.33).

Entretanto, os autores esclarecem que o estudo das ideologias ainda não contemplou todas as consequências que dele podem decorrer. Isto porque o subjetivismo idealista afirma que a ideologia é inerente à consciência individual do sujeito, desconsiderando o aspecto exterior do signo.

Apenas por meio de um material semiótico a compreensão pode manifestar-se. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), o signo se opõe ao signo; a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material de signos. Em outros termos, o auditório responde a um signo por meio de outros signos.

Percebe-se esta cadeia contínua de relações ideológicas, transitando de signo em signo, até um novo signo, também durante o processo de leitura. Na inter-relação por meio do texto escrito, ao ler a produção de outrem, o interlocutor desloca-se para outro elo de natureza ideológica, sem que se quebre a extensão da cadeia da comunicação verbal ininterrupta, ligando sua compreensão a uma contrapalavra dialógica, que sempre emerge do processo de interação verbal entre uma consciência e outra.

Diante disso, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) explicitam que a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. Para eles, situar a ideologia na consciência é um erro fundamental da filosofia idealista.

⁵ Conforme Fiorin (2008), é possível falar das linguagens como as diferentes manifestações dessa capacidade, tendo em vista que a ordem de parar no trânsito, por exemplo, pode ser concretizada pela pronúncia da palavra "pare" por um guarda; por um sinal de apito; pela abertura da palma da mão em posição vertical; pela luz vermelha do semáforo.

Vale ressaltar que

A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p.36).

Por isso, o positivismo psicologista erra ao interpretar a consciência enquanto um conglomerado de reações psicofisiológicas, de onde a criação ideológica surge sem conexão com o meio social. Assim, a regularidade social objetiva da criação ideológica deve ser descartada sempre que for erroneamente interpretada em conformidade com as leis da consciência individual.

Seguindo este pensamento, é possível afirmar que a natureza de cada signo deriva, justamente, do processo comunicativo, mediado pela linguagem, que ocorre de forma ininterrupta entre sujeitos socialmente organizados. É dessa relação social que nasce a palavra, não como elemento linguístico abstrato, mas como um fenômeno ideológico.

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010, p.38).

Compreende-se, portanto, que a palavra se apresenta em todos os atos de compreensão e interpretação. Entretanto, a palavra, mesmo enquanto elemento discursivo, não substitui qualquer signo ideológico. Pensando no contexto da interação professor-aluno na Educação a Distância, na qual os sujeitos se encontram separados no tempo e no espaço, o texto escrito não consegue representar, por exemplo, o gesto corporal ou a entonação da voz docente que também possuem significado e seriam observados se ocorressem em uma aula *presencial*, o que torna este processo comunicativo ainda mais complexo.

Todavia, a filosofia bakhtiniana defende que apesar de tais signos ideológicos não serem substituíveis por palavras, e de não existirem elementos verbais que suplantem nem o gesto humano mais cotidiano, eles ainda se apoiam nas palavras e são por elas acompanhados, do mesmo modo como o canto acompanha o instrumento musical.

Desse modo, é na relação dialética entre linguagem, consciência e ideologia que a palavra reflete e refrata sentidos inerentes a um contexto sócio-histórico-cultural, cujos valores estão ligados a cada época, lugar e forma de produção enunciativa.

O pensamento bakhtiniano abordado neste tópico ressalta a palavra enquanto objeto de estudo das ideologias, considerando que não há prática de linguagem fora da realidade material do signo e das suas formas de apropriação valorativa pelos sujeitos.

A filosofia discursivo-ideológica da palavra orienta a compreensão do signo como ato social responsivo, aspecto que continuamos discutindo a seguir.

2.2 Filosofia do ato responsivo

Dentre os vários temas que pontuam a obra de Bakhtin, estão alguns que explicitam sua visão dialógica de mundo, como é o caso de “diálogo entre existência e linguagem, mundo e mente, dado e criado”, aspectos presentes nos debates sobre autoria, mesmo e outro, relação entre o mundo como experiência em ação e o mundo como representação no discurso (BRAIT, 2005).

Nesta seção, conservando a concepção da natureza dialógica da linguagem, conceito fundamental na obra de Bakhtin e o Círculo, abordamos questões basilares da filosofia bakhtiniana a partir de ideias apresentadas em *Para uma filosofia do ato*⁶, fragmento de um ensaio de 1919 publicado primeiramente no ano de 1986, e, mais recentemente, em 1993, nos Estados Unidos, sob o título *Toward a philosophy of the act*.

Na obra em questão, Bakhtin sugere uma filosofia que possibilite interpretar o enunciado em sua forma ativa, desenvolvendo um olhar sobre a linguagem que contempla uma semiótica das ideologias, observada em situações concretas de interação verbal.

Nesse contexto, a filosofia bakhtiniana

⁶ Texto completo da edição americana *Toward a philosophy of the act* (Austin: University of Texas Press, 1993), com tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.

Propõe uma análise em que sejam levados em conta a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado, de um lado, e os envolvimento intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso, de outro. (BRAIT, 2005, p.93).

No processo de interação verbal, o sujeito analisa a dimensão da avaliação social, considerando o contexto sócio-histórico, e ajusta os enunciados em função do seu auditório, atualizando a palavra não apenas do ponto de vista gramatical, mas discursivo-ideológico.

Sob essa perspectiva, a situação de produção influencia, diretamente, o modo como a palavra é elaborada e dirigida a outrem, a fim de atingir fins comunicativos específicos. Por isso, com base no pensamento bakhtiniano, podemos afirmar que a ideologia perpassa a construção de toda a arquitetura do enunciado durante o processo de interação verbal⁷, que é mediada pela linguagem.

Desde o texto *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin e o Círculo estabelecem uma relação entre a enunciação e a circunstância comunicativa, que se encontra sempre conectada às estruturas sociais. Esta compreensão nos permite analisar o dialogismo numa dupla dimensão:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...] Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p.94-95).

Ao falar do *eu* que se realiza no *nós*, opondo-se às concepções do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, Bakhtin e o Círculo sinalizam o conjunto de vozes que perpassam o discurso do sujeito, direcionando as investigações sobre o enunciado não enquanto elemento produzido na mente do falante de forma individual, mas em diálogo com outros discursos e interlocutores.

Salientando o processo do ato, em contraposição ao seu conteúdo abstrato, Bakhtin ([1919] 1993) ressalta a importância da alteridade na elaboração enunciativa, tendo em vista que o *outro* oferece ao *eu* sempre um novo ângulo ou

⁷ Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov abordam o conceito de linguagem enquanto interação, dando continuidade à discussão sobre o dialogismo, esboçada em *Para uma filosofia do ato*. Abordaremos essa ideia bakhtiniana na seção 2.5 do presente estudo.

perspectiva, que influencia de forma dialógica a sua própria construção enquanto sujeito.

Portanto, ao apresentar pressupostos acerca do ato responsivo, o autor mencionado alude a elementos de sua arquitetônica que remetem desde a percepção do dialogismo na linguagem até o processo enunciativo que ocorre na interação verbal entre sujeitos.

Em Bakhtin,

ato/atividade e evento não se confundem com a ação física *per se*, ainda que a englobem, sendo sempre entendidos como agir humano, ou seja, ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada. Bakhtin aborda essa diferença nos termos da distinção entre o *dado* (físico) e o *postulado* (o proposto pelo sujeito), a que se adiciona, para dar conta da atividade estética, o *criado* [...]. (SOBRAL, 2010, p.13-14).

Seguindo este pensamento, seria um equívoco generalizar as situações de ação humana, tendo em vista a unicidade de cada ato concreto, praticado por sujeitos definidos no tempo e no espaço, que nos incube de sempre (re)interpretar o agir, no contexto de cada produção enunciativa.

Desse modo, considerando que ato se associa com atualidade, falando-se de “atualizar” no sentido de “tornar existente”, o que supõe um agir (SOBRAL, 2010, p.15), voltamos ao exemplo da interação verbal professor-aluno no material didático impresso da Educação a Distância para ressaltar a importância de elaborar o enunciado em coerência com tal situação comunicativa, a qual exige uma capacidade de se fazer presente por meio do texto escrito, com a intenção de superar os desafios gerados pela distância que separa o autor e o seu auditório durante a enunciação.

Ao refletirmos sobre o exemplo supracitado, acerca da interação entre os referidos sujeitos no contexto da Educação a Distância, devemos levar em conta a união entre o seu conteúdo e o processo por meio do qual o material didático impresso foi produzido sob a forma de texto escrito.

É necessário apreciar, ainda, a avaliação valorativa acerca das condições sociais em que ocorreu o ato responsivo em questão, realizado tanto pelo enunciator docente quanto pelos alunos, interlocutores que oferecem uma contrapalavra dialógica na relação discursiva com outrem.

Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano concebe o ato humano como algo material, concreto, inserido em um processo constante de (re)criação dialógica. Isto é, o conteúdo do ato não pode ser constituído pelo sujeito abstraindo-se a historicidade viva, e compreendê-lo como elemento puramente físico, acabado, reduziria o ato a um produto de conteúdo abstrato, o que tornaria sua leitura superficial e o excluiria do elo ideológico-discursivo da comunicação verbal entre os sujeitos.

Diante do exposto, é importante ressaltar que

Em vez de uma redução fenomenológica que sugira um sujeito capaz de ver seu próprio ponto de vista de uma perspectiva neutra, Bakhtin propõe um agente que vê seu ponto de vista, exotopicamente, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluido, acabamento. (SOBRAL, 2010, p.18).

Assim, em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin ([1919] 1993) enfatiza o ato responsivo enquanto elemento que possui ligação ininterrupta com enunciados precedentes e subsequentes, os quais são experimentados pelo sujeito, relativamente acabado, no intercâmbio com a alteridade.

É nesse diálogo que se analisa o ato humano, indo além do dito, abrangendo o nível ideológico e os aspectos estilísticos da enunciação, cujo valor não é algo absoluto, abstrato, mas emerge no contexto discursivo de cada situação concreta de interação.

O valor da palavra compreende o dever real do ato pela unicidade do evento em processo. Os momentos que realizam tal evento em sua possível totalidade são apresentados como algo a ser atingido em uma consciência responsável, e são atualizados em um ato responsável e único (BAKHTIN, [1919] 1993).

Esse evento não pode ser observado apenas em termos teóricos, tendo em vista que

Perderia precisamente aquilo que o ato realizado conhece responsabilmente e com cuja referência ele se orienta. Seria um erro assumir que essa verdade concreta do evento que o realizador do ato vê e ouve e experimenta e compreende no ato único de uma ação responsável é alguma coisa inefável, isto é, que só possa ser vivamente experimentado de algum modo no momento de realizar o ato, mas não pode ser enunciado clara e distintamente. (BAKHTIN, [1919] 1993, p.48).

O autor em questão esclarece que é mais possível enunciar essa verdade por meio da linguagem, pois o que não é concreto, na verdade, configura-se como aspecto não enunciável. Por isso, não compreendemos o sentido pleno de uma expressão no campo do pensamento abstrato.

Dessa forma, a palavra determina um objeto por sua entonação, ou seja, pelo modo como é evocada pelo enunciador, o que revela a posição que ele expressa em direção ao seu auditório, indicando sua atitude valorativa sobre o objeto durante o processo de interlocução.

Além disso, tanto o meio social como um todo quanto cada pensamento do ser ou cada produto de seu ato responsivo estão interligados no contexto único do pensamento real como evento (BAKHTIN, [1919] 1993). Isso implica afirmar que a atividade experimentada pelo sujeito não pode ser separada da sua consciência, pois se relaciona com o evento único construído no transcurso da vida concreta, pela via das relações dialógicas com o pensamento de outrem.

É importante destacar, ainda, que

O que subjaz à unidade de uma consciência responsável não é um princípio como ponto de partida, mas o fato de um real reconhecimento da participação própria de alguém no Ser-evento unitário, e esse fato não pode ser adequadamente expresso em termos teóricos; pode apenas ser descrito e participativamente experimentado. (BAKHTIN, [1919] 1993, p.58).

O ato responsável é aquele consumado pelo sujeito único, de conteúdo inacabado, cujas ações não o tornam indiferente, mas o constituem no meio social. É na dinâmica do seu ato que o sujeito registra sua existência no mundo real, e se depara com as diferenças e similitudes que este mundo reflete para o eu e para o outro.

O destaque do pensamento bakhtiniano para a criação do sujeito a partir do seu agir refuta as concepções idealista e abstrata, as quais evocam tanto a sua inércia e assujeitamento perante o meio sócio-ideológico quanto o sujeito individual, autor da “primeira” palavra, excluindo o liame do eu com as várias vozes que perpassam o discurso.

Isto porque, considerando o princípio dialógico da linguagem e os elementos sócio-históricos que permeiam o contexto mais amplo do seu ato responsivo, somente no intercâmbio valorativo com o outro o sujeito se constitui, em um

processo constante de ressignificações do próprio eu.

Nas propostas do Círculo,

todos esses elementos estão interligados intrínseca e constitutivamente aos atos humanos, incluindo, naturalmente, os discursivos, e só aí nos são acessíveis, não numa natureza dada de uma vez por todas. (SOBRAL, 2010, p.23).

Essa percepção de sujeito não apenas como ser biológico ou empírico pressupõe levar em conta a apreensão do valor discursivo, arquitetado no ato ético do sujeito, composto de sentido, pela via das relações dialógicas com outrem. Entretanto, a teoria bakhtiniana ressalta que o ato humano possui elementos repetíveis, cuja amplitude designa as especificidades do eu.

Assim, podemos afirmar que a linguagem funciona como elemento de mediação entre o mundo e a consciência do sujeito, que não é entendido como produto abstrato do meio social, mas como ser responsável por seus atos dialógico-responsivos.

No processo de interação, o auditório influencia, diretamente, o modo como o sujeito elabora seu enunciado, desde a escolha de cada item lexical até a entonação da palavra. O sujeito utiliza, portanto, o sistema linguístico para evocar significações sociais que permeiam o seu ato discursivo em uma dada situação de produção enunciativa.

Desse modo, no pensamento bakhtiniano, a análise que engloba todos os elementos inerentes ao ato responsável deve levar em consideração o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Isto implica compreender o enunciado e sua arquitetônica na cadeia da interação verbal que permeia as relações dialógicas e valorativas vivenciadas pelos sujeitos sociais e concretos, conforme aspectos que continuamos discutindo na seção a seguir.

2.3 A arquitetônica do enunciado

Ao criticarem as perspectivas filosóficas contemporâneas a sua época que ignoram o processo e destacam o conteúdo da atividade concreta humana, Bakhtin e o Círculo se colocam contrários à separação do processo e do sentido inerentes

aos atos enunciativos, tendo em vista que a arquitetônica do enunciado só pode ser compreendida a partir da instância sócio-histórica em que foi elaborada.

Ao arquitetar o enunciado, o ser deixa “marcas” que evidenciam seu caráter responsável mediante a enunciação. Entretanto, apesar da singularidade de cada ato enunciativo, o sujeito não deixa de responder ao já dito, ou seja, a compreensão da sua atividade só é possível a partir dos enunciados que precedem o seu ato responsivo.

Por isso,

cada apreensão é um ato, um processo, de cunho irrepetível no que se refere à sua composição, mas que gera um produto segundo formas repetíveis, ainda que sempre mutáveis, sem prejuízo de seu projeto arquitetônico de realização – o que permite generalizações no estudo dos atos concebidos como uni-ocorrentes. (SOBRAL, 2010, p.25).

Somente na união entre esses dois planos, podemos compreender o sentido do enunciado, refutando-se o afastamento entre seu conteúdo e processo. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o sentido emerge da relação concreta entre sujeitos, ele também esculpe o modo como se constitui todo o fenômeno dialógico-discursivo.

Isso implica afirmar que a expressão linguística por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados não impede que o sujeito adapte ou promova uma reorganização da arquitetônica enunciativa, no contexto de situações específicas de interação.

A organização do conteúdo do ato é orientada pelo modo como o sujeito instila a apreensão dos significados pelo seu auditório, em um processo incessante de criação e recriação responsivo-enunciativa. No pensamento de Bakhtin e o Cículo, o diálogo

é a forma mais natural da linguagem. Mais que isso: os enunciados, ainda que emanados de um interlocutor único (como, por exemplo, o discurso de um orador, a aula de um professor, o monólogo de um ator, os pensamentos em voz alta de um homem sozinho) são monológicos em razão da sua forma exterior, mas, dada a sua estrutura semântica e estilística, eles são, na realidade, essencialmente dialógicos. (VOLOCHÍNOV, 1976, p.4).

No contexto da interação professor-aluno na EaD, é importante que o

professor autor tenha consciência disso, quando ele produz o texto escrito, ou seja, o material didático impresso, para o seu auditório, composto pelos estudantes que se encontram distantes no tempo e no espaço.

Assim, todo ato enunciativo é concebido em função da compreensão responsiva do interlocutor, mesmo que esta resposta não se evidencie de forma imediata, como no caso da interação entre sujeitos separados pela distância transacional.

A percepção crítico-avaliativa do auditório permite responder ao enunciado de forma ativa, seja concordando ou discordando das palavras que foram proferidas pelo autor. Um professor autor que leva em conta essa dimensão dialógica da linguagem se preocupa em produzir o conteúdo de seu discurso no material didático impresso em função de um ouvinte, cuja compreensão responsiva constitui um novo elo na comunicação.

Desse modo, concebendo a situação concreta que perpassa o *Discurso na vida e o discurso na arte*⁸,

qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.8).

Nesse ângulo, o discurso verbal não deriva da consciência subjetiva do ser figurado pela psicologia individual, mas é um fenômeno linguístico social que, na filosofia de Bakhtin e o Círculo, *nasce, vive e morre no processo da interação entre os participantes da enunciação*.

O professor autor que despreza esses pressupostos linguístico-discursivos na interação com os estudantes no contexto da EaD torna-se responsável pela redução do enlace dialógico com seus interlocutores, provocando prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem a distância, tendo em vista as especificidades desta modalidade de ensino.

Portanto, o escritor deve compreender as causas e as condições sociais que suscitam na vida real as características e as ações que são de seu interesse

⁸ Texto traduzido por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, da edição inglesa de TITUNIK, I. R. "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics". In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

(VOLOCHÍNOV, 1976). Nessa lógica, o professor autor que atua na Educação a Distância não deve jamais esquecer, no momento em que ele elabora o seu material didático impresso, que a força da sua expressão verbal está subordinada ao que existe de real sobre a vida que jaz no seu interior.

Na perspectiva do referido autor, a situação e o auditório orientam o modo de expressão do discurso interior, que se incorpora imediatamente à situação concreta, integrada pelo ato dialógico-responsivo dos sujeitos sociais que fazem parte da enunciação.

É importante ressaltar que o aluno da Educação a Distância, enquanto ouvinte-interlocutor, também oferece uma contrapalavra dialógica durante a leitura do material didático impresso, mesmo estando longe do autor da palavra escrita. Isto porque, ao entrar em contato com o discurso do professor autor, o estudante inevitavelmente passa a avaliá-lo e respondê-lo, ainda que não pronuncie nenhuma palavra, exercendo sua função de sujeito neste processo dinâmico de interação verbal.

E, para que nos convençamos,

é suficiente considerar que quando nós nos pomos a refletir sobre um tema qualquer, quando nós o examinamos atentamente, nosso discurso interior – que, se estamos sós, pode ser pronunciado em alta voz -, toma imediatamente a forma de um debate com perguntas e respostas, feito de afirmações seguidas de objeções; em suma, nosso discurso se auto-analisa por meio de réplicas nitidamente separadas e mais ou menos desenvolvidas; ele é pronunciado sob a forma de um diálogo. (VOLOCHÍNOV, 1976, p.5).

É possível notar esse processo dialógico de forma nítida quando o sujeito inicia uma discussão com si mesmo, no intuito de analisar ou interpretar algum fato ou informação, como no caso do aluno que estuda o material didático escrito pelo professor autor na Educação a Distância. Conforme o autor mencionado, dessa forma, a consciência do ser parece falar com o próprio sujeito, por meio de duas vozes independentes, que possuem forças contrárias.

No momento em que ocorre este fenômeno, o sujeito constitui sua voz, mesmo de forma inconsciente, e elabora seus posicionamentos discursivos perante o discurso de outrem, defendendo a unicidade de seu olhar a partir da avaliação valorativa dos atos enunciativos que perpassam o meio social.

A compreensão e a avaliação do enunciado sempre abrangem a situação

extraverbal do diálogo. A vida, portanto,

[...] penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade de comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.9).

Isto implica afirmar que a enunciação se encontra no limiar entre a vida e o aspecto verbal do enunciado, segundo o referido autor. Nesse sentido, a vida alimenta o discurso verbal e torna concreto qualquer momento histórico, atribuindo-lhe o seu caráter único e irrepetível.

Ao realizar julgamentos de valor, o autor seleciona as palavras que devem compor seu enunciado, avaliando, antecipadamente, a contrapalavra dialógica do seu interlocutor. Naturalmente, tais palavras não se encontram no dicionário abstrato, mas na instância concreta da interação verbal que constitui o seu valor na vida e na arte.

Para Bakhtin e o Círculo, a significação da forma apresenta relação direta com o seu conteúdo, e não com o material. Uma estátua não possui a forma do mármore, do bronze, ou de qualquer matéria, pois a sua forma é a do corpo humano, ou de outro ser que esteja representado por ela.

Do mesmo modo, remetendo ao exemplo supracitado acerca da interação docente-discente no contexto da Educação a Distância, o texto escrito possui a forma do material didático impresso, e não de palavras abstratas. Assim, a forma deste objeto revela a avaliação específica do autor sobre a arquitetura do material em pauta, cuja orientação social reflete o seu auditório, ainda que não esteja presente, diante do enunciador.

Diante do exposto, vale ressaltar que é com base nestes dois aspectos, propostos por Bakhtin/Volochínov ([1926] 1976, p.11), que compreendemos o modo como a forma do material deve ser analisada no presente estudo: em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica e em relação ao material, como a realização técnica desta avaliação.

O professor autor, o objeto do enunciado e o estudante, aos quais estamos nos referindo neste trabalho de tese, devem ser compreendidos como o conjunto de elementos que servem de base para a construção da forma do texto escrito, por onde eles interagem no âmbito da modalidade de ensino a distância.

O referido material didático possui conteúdo, sentido, e atua como elemento constitutivo da situação. Separá-lo do seu conteúdo provocaria sua exclusão do processo de interação verbal, pois seriam abandonadas as progressões sócio-ideológicas subsequentes.

Nesse sentido,

A entonação desempenha o papel de um guia particularmente sutil e sensível no interior das relações sociais que, em uma determinada situação, se estabelecem entre o locutor e o ouvinte. Nós já mostramos, anteriormente, que o enunciado é a resolução da situação e que ele completa a avaliação; quando nós assim o dissemos, nós estávamos pensando, sobretudo, na entonação do enunciado. Sem estender excessivamente nossa linha de pensamento, nós afirmamos que a entonação é a expressão fônica da avaliação social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.12).

Por um lado, a entonação (forma de falar) tem a capacidade de indicar o sentido de cada expressão verbal; por outro, ela é determinada pela situação comunicativa e pelo sujeito interlocutor, influenciando a construção da arquitetura do enunciado.

Assim, a modificação do auditório, ou seja, a mudança da orientação social do enunciado implica a adaptação do modo de expressão realizado pelo enunciador. Esta mudança da orientação induz, portanto, à escolha e organização dos itens lexicais utilizados no processo de interação verbal, tendo em vista a avaliação valorativa que o autor realiza sobre o seu interlocutor, buscando a entonação apropriada à situação e ao ouvinte.

No contexto da interação por meio do material didático impresso da EaD, não é suficiente que o professor autor exponha de forma clara e simples seu pensamento: é necessário orná-lo com comparações, floreá-lo com expressões escolhidas, elaborar uma espécie de obra de arte, como se fossem versos, atendendo às especificidades da referida modalidade de ensino.

Como destacado, o discurso sempre é orientado em função do auditório e da situação comunicativa, no âmbito do fenômeno dialógico da interação verbal, aspecto sobre o qual discorreremos na seção seguinte.

2.4 A interação verbal

A filosofia dialética bakhtiniana compreende que as formas da língua são concretizadas no contexto sócio-histórico de cada produção enunciativa, levando-se em conta o posicionamento axiológico dos indivíduos que se constrói no processo de interação verbal, a partir das relações dialógicas com a palavra e o discurso de outrem.

Para os adeptos dessa perspectiva, os sujeitos, ao falarem, não apenas expressam seu pensamento ou o fazem no intuito de atingirem fins comunicativos específicos, mas agem sobre os outros e produzem posições axiológicas de sujeito (FRANCELINO, 2007). Como efeito, toda forma enunciativa pertence a um determinado sujeito do discurso, cuja alternância define limites específicos a cada enunciado concreto.

Por assim dizer,

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros. (BAKHTIN, [1979] 2010, p.275).

Observamos esse intercâmbio de modo evidente, por exemplo, no diálogo real entre o professor autor e o aluno durante a aula, mesmo que esta seja ministrada a distância, interagindo por meio da escrita. Nessa esfera educativa, as réplicas do diálogo também suscitam contrapalavras, posicionamentos enunciativos dos sujeitos do discurso, que constituem novo elo na cadeia ininterrupta da comunicação social.

As ideias veiculadas por Bakhtin e o Círculo apresentam princípios filosófico-materialistas que alicerçam o olhar sobre a natureza dialógica da linguagem. Podemos investigar, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem - MFL*, conceitos fundamentais para a compreensão do fenômeno da interação verbal entre discursos e sujeitos.

Na obra em pauta, os autores criticam o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, teorias linguísticas contemporâneas a sua época que tomam a enunciação monológica como objeto de estudo, contemplando apenas as formas abstratas da

língua, em detrimento ao modo como o sistema linguístico se relaciona com o mundo sócio-histórico e cultural.

Considerando a expressão como um ato puramente social, que se objetiva para outrem por meio de signos, os autores afirmam que

é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p.116).

Com efeito, a situação comunicativa sempre determina o modo como o sujeito organiza a forma do enunciado e sua expressão, pois a palavra sempre é orientada em função do interlocutor. É o horizonte social que define a ideologia do próprio grupo social em que o sujeito se encontra inserido.

Isso implica afirmar que assim como a palavra se origina de um indivíduo, é remetida a algum interlocutor, já que ela emerge da interação verbal entre o *eu* e o *outro*. Portanto, conforme o autor mencionado, a realização da palavra enquanto signo ocorre sempre por meio da enunciação concreta, cuja arquitetônica é determinada pela situação social e o meio social mais amplo.

Por isso, fora de sua objetivação, a consciência não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010). Assim, a consciência evocada pelo signo ideológico constitui parte do próprio sujeito, atuando como força real do seu ato responsivo.

Os autores defendem, então, que o discurso interior se adapta às possibilidades de expressão enunciativa. A ideologia do cotidiano, portanto, representa este domínio da palavra interior e exterior que perpassa a consciência e os atos responsáveis do ser.

Do ponto de vista dialético-marxista,

os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam

constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p.123).

A avaliação valorativa de toda produção ideológica instaura a obra em determinada situação social, conectando-se à consciência dos interlocutores em cada horizonte social, os quais oferecem uma nova perspectiva, um novo ângulo que reflete e refrata o conteúdo do material.

No âmbito da ideologia do cotidiano, os autores mencionados distinguem vários níveis, de acordo com a escala social que mede a atividade mental e a expressão, e as forças sociais em relação às quais eles devem orientar-se. Em seu nível inferior, a atividade mental não é capaz de consolidar-se porque não possui auditório determinado, sendo desprovida de qualquer olhar sociológico.

Já em seus níveis superiores, nos quais ela possui contato com os sistemas ideológicos, a atividade mental adquire caráter responsável, podendo refletir mudanças da infraestrutura social, resultando em (re)criações dos sistemas ideológicos superestruturais. Os autores ressaltam, no entanto, que não se pode ignorar a influência dos sistemas ideológicos já existentes sob a ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam as suas perspectivas sobre o meio social.

Assim,

a teoria da expressão subjacente ao subjetivismo individualista deve ser completamente rejeitada. O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p.125).

Portanto, a expressão não é, de forma alguma, um ato individual, como postula o objetivismo abstrato. Desse modo, o subjetivismo acerta ao afirmar que a função criativa da língua reserva-se às enunciações isoladas, mas erra ao ignorar a natureza social do processo enunciativo, considerando o locutor como origem de toda a palavra.

Para os autores, este mesmo subjetivismo individualista está correto ao defender que a forma linguística e o conteúdo ideológico não podem ser separados, mas peca ao postular que o psiquismo individual é a origem da ideologia do material

verbo-social. Ainda erra, assim como o objetivismo abstrato, ao adotar a enunciação monológica como seu objeto de estudo linguístico.

A verdadeira substância da língua não se resume a um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica individual, mas pelo fenômeno da interação verbal que se realiza pela enunciação e constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010).

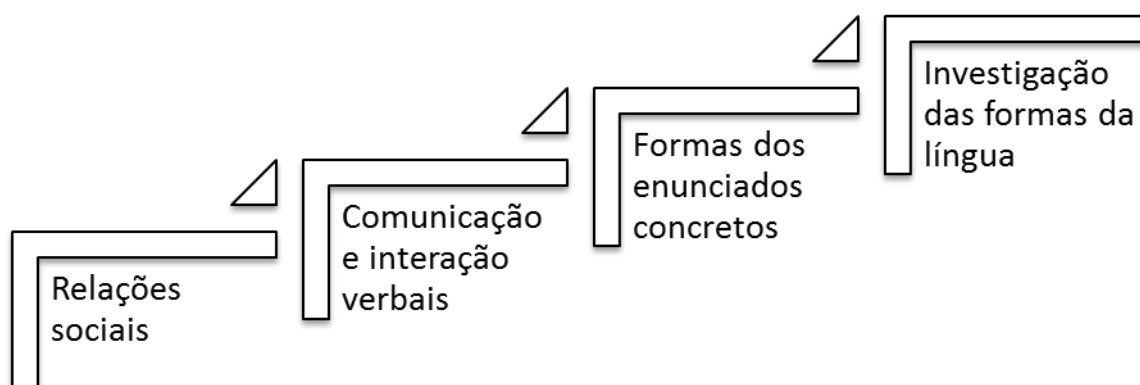
No sentido literal do termo, o diálogo face a face representa, naturalmente, uma das formas da interação verbal. No entanto, se compreendido de forma mais ampla, o diálogo remete a qualquer relação verbo-social, mesmo que o falante e seu auditório não estejam presentes no mesmo tempo e espaço, a exemplo do que observamos na interação professor-aluno no material didático impresso da Educação a Distância, tendo em vista que estes sujeitos dialogam por meio do texto escrito, ainda que se encontrem separados pela distância transacional durante o ato responsivo.

Sendo objeto de inter-relações por meio da linguagem, o referido material serve como ponte entre o docente e o discente, que apreende os conteúdos abordados na respectiva disciplina de forma ativa, avaliando o discurso do professor autor e oferecendo sua contrapalavra dialógico-valorativa acerca do que é enunciado em cada situação comunicativa.

Ao afirmarem que a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta, mas não nas formas abstratas do sistema linguístico, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) sugerem que o estudo da língua deve ser iniciado nas formas e tipos de interação verbal, considerando as condições de produção iniciativa, seguindo para os atos de fala isolados, em conexão com suas categorias na vida e na criação ideológica, chegando, finalmente, à investigação das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Seguindo este raciocínio, é nessa mesma ordem que ocorre a evolução real da língua, conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Desenvolvimento da evolução real da língua



Fonte: Adaptado dos pressupostos de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010)

De tudo o que foi dito, ressalta-se que a enunciação só se realiza no âmbito da comunicação social, cuja situação e auditório determinam as formas de expressão do discurso interior. Assim, a filosofia marxista da linguagem toma como base de estudo o ato enunciativo concreto, que se arquiteta pelas relações sócioideológicas entre discursos e sujeitos.

Desse modo, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) constituem o seu ponto de vista sobre a verdadeira natureza da língua: enquanto sistema abstrato, a língua serve exclusivamente a certos fins teóricos e práticos em particular; a evolução linguística ininterrupta decorre do processo de interação verbal social entre sujeitos.

Salientam, ainda, que o subjetivismo idealista não representa as leis da evolução linguística, pois estas são essencialmente sociológicas; a criatividade da língua possui relação direta com os conteúdos e valores ideológicos que se configuram no meio social.

Com efeito, para os referidos autores, a interação verbal corresponde à realidade fundamental da língua; o ato de fala individual é uma *contradictio in adjecto*. Nesse sentido, considerando que os atos linguísticos do sujeito são influenciados pelo interlocutor e pela esfera enunciativa, a seção seguinte discorre sobre os gêneros do discurso, na perspectiva dialógica bakhtiniana.

2.5 Gêneros do discurso

O olhar proposto por Bakhtin e o Círculo tinha o intuito de encaminhar o estudo dos fatos da língua englobando os fins e as circunstâncias que transmutam os fatos linguísticos em elementos de elos concretos. Com isso, o pensamento bakhtiniano defende que o sentido do enunciado não se revela no campo abstrato estruturalista, que ignora a relação do eu com o discurso de outrem no processo comunicativo.

Nesse sentido, toda análise linguística deve apreender as variações de “vozes”, de lugares discursivos e de conteúdo que acarretam no modo díspar como, por exemplo, são contadas uma narrativa escrita e uma narrativa oral (MELO, 2005), considerando o desafio maior enfrentado pelo autor para interagir com seu auditório por meio da escrita, já que, por muitas vezes, ambos não compartilham o mesmo tempo e espaço, como acontece na interação professor-aluno, no âmbito da Educação a Distância.

Salientamos que o materialismo dialético bakhtiniano apreende as formas da comunicação verbal no contexto de situações concretas vivenciadas pelos sujeitos, cuja organização social influencia tanto a arquitetura do enunciado quanto as condições em que ocorre a interação verbal.

Portanto, cada campo da comunicação social organiza o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do enunciado. Naturalmente, todo ato enunciativo é particular, mas cada esfera comunicativa requer tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin ([1979] 2010) denomina gêneros do discurso.

Ao discorrer sobre os gêneros do discurso, em *Estética da criação verbal*, o autor esclarece que os gêneros acompanham todos os atos do ser humano por meio da linguagem. Isto significa que, quando o autor se expressa na relação com seu interlocutor, em determinada situação discursiva, sempre o faz em um gênero, e por meio dele.

Nessa perspectiva, as formas de comunicação verbal são determinadas pelas necessidades dos próprios falantes, que apreendem tanto as formas da língua, incluindo seu vocabulário e estrutura gramatical, quanto as formas do enunciado, aspectos fundamentais para a compreensão responsiva entre os sujeitos

socialmente organizados.

A inteligência recíproca é a base para a comunicação efetiva, sem a qual qualquer compreensão se revelaria problemática (FAÏTA, 2005). Ressalta-se que, apesar de manter contato com as formas prescritivas e partilhadas da língua, o sujeito não é livre para produzir, na sua individualidade, os gêneros dialógico-discursivos que perpassam o fenômeno da interação verbal.

Por isso, Bakhtin ([1979] 2010) sugere que a abordagem dos estudos linguísticos seja centrada na função comunicativa, ao invés de no universo individual do enunciador. Isto é, a união entre o discurso e o enunciado implica em pensar o discurso não como estrutura linguística abstrata, mas no contexto dialógico-enunciativo da comunicação.

Considerando o vínculo entre os gêneros do discurso e os enunciados concretos, o pensamento bakhtiniano esclarece que o gênero sempre é utilizado dentro de um campo discursivo, inscrito em determinada condição sócio-histórica de produção enunciativa, cujo sentido nasce da conexão entre as formas do enunciado e as próprias atividades humanas.

Seguindo esta ideia,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN [1979] 2010, p.262).

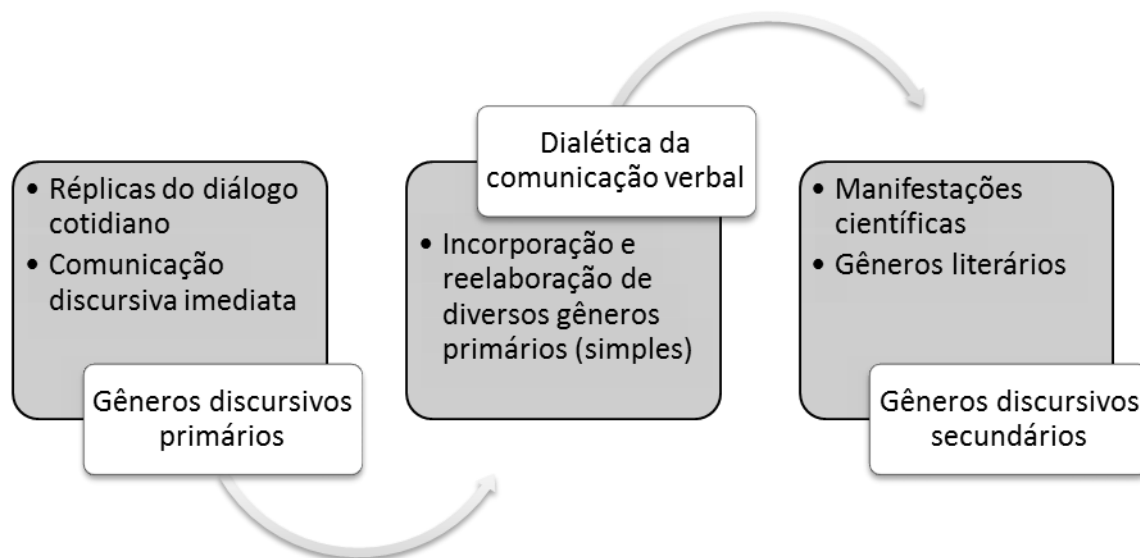
Diante dessa heterogeneidade, o referido autor explica que não é possível padronizar um plano de estudo dos gêneros discursivos, tendo em vista a difícil tarefa de generalizar a natureza do enunciado concreto. Isto porque alguns gêneros decorrem de condições sócio-culturais mais complexas, tornando-os relativamente mais desenvolvidos e organizados, sobretudo no âmbito de atividades artísticas, científicas, políticas, religiosas, entre outras.

Para Bakhtin e o Círculo, tais gêneros secundários (complexos) procedem da recriação dialógica de gêneros primários (simples), formados no contato com as situações imediatas de comunicação. Dessa forma, nas palavras de Bakhtin ([1979] 2010, p.263), “os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado

(predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.”.

Esta dialética bakhtiniana da comunicação verbal pode ser interpretada no quadro a seguir:

Quadro 2 – Dialética da comunicação verbal



Fonte: Adaptado dos pressupostos de Bakhtin ([1979] 2010)

Conforme observado, toda modificação nas formas de organização da sociedade provoca uma reação nos elementos da superestrutura, resultando em mudanças nos tipos relativamente estáveis de enunciado, que agem dialogicamente sobre o fenômeno da enunciação.

Nessa perspectiva, considerando a natureza complexa e heterogênea dos gêneros do discurso, todo ato enunciativo-responsivo deve ser estudado a partir das relações ideológicas que se manifestam no corpo social, levando em conta a refração dialética do ser por meio da palavra.

À vista disso, a análise do modo como o sujeito se relaciona com a ideologia revela que as forças sociais agem sobre as condições, as formas e os tipos de comunicação verbal no âmbito de cada situação enunciativa. A avaliação sobre o ato valorativo-enunciativo de outrem, no contexto de cada interação social, contempla

todo o campo das relações entre o eu e o outro, no qual se revela a singularidade estilística do ser.

Assim, discorrendo sobre a relação entre a vida e os enunciados concretos, Bakhtin ([1979] 2010) argumenta que o estilo está ligado aos gêneros discursivos, tendo em vista que todo enunciado⁹ reflete o estilo individual do falante. Para o autor, cada escolha lexical feita pelo indivíduo é um ato sócio-estilístico que perpassa a sua enunciação.

Apesar de Bakhtin e o Círculo terem suas reflexões pautadas na inter-relação entre discursos e sujeitos, falar de estilo individual a partir do pensamento bakhtiniano não é uma posição incoerente, porque além de ser um dos elementos que compõem os gêneros do discurso, ao lado da forma e composição do enunciado, o estilo também possui vínculo com a constituição do próprio caráter dialógico da linguagem.

Dentro de sua obra, é possível encontrar *estilo* como uma dimensão textual e discursiva que é trabalhada em função dos objetos específicos tratados em cada um de seus estudos (BRAIT, 2010). Mas, afinal, como podemos compreender uma dimensão tão individual e subjetiva enquanto produto da relação entre uma pessoa e seu grupo social?

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no capítulo que aborda o conceito do discurso de outrem, os autores postulam que as formas da palavra alheia igualmente são analisadas do ponto de vista estilístico, uma vez que se encontram filiadas a uma situação sócio-histórica.

Também no item designado *A tradição do estilo*, do escrito *O autor e a personagem na atividade estética*, ao discutir a arquitetura dinâmica e real do autor com a personagem, ele esclarece que

A unidade segura do estilo (grande e vigoroso) só é possível onde existe unidade da tensão ético-cognitiva da vida, indiscutibilidade do antedado guiado por ela: esta é a primeira condição. A segunda são a indiscutibilidade e a convicção da posição de distância, o lugar sólido e inquestionável da arte no conjunto da cultura. A posição casual da distância não pode ser segura em si mesma; o estilo não pode ser casual. (BAKHTIN [1979] 2010, p.186).

⁹ O autor esclarece que nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante, a exemplo dos que requerem formas padronizadas de comunicação, como documentos oficiais, ordens militares, entre outros.

A distância, assim como o estilo, não é casual. Por isso, a expressão subjetiva não se limita aos elementos abstratos do sistema linguístico, e não pode ser considerada como ato individual, já que a escolha de todos os elementos linguísticos é realizada na dimensão social, em função do discurso e da avaliação valorativa de outrem.

Nesse sentido, é importante destacar que todas as formas linguísticas

podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística”. [...] A escolha é determinada por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. (BAKHTIN [1940] 2013, p.24-25).

Portanto, o estilo é visto como os procedimentos de acabamento realizados pelo autor do enunciado, implicando a visão de que a escrita é a relação do autor com a língua, bem como sua forma de utilização desta (BRAIT, 2010). No pensamento bakhtiniano, na verdade, isso revela a relação do autor com a vida e os valores atribuídos a ela, remetendo ao acabamento do homem concreto e do mundo real no qual ele está inserido.

Nesse entendimento, o próprio estilo acarreta a relação do sujeito com a palavra escrita. Quando o enunciadador desloca o estilo de um gênero para outro, conseqüentemente promove uma reconstrução do próprio gênero. Com isso, podemos pensar no que acontece com o gênero aula quando é adaptado para a escrita.

Para confirmar esta ideia, é possível remeter ao exemplo da interação verbal entre o professor e o aluno por meio do material didático impresso da Educação a Distância, tendo em vista que o professor autor, responsável por ministrar a aula por intermédio da escrita, utilizando o livro didático, entre outros instrumentos tecnológicos, lança mão de sua avaliação estilística sobre a situação enunciativa e o destinatário durante a produção do material, a fim de atingir fins comunicativos e educacionais específicos.

Nesta esfera de comunicação social, o estilo individual do professor autor é influenciado pela forma típica do gênero acadêmico aula, de natureza complexa. Em cada aula da disciplina, a palavra docente passa a integrar o fenômeno da interação verbal com os estudantes por meio da elaboração de enunciados concretos, que

revelam a subjetividade do ser.

No ponto de vista bakhtiniano, durante a produção do referido gênero discursivo, a escolha de determinadas formas lexicais pelo professor autor já representa uma manifestação estilística, tomando como base a unidade real da língua, isto é, a natureza do enunciado.

Ademais,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas ações. (BAKHTIN [1979] 2010, p.272).

Durante o processo de comunicação social, por meio do material didático impresso, o estudante, ao avaliar a tonalidade do discurso docente, sempre oferece uma posição responsiva ativa, uma contrapalavra dialógica. Este posicionamento responsivo do aluno se registra ao longo de toda interação verbal com a palavra do professor autor.

Vale ressaltar que, dada a distância transacional que separa os sujeitos no tempo e no espaço, no contexto da Educação a Distância, tendo em vista, principalmente, a natureza complexa do gênero acadêmico aula, a compreensão responsiva ativa nem sempre ocorre de forma imediata, uma vez que o conteúdo abordado no material impresso e em outros instrumentos didático-tecnológicos requer certo tempo para ser apreendido e avaliado pelo auditório do enunciador.

Em outras palavras, de acordo com Bakhtin ([1979] 2010), trata-se de uma compreensão responsiva de efeito retardado. Isto porque, cedo ou tarde, na perspectiva bakhtiniana, o que foi lido ou ouvido, durante a aula, pelos estudantes da disciplina, é respondido nas palavras subsequentes, integrando o processo ininterrupto de interação verbal.

Nesse contexto, em *Discurso na vida e discurso na arte*, apreendendo a estilística na relação entre o eu e o outro, o autor vai além da análise estrutural, abstrata, e reitera que o estilo possui ligação especial com as unidades composicionais do enunciado, de natureza metalinguística.

Consequentemente, seu estudo ultrapassa a análise puramente linguística e a abordagem do gênero deve levar em conta os aspectos dialógicos e extralinguísticos

da linguagem (GRILLO, 2010). Sendo a arquitetônica a forma de acabamento e visão do mundo, Bakhtin e o Círculo consideram que a forma composicional corresponde à atualização desta arquitetônica por meio do modo de estruturação do material.

Dessa maneira,

A forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro. (BAKHTIN [1979] 2010, p.178).

Nessa linha de raciocínio, o referido autor considera a forma composicional enquanto unidade basilar do enunciado concreto. Para ele, as condições e finalidades de cada esfera comunicativa são refletidas, principalmente, pela construção composicional do próprio gênero discursivo.

Assim, a análise dialógica deve superar o uso da língua apenas como elemento abstrato, investigando o material verbal a partir do ato expressivo-responsivo que insere a palavra no mundo e promove a sua relação com outros discursos e sujeitos.

Estas observações sobre a língua, assim como as que se referem à palavra enquanto signo ideológico e à enunciação como ato social demonstram ideias que orientam a compreensão do papel exercido pela linguagem no processo de interação verbal, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva. Passemos, agora, ao capítulo seguinte, que aborda pressupostos sobre Educação a Distância.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As linguagens humanas virtualizam o tempo real, as coisas materiais, os acontecimentos atuais e as situações em curso. Da desintegração do presente absoluto surgem, como as duas faces da mesma criação, o tempo e o fora-do-tempo, o anverso e o reverso da existência. Acrescentando ao mundo uma dimensão nova, o eterno, o divino, o ideal têm uma história. Eles crescem com a complexidade das linguagens. Questões, problemas, hipóteses abrem buracos no aqui e agora, desembocando, do outro lado do espelho, entre o tempo e a eternidade, na existência virtual.

Pierre Lévy

As ideias sobre a Educação a Distância apresentadas neste capítulo abordam, especialmente, os desafios impostos pela separação espaço-temporal para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a distância, além das funções e competências docentes nesta modalidade de ensino.

Assim, empreendamos o nosso diálogo situando a EaD no contexto do mundo atual, a partir das reflexões expostas na seção seguinte.

3.1 Percurso histórico da Educação a Distância

Desde o seu surgimento, no final do século XIX, os sistemas de ensino-aprendizagem a distância representam uma oportunidade para pessoas que desejam iniciar ou concluir sua formação acadêmica e que, por diversos motivos, não podem frequentar um curso presencial.

Até o início do século XX, a Educação a Distância utilizava principalmente material impresso distribuído pelo correio, no conhecido “ensino por correspondência”. Ainda no século XX, as instituições difundiram programas educacionais por meio do rádio e da televisão, agregando o material impresso como apoio ao ato educativo (BELLONI, 2009).

Conforme a autora, nas décadas de 60 e 70, a EaD passa a incorporar, de forma articulada e integrada, o áudio, o videocassete e o videotexto, sem deixar de

lado o material impresso. Já no final do século XX, transmissões via satélite de programas televisivos ampliaram o acesso a programas educacionais, surgindo instituições dedicadas exclusivamente à EaD, utilizando, também, os computadores, CD-ROMs e redes de informação para intercâmbio de conteúdos.

Diante do exposto, percebe-se que o progresso tecnológico da EaD passou por quatro fases, de acordo com Linden (2011a), que se encontram destacadas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Progresso tecnológico da Educação a Distância

Geração	Período	Caracterização
1 ^a	1840 – 1950	<i>Cursos por correspondência</i> Textos, guias de estudo, tarefas e outros materiais impressos enviados pelo correio aos estudantes.
2 ^a	1950 – 1960	<i>Universidades Abertas</i> Surgimento das primeiras Universidades Abertas, com novos veículos de disseminação de conteúdos, a exemplo do rádio, televisão, fax, além do material impresso.
3 ^a	1960 – 1995	<i>Multimídia</i> Recursos da primeira e da segunda fase utilizados juntos, em uma abordagem multimídia. Estes meios eram suplementares ao material impresso. O computador foi incorporado aos processos de ensino ao passo em que se desenvolveu a ciência da computação.
4 ^a	A partir de 1995	<i>Múltiplas tecnologias</i> Integração das telecomunicações com outros meios educativos, mediante redes de comunicação, que possibilitaram, além do acesso a uma ampla gama de informações, a interação síncrona e assíncrona entre os sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem a distância.

Fonte: Adaptado dos pressupostos de Linden (2011a)

A referida autora esclarece que, no fim da década de 30 e na década de 40, no Brasil, algumas instituições como o Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor já ofereciam cursos por correspondência. Mais adiante, a Universidade de Brasília passou a oferecer cursos a distância como uma nova oportunidade de

concluir os estudos básicos.

No ano de 1995, a Universidade Federal de Mato Grosso ofereceu o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância. Iniciando as atividades em fevereiro do referido ano, com 352 alunos aprovados no vestibular, nascia a primeira graduação a distância no Brasil (PRETI, 1996, *apud* LINDEN, 2011b).

Outro marco importante na construção do ensino a distância no Brasil, conforme a autora mencionada, ocorreu em 1996, quando a Universidade Federal de Santa Catarina iniciou uma experiência inovadora com a utilização de videoconferência em um programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, evoluindo para um programa de mestrado “presencial-virtual”.

Além disso, a autora ressalta um aumento gradativo do número de cursos de graduação a distância, passando de 5.287 alunos matriculados no ano 2000 para 878.893 alunos matriculados em 2010, de acordo com dados divulgados pelo Censo do Ensino Superior de 2010, o que representa um crescimento significativo de 16.523% do número de alunos matriculados apenas em cursos de graduação na modalidade EaD.

Diante disso,

O exponencial crescimento no número de matrículas em EaD está relacionado, portanto, ao aumento do número de universidades, centro universitários e faculdades habilitadas a atuar por EaD e a uma ação institucional do Ministério da Educação de reconhecimento e apoio a essa modalidade de educação, com financiamento público e política de regulamentação do setor. (LINDEN, 2011b, p.48).

Com o passar dos anos, percebe-se que a Educação a distância ganhou cada vez mais espaço e relevância nas Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil, recebendo o reconhecimento da esfera sócio-acadêmica por representar uma oportunidade concreta de acesso a este grau de ensino.

Nesse sentido, um fato também importante para o ensino superior público a distância foi a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, pelo Decreto 5.800/2006, realizando articulações entre as universidades públicas, os estados e municípios e o Ministério da Educação – MEC, além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O sistema da Universidade Aberta do Brasil sustenta-se em cinco eixos

fundamentais:

- 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. (LINDEN, 2011a, p.17).

As instituições públicas são responsáveis pela criação dos projetos pedagógicos dos cursos e manutenção da qualidade do ensino. Com base nisso, em 2007, a Universidade Federal da Paraíba credenciou-se para ofertar cursos de graduação a distância. Por meio da UFPB Virtual, a referida Instituição de Ensino Superior possibilita o acesso a onze cursos¹⁰ autorizados pelo Ministério da Educação.

O foco da ação da UFPB Virtual, conforme as palavras do Diretor Jan Edson Rodrigues Leite, é a “formação (graduação) de professores leigos atuantes nas escolas públicas e o atendimento da enorme massa de jovens e adultos que residem no interior do Estado e que não têm acesso à educação superior pública. Para cada um desses segmentos, são destinadas 50% das vagas ofertadas a cada ano no vestibular”¹¹.

Atuando junto a 28 polos de apoio presencial em municípios localizados nos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará e Pernambuco, a UFPB Virtual possui quadro docente composto, principalmente, por professores doutores da Universidade Federal da Paraíba.

No programa de Educação a Distância da UFPB Virtual, tutores a distância e tutores presenciais atuam junto aos professores responsáveis pelas disciplinas, no intuito de apoiar o desenvolvimento da aprendizagem discente por meio da

¹⁰ Cursos de Graduação ofertados pela UFPB Virtual, todos na modalidade a distância: Licenciatura em Matemática, Letras, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Libras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências Naturais e Computação, além do Bacharelado em Administração Pública.

¹¹ Fonte: <http://portal2.virtual.ufpb.br/index.php/instituicao/missao>

plataforma Moodle¹² ou em atividades realizadas no polo municipal de apoio presencial.

Nesse contexto, em 2012, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) divulgou edital do processo seletivo do primeiro curso superior que ofereceu através da modalidade de Educação a Distância¹³. O curso de Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa, disponibilizou 200 vagas distribuídas em quatro Polos: João Pessoa, Campina Grande, Picuí e Sousa.

O curso tem duração de oito semestres e é voltado para os professores da rede pública de ensino estadual ou municipal, mas também oferta vagas de ampla concorrência. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado para ministrar o curso é a plataforma *Moodle*. Segundo a Professora Doutora Gírlene Marques Formiga, coordenadora, “todo material didático utilizado no curso é preparado por profissionais do IFPB, pensando em atender as necessidades do nosso público alvo”.

Além do Curso de Licenciatura em Letras, o IFPB oferece os cursos superiores de Administração Pública e de Licenciatura em Computação. Oferta, ainda, os cursos técnicos de Segurança do Trabalho e de Secretaria Escolar, bem como o curso de Especialização em Gestão Pública.

Ademais, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) oferta os seguintes cursos superiores a distância: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Letras, democratizando e ampliando as possibilidades de acesso ao ensino para os estudantes que, por diversos motivos, não podem frequentar um curso presencial.

Neste breve percurso histórico, percebe-se um novo paradigma sócio-acadêmico face à oferta de cursos na modalidade a distância por Instituições de Ensino Superior. Tal evolução também foi acompanhada por diversas mudanças na Legislação acerca do próprio ensino, sobre a qual discorreremos na seção seguinte.

3.1.1 As leis que regem a EaD no Brasil

¹² Software livre de gestão de aprendizagem utilizado pela UFPB Virtual.

¹³ Fonte: <http://www.ifpb.edu.br/reitoria/noticias/ifpb-divulga-edital-do-primeiro-curso-superior-em-ead-com-200-vagas>

Observado o período de 1942 a 2008, a análise dos instrumentos legislativos destinados à normatização para a educação a distância no Brasil permite identificar diversos movimentos na legislação (SANTOS, 2011). Neste tópico, elencamos as leis que perpassam os quatro ciclos dos atos da instância Federal aplicáveis ao ensino superior a distância.

No primeiro ciclo da Educação a Distância, o Decreto-Lei 4.244/42 foi o marco legal pioneiro que permitiu a EaD como um recurso de aprendizagem. Neste documento,

Os Artigos 91, 92 e 93 formavam um *corpus* legislativo consistente na garantia de se realizar os estudos sem a observância de regime escolar, podendo o estudo ocorrer de acordo com a particularidade de cada aluno. A lei exigia do aluno a participação em exames públicos de suficiência, com a mesma complexidade das provas aplicadas a alunos que estivessem estudando regularmente, e contemplava os aprovados com a certificação equivalente. (SANTOS, 2011, p.23).

Duas décadas depois, conforme o autor, os artigos 99 e 104 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como a 1º Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, apresentavam características de flexibilidade que poderiam ser aplicadas à EaD, evocando a possibilidade de construir interpretações favoráveis e mesmo conceder autorização para a oferta de cursos nesta modalidade de ensino.

Doravante, ele explica que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 1971, Lei 5.692/71, foi o primeiro texto legal a fazer menção direta ao uso dos recursos do rádio e da televisão para potencializar o ensino no País, por meio da Educação a Distância.

O segundo ciclo, de 1996 a 2000, foi a fase principal para a legitimação da educação a distância no ensino superior, demarcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei 9.394/96 (SANTOS, 2011, p.26). No entanto, o autor ressalta que, mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, o Ministério da Educação criou, como órgão permanente na estrutura administrativa, uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), cujos primeiros anos de atuação foram dedicados à implantação de programas de incentivo ao uso de tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo na educação básica.

Em seguida, no dia 10 de fevereiro de 1998, o Artigo 1º do Decreto 2.494/98

estabeleceu a definição de Educação a Distância:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Por sua vez, o Artigo 2º estabelece que somente as instituições credenciadas pelo Ministério da Educação estão habilitadas a oferecer os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação, no intuito de sempre obedecer a todas as exigências de qualidade designadas pelo campo federal.

Já o terceiro ciclo de mudanças na legislação tem início em 2001 e se consolida em 2005. Nesse período,

ocorrem mudanças em profundidade em relação ao cenário vigente até 2000. O Conselho Nacional da Educação publica, em 2001, a Resolução CES/CNE 01/01, originada na Câmara de Educação Superior, que revoga a Resolução CNE 01/97 [...]. No início desse 3º ciclo de mudanças na legislação referente à EaD, ocorre um expressivo crescimento do número de alunos matriculados em cursos superiores a distância. (SANTOS, 2011, p.29).

Entre os atos oficiais que marcaram esta terceira fase da legislação sobre EaD, destaca-se, também, o Decreto 5.622/05, cujo Artigo 1º estabeleceu uma nova definição legal para educação a distância, concebendo-a como “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”.

Após esta fase de transição conceitual na concepção legal de Educação a Distância, chegamos ao quarto ciclo de mudanças na legislação sobre EaD, que ocorreu de 2006 a 2007 (SANTOS, 2011). Neste período, conforme o autor, são

publicadas novas portarias, referenciais de qualidade e instrumentos e avaliação da EaD pelo Ministério da Educação, bem como o Decreto 6.303/07, da Presidência da República, no intuito de iniciar uma tentativa de padronização dos modelos de educação a distância.

Além disso, ele ressalta a publicação do Decreto 6.303/07 que modificou a redação do Decreto 5.622/05 no tocante à regulamentação sobre Educação a Distância. Dentre os atos que perpassaram este quarto ciclo, destaca-se, ainda, a publicação do Decreto 5.800/06, instituindo o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Ademais, no dia 10 de janeiro de 2007, o Ministério da Educação publicou a Portaria Normativa 02/2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na Educação a Distância, estabelecendo novas exigências para expansão dessa modalidade educativa.

Diante do exposto, é possível observar conflitos de ordem constitucional sobre competências de natureza federativa para as normas de controle e supervisão da EaD. Isto porque, conforme Santos (2011), o texto do Decreto 6.307/07, repetindo o que constava na Portaria 02/07, propunha que as normas para a produção, controle, avaliação, autorização e reconhecimento de programas de educação a distância estivessem em oferta por instituições vinculadas a sistemas estaduais de ensino, e que tivessem abrangência nacional, deveriam ser reportadas ao mec.

No entanto, ele esclarece que

não pode um Decreto modificar o relacionamento constitucional entre a União e as Unidades da Federação, que está definido soberanamente no Artigo 211 da Constituição Federal, no parágrafo 3º do Artigo 80 da LDB, Lei 9.394/96, e também pelo Artigo 10 da mesma LDB. (SANTOS, 2011, p.43).

O autor ressalta, portanto, que a Constituição de 1988 estabelece, para o Distrito Federal, os Estados e para os Municípios, a condição plena de entes Federados. Sendo assim, estes possuem determinação de organizar em regime de colaboração os seus sistemas de ensino e de legislar em conjunto sobre educação.

Por fim, vale salientar que cabe ao Ministério da Educação fiscalizar somente o sistema federal de ensino, além de apoiar os demais sistemas com suporte técnico

e financeiro. Dessa forma, segundo o autor supracitado, o MEC não pode se auto-atribuir por meio de portaria, ou ser atribuído por Decreto, para fiscalizar demais sistemas educacionais, pois a determinação da autonomia dos sistemas é um fundamento constitucional.

3.2 Distância transacional

Ao estudarmos o conceito de Educação a Distância, é comum nos depararmos com ideias que mencionam a distância entre professores e alunos desta modalidade de ensino. Entretanto, tais perspectivas reportam-se, frequentemente, apenas ao campo espacial, em detrimento à assincronia temporal.

Com efeito, nestas concepções de ângulo limitado, nota-se uma ênfase excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais etc.) e pouca ou nenhuma consideração aos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo níveis de motivação etc.). Baseadas nestes modelos, as práticas educativas remetem bem mais aos “sistemas ensinantes” do que aos “sistemas aprendentes” (CARMO, 1997, *apud* BELLONI, 2009).

Portanto, o agir docente deve ser direcionado às necessidades dos estudantes e precisa considerar a importância de desenvolver a aprendizagem autônoma dos alunos na esfera educativa em questão. Nesse sentido, cabe ao docente empregar estratégias pedagógicas de intersubjetividade com seus educandos, bem como entre os próprios alunos, no intuito de motivá-los e de melhorar as suas condições de estudo, reduzindo as dificuldades impostas pela distância que os separa no espaço e no tempo.

Seguindo este pensamento,

A primeira tentativa em língua inglesa de definição e articulação de uma teoria da Educação a Distância surgiu em 1972. Mais tarde foi denominada de "teoria da distância transacional". Nesta primeira teoria afirmava-se que Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e

instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. (MOORE [1993] 2002, p.2).

Esta posição, publicada no artigo *A teoria da distância transacional*¹⁴, oferece um olhar mais amplo sobre a noção de “distância” na EaD, ao ressaltar suas implicações pedagógicas, ao invés de enfatizar apenas as questões de ordem tecnológica ou geográfica que normalmente permeiam as ideias acerca da separação dos sujeitos na referida modalidade educativa.

O conceito de *transação* denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em determinada situação (BOYD; APPS, 1980, *apud* MOORE, [1993] 2002). Esta transação, denominada de Educação a Distância, ocorre entre professores e alunos em um ambiente que possui como característica especial a separação entre eles. Para os autores, este afastamento conduz a padrões especiais de comportamento, além de afetar, profundamente, tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

Ademais, com esta separação, emerge um lapso nas relações interpessoais que deve ser superado, tendo em vista as dificuldades comunicativas que esta lacuna dialógica instaura no meio social. Este espaço psicológico e comunicacional é denominado pelos autores supracitados como a distância transacional.

Vale salientar que esta distância entre os sujeitos se manifesta em todo o âmbito educacional. Contudo,

na situação à qual normalmente nos referimos como educação a distância, a separação entre professor e aluno é suficientemente significativa para que as estratégias e técnicas especiais de ensino-aprendizagem por eles utilizadas possam ser identificadas como características distintivas desta linhagem de prática educacional. (MOORE [1993] 2002, p.2).

Em outras palavras, sendo a distância transacional um fenômeno mais variável do que absoluto, a sua grande implicação para a Educação a Distância é a demanda de posicionamentos estratégicos¹⁵ na atuação dos sujeitos inseridos nesta modalidade de ensino. Isso significa não apenas conhecer profundamente os

¹⁴ Este artigo foi, originalmente, publicado em inglês como um capítulo no livro "Princípios Teóricos de Educação a Distância", editado por D. Keegan (Londres: Routledge, 1993). Foi traduzido, com a permissão do autor, por Wilson Azevêdo e José Manual da Silva para colocar o conteúdo acessível aos leitores de língua portuguesa.

¹⁵ As funções e competências docentes serão discutidas mais adiante, na seção 3.4 do presente estudo.

materiais de ensino da EaD, mas utilizá-los em coerência com as demandas e expectativas das condições socioculturais em que ocorrem as interações entre sujeitos.

Nesse contexto, o autor supracitado observa que estes procedimentos especiais de ensino dividem-se em dois grupos, além do grupo que trata do comportamento discente. Tais grupos de variáveis, que têm o papel de delimitar a extensão da distância transacional em cada programa educacional, são denominados *diálogo*, *estrutura* e *autonomia do aluno*, sobre os quais discorreremos a seguir.

Nas interações professor-aluno, o *diálogo* se manifesta em função do aprimoramento da compreensão discente sobre os conteúdos abordados na disciplina. Apesar da semelhança entre os conceitos de interação e diálogo, é possível verificar uma diferenciação entre eles:

O termo "diálogo" é usado aqui para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. (MOORE [1993] 2002, p.3).

Nesse entendimento, considera-se que o meio de comunicação é um dos fatores mais importantes para a Educação a Distância, pois ele influencia, junto com o projeto pedagógico do curso e a filosofia da prática docente, a extensão e a qualidade do diálogo nessa esfera educacional.

É importante mencionar que, no dialogismo bakhtiniano, o enunciado, como réplica do diálogo, está disposto para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva. O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculado a outros enunciados. Ao mesmo tempo, ele está separado dos outros enunciados pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN [1979], 2010).

Nesse sentido, a natureza interativa do meio de comunicação tem o desafio de ampliar o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade de reduzir a distância transacional que separa os sujeitos. Em outras palavras, no âmbito de qualquer transação educativa, um dos fatores mais determinantes para o nível de distanciamento dos interlocutores é a possibilidade de

diálogo entre eles, bem como a extensão em que ocorre o fenômeno da interação verbal.

Por exemplo, uma forma de diálogo docente-discente ocorre mesmo quando o aluno estuda por meio do texto escrito, pois ele interage com o professor autor, que produziu o material didático impresso para dialogar com o seu leitor, ainda que ambos não estejam presentes no mesmo tempo e espaço.

Diante das ideias apresentadas, remetemos ao segundo grupo de variáveis que determinam a distância transacional: *a estrutura do programa educativo*. Este grupo define o modo como o programa de ensino-aprendizagem deve organizar os seus meios de comunicação, considerando a importância de atender às necessidades individuais do estudante.

Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo,

a extensão da estrutura num programa é mormente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos alunos, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais. (MOORE [1993] 2002, p.5).

Com relação a estes meios, tomando como exemplo o material didático impresso, um erro comum entre os professores-autores é a elevação do grau de estrutura das suas produções textuais, aumentando a distância transacional entre o professor e os alunos da modalidade de ensino em questão.

Esta incoerência didática e pedagógica torna a aula semelhante a uma comunicação unilateral, pois ignora a possibilidade de alcançar um nível mais elevado das relações dialógicas, e desconsidera a atividade responsiva do auditório no processo de interação por meio da linguagem.

Diante do exposto, vale salientar que o próprio diálogo e a estrutura organizacional influenciam, diretamente, o grau da distância transacional de cada programa educativo. Portanto, quanto mais se desenvolver a interação entre professores e alunos, menores serão os efeitos da separação espaço-temporal destes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

É importante sublinhar que, na Educação a Distância, o sucesso dos atos educativos depende da promoção de oportunidades adequadas para o dialogismo entre os indivíduos que participam desta esfera comunicativa, o que inclui a

estruturação de materiais didáticos em função da realidade social em que o programa educacional está inserido.

Na prática,

isto se torna um assunto bastante complexo, pois o que é adequado varia de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia. Muito tempo e esforço criativo, bem como a compreensão das características de aprendizagem do público-alvo, devem ser empregados para identificar o quanto de estrutura é necessário em qualquer programa, e para projetar adequadamente interações e apresentações estruturadas. (MOORE [1993] 2002, p.6).

Seguindo esta linha de raciocínio, é importante aduzir que o aumento do grau de diálogo com os alunos é uma tarefa que demanda uma atitude crítico-reflexiva, pois requer mudanças na forma tradicional de estruturar as práticas docentes nesta modalidade educativa.

Nesse ângulo, o autor discorre sobre alguns processos educacionais que devem ser estruturados em todo programa de EaD: (1) *apresentação*; (2) *apoio à motivação do aluno*; (3) *estímulo à análise e à crítica*; (4) *aconselhamento e assistência*; (5) *organização de prática, aplicação, testagem e avaliação*; e (6) *organização para a construção do conhecimento por parte do aluno*.

O primeiro diz respeito à *apresentação* de informações, demonstrações de habilidades ou modelos de atitudes e valores, normalmente utilizando-se meios gravados para divulgação. Já no *apoio à motivação do aluno*, os *designers* instrucionais e os instrutores procuram manter o interesse e a motivação discente por meio de diversas técnicas de incentivo, com materiais multimídia, *feedbacks* e diálogos não-estruturados.

No terceiro processo, busca-se o *estímulo à análise e à crítica*, habilidades que os estudantes precisam desenvolver no meio sócio-acadêmico, superando os desafios impostos pela distância transacional. Para tanto, o programa educativo deve oferecer *aconselhamento e assistência* sobre o uso do material didático, no intuito de construir o conhecimento e desenvolver as competências discentes no ato de ensino-aprendizagem.

Além disso, com a *organização de prática, aplicação, testagem e avaliação*, os alunos devem receber oportunidades de aplicar o que está sendo aprendido, dialogando com o professor neste processo que verifica o desempenho prático

discente mediante os conteúdos abordados na disciplina.

Por fim, a *organização para a construção do conhecimento por parte do aluno* é o processo que representa a oportunidade para os estudantes se envolverem no diálogo e compartilharem com os professores o fenômeno da construção do conhecimento.

Ademais, no início dos anos 70, desafiando a hegemonia behaviorista que dominava a Educação a Distância, no artigo intitulado *A autonomia do aluno - a segunda dimensão da aprendizagem independente*¹⁶, afirmou-se que os educadores a distância ignoravam as possibilidades de desenvolver a *autonomia do aluno*, último grupo de variáveis que define o grau de distância transacional no programa educativo.

No contexto da EaD, é fundamental os alunos expandirem o domínio sobre os seus próprios processos de aprendizagem para obterem êxito em seus estudos. Entretanto, isto só é alcançado se forem utilizadas técnicas de ensino e de comunicação adequadas às necessidades desses estudantes, considerando a realidade sociocultural em que eles estão inseridos.

Nesse sentido, a seção a seguir aborda questões inerentes ao desenvolvimento da autonomia discente no âmbito da Educação a Distância.

3.3 Aprendizagem autônoma

Os programas de Educação a Distância que têm o objetivo de vencer as limitações das práticas instrucionais e behavioristas precisam, indispensavelmente, levar em consideração as metodologias de ensino centradas no estudante, investigando as condições da sua realidade sociocultural, no intuito de promover a autonomia discente durante o processo educacional.

Considerando a auto-aprendizagem um dos fatores básicos para a formação de estudantes e profissionais no mundo contemporâneo, a Educação a Distância, pelo modo particular como se manifestam as relações de tempo e espaço, tem a possibilidade de colaborar, ainda mais, para o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, atendendo às exigências do corpo social.

¹⁶ Primeiro trabalho no qual a teoria da distância transacional foi publicamente apresentada, com autoria de Moore (1972).

Por aprendizagem autônoma,

entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. (TRINDADE, 1992, p.32; CARMO, 1997, p.300; KNOWLES, 1990 *apud* BELLONI, 2009, p.39-40).

A partir dessas ideias, é interessante perguntarmos o seguinte: Afinal, quem são os estudantes de EaD? Quais as suas características? Para Belloni (2009), essas questões são complexas, pois se toda ação educacional deve conhecer e considerar as características, condições de estudo e necessidades dos estudantes, também é preciso conceber os princípios gerais de cada ato educativo.

Tais princípios orientam as escolhas e definições inerentes às finalidades da educação (por quê) e a seus conteúdos (o quê), explica a referida autora. Com isso, supera-se o enfoque tecnicista centrado no “como” dos meios tecnológicos e suas abordagens metodológicas centradas no behaviorismo.

Vale salientar, portanto, que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais (PAUL, 1990, p.32 *apud* BELLONI, 2009). Além disso, o próprio conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos, é ainda percebido como algo embrionário.

Diante dessa realidade, considera-se que a educação em geral, incluindo o ensino superior, deve contribuir para a construção do conhecimento discente de forma autônoma, apreendendo o ensino-aprendizagem como um processo ativo, concreto, e não um produto abstrato, excluído do contexto social.

Em qualquer situação educacional,

e muito especialmente em EaD, a aprendizagem efetiva é necessariamente ativa, sabemos disto há muito tempo. Para ir além das afirmações puramente retóricas, porém, será necessário que os professores (os “da academia”) que elaboram metodologias e/ou as aplicam considerem efetivamente que, embora seja o professor quem realiza o “trabalho observável” de definir e distribuir o currículo, quem realiza a aprendizagem é o aluno. (BELLONI, 2009, p.42).

No entanto, há uma visão incoerente e desatualizada sobre a Educação a

Distância que representa o professor como o sujeito que detém a força de trabalho, entendendo a tecnologia como a ferramenta que possibilita a realização do ato educacional e reduzindo o estudante a uma matéria-prima, como se este fosse um simples objeto de manufatura.

Ao contrário, na aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza a sua própria aprendizagem (RENNER, 1995, p.292 *apud* BELLONI, 2009, p.42). No quadro geral da educação, o autor afirma que estamos longe deste ideal de ir além da assimilação/regurgitação de conhecimentos pontuais sem sentido e “entrar no reino da compreensão profunda, que implica a capacidade do aprendente de abstrair os conhecimentos e aplica-los em situações novas”.

Além disso, tendo em vista que o público da Educação a Distância, em sua maioria, divide o seu tempo entre a atuação no emprego e os estudos, torna-se evidente a necessidade de oferecer a estes alunos uma formação ética e continuada, com o objetivo de prepara-los para superar a competitividade no mercado de trabalho e alcançar, ao longo da vida, oportunidades cada vez melhores na esfera profissional.

Desse modo, prover oportunidades de formação continuada tanto para atender às necessidades do sistema econômico, quanto para oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver suas competências como trabalhador cidadão, conforme a autora supracitada, passa a ser um dever da sociedade e do estado no mundo contemporâneo.

Isto coloca demandas crescentes com relação à educação necessária para o indivíduo enfrentar sua vida em sociedade, no contexto do mundo em que vivemos. Nessa perspectiva, Ljosä (1992, *apud* BELLONI, 2009) menciona três destas demandas que ele considera como fundamentais:

Nível geral e qualidade da educação, não apenas em termos quantitativos de número de anos dispendidos no sistema de educação inicial, ou número de graduados com relação à população, mas de melhoria da qualidade e extensão de atividades de aprendizagem contínua ao longo da vida.

Atualização e retreinamento para atender à necessidade de adaptabilidade em muitas dimensões exigida pelas sociedades modernas.

Competências e carreiras múltiplas que representam a tendência do mercado de trabalho, decorrente do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, que provoca a obsolescência do conhecimento e das

técnicas, e das novas regras que flexibilizam e precarizam o fator trabalho. (LJOSÄ, 1992, p.26 *apud* BELLONI, 2009).

Vale ressaltar que estas demandas educativas possuem relação direta com as expectativas do corpo social e requerem estratégias para a promoção da aprendizagem autônoma discente, fato que exige dos sistemas educativos uma resposta acerca da abertura e flexibilidade do ensino, em coerência com as necessidades dos estudantes.

Dentre estes problemas, Paul (1990, *apud* BELLONI, 2009) destaca a separação entre professor e estudante e a produção de materiais pré-preparados, deslocando as decisões sobre o currículo do aluno para a instituição e seu staff, tornando os educandos menos aptos a questionar os conteúdos que são abordados pelo professor.

O autor critica, ainda, os cursos que possuem carga elevada de conteúdo, o que pode influenciar os estudantes a simplesmente ‘digerir’ as informações em detrimento à construção efetiva do conhecimento. Em geral, ele afirma que os cursos não encorajam os alunos a buscar suas próprias fontes de referência, ou desenvolver ‘competências de biblioteca’, tendo em vista o modo inadequado de prescrição.

Ademais, o autor afirma que os cursos centralizadores não incluem de forma apropriada a infinita variedade de tipos de tutoria e serviços de apoio demandados pelos aprendentes. Mesmo nos cursos em que os serviços de tutoria e mesmo atividades presenciais de apoio são oferecidos, falta aos estudantes um feedback mais rápido vindo de uma interação mais regular com outros colegas de curso e com os tutores, tendo em vista a importância de interagir com outrem acerca dos conteúdos da disciplina.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da Educação a Distância, ele aduz que

O aprendente atualizado é um mito, e muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão do tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma. Muitos se acham despreparados, têm problemas de motivação, tendem a se culpar pelos insucessos e têm dificuldades de automotivação. (PAUL, 1990 *apud* BELLONI, 2009).

Portanto, na visão deste autor, o primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação a distância refere-se mais às estratégias de contato e interação com os estudantes, considerando a motivação e a autoconfiança discente como condições indispensáveis para o êxito nos estudos.

Soma-se a este desafio o costume de perceber a separação física no contexto tradicional de sala de aula apenas em relação à ausência de interação entre professor e aluno e entre os estudantes. No entanto, para o referido autor, esta separação envolve, também, aspectos inerentes à ausência de contato com o ambiente escolar, o deslocamento para ir e voltar da instituição de ensino e o possível isolamento com relação aos colegas de turma.

Por isso, a aprendizagem autônoma é uma dimensão de autodireção e autodeterminação no processo de educação que não é facilmente realizada por muitos estudantes típicos da EaD (BELLONI, 2009). Nesse contexto, as instituições devem produzir conhecimento sobre as características socioculturais e socioeconômicas dos seus estudantes, no intuito de adotar estratégias e métodos de ensino que ofereçam possibilidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Assim, para a educação acadêmica,

contatos pessoais, embora não contíguos, são de vital importância. Como mostrei em outro de meus estudos, o que eu chamo de *conversação didática orientada*, uma abordagem para mediar a comunicação que cria uma empatia com os estudantes, reforça a motivação dos estudantes e tende a levar à realização de estudos bem-sucedidos. (HOLMBERG, 1990, p.44 *apud* BELLONI, 2009, p.48)

É imprescindível, no intuito de garantir esta relação dialógica, o emprego de meios que favoreçam a comunicação entre os sujeitos inseridos na Educação a Distância. Nesse sentido, ele defende o uso de abordagens com foco nos processos interativos entre seres humanos e não apenas com máquinas.

O referido autor argumenta que é fundamental promover encontros entre os estudantes, embora não contíguos, e oportunidades de discussão. Isto exige a escolha de meios não apenas com potencialidades tecnológicas, mas em função dos objetivos concretos dos estudantes e do ato responsivo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, o professor deve incorporar as necessidades do meio social em que o aluno está inserido às suas práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino, em busca do desenvolvimento da autonomia discente. Seguindo este raciocínio, a próxima seção aborda as funções e competências docentes na esfera da Educação a Distância.

3.4 Funções e competências docentes na EaD

Como temos discutido neste trabalho, o processo educativo centrado no estudante é fundamental para o sucesso discente na esfera da Educação a Distância. Isto implica não apenas no uso de materiais didáticos, mas definir estratégias docentes que orientam a interação e a interatividade, aplicando técnicas de comunicação mais adequadas, considerando a distância transacional que separa os sujeitos nesta modalidade de ensino.

Com base nisso, ressalta-se que estas mudanças nas características e estruturas do ensino provocam transformações significativas nas funções dos professores, introduzindo novas dimensões em seu papel (BELLONI, 2009). Nesse ângulo, o professor não é visto como a fonte principal ou única do conhecimento, pois deve exercer outros papéis no sentido de estimular e orientar seus alunos na busca de novos conhecimentos, tornando-os sujeitos mais autônomos, capazes de gerenciar os desafios inerentes ao meio sócio-acadêmico.

Mas, afinal, quem ensina na Educação a Distância? Na perspectiva de Keegan (1983, *apud* BELLONI, 2009), “em EaD quem ensina é uma instituição”. Assim,

Partindo deste pressuposto, a definição do papel, das funções e das tarefas docentes em EaD terá de ser necessariamente diferente daquelas do ensino convencional. Naturalmente, a indefinição conceitual e institucional neste campo reflete-se no papel e nas funções do professor a distância. (MARSDEN, 1996, p.223 *apud* BELLONI, 2009, p.78).

A principal característica do ensino a distância, para este autor, é justamente o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação, tornando o ensino mais complexo e exigindo a segmentação do ato de ensinar em múltiplas

tarefas, o que representa um desafio a mais para a execução ético-responsiva do trabalho docente.

Como efeito disso, o trabalho do professor instaura-se em uma divisão no tempo e no espaço, tendo em vista que o ato de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, do modo como é executado no ensino tradicional, é realizado na Educação a Distância por meio da autoria de textos didáticos que são utilizados como a base dos materiais de ensino veiculados por diferentes suportes, sejam impressos ou digitais.

Na prática, para o autor supracitado, o ensino a distância é um processo complexo, multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino e, portanto, o título de professor. Dentre as atribuições docentes, ele destaca a função de autor, responsável pela seleção de conteúdos, preparação de programas de ensino e elaboração textos em discurso escrito, com o desafio de orientar a auto-aprendizagem discente.

Ainda sobre as funções inerentes aos materiais impressos, destaca-se a atuação do editor, que trabalha na qualidade comunicacional do texto, buscando maior legibilidade, com uma linguagem inteligível, que ofereça ao aluno a sensação de estar dialogando, presencialmente, com o professor, ajudando a diminuir os efeitos da distância espaço-temporal.

Nesse sentido,

embora muitas destas tarefas sejam meramente técnicas, elas influem na qualidade do produto final e exigem um trabalho de integração e coordenação de equipe, que é talvez uma das novas funções mais difíceis do professor. (BELLONI, 2009, p.80).

Além destas funções de produção de cursos e materiais, a referida autora ressalta as tarefas de administração, planejamento e organização do processo como um todo, que vai desde o planejamento inicial até a distribuição de materiais e avaliação do desempenho estudantil.

Considerando o grande número de estudantes dos sistemas de Educação a Distância em geral, ela afirma a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado, tendo em vista que a maioria das funções docentes na EaD faz parte do trabalho cotidiano do professor no ensino presencial. Entretanto, no sistema tradicional de ensino, o docente tem um número reduzido de alunos, em

comparação à modalidade de ensino a distância.

Portanto, uma das características principais do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva (BELLONI, 2009). Lembra-se, ainda, que a introdução das novas tecnologias nos sistemas educativos estende esta característica docente de múltiplas funções também para o ensino presencial.

Na Educação a Distância, o professor assume um novo papel: o de parceiro do estudante. Isto implica em uma mudança no planejamento e execução do processo educativo, que deve ser direcionado ao aluno, atendendo às demandas sociais do mundo contemporâneo.

Adotando uma metáfora teatral, muito apropriada ao ofício do magistério, a referida autora diz que o papel principal não mais será desempenhado pelo professor, que deverá dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que serão responsáveis pelos papeis principais em uma peça dirigida pelo docente, mas escrita por um conjunto de vozes mais amplo.

As consequências desta nova lógica com relação ao papel do professor são facilmente identificáveis:

de um lado, as múltiplas facetas deste papel, desempenhadas no ensino presencial por uma pessoa próxima do aprendente, que se separam em funções diferentes mais ou menos afastadas do aluno; e, por outro lado, a perda da posição central do professor e de seu estatuto de “mestre” e sua nova posição de parceiro, de prestador de serviços, recurso ao qual o aluno recorre quando sente necessidade, ou conceitor/realizador de materiais. (BLANDIN, 1990, p.66 *apud* BELLONI, 2009, p.82).

Este novo professor atuará diante de um novo tipo de estudante, mais autônomo, mais próximo do usuário/cliente, que do aluno protegido e orientado (ou controlado) do ensino convencional, explica o autor. Para tanto, o docente deverá estar ainda mais atualizado, sobretudo quanto às metodologias de ensino e novas tecnologias aplicadas à modalidade de ensino a distância, fazendo parte da esfera de construção coletiva do conhecimento.

Seguindo esta perspectiva, Belloni (2009) expõe um repertório inerente às múltiplas funções do professor, ressaltando que elas ocorrem de modo particular em cada experiência de ensino. Sem o intuito de exaurir ou definir esta lista, ela demonstrar o desdobramento das funções docentes, que no ensino presencial são

desempenhadas por apenas um sujeito, de acordo com as informações dispostas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Desdobramento das funções docentes na EaD¹⁷

Função	Descrição
Professor formador	Orienta o estudo e a aprendizagem discente, de forma equivalente à função pedagógica do professor no ensino presencial.
Professor autor	Função didática de preparar os planos de estudos, currículos e programas, além de selecionar conteúdos e elaborar textos de base para as disciplinas do curso.
Professor pesquisador	Atualiza o uso de teorias e metodologias de ensino-aprendizagem na sua disciplina, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta a pesquisa de seus alunos.
Professor tutor	Esclarece dúvidas, explica questões acerca dos conteúdos da disciplina e acompanha os estudos discentes.
Tecnólogo educacional	Adequa os materiais didáticos aos suportes técnicos mais apropriados a serem utilizados na disciplina, assegurando a qualidade do processo de comunicação.
Monitor	Coordena e orienta a exploração de atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo, com função mais social do que pedagógica.

Fonte: Adaptado dos pressupostos de Belloni (2009)

Considerando as funções docentes do ponto de vista da organização institucional, a autora supracitada distribui em três grandes grupos: (1) concepção e realização dos cursos e materiais; (2) planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica; e (3) acompanhamento do estudante durante o processo de ensino-aprendizagem a distância.

Apesar de se colocar a ênfase nas funções do primeiro e do segundo grupos, tradicionalmente, ela aduz que, a partir da última década, tem se verificado uma

¹⁷ O quadro elaborado tem como base os estudos de Belloni (2009), professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

preocupação maior com o estudante, o que tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas na EaD, com investimentos cada vez maiores em atividades de tutoria.

Quanto ao setor de produção de materiais,

é comum ocorrer dificuldades de integração no interior das equipes responsáveis pelas diferentes fases da produção. De modo geral, o professor/autor/conceptor, responsável pela qualidade acadêmica do curso, não controla o processo de realização dos materiais, a não ser o texto impresso, o que acarreta muitas vezes significativas perdas de qualidade acadêmica e mesmo falhas quanto aos conteúdos científicos e metodologias de ensino no produto final. (BELLONI, 2009, p.84).

Entretanto, um controle total por parte do professor pode levar à perda da qualidade comunicacional do material, tendo em vista que nem todos os docentes possuem a habilidade de adequar as técnicas de comunicação ao contexto da Educação a Distância, sobretudo no que se refere ao material didático escrito, que serve como base para a construção da aprendizagem efetiva discente.

A criação da função do “tecnólogo educacional” é uma tentativa de resolver as dificuldades inerentes à harmonização entre os materiais didáticos e os suportes técnicos mais apropriados, a fim garantir a eficácia do processo de comunicação, aspecto essencial para atingir objetivos educacionais específicos no contexto da EaD.

Embora o professor não seja considerado o centro do processo educacional, é inegável a importância da sua atuação no ato de ensino-aprendizagem em todos os níveis, pois este profissional possui a responsabilidade de adotar estratégias pedagógicas no intuito de evoluir os paradigmas educacionais.

Para superar estes desafios do mundo contemporâneo, Blandin (1990, *apud* BELLONI, 2009) explica que os profissionais da educação devem desenvolver competências em cultura técnica, relacionada ao domínio de técnicas que permeiam o audiovisual e a informática. É necessário, ainda, que fortaleça suas competências de comunicação, aspecto fundamental para a atuação docente, sobretudo no contexto do ensino a distância.

Além disso, o professor deve ter capacidade de trabalhar com método, isto é, de formalizar procedimentos necessários para alcançar os objetivos de qualidade e produtividade. Por fim, o autor afirma que a capacidade de apresentar seus saberes e experiências de modo que outros possam aproveitá-los e, em retorno, aprender a

adequar o saber de outrem à suas necessidades, evita a tendência de o professor “reinventar a roda”, o que, infelizmente, ainda se observa com certa frequência no campo educacional.

Portanto, uma das competências provavelmente mais difíceis de desenvolver no contexto atual do ensino superior diz respeito à cultura e capacidade de selecionar materiais, elaborar estratégias adequadas de utilização e também produzir novos materiais (BELLONI, 2009).

Tais ações pedagógicas implicam algumas competências específicas, conforme aduz a referida autora: analisar uma mensagem em função dos seus objetivos e do seu auditório; formatar uma mensagem de texto, com o auxílio de técnicas próprias às condições de produção enunciativas; dominar suficientemente o vocabulário técnico, e saber utilizá-lo em cada situação enunciativa, de acordo com as possibilidades de compreensão responsiva dos seus interlocutores, entre outras particularidades.

Destarte, acredita-se que o trabalho do professor, tanto na Educação a Distância quanto no ensino tradicional, deve ser organizado sob um ponto de vista ético-responsivo, buscando o entendimento e a superação dos desafios que se manifestam no processo dialógico de ensino e aprendizagem.

Ademais, a prática docente possui, enquanto compromisso moral, o desenvolvimento contínuo da consciência humana, a fim de contribuir, de forma crítico-construtiva, para a melhoria da vida e do meio social. Para tanto, ela deve estar em coerência com as demandas específicas do mundo contemporâneo, no âmbito de todos os graus, áreas e modalidades de ensino.

4 ARQUITETÔNICA DA ENUNCIÇÃO E POSICIONAMENTO ESTILÍSTICO NO ATO RESPONSIVO DOCENTE: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

[...] o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é, de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.

Mikhail M. Bakhtin / Valentin N. Volochínov

Neste capítulo, ressaltamos as bases para a investigação da arquitetura enunciativa e do posicionamento estilístico do professor autor na Educação a Distância, discorreremos sobre o material didático impresso na EaD e procedemos à análise dos enunciados docentes na referida modalidade educativa.

4.1 Fundamentações para a análise da interação verbal

Os pressupostos teóricos apresentados no presente estudo sobre o fenômeno da interação verbal fundamentaram-se na teoria dialógica do discurso, sob a perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Com base nisso, discorreremos sobre a filosofia do ato responsivo, refletindo sobre a orientação social do enunciado e a natureza dialógica da linguagem, aspectos que se inscrevem nas relações ideológicas entre discursos e sujeitos.

É importante ressaltar que o pensamento bakhtiniano apreende a língua de modo histórico e dialético, como um corpo material por onde os indivíduos se reconhecem e se diferem, no âmbito das inúmeras esferas comunicativas que permeiam a sociedade.

Em sua concretude, a língua transpõe as concepções abstratas e idealistas e inscreve-se no campo da práxis enunciativa, cujo sentido emerge das condições de produção que se instauram na interação verbal entre indivíduos socialmente

organizados.

Isso porque somente se poderia pensar como a consciência apreende o sentido na relação entre subjetividade e linguagem a partir de uma perspectiva materialista da percepção da consciência individual, como sendo reflexo da consciência social (ZANDWAIS, 2009).

Portanto, em outras palavras, ao descartar o entendimento subjetivista sobre a linguagem, Bakhtin e o Círculo postulam que a consciência humana e o valor simbólico do signo ideológico são instituídos pela via das relações dialógicas que se manifestam no corpo social.

Seguindo este raciocínio, a categoria da expressão verbal não pode ser reduzida à enunciação monológica individual, uma vez que é orientada por um centro organizador situado na exterioridade. Assim, nenhuma forma de criação ideológica pode existir fora da esfera linguístico-social, pois todo ato enunciativo dirige-se a um horizonte social que define o tema, o conteúdo e o estilo da produção textual.

Desse modo, considera-se que as diferentes formas de enunciação realizam-se enquanto respostas às necessidades de cada grupo social, considerando o ato enunciativo como realidade linguística e ideológica. É nesse entendimento que desenvolvemos a análise da interação verbal no material didático impresso da EaD, sobre o qual discorreremos na seção subsequente.

4.2 O material didático impresso da Educação a Distância

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que tem atraído um número¹⁸ cada vez maior de alunos no Brasil e no mundo, representando uma oportunidade de acesso ao ensino superior para as pessoas que não possuem condições de estudar em um curso presencial tradicional, por motivos relacionados ao trabalho ou distância geográfica, por exemplo.

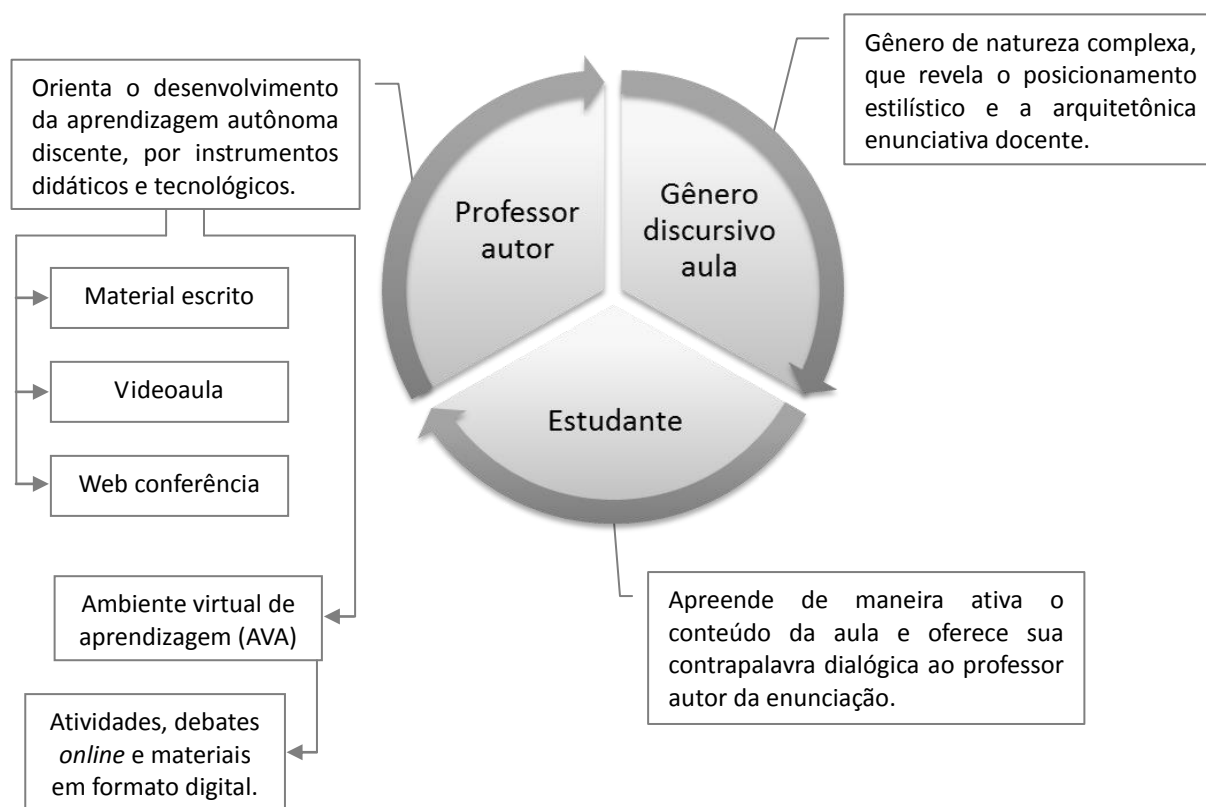
Considera-se que o sucesso de um curso a distância é influenciado, entre outros aspectos, pela qualidade linguístico-pedagógica do material didático

¹⁸ O censo 2013/2014, da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, apontou um aumento de 26,09% no número de cursos autorizados, de 13,02% no número de dos cursos livres e 55% no número de cursos corporativos, em relação aos dados registrados no ano anterior.

impresso. É preciso dar atenção não apenas à sua forma estrutural, seus conteúdos ou objetivos, mas ao modo como se promove a interação entre discursos e sujeitos, no intuito de desenvolver a auto-aprendizagem discente.

O quadro seguinte descreve o papel dos indivíduos¹⁹ e evidencia instrumentos didáticos e tecnológicos inerentes à interação verbal professor-aluno, no âmbito da Educação a Distância:

Quadro 3 – Interação verbal professor-aluno na Educação a Distância



Fonte: Elaboração própria

Ainda que sejam utilizados diversos instrumentos didáticos e tecnológicos, como foi possível observar no quadro acima, a distância transacional que separa os sujeitos no tempo e no espaço representa um dos maiores desafios para a interação

¹⁹ O conceito de professor autor é apresentado na tabela 4, que trata da abordagem teórico-metodológica e das categorias de análise.

verbal na Educação a Distância. Este aspecto torna ainda mais complexo o processo comunicativo entre o professor autor e os alunos, sobretudo no texto escrito que compõe o material didático impresso, por onde se orienta o desenvolvimento da aprendizagem autônoma do estudante nesta modalidade de ensino.

Nesse ângulo, a produção do material didático da Educação a Distância precisa ser cuidadosa em relação à linguagem de seu texto escrito (LEITÃO et. al., 2005, p.8). Ela deve ser clara e possibilitar uma sensação de maior proximidade com o professor autor, tornando o aluno mais confinante dos objetivos de aprendizagem, tendo em vista que o material didático impresso representa a materialização do corpo docente.

De acordo com o referido autor, é preciso elaborar o texto de modo que se possa dialogar o máximo possível com o aluno. Para tanto, o professor deve, por exemplo, incluir questionamentos ou propor reflexões crítico-construtivas acerca de conteúdos relacionados com a realidade de trabalho ou de vida do estudante, entre outros aspectos.

Essa dimensão dialógica pode ser entendida no material didático impresso da Educação a Distância como

a capacidade de produção de um material no qual os textos, por exemplo, reproduzam, simulem ou antecipem a possibilidade de um diálogo entre autor e leitor, que permita a este último uma percepção de igualdade e não de inferioridade ou passividade frente ao “professor”. (BELISÁRIO, 2003, p. 144 *apud* PRETI, 2009, p.19).

Em outras palavras, o dialogismo se manifesta no processo de construção de sentidos, que pressupõe a interação verbal entre sujeitos socialmente organizados. No caso do material didático impresso da EaD, o texto deve estimular o diálogo, a relação entre o *eu* e o *outro*.

Portanto, torna-se evidente a importância do uso de estratégias enunciativas que reduzam os desafios impostos por esta distância espaço-temporal para a promoção do dialogismo através do referido material, atendendo às particularidades que permeiam cada situação comunicativa.

No entanto, nem sempre a interação docente-discente ocorre de forma eficiente no âmbito do material didático impresso, produzido pelo professor autor, um

dos fatores que podem comprometer a qualidade do ensino e resultar no aumento do índice de evasão²⁰ estudantil.

Nesse contexto, considerando os gêneros como meios de apreender a realidade, a dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação reflete a falta de controle do(s) gênero(s) que ela requer (FIORIN, 2008, p.69). É por isso que muitos professores ministram aulas presenciais ou tradicionais brilhantemente, mas não elaboram um material escrito em coerência com as necessidades do ensino a distância.

Diante disso, podemos afirmar que o domínio sobre a fala e a escrita pressupõe, antes de qualquer coisa, conhecer os gêneros utilizados em cada espaço de interação verbal. Isto porque os tipos relativamente estáveis de enunciados são elaborados em função das condições específicas e dos objetivos de cada circunstância intercomunicativa.

Ao depararmos com um texto escrito, composto de ideias expositivas, além de gráficos, imagens, tabelas, explorando o conteúdo de algum domínio científico, é possível entender que se trata de um material didático elaborado com o objetivo de orientar a aprendizagem sobre conteúdos inerentes a alguma área do conhecimento. Entretanto, a partir da perspectiva bakhtiniana que abordamos no presente trabalho, fica evidente que a arquitetura de um gênero discursivo não garante, por si só, que ele atenda às necessidades comunicativas de qualquer área ou modalidade educacional.

Seguindo este pensamento, para que um texto seja um exemplar de um gênero, é preciso que ele, ao mesmo tempo, seja produzido, circule e seja “recebido”, isto é, lido, em um *campo* ou uma *esfera* historicamente configurada (POSSENTI, 2009, p.13). Vale ressaltar que, na Educação a Distância, o material didático impresso, ou seja, o texto escrito que serve como base para orientar os estudos discentes, apresenta uma particular organização temática, composicional e estilística, orientada ao público estudantil.

Nessa esfera educacional, é comum nos depararmos com situações em que a aula é utilizada apenas para exposição de conteúdo. Desse modo, coloca-se em

²⁰ O censo 2013/2014, da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, registrou um aumento do índice de evasão em relação ao ano anterior, indicando um total de 16,94% nos cursos autorizados, 17,08% no número de dos cursos livres e 14,62% nos cursos corporativos.

detrimento o próprio ato educativo, que requer reflexão, criação e diálogo entre o aluno e o professor autor.

Isto pode ser considerado um dos efeitos do deslocamento de um gênero de seu campo típico para outro. Na aula tradicional, o professor dialoga com o aluno presencialmente, por meio da fala. Já na dimensão social do ensino a distância, o professor autor tem o desafio de utilizar a escrita para se expressar, orientar e dialogar com o estudante.

Nessa linha de pensamento, vale ressaltar que o ato de fala escrito, de acordo com Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, na filosofia bakhtiniana, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores etc.).

Isso significa que o professor autor não pode ter a transmissão de conteúdo como o foco principal do seu trabalho, mas deve interagir e aprender, junto com o aluno, durante o exercício da prática educativa. Além disso, ele precisa dirigir seu texto ao estudante, propondo-lhe reflexões, questionamentos e tarefas que o orientem a pensar e observar o mundo de forma crítica, sugerindo-lhe desafios que envolvam situações do cotidiano, por meio de dados científicos, gráficos, imagens e exemplos concretos do corpo social.

A partir dos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, considera-se que o material didático impresso da Educação a Distância apresenta as seguintes particularidades linguístico-enunciativas:

- a) instância de interação social professor-aluno por meio da escrita;
- b) enunciado acadêmico de natureza complexa;
- c) posicionamento axiológico-estilístico do enunciador.

Com base no pensamento bakhtiniano, chegamos à tabela abaixo que esboça aspectos teórico-metodológicos norteadores da análise desenvolvida no presente trabalho de tese:

Tabela 4 – Abordagem teórico-metodológica e categorias de análise

PROFESSOR AUTOR	
Elabora o material didático impresso a fim de atingir fins educacionais específicos, cuja arquitetônica enunciativa e posicionamento estilístico são precisamente determinados pela situação comunicativa e pela avaliação valorativa dos seus interlocutores, estudantes da disciplina, que desenvolvem uma compreensão responsiva ativa durante a interação verbal, no diálogo com o discurso de outrem.	
ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVO-RESPONSIVAS	
Enunciações do professor autor que promovem relações dialógicas por meio do material didático impresso da Educação a Distância, reduzindo os efeitos da distância transacional que separa os indivíduos inseridos nesta modalidade de ensino.	
PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS QUE PERMEIAM A ENUNCIÇÃO DO PROFESSOR AUTOR NO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO DA EAD	
Avaliação valorativa do enunciado: <i>a palavra como signo ideológico por excelência</i> . Ato responsivo concreto, realidade fundamental da língua: <i>o fenômeno da interação verbal</i> .	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Arquitetônica da enunciação docente	O professor autor constrói seus enunciados tendo em vista a percepção de seu discurso pelos estudantes.
Posicionamento estilístico no ato responsivo	O caráter dialógico da linguagem configura o estilo individual do professor autor, na relação com outros discursos e sujeitos.

Fonte: Adaptado dos pressupostos de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010);
Bakhtin ([1979] 2010, [1940] 2013)

Vale ressaltar que a escolha da nomenclatura *professor autor* e das referidas categorias de análise advém do estudo sobre a Teoria Dialógica do Discurso de

Bakhtin e o Círculo, considerando que só o outro como tal pode ser o centro axiológico da expressão verbal, tendo em vista que “sua força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão do autor” (BAKHTIN, [1979] 2010, p.175).

Ancorando-se nessa perspectiva, esta investigação propõe-se a analisar aspectos enunciativo-responsivos inerentes ao material didático impresso da Educação a Distância, no intuito de contribuir para uma prática discursiva que reduza os efeitos da distância transacional durante a interação verbal entre o professor autor e os estudantes acerca de conteúdos pertinentes às disciplinas ou relacionados a outros aspectos.

De antemão, considerando a categorização supracitada das estratégias enunciativo-responsivas docentes, retomamos as unidades da disciplina Português Instrumental analisadas no presente estudo, expondo um resumo dos respectivos conteúdos, a seguir:

Tabela 5 – Conteúdos das unidades analisadas

Unidade	Conteúdos
I – Comunicação e linguagem	O processo de comunicação e os elementos básicos que envolvem o ato comunicativo humano. Aspectos inerentes aos tipos e às funções da linguagem.
II – A leitura em foco	Conceitos e pressupostos teóricos em que a leitura se assenta. Questões ligadas à importância e aos níveis de leitura. Diretrizes, abordagens e estratégias voltadas para a leitura de diversos tipos de textos escritos.
III – Noção de texto, textualidade e processos de textualização	Discorre sobre o que é um texto e sobre textualidade, sob o ponto de vista social. Discute e exemplifica como ocorre a ativação de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais por parte do autor durante o processo de produção textual. Aborda os critérios de textualização, evidenciando o papel de cada um para a construção dos sentidos do texto.

Fonte: Elaboração própria

Ademais, ressaltamos que o material didático impresso é um instrumento para interação verbal, por meio do qual o professor autor sempre orienta como deve ocorrer o desenvolvimento da aprendizagem autônoma discente, no intercâmbio avaliativo-valorativo com o discurso de outrem. Nos tópicos seguintes, procedemos à análise da arquitetura discursiva docente e do seu posicionamento estilístico no ato dialógico-responsivo.

4.3 Arquitetônica da enunciação docente: o professor autor constrói seus enunciados tendo em vista a percepção de seu discurso pelos estudantes

Nesta seção, investigamos as enunciações do professor autor que revelam, pela sua arquitetura e pelo seu modo de organização composicional, a orientação social da palavra do professor autor no material didático impresso da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual. A análise dos enunciados docentes será realizada por unidades da referida disciplina.

4.3.1 *Análise da unidade I – Comunicação e linguagem*

A primeira análise que faremos sobre os aspectos dialógicos que permeiam a arquitetura da enunciação docente tem como objeto o assunto que inicia a unidade I da disciplina Português Instrumental, do CGCN, cujo tema é “A comunicação no contexto atual”. O professor autor começa o texto escrevendo sobre os atos de comunicação que se manifestam nas relações sociais.

Ao ressaltar que a transmissão de mensagens ocorre de diferentes formas e por diversos meios, ele aborda um esquema que expõe os elementos básicos envolvidos no processo comunicativo, conforme podemos observar no excerto a seguir:

Unidade I.I

O linguista francês Francis Vanoye (1993, p. 15) explica que “toda comunicação tem por objetivo a transmissão de uma mensagem.” E, para demonstrar como ocorre a dinâmica do processo, o autor apresenta um esquema bem didático que transcrevemos aqui <i>para dar a você</i> uma visão mais completa de como se estrutura a comunicação na prática diária.
--

Nesse trecho, já identificamos um primeiro exemplo de como a *arquitetônica da enunciação docente* é concretizada em função da avaliação valorativa do seu discurso pelos interlocutores, no caso, estudantes da disciplina supracitada. Constatamos que o professor autor dirige-se ao estudante explicando que o esquema apresentado serve “para dar a você” uma visão mais completa dos elementos que perpassam as práticas diárias de comunicação, produzindo o seu enunciado de modo que o aluno tenha a sensação de estar dialogando com ele, reduzindo os efeitos da distância espaço-temporal.

Considerando os pressupostos discursivos de Bakhtin e o Círculo, apesar de o professor autor não conseguir expressar, por meio da escrita, o gesto corporal ou a entonação da voz, por exemplo, a palavra docente ainda assenta estes signos ideológicos, tendo em vista o caráter dialógico da enunciação.

Portanto, verificamos que o exemplo em pauta reflete que a natureza de cada signo ideológico advém, justamente, das inter-relações mediadas pela linguagem que, nesta enunciação, são registradas sob a forma do material didático impresso, no âmbito da Educação a Distância.

Tomando por base o pensamento bakhtiniano, é desse processo comunicativo ininterrupto, entre sujeitos socialmente organizados, que emerge a palavra do professor autor no material didático impresso, na modalidade educativa em questão, não como um elemento linguístico abstrato, individual, mas como fenômeno que possui caráter ideológico-social.

No caso em análise, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), é na relação dialética entre linguagem, consciência e ideologia que se constroem os sentidos do texto, cujos valores estão ligados às condições de produção da arquitetura verbo-enunciativa.

Preservando a concepção sobre a natureza dialógica da linguagem, no trecho destacado, o professor autor analisa a dimensão da avaliação social e ajusta os seus enunciados em função do seu auditório, atualizando a *arquitetônica da enunciação docente* tanto do ponto de vista linguístico, quanto no nível discursivo-ideológico.

Desse modo, percebe-se que a *arquitetônica da enunciação docente* é organizada a fim de tornar o professor autor presente por meio do texto, em coerência com as especificidades da interação verbal entre os sujeitos no âmbito da Educação a Distância. Ainda sobre o aspecto em discussão, expomos o excerto docente a seguir:

Unidade I.III
<i>O pensamento de Shakespeare que inicia esta aula nos remete a que significado? Veja: qualquer pessoa, principalmente aquelas que têm um bom domínio linguístico, pode manipular propositalmente as palavras, escolhê-las com cuidado para construir argumentos, provocar reações, mudar comportamentos ou instigar aqueles a quem destina a mensagem. É sabido que o diabo não gosta das Santas Escrituras, mas, sendo conveniente, pode usá-las para atrair um fiel. Quem já não leu ou ouviu falar sobre as tentações feitas a Jesus no Monte Sinai, quando o diabo tentou convencê-lo a desistir do projeto Divino? Por isso, linguagem, como foi dito na aula anterior, é sinônimo de força e de poder.</i>

O entendimento sobre a influência do meio social e da situação comunicativa na *arquitetônica da enunciação docente* nos permite analisar o trecho mencionado em uma dupla dimensão: primeiramente, o dialogismo entre os diferentes discursos representados na sociedade; por outro lado, as interações dialógicas entre os sujeitos, cuja natureza dialética, histórica, é configurada pelos próprios discursos que se manifestam no corpo social.

Ao falar do pensamento de Shakespeare, o professor autor questiona “Quem já não leu ou ouviu falar sobre as tentações feitas a Jesus no Monte Sinai, quando o diabo tentou convencê-lo a desistir do projeto Divino?”, remetendo às relações de

poder que se instauram nas relações mediadas pela linguagem.

Com isso, verificamos o conjunto de vozes que perpassa a *arquitetônica da enunciação docente*, em meio aos questionamentos do professor autor sobre a linguagem não enquanto objeto abstrato, produto da mente individual do falante, mas como instrumento para intercâmbios dialógico-valorativos com o pensamento de outrem.

É necessário apreciar, ainda, a avaliação valorativa acerca das condições sociais em que ocorreu o ato responsivo em questão. Nesse sentido, salientando o processo do ato responsivo, constatamos a importância da alteridade na elaboração da *arquitetura enunciativa docente*, considerando que o interlocutor sempre oferece ao falante uma contrapalavra dialógica, que influencia a enunciação do próprio autor, na relação com outros discursos e dizeres.

Ressaltamos que o pensamento de Bakhtin e o Círculo concebe o ato humano inserido em um processo constante de (re)criação dialógica. Por isso, o conteúdo do material didático impresso não pode ser abstraído da historicidade viva, o que reduziria este ato a um produto abstrato, excluindo a elaboração da *arquitetônica da enunciação docente* do elo ideológico-discursivo da comunicação verbal entre os sujeitos.

Além disso, ao realizar questionamentos para os estudantes, o professor autor alude a elementos da arquitetura bakhtiniana que remetem à concepção dialógica da linguagem, bem como ao ato enunciativo-responsivo que se manifesta entre sujeitos inseridos no meio social.

Assim, ao questionar “a que significado” nos remete o pensamento de Shakespeare, a *arquitetônica da enunciação docente* possibilita que os estudantes interpretem os conteúdos abordados de forma ativa, provocando um posicionamento crítico-reflexivo sobre a ligação entre linguagem e poder.

É interessante destacar, ainda, que o falante presume uma compreensão responsiva dos alunos, seus interlocutores, mesmo que eles não compartilhem o mesmo tempo-espço. Em outras palavras, ao instaurar os efeitos de sentido do discurso shakespeariano na *arquitetônica da enunciação docente*, o professor autor abre espaço para que outras vozes constituam o seu próprio discurso no processo de interação verbal.

Diante do exposto, o discurso do professor autor remete a um ato responsivo concreto, tendo em vista que a realidade material do signo e das suas formas de

apropriação e valoração manifesta-se, naturalmente, nas circunstâncias comunicativas e nas práticas de linguagem, conforme verificamos. Vejamos, a seguir, outro excerto do texto:

Unidade I.I
<i>É possível imaginar como alunos e alunas reagiriam se o professor ordenasse:</i> – Refaçam os textos! Seus argumentos estão cheios de solilóquios! <i>Você entenderia esta mensagem? Será que os estudantes entenderiam imediatamente que a redação dos argumentos utilizados nos textos continha uso excessivo de palavras para exprimir as ideias, tornando-os, assim, pouco convincentes? Se o significado da palavra que o docente está usando (neste caso: solilóquios) não for conhecido pelos(as) alunos(as), a mensagem não será captada, certo? Neste caso, de palavras de uso mais corrente, como evasivos ou rodeios, por exemplo, resultaria uma comunicação bem melhor.</i>

No trecho acima, o professor explica que, durante a aula, o docente deve atentar para o uso do vocabulário, isto é, escolher de forma apropriada as palavras que compõem a sua enunciação, a fim de tornar a sua fala inteligível para seus interlocutores.

Desde o trecho “*É possível imaginar como alunos e alunas reagiriam se o professor ordenasse:*”, detectamos estratégias discursivas utilizadas de forma recorrente para organização da *arquitetônica da enunciação docente* no material didático impresso da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual.

Ao questionar se “*os estudantes entenderiam imediatamente...*”, a *arquitetônica da enunciação docente* indica que o professor autor reporta-se aos alunos com enunciados que evocam a contrapalavra dialógica destes interlocutores, no intuito de preparar a explicação sobre o tema que vem adiante, acerca dos elementos linguísticos que podem resultar em uma comunicação mais eficaz entre os sujeitos na sala de aula.

De fato, verificamos esse posicionamento do professor autor em todo o excerto, cuja sequência dos enunciados suscita uma resposta dos estudantes, com o objetivo de fornecer ao seu auditório a sensação de estar participando de uma interação face a face, simulando o diálogo professor-aluno que ocorre no ensino presencial, reduzindo os desafios impostos pela separação espaço-temporal para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem a distância.

Seguindo este raciocínio, no referido trecho, a *arquitetônica da enunciação docente* revela que o professor autor se preocupa com as condições sociais de produção enunciativa no momento em que elabora o material didático impresso, levando em conta que a sua expressão está ligada a uma situação concreta de interação verbal. Por isso, o professor autor que despreza as particularidades da comunicação na EaD torna-se responsável pela redução do liame dialógico entre os sujeitos, o que pode causar prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade educativa.

Nesse sentido, considerando a perspectiva de Volochínov (1976), ressaltamos que a situação e o auditório influenciam, diretamente, o modo de expressão do discurso interior, que se incorpora imediatamente à situação concreta, integrada pelo ato dialógico-responsivo dos sujeitos sociais que fazem parte da enunciação.

Isso implica afirmar que, apesar de suas respostas parecerem óbvias, os questionamentos apresentados na *arquitetônica da enunciação docente* direcionam a compreensão acerca dos conteúdos abordados na disciplina, registrando traços de subjetividade a cada ato responsivo do professor autor, o qual se coloca na posição de orientador da aprendizagem autônoma discente por meio do material didático impresso.

Ademais, é a partir dessa orientação social que o professor autor elabora os seus enunciados, interagindo com os alunos que, apesar de se encontrarem longe do autor da palavra escrita, não deixam de oferecer uma avaliação valorativa sobre o discurso docente, enquanto sujeitos que participam, dialogicamente, do processo de interação verbal.

4.3.2 Análise da unidade II – A leitura em foco

Nesta seção, analisaremos excertos dos enunciados docentes que compõem a unidade II da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual. Trata-se de uma unidade que possui o tema “A leitura em foco”, com o objetivo de apresentar conceitos e pressupostos teóricos relacionados às abordagens e práticas de leitura de textos escritos. Nesse contexto, passemos, então, à análise dos fragmentos selecionados.

Unidade II.II
<i>Agora que você já está mais acostumado(a) com o exercício da leitura em nível mais apurado, é hora de se familiarizar com a leitura de textos científicos, atividade básica e muito relevante para o(a) estudante universitário(a). Como afirmam Martín e Coll (2003, p.46), “construir uma capacidade é um processo longo que requer múltiplas experiências de aprendizagem”. E, nesse sentido, é oportuno lembrar as palavras de Novak e Gowin (2002, p.15), “não existem limites para a capacidade que a mente humana tem para construir novos significados a partir da experiência”.</i> ... <i>Então, como proceder, na prática, a leitura de textos científicos?</i>

O que constatamos no trecho destacado também se verifica com muita frequência nos enunciados do material didático impresso em análise: o movimento de orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*. Quando o professor autor elabora os enunciados sobre o assunto da aula, o seu discurso interior adquire a forma de um diálogo com perguntas e respostas, cujas réplicas revelam uma estratégia enunciativo-discursiva para interagir com os alunos por meio do material didático impresso da disciplina supracitada.

Tal regularidade remete, naturalmente, ao caráter didático-dialógico do material didático impresso, elaborado pelo professor autor. Isto é, ao expor os conteúdos da disciplina, a fim de orientar a aprendizagem autônoma discente na

EaD, o docente se preocupa em organizar a sua expressão verbal de modo que se faça presente por meio do texto, a fim de reduzir os efeitos da distância transacional nesta modalidade de ensino.

Ora, seguindo o raciocínio de Volochínov (1976), este fenômeno ocorre porque

o enunciado, considerado como unidade de comunicação e totalidade semântica, se constitui e se completa exatamente numa interação verbal determinada e engendrada por uma certa relação de comunicação social. Deste modo, cada um dos tipos de comunicação social [...] constrói e completa, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura de onde ela se destaca. (VOLOCHÍNOV, 1976, p.3).

Com base nessa perspectiva, consideramos que os interlocutores, alunos da disciplina, ao desenvolverem uma compreensão responsiva ativa da *arquitetônica da enunciação docente*, analisam o seu próprio discurso, por meio de afirmações ou discordâncias, configurando uma relação dialógica com a palavra do professor autor, ainda que estes sujeitos não compartilhem do mesmo tempo e espaço durante o processo de interação verbal.

Conforme o autor mencionado, a consciência do ouvinte aparenta dialogar com o próprio sujeito, por meio de duas vozes que representam forças opostas. Em face disso, o interlocutor constitui sua voz e elabora seus posicionamentos discursivos perante o discurso do professor autor, defendendo a unicidade do seu olhar em resposta aos atos enunciativo-responsivos que perpassam esta esfera de interlocução.

Isso implica que, por exemplo, a indagação “[...] *como proceder, na prática, a leitura de textos científicos?*”, bem como as explicações, os posicionamentos, todos estes atos responsivos do professor autor pressupõem a existência de um ponto de início e um complemento de natureza extra-verbal.

Em outras palavras, *arquitetônica da enunciação docente* é formulada nas relações dialógicas da palavra do professor autor tanto com o seu auditório quanto com o discurso de outrem. A expressão do professor autor no material didático impresso da EaD, portanto, tem seu acabamento na unicidade de cada situação de comunicação social.

No caso do fragmento em análise, o questionamento que se encontra no

último excerto destacado revela que o professor, ao orientar a aprendizagem autônoma dos estudantes, organiza a *arquitetônica da enunciação docente* como se os alunos ainda não tivessem experimentado a leitura de textos científicos, o que revela a avaliação valorativa do professor autor sobre os seus próprios interlocutores. Vejamos outro excerto do texto docente:

Unidade II.II
<i>Como proceder?</i> <i>A primeira coisa a fazer é questionar-se: a respeito do que o texto fala? A resposta é o tema ou assunto.</i> ... Identificado o tema, é necessário descobrir qual é a problematização deste. <i>E o que significa essa problematização?</i> ... É imprescindível desvendar essa problemática ... <i>O caminho, como sugere Severino (2007, p.57), é “perguntar ao texto em estudo: Como o assunto está problematizado? Qual dificuldade deve ser resolvida? Qual o problema a ser solucionado?”</i> ... Agora, é o momento de captar a ideia principal. <i>Como chegar a ela? Observe, atentamente, no quadro seguinte ...</i>

No fragmento acima, destacamos ocorrências em que o professor autor se dirige aos interlocutores para orientá-los sobre como fazer a análise temática de textos escritos, isto é, compreender a mensagem global que o autor transmite por meio da obra.

Nesse processo, ao indagar os alunos sobre “como proceder?” para compreender as ideias de um texto, explicando que “a primeira coisa a fazer é questionar-se...”, o professor autor aponta no ato enunciativo-responsivo o caminho que os alunos devem seguir para estudar o conteúdo apresentado na unidade em questão.

Como verificamos nos trechos destacados, o professor autor elabora seu texto para atingir fins educacionais específicos, cujos enunciados são precisamente determinados pelo auditório e sua avaliação. Afinal, o que significa esta orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*, senão o reflexo do posicionamento dialógico do próprio escritor e a condição necessária ao sucesso dos seus atos responsivos?

Volochínov (1976) ressalta que a orientação social é uma das forças vivas e constitutivas que, ao mesmo tempo em que organizam a situação enunciativa, determinam a sua forma estilística e a organização da sua arquitetura de expressão verbal.

Nesse sentido, constatamos que o auditório do enunciado, representado pelos estudantes da disciplina, se encontra refletido justamente na orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*. É durante a comunicação verbal professor-aluno que se constituem os sentidos inerentes ao texto escrito pelo professor autor, ainda que os sujeitos estejam separados no tempo e no espaço.

Seguindo este raciocínio, observando o excerto “o caminho, como sugere”, analisamos que o professor autor elabora a *arquitetônica da enunciação docente* no intuito de desenvolver a aprendizagem autônoma dos estudantes, na relação com outras vozes, pensamentos, dizeres.

Nesse contexto, constatamos que a instância da interação verbal por meio do material didático impresso da disciplina em pauta sugere o dialogismo com a palavra de outros autores, evidenciando os vários discursos que perpassam o fenômeno enunciativo.

Assim, com base no pensamento bakhtiniano, consideramos que a *arquitetônica da enunciação docente* revela a avaliação específica do professor autor sobre a arquitetura do material didático impresso, cuja construção é determinada pela situação comunicativa e pelos ouvintes da interlocução.

No fragmento seguinte, extraído da unidade II da disciplina Português Instrumental, do CGCN, observamos que a orientação social da *arquitetônica da enunciação docente* já se inicia nos primeiros enunciados em destaque. Passemos, então, aos excertos selecionados.

Unidade II.II

Agora, é hora de solidificar o conhecimento, aplicando-o, de forma prática, por meio de uma produção. <i>Releia o texto de Koch, “Atividades e estratégias de processamento textual”, apresentado no exemplo do 5º e do 6º passo desta aula. Seguindo as informações veiculadas até aqui, construa o esquema desse texto. Procure realizar tal atividade da melhor forma que puder, com bastante reflexão. Só, então, veja o esquema do mesmo texto que também elaboramos, e apresentamos a continuação, para facilitar o entendimento do que foi exposto nesta aula. Compare com o seu. Observe até que ponto nossos esquemas são convergentes ou divergentes. Se necessário, volte a reler o texto e o refaça.</i>

Como acontece frequentemente na expressão verbal do professor autor, a *arquitetônica da enunciação docente* conserva o enlace dialógico entre os participantes da interlocução e realiza o movimento de orientação do desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Neste ato responsivo, o professor orienta que se “releia o texto de Koch”, a fim de que o corpo discente “construa o esquema desse texto”.

Ao afirmar que é preciso ver “o esquema do mesmo texto” de modo que se “compare com o seu”, o professor autor procura evitar que seus interlocutores, no caso, os alunos da disciplina, elaborem o esquema do texto de forma diferente da que foi explicada durante a unidade em questão, pautando-se nas palavras da autora mencionada.

Assim, antes que possa ocorrer este deslize por parte dos alunos, o professor autor trata de lembrá-los do modo como devem realizar a tarefa solicitada, configurando, neste momento, um ato de pré-avaliação valorativa da compreensão responsiva ativa discente.

A nosso ver, o conteúdo abordado pelo professor nesta unidade, relacionado à construção de esquemas textuais, possibilita a ocorrência de diferentes estratégias de leitura, empregadas com o objetivo de destacar as passagens principais de um texto e relacioná-las de forma coerente.

Evidenciamos, com isso, os excertos em que o professor autor faz uso de termos como “releia”, “construa”, “procure realizar”, “compare”, “observe”, “refaça” a

fim de designar um modo específico de como realizar o esquema do texto apresentado na unidade II.

Portanto, apesar de não conseguir representar um gesto corporal ou a entonação da sua voz por meio da palavra escrita, o professor autor lança mão desta forma específica de enunciação a fim de atingir objetivos educacionais específicos, em coerência com as especificidades da interação verbal no âmbito da EaD.

É nesse movimento dialógico de orientação social do enunciado que registramos a construção da *arquitetônica da enunciação docente*, de onde emergem os sentidos que perpassam a interação verbal professor-aluno na situação enunciativa em discussão.

Ademais, cada ato responsivo revela, por meio da *arquitetônica da enunciação docente*, que o professor autor enuncia em função dos seus interlocutores na tentativa de se fazer presente por meio do texto e guiar o posicionamento dos estudantes acerca do conteúdo em pauta, abordado no âmbito do material didático impresso da disciplina supracitada.

4.3.3 *Análise da unidade III – Noção de texto, textualidade e processos de textualização*

Para esta análise, utilizaremos fragmentos do material didático impresso produzido pelo professor autor que constitui a unidade III da disciplina Português Instrumental, com o tema “Noção de texto, textualidade e processos de textualização”. O docente apresenta, inicialmente, considerações sobre o desenvolvimento do campo de estudos da linguística textual.

Após evidenciar as principais posições defendidas pelas diversas vertentes deste ramo da linguística moderna, o professor autor discorre sobre alguns dos representantes da linguística textual e cita um destes autores para conceituar este campo de estudos:

Unidade III.I

Para deixar mais claro o que foi exposto nos parágrafos anteriores, <i>observe o conceito de linguística textual extraído de Marcuschi (2008, p. 73), em que ele tenta incorporar o que há de similar nas diferentes concepções:</i>

...

<i>Agora que você já aprendeu um pouco sobre a linguística textual, fica mais fácil adentrar no conhecimento sobre o texto em si. Concorda?</i>
--

Nos excertos destacados, ao sugerir que o corpo discente “observe o conceito de linguística textual extraído de Marcuschi...”, a *arquitetônica da enunciação docente* integra a palavra de outros autores ao ato responsivo do próprio escritor, convidando os interlocutores, alunos da disciplina, a participarem deste fenômeno enunciativo-discursivo, estimulando a aprendizagem discente na relação com o discurso de outrem.

Seguindo esse pensamento, nesta esfera de comunicação social, os participantes do diálogo integram um novo elo de natureza ideológica, ligando sua consciência às contrapalavras de outros sujeitos, que se instalam na cadeia contínua de interação verbal, mediada pela linguagem.

Vale ressaltar que, frequentemente, os efeitos discursivos que perpassam a produção textual do professor são acompanhados de verbos no imperativo, como “observe”. Portanto, é por meio das escolhas linguísticas que o professor autor revela o seu posicionamento enunciativo e orienta a aprendizagem dos estudantes da disciplina, na relação dialógica com a *arquitetônica da enunciação docente*.

Na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, ao mesmo tempo em que o sentido da palavra do professor autor emerge da relação concreta com os seus interlocutores, ele também influencia o modo como se organiza todo o fenômeno responsivo, mantendo o liame entre o conteúdo e o processo enunciativo.

Isso implica afirmar que o conteúdo da *arquitetônica da enunciação docente* é organizado de acordo com o modo como o professor autor propõe a percepção do seu discurso pelos destinatários, tendo em vista que todo enunciado é concebido em função da compreensão responsiva ativa do interlocutor.

Do ponto de vista enunciativo,

juílgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de juílgamentos de valor. Assim, ele seleciona os juílgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses juílgamentos de valor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.10).

Portanto, o modo como a palavra é evocada pelo enunciador no excerto “agora que você já aprendeu...” indica a sua atitude valorativa sobre os ouvintes durante o processo de interlocução, cujo meio social se encontra ligado a cada ato dialógico-discursivo.

O professor autor, portanto, evoca significados que perpassam a *arquitetônica da enunciação docente*, cujos signos ideológicos transcorrem todas as ações de compreensão e interpretação nesta esfera social de produção enunciativo-discursiva.

O último trecho destacado, no qual o professor autor pergunta se auditório “concorda” com a discussão apresentada sobre a linguística textual no material didático impresso, evidencia o direcionamento da palavra docente aos destinatários, com o objetivo de reduzir a separação espaço-temporal, trazendo justamente a sensação de um diálogo “presencial”, realizado na própria sala de aula. Vejamos o fragmento seguinte.

Unidade III.I
<i>Leia o texto destacado no quadro abaixo:</i> ... <i>Então, qual é o tema do texto citado? O tema é: Sarampo. O que se diz sobre esse tema? Diz-se que os recentes casos de sarampo nos Estados Unidos levaram famílias a vacinar os filhos e motivaram campanhas de alerta, principalmente em relação a viagens internacionais. Assim, podemos dizer que o texto acima é um texto porque ele apresenta unidade, inteireza.</i> ...

Continuação dos fragmentos da Unidade III.I

Podemos também citar um exemplo de tema de uma frase. <i>Observe</i> : Margarida estava muito apreensiva antes do concurso. O tema desta frase é Margarida. <i>O que se declara sobre Margarida?</i> Declara-se que ela estava muito apreensiva antes do concurso.
--

Constatamos, mais uma vez, nos atos enunciativo-responsivos destacados, que o professor autor opera com a orientação social da *arquitetônica da enunciação docente*, expressando diversos questionamentos aos alunos sobre a noção de texto discutida na unidade.

Ao perguntar “qual é o tema do texto citado”, e “o que se diz sobre esse tema”, o enunciador delimita os sentidos acerca do exemplo analisado durante a explicação do conteúdo, uma vez que um texto deve possuir unidade temática e completude semântico-axiológica.

Esta estratégia enunciativo-discursiva é utilizada de forma recorrente no material didático impresso da disciplina Português Instrumental, tendo em vista a natureza particular da *arquitetônica da enunciação docente* na Educação a Distância. Este ato decorre da necessidade de oferecer ao aluno a sensação de estar dialogando, presencialmente, com o professor, com o objetivo de reduzir os efeitos da distância transacional que separa os sujeitos inseridos nesta modalidade de ensino.

Isso também é visível quando o professor autor orienta que o aluno “observe” o exemplo da frase sobre Margarida, e pergunta “o que se declara” sobre ela. Desse modo, o professor circunscreve, do ponto de vista dialógico-enunciativo, o tema da frase tomada como objeto de discussão.

Como vemos, então,

cada instância da entoação é orientada em duas direções: uma em relação ao interlocutor como aliado ou testemunha, e outra em relação ao objeto do enunciado como um terceiro participante vivo, a quem a entoação repreende ou agrada, denigre ou engrandece. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] 1976, p.8).

Nessa perspectiva, verificamos que a *arquitetônica da enunciação docente* é

concretizada, nos fragmentos destacados, em função da situação de comunicação social, que influencia, justamente, o modo como a palavra é elaborada e dirigida a outrem, e envolve elementos intersubjetivos relacionados à tonalidade dialógica presente no discurso do professor autor.

Seguindo este raciocínio, constatamos, ainda, que o ato responsivo do professor autor apresenta ligação ininterrupta com enunciações precedentes e subsequentes, cujo valor emerge em cada situação concreta de comunicação verbo-social.

Diante do exposto, salientamos que os questionamentos realizados pelo docente acerca do tema da enunciação revelam que a Educação a Distância é uma esfera caracterizada por relações dialógicas entre discursos e sujeitos, na qual o professor autor tem o papel de prover, aos seus interlocutores, o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, na interação com a palavra de outrem.

Tais observações apontam, a partir dos excertos investigados, que a *arquitetônica da enunciação docente* é um fenômeno dialógico caracterizado pela orientação social do enunciado, no âmbito da interlocução professor-aluno por meio do material didático impresso da disciplina. Continuamos a análise do objeto de estudo na seção seguinte.

4.4 Posicionamento estilístico no ato responsivo: o caráter dialógico da linguagem configura o estilo individual do professor autor, na relação com outros discursos e sujeitos

Nesta seção, com fundamento nos pressupostos da teoria dialógica do discurso, de Bakhtin e o Círculo, analisamos o posicionamento enunciativo no ato responsivo do professor autor, cuja individualidade estilística se apoia no dialogismo com a alteridade.

Seguindo esta perspectiva, investigamos esta categoria de análise no âmbito das três unidades do material didático impresso da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual.

4.4.1 Análise da unidade I – Comunicação e linguagem

Iniciamos nossa análise sobre o posicionamento estilístico do professor autor no ato responsivo tendo como objeto os enunciados docentes que constituem a unidade da disciplina supracitada, cujo tema é “Linguagem: força, poder e interação”. Nesta situação comunicativa, o professor autor inicia a sua produção enunciativo-discursiva apresentando um quadro ilustrativo para exemplificar os diversos tipos de linguagem.

Em seguida, o professor autor discorre sobre a linguagem verbal e não verbal, considerando a linguagem como a capacidade humana de se comunicar por meio de diferentes códigos, signos, formas e expressões. Nesse contexto, passemos ao primeiro excerto dos enunciados docentes que integram a unidade I do material didático impresso.

Unidade I.II
Para comunicar-se, ... o homem/mulher lança mão de diferentes tipos de linguagem: a linguagem verbal, ... a linguagem não-verbal, ... e a linguagem mista ... É por isso que, comumente, <i>ouvimos falar</i> em diversas linguagens. ... Essa riqueza de linguagens, que a capacidade intelectual humana permite criar, desenvolver, recriar e aprimorar, <i>nos diferencia</i> dos demais animais. ... Daí, <i>podemos deduzir que</i>, em sentido geral,  ... a linguagem é a capacidade que homens e mulheres possuem de se comunicar através de diferentes códigos, signos, sinais, figuras, sons, cores, formas e expressões. Isto <i>nos remete</i> também ao entendimento de que linguagem e língua são coisas diferentes, embora ambas tenham algo em comum em sua construção, um código verbal.

Nesse primeiro fragmento, já verificamos um dos fenômenos que perpassam o *posicionamento estilístico no ato responsivo*, a propósito, muito comum nesta esfera sócio-comunicativa: a remissão do enunciador às próprias palavras, a fim de promover o dialogismo com os interlocutores, alunos da disciplina.

Com base na perspectiva bakhtiniana, a investigação deste fenômeno enunciativo deve observar as diversas vozes, nas respectivas apreciações estilístico-discursivas que decorrem no modo singular como é elaborado o material didático impresso.

Dessa forma, no excerto “podemos deduzir que”, verificamos que o professor autor anuncia a sua voz como fonte particular do enunciado, organizando, do ponto de vista linguístico, o seu *posicionamento estilístico no ato responsivo*, refratando-se, dialeticamente, por meio da palavra, a fim de compor os discursos que perpassam o material didático impresso da disciplina supracitada.

Isso revela que o estilo enunciativo do professor autor se reflete na situação comunicativa, e não na mente individual do sujeito. Em outras palavras, o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente constitui-se, identifica-se e difere-se nas relações dialógicas que se manifestam nessa esfera de interação verbal.

No fragmento da unidade I.II, o quadro que destaca a avaliação valorativa do professor autor acerca do conteúdo explicado evidencia, justamente, o liame entre a fala do enunciador e o seu próprio discurso interior, integrando a contrapalavra docente ao processo de comunicação com os seus interlocutores, alunos da disciplina.

Os excertos indicam, ainda, estratégias linguístico-enunciativas utilizadas pelo professor autor para explicar aos estudantes o assunto em discussão no material didático impresso (“ouvimos falar”, “nos diferencia”, “podemos dizer”, “nos remete”). Apesar de o professor não conseguir representar o gesto corporal ou a entonação da sua voz no texto escrito, este modo de expressão materializa o corpo docente por meio da palavra, preservando o enlace dialógico entre os sujeitos na EaD, a fim de reduzir os efeitos da distância transacional que separa os sujeitos no âmbito dessa modalidade educativa.

Nesse sentido, esses trechos demonstram a forma como o professor autor expõe a sua apreciação individual sobre o tema da enunciação, revelando o caráter dialógico do *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, na relação com

outros discursos e sujeitos. Passemos ao fragmento seguinte.

Unidade I.II
<i>Barthes, outro famoso linguista, diz que podemos identificar o significante e o significado também nos signos não linguísticos, isto é, não-verbais (Cf. Epstein, 1991). Então, o código das leis do trânsito rodoviário contém muitas placas indicativas. Cada placa é um signo visual. Exemplo: imagine uma placa composta por uma circunferência vermelha e, dentro dela, uma figura de dois carros pretos, emparelhados, com um traço vermelho, diagonal, sobre ambos. Essa placa colocada na margem direita da estrada (mesmo estando isolada das demais placas e sinais que constituem o código rodoviário no seu todo) transmite um significado para o motorista: proibido ultrapassagem nesse local. E o significante, qual é? A própria placa de trânsito (a placa é algo material, podemos vê-la, tocá-la e ela transmite um significado, como foi explicado).</i>

Constatamos que o professor autor, ao organizar sua expressão verbal, faz referência no texto ao discurso de outrem, citando palavras de outro autor, para explicar a relação entre o significante e o significado do signo linguístico, seja verbal ou não verbal.

O professor autor reporta ao discurso de Barthes por perceber a conexão entre o tema da unidade e as ideias enunciadas por este autor, estabelecendo, assim, uma associação interdiscursiva. Além disso, a remissão do falante a outra fonte que também discorre sobre o conhecimento apresentado no referido material didático reforça a credibilidade da argumentação do professor autor perante seus destinatários.

Com base nessas observações enunciativo-discursivas, constatamos a natureza dialógica do *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, tendo em vista que o estilo individual do professor autor se reflete, justamente, na sua relação com a alteridade.

Considerando a dimensão social da expressão enunciativa, é importante destacar que

A visão de mundo constrói as atitudes (sendo que tudo pode ser compreendido por dentro como atitude), dá unidade à orientação semântica progressiva da vida, unidade de responsabilidade, unidade de sobrepujança de si mesmo, de superação da vida por si mesma; o estilo dá unidade à orientação para fora, às suas fronteiras (elaboração e combinação das fronteiras). (BAKHTIN, [1979] 2010, p.189).

Seguindo este pensamento bakhtiniano, verificamos, ainda, que a apreciação valorativa de Barthes, citada na produção textual docente, apesar de pertencer a uma fonte distinta, aflui para o objetivo de comunicação do professor autor, isto é, registrar seu *posicionamento estilístico no ato responsivo* acerca da relação entre o significante e o significado do signo linguístico.

Na medida em que o falante desenvolve a sua explicação, vão se registrando outras ocorrências de expressão subjetiva no material didático impresso, que instauram o discurso do autor citado nas palavras do enunciador. Isso pode ser indicado quando, por exemplo, o professor autor argumenta que “cada placa é um signo visual” e, em seguida, pergunta “e o significante, qual é?”.

Ainda nos excertos mencionados, fica evidente que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* é organizado com o objetivo de se fazer presente por meio do texto e estabelecer um diálogo mais próximo com os estudantes da Educação a Distância, no intuito de superar os desafios impostos pela distância transacional para a interação verbal professor-aluno e construção da aprendizagem discente nesta esfera educativa.

Ademais, o professor autor enuncia o seu *posicionamento estilístico no ato responsivo* considerando a situação comunicativa e a avaliação valorativa realizada pelos indivíduos no fenômeno dialógico da interação verbal, a partir das relações ideológicas com a palavra e o discurso de outrem. Passemos, agora, ao excerto subsequente.

Unidade I.III
Fazendo uma leitura oral expressiva do poema de Cecília Meireles (I), percebemos como a autora escolheu cuidadosamente cada palavra que compõe o poema para dar um efeito sonoro ao texto.

Continuação dos fragmentos da Unidade I.III

...

Observe que, em cada verso do poema, desde o título enchente até a última palavra, chama, *a autora utilizou, propositadamente, o mesmo som*, isto é, o mesmo fonema / ʃ / representado ora pelo dígrafo ch, ora pela consoante x, para lembrar o barulho da chuva no telhado. A mensagem é trabalhada com arte.

No texto H, há também um trabalho artístico com a linguagem na elaboração da mensagem. Observe, por exemplo, como *o autor trabalha o efeito de gradação*, o ritmo do texto [frases longas, curtas, entrecortadas], e *faz uso de repetições e oposições que geram significados*.

Perceba que *esses dois textos focalizam a mensagem em si*, evidenciando a função poética da linguagem que pode estar presente tanto em verso (poema de Cecília) como em prosa (texto de Ruy Barbosa).

O professor autor apresenta, nesse trecho da unidade I.III, uma análise sobre a função da linguagem predominante nos textos de Cecília Meireles e de Ruy Barbosa, que se encontram nos anexos da pesquisa. Para tanto, o enunciador recorre a uma estratégia discursiva muito frequente nesta esfera comunicativa: a associação do discurso de outros autores ao *posicionamento estilístico no ato responsivo*, a fim de evocar a palavra de outrem durante a exposição dos conteúdos abordados na disciplina.

Nesse sentido, nos excertos destacados, ao dizer que “a autora escolheu cuidadosamente cada palavra que compõe o poema”, e que “a autora utilizou, propositadamente, o mesmo som”, o professor autor convoca o sujeito autor a participar da sua aula reforçando, com base nos textos utilizados como objeto de análise da função linguística, a argumentação enunciada por meio do *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente.

Conforme observamos igualmente no excerto “esses dois textos focalizam a mensagem em si”, a explicação realizada pelo professor autor sobre a função poética da linguagem é confirmada pela via das relações dialógicas com os discursos outros que perpassam o material didático impresso, no âmbito da disciplina supracitada.

Esse processo ocorre não na consciência individual, mas no âmbito da esfera social, a qual escolhe somente os elementos da apreensão ativa da enunciação de outrem que são considerados pertinentes e que, conseqüentemente, devem estar presentes em determinada situação comunicativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010).

Seguindo esse pensamento bakhtiniano, é importante ressaltar, também, que a escolha de cada elemento lexical reflete um ato sócio-estilístico do professor autor, realizado em função da palavra e da avaliação valorativa do seu discurso pelos alunos da disciplina, seus interlocutores no fenômeno dialógico da interlocução verbo-social.

Portanto, as formas de apropriação da palavra alheia evidenciadas em “o autor trabalha o efeito de gradação” e “faz uso de repetições e oposições que geram significados” refletem o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, uma vez que se instauram, do mesmo modo, em determinada condição sócio-histórica de produção enunciativa.

Em vista disso, nos fragmentos em questão, percebemos o estilo como as estratégias de acabamento linguístico-discursivo utilizadas pelo professor autor do material didático impresso. Na seção seguinte, damos continuidade à análise da produção textual docente, sob uma perspectiva dialógica.

4.4.2 Análise da unidade II – A leitura em foco

Nesta seção, damos prosseguimento à análise sobre os aspectos dialógicos que permeiam o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, tendo como objeto a unidade II da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual, cujo tema é “Por que, para que e como ler?”.

O professor autor começa o seu texto discorrendo sobre a concepção de leitura e discutindo sobre a importância e a diversidade da leitura. Passemos, agora, aos fragmentos dos enunciados docentes que constituem o material didático impresso da disciplina mencionada.

Unidade II.I

Como você concebe a leitura?

Acreditamos, *como defendem os linguistas*, que leitura é uma prática social. Esta prática, como lembra Kleiman (2000, p. 10), “*remete a outros textos e outras leituras*”. Portanto,



Ler é entrar em contato com o autor. Isto é, ouvi-lo no silêncio das palavras escritas e, nas entrelinhas do texto, comunicar-se com o universo de suas idéias, sua linguagem, seu conhecimento de mundo. É concordar com o que diz, discordar do que diz ou até do como diz. É também aprender com ele. Por isso, ler não é um ato isolado, é interativo.

Veja o que o *renomado pesquisador internacional* em questões de leitura, Richard Bamberger (2002, p.10), *diz a esse respeito*: [...] A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem.

Sabemos que *a leitura é imprescindível para o nosso desenvolvimento intelectual e perceptivo*. Além disso, é também uma extraordinária fonte de informação e lazer.

O professor autor discute, nos excertos destacados, o entendimento da leitura como prática social, “*como defendem os linguistas*”. Nesse trecho, o professor recorre ao discurso de outrem para construir o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente acerca do tema em pauta no material didático impresso da disciplina supracitada.

As palavras de Kleiman, referidas na produção textual docente, corroboram a explicação sobre a concepção da leitura como atividade que “*remete a outros textos e a outras leituras*”. À vista disso, constatamos que o professor autor elabora o seu *posicionamento estilístico no ato responsivo* ao passo em que seleciona, dialogicamente, as vozes que constituem o seu discurso, no intuito de atingir fins comunicativos e educacionais específicos.

Nesse sentido, constatamos que é na apreensão das variações de vozes e lugares discursivos que o professor autor define o modo singular como desenvolve

sua argumentação sobre o conteúdo em pauta, quando afirma, por exemplo, que “ler é entrar em contato com o autor”.

Além do mais, no referido excerto, verificamos que o professor autor apreende o discurso de outrem no contexto desta situação concreta de comunicação social. Ressaltamos, ainda, que seus interlocutores, os estudantes, influenciam tanto este *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente quanto as condições em que ocorre o fenômeno dialógico da interação verbal, na disciplina Português Instrumental, do CGCN.

Nessa perspectiva, ao professor enunciar o que Richard Bamberger “diz a esse respeito”, é possível observar outros sentidos evocados pela remissão à palavra de outrem. Nesse contexto, constatamos uma avaliação valorativa por parte do professor autor com relação à voz do autor citado, que possui respaldo científico, sendo ele um “renomado pesquisador internacional”.

Com base nos aspectos apresentados, fica evidente que esta tonalidade dialógica é empregada durante o contato com a palavra dos outros autores a fim de colocar em destaque o *posicionamento estilístico no ato responsivo* do próprio professor autor, que expressa seus enunciados em uma relação ininterrupta com enunciações precedentes e subsequentes.

É justamente esse processo de interlocução com o discurso de outrem que reforça a ideia do professor autor sobre o conteúdo em pauta, de que “a leitura é imprescindível para o nosso desenvolvimento intelectual e perceptivo”. Passemos ao excerto seguinte.

Unidade II.I
<i>Fiorin e Savioli (1997: 35-37) destacam três níveis de leitura. No quadro seguinte, expomos esses níveis e explicamos, seguindo as ideias dos autores, como esses níveis ocorrem na leitura de um texto.</i> ... Como mostra o quadro, para <i>fazer a leitura completa de um texto</i>, o leitor, inicialmente, segue as pistas que os significados explícitos (elementos concretos), aparentemente dispersos na superfície do texto oferecem, e adentra cada vez mais a estrutura deste até chegar aos significados mais abstratos.

O modo como o professor autor, nos trechos destacados, organiza a sua expressão verbal em diálogo com o discurso de outros sujeitos, desvela a forma de constituição do *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, cujas particularidades são evidenciadas, na enunciação em pauta, pela inserção das palavras de Fiorin e Savioli, que “destacam três níveis de leitura”, no material didático impresso produzido pelo professor.

Com isso, verificamos que o professor autor lança mão de estratégias enunciativo-discursivas, “seguindo as ideias dos autores”, para construir os sentidos da sua expressão verbal, no caso, veiculada por meio do referido material para interagir com os alunos da disciplina supracitada.

Em relação a tais estratégias, especificamente quanto ao *posicionamento estilístico no ato responsivo*, o professor autor dialoga com outras vozes que constituem o seu discurso sem, no entanto, deixar de evidenciar a sua própria avaliação valorativa acerca dos conteúdos abordados em cada produção enunciativa.

Por isso, com base no pensamento de Bakhtin/Volochínov ([1979] 2010), ressaltamos que fora das relações dialógicas vivenciadas no corpo social, a consciência do professor autor se resume a uma construção ideológica abstrata. Isto porque a materialidade do signo ideológico instaura a expressão verbal do próprio sujeito autor, atuando como força concreta do seu *posicionamento estilístico no ato responsivo*.

Ademais, a avaliação valorativa da produção ideológica do professor autor integra o material didático impresso a esta esfera de comunicação social, estabelecendo uma ligação com a consciência dos alunos, seus interlocutores, em cada horizonte social, os quais, por sua vez, oferecem palavras outras que refletem e refratam o conteúdo e o estilo do referido material.

Seguindo este pensamento, no trecho destacado, ao explicar como “fazer a leitura completa de um texto”, constatamos que o discurso de outrem é incorporado ao *posicionamento estilístico no ato responsivo* do professor autor, a fim de sustentar a argumentação docente sobre o conceito abordado na referida unidade, que remete aos níveis de leitura.

Verificamos, ainda, que as palavras de Fiorin e Savioli representam apenas uma das vozes que constituem a tonalidade dialógica dos enunciados do professor autor, na interação verbal professor-aluno por meio do material didático impresso da

disciplina supracitada.

Unidade II.I
<i>Você percebeu que a leitura em profundidade exige muita dedicação e atenção do leitor? ... É necessário ler com atenção, anotar, fazer esquemas, comparações, associações, reler mais de uma vez alguns trechos, e até todo o texto, para ter uma compreensão melhor do conteúdo geral.</i> <i>Podemos, então, associar a leitura em profundidade a uma estante cheia de livros e outros objetos. Concorda? Isto mesmo, uma estante; ... Se alguém deseja conhecer tudo que a estante contém, é necessário observar não só o que está exposto nas prateleiras, bem às vistas, mas também abrir as gavetas do móvel e verificar o que está dentro delas. ... Assim também é a leitura. Se você deseja fazer uma leitura bem feita de um texto, extrair dele o máximo de significados que contém, é imprescindível abrir suas gavetas, ou seja, ir atrás do fio condutor (as pistas de que falamos em outros parágrafos) para chegar aos significados que ele conduz.</i>

Nesses fragmentos, em que o professor autor está discutindo o nível mais profundo da prática de leitura, constatamos que o modo como o docente organiza o *posicionamento estilístico no ato responsivo* remete à forma mais ampla de diálogo, isto é, as relações dialógicas que ocorrem em qualquer situação de comunicação social, ainda que o enunciador e seus interlocutores não compartilhem o mesmo tempo e espaço.

Verificamos, nos excertos destacados, que o professor autor apresenta indagações com efeito argumentativo (“Você percebeu que a leitura em profundidade exige muita dedicação e atenção do leitor?”), pautando-se na opinião dos outros autores citados na sua produção textual.

Isto reflete o uso de uma estratégia enunciativo-discursiva pelo professor autor: apesar de não conseguir representar a entonação da sua voz ou um gesto corporal por meio da palavra escrita, ele lança o questionamento com o objetivo de estabelecer um contato mais próximo com os seus interlocutores, estudantes da

disciplina.

Consideramos que essa estratégia interativa é importante para o enlace dialógico entre os indivíduos no âmbito da EaD, tendo em vista que os sujeitos se encontram separados pela distância transacional, o que traz ao professor autor um desafio ainda maior para orientar a aprendizagem autônoma discente por meio do material didático impresso, na referida modalidade de ensino.

A perspectiva bakhtiniana demonstra que os alunos, interlocutores para os quais o professor autor enuncia,

Não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa pessoa. (BAKHTIN [1979] 2010, p.301).

Nesse sentido, ao enunciar que “Podemos, então, associar a leitura em profundidade a uma estante cheia de livros e outros objetos” e, logo em seguida, perguntar se o corpo discente “Concorda?” com as ideias expressas pelo professor autor, verificamos que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente induz os estudantes a responder positivamente, concordando com a explicação proferida pelo sujeito autor, reforçada pelas relações dialógicas e valorativas com os discursos outros que perpassam sua enunciação.

Além disso, observando o excerto “Assim também é a leitura”, constatamos que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente antecipa a avaliação valorativa dos interlocutores nesta situação comunicativa, em que o professor autor enuncia a sua voz com o objetivo de orientar os alunos sobre como realizar uma leitura que revele o máximo de significados dispostos em um texto.

Dessa forma, ressalta-se que o material didático impresso representa um meio de apreensão ativa dos conteúdos apresentados na disciplina, estabelecendo um vínculo dialógico-social entre os sujeitos que participam de cada situação comunicativa, mediada pela linguagem.

4.4.3 Análise da unidade III – Noção de texto, textualidade e processos de textualização

Para esta análise, utilizaremos excertos que compõem a unidade III, apresentando a temática “O texto verbal e suas propriedades”. O sujeito autor discute, nesta unidade, a noção de texto como evento comunicativo, e os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos que perpassam os atos responsivos durante a interlocução verbal.

Nos fragmentos abaixo, após orientar que os alunos reflitam sobre a referida percepção de texto, o professor autor chama a atenção para o fato de que toda produção textual resulta de uma intenção comunicativa por parte do autor, conforme observamos a seguir:

Unidade III.I
Seguindo essa ideia, Antunes (2011, p. 31) <i>lembra que tudo o que dizemos ou escrevemos tem como ponto de partida uma finalidade</i>, um objetivo que nos impulsiona a expressar algo que julgamos oportuno para os nossos interlocutores. São palavras textuais da autora, na obra citada: “[...] nada do que dizemos é destituído de uma intenção. <i>O sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos</i>”. Desta forma, o que nos faz produzir um texto é a intenção de comunicar alguma coisa a uma ou mais pessoas. <i>Definido o propósito comunicativo, procuramos, então, manifestá-lo verbalmente na forma escrita, ou na oral</i>. Daí, o texto vai fluindo, fluindo e se materializando em função do objetivo traçado.

Nesse contexto, nos excertos apontados, verificamos que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* do professor autor não é monológico, tendo em vista as diversas vozes que servem como base para enunciação da palavra docente na unidade referenciada.

Assim, no trecho destacado, o sujeito autor “lembra que tudo o que dizemos ou escrevemos tem como ponto de partida uma finalidade...”, utilizando o enunciado

citado como meio para interconexão entre o seu discurso e o discurso de outrem, a fim de oferecer sua contrapalavra dialógica no processo de comunicação com os seus destinatários, alunos da disciplina supracitada.

No fragmento “*o sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos*”, constatamos, mais uma vez, que o professor autor remete às palavras de Antunes, autora mencionada na unidade da disciplina em pauta. Com base nisso, o enunciador reforça os seus argumentos que perpassam o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, acerca do conteúdo abordado neste material didático impresso.

Dessa forma, os dois excertos aos quais nos referimos também comprovam a tese de que o discurso de outrem é um elemento fundamental na constituição da palavra do professor autor. No pensamento de Bakhtin e o Círculo, este fenômeno dialógico-estilístico ocorre porque

O autor não pode e não deve ser definido para nós como pessoa, pois nós estamos nele, nós abrimos caminho no sentido de sua visão ativa; e só ao término de uma contemplação artística, isto é, quando o autor deixa de guiar ativamente a nossa visão, é que objetivamos o nosso ativismo, vivenciado sob a direção dele em uma certa pessoa, imagem individual do autor que frequentemente situamos de bom grado no mundo das personagens por ele criado. (BAKHTIN [1979] 2010, p.191).

Consequentemente, na perspectiva bakhtiniana, o ato expressivo-responsivo do professor autor leva em consideração os aspectos dialógicos e extralinguísticos que perpassam a sua enunciação, no intuito de inserir a palavra docente no material didático impresso e promover a sua relação com outros discursos e sujeitos nesta esfera de comunicação social.

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante ratificarmos um aspecto significativo que chama nossa atenção, quando o professor autor afirma: “definido o propósito comunicativo, procuramos, então, manifestá-lo verbalmente na forma escrita, ou na oral”.

No referido excerto, atestamos que a enunciação docente sobre a intenção comunicativa não se relaciona, exclusivamente, com os dizeres da autora citada ao longo do seu texto, uma vez que a palavra do professor autor reflete a sua avaliação valorativa sobre discursos de outros sujeitos que constituem, dialogicamente, o seu *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente. Passemos aos fragmentos

expostos no quadro seguinte.

Unidade III.I
Seguindo o pressuposto que vem sendo argumentado, <i>o texto é um fazer social, um evento que comunica algo e que se concretiza na interação entre as pessoas</i>. Aqui, as palavras de Marcuschi (2008, p.23) merecem ser citadas: “<i>não existe um uso significativo da língua fora das relações pessoais e sociais situadas</i>”. <i>O texto é, portanto, uma ação de linguagem partilhada, e por isso envolve sempre dois ou vários interlocutores</i>, mesmo que, às vezes, isto ocorra de forma indireta, ou seja, sem os interlocutores estarem face a face naquele momento. Podemos citar, como exemplo, o ato da leitura. ... <i>Recorda-se que já falamos sobre esse procedimento interativo na leitura em uma outra aula?</i> Reveja a Aula II.I da Unidade II desta disciplina e confira.

No início desse trecho que compõe a unidade III.I, ao argumentar que “o texto é um fazer social, um evento que comunica algo e que se concretiza na interação entre as pessoas”, o professor autor anuncia a voz de outros autores de forma indireta, a fim de expressar o seu entendimento sobre o que é texto.

Logo em seguida, constatamos que o professor autor remete às palavras de Marcuschi para ressaltar que a língua está inserida nas inter-relações que ocorrem entre sujeitos socialmente organizados, apresentando uma informação que é utilizada como alicerce para a enunciação do *posicionamento estilístico no ato responsivo docente*, acerca do tema em pauta.

Portanto, verificamos, nos excertos destacados, que o discurso de outrem corrobora a afirmação do professor autor de que “o texto é, portanto, uma ação de linguagem partilhada, e por isso envolve sempre dois ou mais interlocutores...”, uma vez que “*não existe um uso significativo da língua fora das relações pessoais e sociais situadas*”.

Com base nisso, comprovamos que as palavras do autor citado servem como referência para o *posicionamento estilístico no ato responsivo docente*, atribuindo-lhe um índice mais elevado de confiabilidade no processo de interação verbal com

os seus destinatários, alunos da disciplina supracitada.

Ainda sobre o fragmento em questão, ao citar o ato de leitura como uma prática de linguagem entre dois ou mais interlocutores, o professor autor questiona se o corpo discente “*Recorda-se que já falamos sobre esse procedimento interativo na leitura em uma outra aula?*”.

No referido excerto, constatamos que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* do professor autor também suscita respostas, contrapalavras dos outros sujeitos do discurso, cujos atos valorativos revelam a sua singularidade estilístico-enunciativa.

É dessa forma que se constitui um novo elo na cadeia inacabada desta comunicação social, ainda que o enunciador não saiba, ao certo, quem são as pessoas que ele orienta a recordar o conteúdo mencionado, e que estes indivíduos se encontrem separados no tempo e no espaço. Passemos ao fragmento seguinte.

Unidade III.I
<i>Veja bem, com relação a esta questão da completude do texto, é muito importante lembrar que todo texto tem um tema, ou se preferir, uma ideia mãe, ideia principal (sobre quem ou sobre o que se faz uma declaração) e o que se diz sobre esse tema (informações novas).</i> <i>... acreditamos ser o momento ideal para voltarmos àquele questionamento feito no início desta aula: O que nos leva a afirmar que um certo conjunto de palavras ou de frases é um texto e outros não são? A resposta para esta pergunta encontramos nos estudos de Beaugrande & Dresser (1981) em que formulam os critérios de textualização. São esses critérios que conferem ao texto uma natureza de texto.</i>

O professor autor inicia o fragmento destacado discorrendo sobre a questão da completude do texto. No excerto “*Veja bem, ... é muito importante lembrar que todo texto tem um tema, ... e o que se diz sobre esse tema*”, o modo como sujeito autor enuncia suas próprias palavras confere uma tonalidade dialógica específica ao *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente.

No referido trecho, a forma como o professor autor se dirige aos seus

destinatários comprova que ele utiliza uma estratégia discursiva específica para dialogar sobre o conteúdo da disciplina, promovendo a sensação de estar na sala de aula tradicional, presencial.

Tal estratégia é muito recorrente no material didático impresso da disciplina, uma vez que as características desta esfera comunicativa exigem um estilo particular de expressão enunciativa, a fim de reduzir os efeitos da distância transacional que separa os indivíduos nesta instância de interação.

Com isso, vale ressaltar que se o professor autor desprezar as peculiaridades da comunicação no âmbito da EaD, poderá reduzir o enlace dialógico com os estudantes da disciplina, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem a distância.

Nesse sentido, verificamos que os enunciados publicados no referido material didático impresso retratam o estilo individual do sujeito autor, associado ao próprio caráter dialógico da linguagem. Em face disso, seguindo o ponto de vista bakhtiniano, ressaltamos que é preciso

Compreender não o dispositivo técnico mas a lógica imanente da criação, e antes de tudo precisamos compreender a estrutura dos valores e do sentido em que a criação transcorre e toma consciência de si mesma por via axiológica, compreender o contexto em que se assimila o ato criador. (BAKHTIN [1979] 2010, p.179).

Sendo assim, ratificamos que a consciência criadora do professor autor não coincide com a consciência linguístico-abstrata. Isto porque, ao enunciar, o professor autor define o mundo axiológico, horizonte sócio-ideológico em que se inscreve o seu *posicionamento estilístico no ato responsivo*, conforme demonstramos nos excertos supracitados.

Com base nisso, ainda no fragmento em pauta, ao perguntar “O que nos leva a afirmar que um certo conjunto de palavras ou de frases é um texto e outros não são?”, verificamos que o professor autor abre espaço, novamente, para o dialogismo com os discursos outros que perpassam sua enunciação.

Essa ligação da voz do professor autor com os dizeres dos autores citados no material didático impresso ainda é evidenciada quando o docente argumenta que “São esses critérios que conferem ao texto uma natureza de texto”, corroborando nossa averiguação de que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente se

constitui no intercâmbio verbal com o discurso de outrem, refletindo a natureza dialógica das relações sociais, que são mediadas pela própria linguagem.

Diante do exposto, verificamos que o professor autor remete às fontes dos enunciados de outros autores para constituir seus argumentos no material didático impresso da disciplina supracitada, aos quais ele se refere, constantemente, por meio do seu *posicionamento estilístico no ato responsivo*, a fim de consolidar os argumentos docentes que se expressam na sua produção textual.

Essa estratégia enunciativo-discursiva, que se apresenta nos enunciados do professor autor sob a forma de dialogismo entre a sua voz e a voz de outros autores, delimita o ponto de vista sob o qual os alunos devem compreender os conteúdos da disciplina, contribuindo para a construção da aprendizagem autônoma discente nesta esfera de interlocução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o fenômeno da interação verbal professor-aluno por meio do material didático impresso da Educação a Distância, por onde se orienta o desenvolvimento da aprendizagem autônoma discente nesta modalidade de ensino.

Durante o estudo, discutimos a teoria dialógica do discurso, considerando a palavra como signo ideológico por excelência que perpassa todos os atos responsivos e os aspectos dialógicos inerentes à arquitetura do enunciado docente. Discorremos, ainda, sobre os tipos relativamente estáveis de enunciados, e apresentamos a perspectiva bakhtiniana sobre a interação verbal como realidade fundamental da língua.

Em seguida, abordamos uma breve evolução histórica da EaD e das leis que regulamentam esta modalidade educacional no Brasil. Debatemos sobre a teoria da distância transacional e as implicações da separação dos sujeitos no tempo e no espaço para o processo de ensino-aprendizagem a distância, o que representa um grande desafio para o trabalho docente nesta esfera educativa.

Com base nos referidos aspectos, analisamos o objeto de estudo, ora constituído pelo conjunto de enunciados produzidos pelo professor autor que compõem as três (3) unidades do material didático impresso da disciplina Português Instrumental, do Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual.

Dessa forma, investigamos os indícios de natureza discursiva que perpassam a enunciação docente no material didático impresso da EaD, tendo em vista: a) A forma como o professor autor construiu a arquitetônica da sua enunciação; b) O posicionamento estilístico individual no ato responsivo do professor autor, no diálogo com outros discursos e sujeitos.

Durante a análise realizada no presente estudo, destacamos que a produção do referido material didático impresso precisa ser criteriosa em relação à linguagem de seu texto escrito, de modo que possibilite uma sensação de maior proximidade com o professor autor, considerando que a palavra representa a materialização do corpo docente (LEITÃO et. al., 2005).

Nesse sentido, as análises desenvolvidas nesta pesquisa apontam que a *arquitetônica da enunciação docente* é construída no movimento dialógico de orientação social do enunciado, sob a avaliação valorativa da palavra do professor autor pelos seus destinatários, alunos da disciplina supracitada.

Nos excertos investigados, constatamos que o professor autor se dirige aos interlocutores de modo que tenham a sensação de estar dialogando com ele presencialmente, reduzindo os efeitos da distância espaço-temporal. Na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, é desse processo comunicativo, entre indivíduos socialmente organizados, que a palavra do professor autor emerge como elemento concreto, de caráter ideológico-social.

Durante a interação verbal, verificamos que o professor autor analisa a dimensão da avaliação social e ajusta a *arquitetônica da enunciação docente* em função do seu auditório. Ressaltamos, ainda, a importância da alteridade na elaboração do material didático impresso, considerando que o outro sempre oferece ao sujeito autor uma contrapalavra dialógica, que influencia a enunciação do seu próprio discurso.

Com base na investigação do *corpus* desta pesquisa, concluímos que a *arquitetônica da enunciação docente* é elaborada pelo professor autor de modo que estimule o desenvolvimento da aprendizagem autônoma dos estudantes, na interação verbal com a palavra de outrem.

Diante da análise do objeto de estudo, considerando a perspectiva de Volochínov (1976), salientamos que as formas de apropriação e valoração da palavra do professor autor são influenciadas pela situação comunicativa e pelos destinatários do sujeito autor. Nesse sentido, os trechos investigados neste trabalho de tese revelam o modo singular como o professor autor aprecia o tema da enunciação, evidenciando o caráter dialógico da palavra docente no material didático impresso.

Ademais, concluímos que o professor autor elabora a *arquitetônica da enunciação docente* a partir dessa orientação social do enunciado, a fim de dialogar com os estudantes que, mesmo distantes no tempo e no espaço, oferecem sua contrapalavra dialógica, enquanto interlocutores ativos que participam da comunicação social.

As análises revelam, ainda, que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente é elaborado no processo de interação verbal com outros

discursos e sujeitos, em que a própria seleção dos elementos lexicais reflete um ato sócio-estilístico do professor autor, cuja expressão é configurada pelo caráter dialógico das interlocuções mediadas pela linguagem.

A investigação desenvolvida neste trabalho de tese evidenciou que, por meio do material didático impresso, o professor autor realiza uma avaliação estilística sobre a situação comunicativa e o seu auditório, no intuito de alcançar os objetivos comunicativos e educacionais da disciplina. Com isso, percebemos que o estilo individual reflete as estratégias enunciativas de acabamento discursivo utilizadas pelo professor autor do material didático impresso, na relação dialógico-valorativa com o discurso de outrem.

Portanto, nos fragmentos destacados, ao analisarmos o *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, comprovou-se que as diversas vozes e apreciações estilístico-discursivas influenciam o modo singular como o professor autor elabora o texto do material didático impresso da disciplina supracitada.

Constatamos que o professor autor remete ao discurso de outrem com a intenção de reforçar a credibilidade da argumentação docente perante seus destinatários. Ratificamos, com isso, a natureza dialógica do *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, considerando que a individualidade do professor autor se constitui na sua relação com a alteridade.

Ainda sobre a análise do objeto de estudo, concluímos que o professor autor organiza seu *posicionamento estilístico no ato responsivo* em busca de um diálogo mais próximo com os seus interlocutores, alunos da Educação a Distância, a fim de superar os desafios impostos pelas particularidades desta esfera educativa para a interação verbal professor-aluno e construção da aprendizagem discente.

Com base na perspectiva de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), verificamos que o professor autor intenta, na esfera social, associar o discurso de outrem ao *posicionamento estilístico no ato responsivo* docente, selecionando, dialogicamente, os elementos pertinentes à sua enunciação, a fim de atingir objetivos específicos, levando em conta o fundo aperceptivo da percepção de seu discurso pelos destinatários, no processo de interlocução verbal.

Nesse sentido, a investigação do *corpus* da pesquisa apontou que o *posicionamento estilístico no ato responsivo* reflete as escolhas linguísticas do professor autor durante a elaboração do material didático impresso, considerando a eficácia expressiva dos enunciados docentes.

Em face dos aspectos analisados, constatamos a importância de o professor autor elaborar, de forma adequada, o material didático impresso, no contexto do ensino a distância. Para tanto, é fundamental utilizar uma linguagem que transmita os conteúdos de forma dialógica, centrando-se na construção da aprendizagem autônoma discente.

Diante do exposto neste trabalho de tese, considerando o intercâmbio verbo-social como uma prática fundamental para o desenvolvimento do sujeito, verificou-se que o professor autor adotou estratégias enunciativo-discursivas na sua produção textual para superar os desafios impostos pela separação dos indivíduos no tempo e no espaço, no âmbito da referida esfera educacional.

Percebemos que o uso de uma linguagem que promova o dialogismo entre discursos e sujeitos contribui, de forma substancial, para uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o indivíduo não se constitui isoladamente, mas na interlocução com o discurso de outrem, isto é, interagindo com os discursos outros que perpassam seus posicionamentos estilístico-enunciativos.

Constatamos, desse modo, que o uso de estratégias interativas docentes no material didático impresso da Educação a Distância favorece a autonomia dos alunos na relação com outras consciências, pensamentos e dizeres, uma vez que a própria individualidade do sujeito é constituída no fenômeno dialógico da interação verbal, mediado pela linguagem.

O que nos leva a estas considerações conclusivas é a evidência apresentada nos dados da pesquisa, os quais apontam para o que nos referimos desde o início desta investigação: a importância de promover a interação verbal professor-aluno no material didático impresso da Educação a Distância, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Esperamos, com este trabalho de tese, que as investigações sobre as estratégias dialógicas do professor autor sejam desenvolvidas em outros instrumentos didático-tecnológicos utilizados no ensino a distância, a exemplo dos fóruns de discussão, da *web* conferência, dos vídeos docentes gravados em estúdio e disponibilizados em *DVD*, a fim de estimular a aprendizagem autônoma discente e superar os desafios inerentes à distância transacional que separa os sujeitos neste espaço socioeducativo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. [1919]. *Para uma filosofia do ato*. Texto completo da edição americana *Toward a philosophy of the act*, com tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, exclusivamente para uso didático e acadêmico. Austin: University of Texas Press, 1993.
- _____. [1940]. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. [1979]. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). [1926]. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.
- _____. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- _____. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. *Decreto nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- EMERSON, C. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- FAÏTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. v.2. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FRANCELINO, P. F. *A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa*. 2007. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <
<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

GRILLO, S. V. C. Dialogismo e construção composicional em reportagens de divulgação científica de pesquisa FAPESP. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. v.2. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LEITÃO, C. et. al. *Elaboração de material didático impresso para programas de formação a distância: orientações aos autores*. 2005. Disponível em: <
<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/ENSPMaterial.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

LINDEN, M. M. G. V. Histórico da Educação a Distância. In: *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. DINIZ, E. C.; LINDEN, M. M. G. V.; FERNANDES, T. A. (Orgs.) João Pessoa: Editora da UFPB, 2011a.

_____. O ensino superior brasileiro na modalidade a distância e a inserção da UFPB Virtual nesse contexto. In: *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. DINIZ, E. C.; LINDEN, M. M. G. V.; FERNANDES, T. A. (Orgs.) João Pessoa: Editora da UFPB, 2011b.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, L. E. Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursivos & companhia? In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

MOORE, M. G. [1993]. A teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, 2002. Tradução de Wilson Azevêdo. Revisão de tradução de José Manuel da Silva. Disponível em: <
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução a Linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

POSSENTI, S. Gêneros discursivos: Bakhtin vai à escola. In: ARANHA, S. D. G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, M. L. L. *Gêneros e linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

PRETI, O. *Material didático impresso na EaD: experiências e lições apre(e)ndidas*. 2009. Disponível em: <
http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/material_didatico_impresso_ead.pdf>.
 Acesso em: 25 jan. 2015.

SANTOS, J. V. V. A legislação da Educação a Distância no Brasil: caracterização dos ciclos de mudança na legislação de EaD. In: *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. DINIZ, E. C.; LINDEN, M. M. G. V.; FERNANDES, T. A. (Orgs.) João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, R. M. O. O signo ideológico na filosofia marxista da linguagem. In: ALMEIDA, M. F. (Org.) *Bakhtin/Volochinov e a filosofia da linguagem: ressignificações*. Recife: Bagaço, 2011.

VOLOCHINOV, V. N. A estrutura do enunciado. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov ("La structure de l'énoncé", 1930). In: TODOROV, T.; BAKHTIN, M. M. *Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1976.

ZANDWAIS, A. Bakhtin/Volochinov: condições de produção de Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Prefácio. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. v.2. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – ENUNCIADOS DOCENTES DA UNIDADE I.I

O processo de comunicação de alguma mensagem, seja ela expressa oralmente ou não, envolve seis elementos básicos: *emissor*, *receptor*, *mensagem*, *referente*, *canal* e *código*, sem os quais não pode haver comunicação. O linguista francês Francis Vanoye (1993, p. 15) explica que “toda comunicação tem por objetivo a transmissão de uma mensagem.” E, para demonstrar como ocorre a dinâmica do processo, o autor apresenta um esquema bem didático que transcrevemos aqui para dar a você uma visão mais completa de como se estrutura a comunicação na prática diária.



Figura 3. Esquema da comunicação.

É possível imaginar como alunos e alunas reagiriam se o professor ordenasse:

– Refaçam os textos! Seus argumentos estão cheios de solilóquios!

Você entenderia esta mensagem? Será que os estudantes entenderiam imediatamente que *a redação dos argumentos utilizados nos textos continha uso excessivo de palavras para exprimir as ideias, tornando-os, assim, pouco convincentes*? Se o significado da palavra que o docente está usando (neste caso: *solilóquios*) não for conhecido pelos(as) alunos(as), a mensagem não será captada, certo? Neste caso, de palavras de uso mais corrente, como *evasivos* ou *rodeios*, por exemplo, resultaria uma comunicação bem melhor.

ANEXO B – ENUNCIADOS DOCENTES DA UNIDADE I.II

Tipos de linguagem

Para comunicar-se, registrar suas ideias e suas expressões culturais, o homem/mulher lança mão de diferentes tipos de linguagem: a *linguagem verbal*, que se utiliza dos **códigos linguísticos**, representados pela palavra escrita ou falada; a *linguagem não-verbal*, que se utiliza dos códigos visuais, acústicos, gestuais e muitos outros que, ao invés das palavras, usam elementos como a imagem, a figura, o som, o gesto, o movimento, etc; e a *linguagem mista*, que utiliza tanto os elementos da linguagem verbal como os elementos da linguagem não-verbal em uma mesma mensagem. Assim, um texto publicitário construído com palavras e figuras, por exemplo, apresenta uma linguagem mista. [Reveja o que estudamos sobre códigos na Aula I.I]. É por isso que, comumente, ouvimos falar em diversas linguagens. Observe o quadro seguinte:

Exemplos de tipos de linguagem não-verbal

- linguagem visual (figura, imagem, desenho);
- linguagem sonora ou acústica (notas musicais, apitos, sirenas);
- linguagem cinematográfica (conjunção do trio: movimento, imagem, som [ruídos, músicas]);
- linguagem informática;
- linguagem virtual etc.

Essa riqueza de linguagens, que a capacidade intelectual humana permite criar, desenvolver, recriar e aprimorar, nos diferencia dos demais animais. Sobretudo pelas ilimitadas possibilidades comunicativas que a linguagem verbal (exclusividade do homem) permite realizar através do seu uso.

O painel exposto no início desta aula apresenta uma variedade de linguagens que possibilita a emissão e a recepção de diversas mensagens. Daí, podemos deduzir que, em sentido geral,



... a **linguagem** é a capacidade que homens e mulheres possuem de se comunicar através de diferentes códigos, signos, sinais, figuras, sons, cores, formas e expressões.

Isto nos remete também ao entendimento de que linguagem e língua são coisas diferentes, embora ambas tenham algo em comum em sua construção, um código verbal.

O que é signo?

Seguindo as ideias do francês Ferdinand de Saussure, um dos fundadores da linguística moderna, Umberto Eco (1980, p.11) explica que *signo* pode ser entendido como "algo que está no lugar de outra coisa". Nesse sentido, tanto na linguagem verbal como na linguagem não-verbal, *signo* é uma unidade de um código possuidora de significação, mesmo quando esta unidade se encontra fora do contexto do código a que pertence. Exemplo: o código língua portuguesa possui muitas palavras. *Caneta* é uma delas. Mesmo que a palavra *caneta* seja pronunciada ou escrita isolada das outras que compõem o código da língua portuguesa, ela expressa um *significado*, um conceito: *pequeno tubo onde se encaixa a pena ou a ponta com que se escreve a tinta*.

Na linguagem verbal, o *signo* é chamado *signo linguístico*.

Segundo Saussure, o signo linguístico é composto por duas faces: o *significante* (representado por algo concreto, ou seja, os sons das letras que formam a palavra ou as letras impressas que formam a palavra) e o *significado* (algo imaterial que resulta de um processo inteligível), isto é, o *conceito*. (Cf. Vanoye, 1993 e Epstein, 1991).

Vejamos agora, por exemplo, qual é o significante e o significado da palavra gato: quando a palavra *gato* é falada, o som da palavra é o *significante* (o som de uma palavra é uma coisa material, concreta, podemos escutá-lo); quando a palavra *gato* é escrita, o conjunto das letras que forma a impressão da palavra *gato* é o *significante* (a grafia ou a impressão das letras de uma palavra é uma coisa concreta, podemos vê-la). Agora, ao ouvirmos o som da palavra *gato* quando ela é falada ou ao vermos a escrita da palavra *gato* no papel, ocorre na nossa mente um processo mental, ou seja, a representação simbólica (imagem) de um determinado animal. Esse processo intelectual (som/idéia ou escrita/idéia) nos faz chegar a um *significado*: animal doméstico, quadrúpede, de pequeno porte, com quatro patas e corpo coberto de pelos.

Barthes, outro famoso linguista, diz que podemos identificar o significante e o significado também nos signos não linguísticos, isto é, não-verbais (Cf. Epstein, 1991). Então, o código das leis do trânsito rodoviário contém muitas placas indicativas. Cada placa é um signo visual. Exemplo: imagine uma placa composta por uma circunferência vermelha e, dentro dela, uma figura de dois carros pretos, emparelhados, com um traço vermelho, diagonal, sobre ambos. Essa placa colocada na margem direita da estrada (mesmo estando isolada das demais placas e sinais que constituem o código rodoviário no seu todo) transmite um *significado* para o motorista: *proibido ultrapassagem nesse local*. E o significante, qual é? A própria placa de trânsito (a placa é algo material, podemos vê-la, tocá-la e ela transmite um significado, como foi explicado).

E, assim, com esta breve abordagem sobre *signo* e *signo linguístico*, concluímos nossa aula.

ANEXO C – ENUNCIADOS DOCENTES DA UNIDADE I.III

"[...] Até o diabo pode citar as Santas Escrituras em seu proveito. [...]"

Shakespeare

O pensamento de Shakespeare que inicia esta aula nos remete a que significado? Veja: qualquer pessoa, principalmente aquelas que têm um bom domínio linguístico, pode manipular propositalmente as palavras, escolhê-las com cuidado para construir argumentos, provocar reações, mudar comportamentos ou instigar aqueles a quem destina a mensagem. É sabido que o diabo não gosta das Santas Escrituras, mas, sendo conveniente, pode usá-las para atrair um fiel. Quem já não leu ou ouviu falar sobre as tentações feitas a Jesus no Monte Sinai, quando o diabo tentou convencê-lo a desistir do projeto Divino? Por isso, **linguagem**, como foi dito na aula anterior, **é sinônimo de força e de poder**.

Sabemos que o cristal bruto não tem a mesma beleza que o cristal lapidado. A lapidação é um trabalho paciente e artístico. E é justamente este fazer que diferencia o objeto lapidado da pedra em estado natural. Partindo desta reflexão, analisemos os textos que se seguem, procurando identificar algum aspecto que ainda não se fez presente nos textos apresentados até aqui.

Palavras à juventude

[...] A pátria não é ninguém: são todos; e cada qual tem no seio dela o mesmo direito à idéia, à palavra, à associação. A pátria não é um sistema, nem uma seita, nem um monopólio, nem uma forma de governo: é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei, da língua e da liberdade [...].

(Ruy Barbosa)

Texto H

Enchente

Chama o Alexandre!
Chama!
Olha a chuva que chega!
É a enchente.
Olha o chão que foge com a
chuva...
Olha a chuva que encharca a gente.
Põe a chave na fechadura.
Fecha a porta por causa da chuva,
Olha a rua com o se enche!
[...]
Chama o Alexandre!
Chama!

(Cecília Meireles)

Texto I

Fazendo uma leitura oral expressiva do poema de Cecília Meireles (**I**), percebemos como a autora escolheu cuidadosamente cada palavra que compõe o poema para dar um efeito sonoro ao texto. Observe que, em cada verso do poema, desde o título *enchente* até a última palavra, *chama*, a autora utilizou, propositadamente, o mesmo som, isto é, o mesmo fonema / **j** / representado ora pelo dígrafo **ch**, ora pela consoante **x**, para lembrar o barulho da chuva no telhado. A mensagem é trabalhada com arte.

No texto H, há também um trabalho artístico com a linguagem na elaboração da mensagem. Observe, por exemplo, como o autor trabalha o efeito de *gradação*, o *ritmo* do texto [frases longas, curtas, entrecortadas], e faz uso de *repetições* e *oposições* que geram significados.

Perceba que esses dois textos focalizam a mensagem em si, evidenciando a *função poética* da linguagem que pode estar presente tanto em verso (poema de Cecília) como em prosa (texto de Ruy Barbosa).

ANEXO D – ENUNCIADOS DOCENTES DA UNIDADE II.I

Concepção, importância e abrangência da leitura

Como você concebe a leitura?

Acreditamos, como defendem os linguistas, que leitura é uma *prática social*. Esta prática, como lembra Kleiman (2000, p. 10), "remete a outros textos e outras leituras". Portanto,



Ler é entrar em contato com o autor. Isto é, ouvi-lo no silêncio das palavras escritas e, nas entrelinhas do texto, comunicar-se com o universo de suas idéias, sua linguagem, seu conhecimento de mundo. É concordar com o *que* diz, discordar *do que* diz ou até *do como* diz. É também aprender com ele. Por isso, ler não é um ato isolado, é interativo.

Veja o que o renomado pesquisador internacional em questões de leitura, Richard Bamberger (2002, p.10), diz a esse respeito:

A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem. Estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de ler também redundará na capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção. [...] A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem.



Para conhecer mais sobre a obra de Richard Bamberger, acesse o site: <http://www.estevirtual.com.br/buscaporautor/Richard%20Bamberger>

Sabemos que a leitura é imprescindível para o nosso desenvolvimento intelectual e perceptivo. Além disso, é também uma extraordinária fonte de informação e lazer.

Cada leitura que fazemos tem um objetivo definido; encaixa-se em uma determinada modalidade: ora lemos para nos informar sobre o que ocorre ao nosso redor, no país ou no mundo; ora para adquirir informação cultural, científica ou didática; ora para fazer comparações, análises ou tirar dúvidas; ora para nos divertir, enlevar o espírito; ora para sentir prazer ao observar a criatividade, o jogo e a beleza das palavras que tecem um texto poético ou, simplesmente, rir, rir e rir com os inusitados e surpreendentes textos humorísticos, as histórias em quadrinhos, as anedotas, as cenas de um romance ou os episódios de uma narração.

Fiorin e Savioli (1997: 35-37) destacam três níveis de leitura. No quadro seguinte, expomos esses níveis e explicamos, seguindo as ideias dos autores, como esses níveis ocorrem na leitura de um texto:

Níveis de leitura	Explicação
Nível mais superficial	Ocorre quando o leitor se prende, apenas, à <i>estrutura discursiva</i> do texto.
Nível intermediário	Ocorre quando o leitor, após explorar a estrutura discursiva do texto, explora a <i>estrutura narrativa</i> .
Nível mais profundo	Ocorre quando, percorridos os dois primeiros níveis, o leitor utiliza os significados superficiais identificados até então e, partindo destes, desvenda os significados mais ocultos; isto é, chega à <i>estrutura profunda</i> do texto.

Como mostra o quadro, para fazer a leitura completa de um texto, o leitor, inicialmente, segue as pistas que os significados explícitos (elementos concretos), aparentemente dispersos na superfície do texto oferecem, e adentra cada vez mais a estrutura deste até chegar aos significados mais abstratos.

Você percebeu que a **leitura em profundidade** exige muita dedicação e atenção do leitor? Por isso, não basta uma leitura ligeira, corrida. É necessário ler com atenção, anotar, fazer esquemas, comparações, associações, reler mais de uma vez alguns trechos, e até todo o texto, para ter uma compreensão melhor do conteúdo geral.

Podemos, então, associar a leitura em profundidade a uma **estante** cheia de livros e outros objetos. Concorda? Isto mesmo, uma estante; um móvel com prateleiras abertas para guardar livros que podem ficar expostos e com gavetas fechadas para guardar documentos, papéis, etc. Se alguém deseja conhecer tudo que a estante contém, é necessário observar não só o que está exposto nas prateleiras, bem às vistas, mas também abrir as gavetas do móvel e verificar o que está dentro delas. Caso contrário, terá apenas uma visão parcial do material ali guardado. Assim também é a leitura. Se você deseja fazer uma leitura bem feita de um texto, extrair dele o máximo de significados que contém, é imprescindível abrir suas *gavetas*, ou seja, ir atrás do *fio condutor* (as pistas de que falamos em outros parágrafos) para chegar aos significados que ele conduz.

ANEXO E – ENUNCIADOS DOCENTES DA UNIDADE II.II

Agora que você já está mais acostumado(a) com o exercício da leitura em nível mais apurado, é hora de se familiarizar com a leitura de textos científicos, atividade básica e muito relevante para o(a) estudante universitário(a). Como afirmam Martín e Coll (2003, p.46), “construir uma capacidade é um processo longo que requer múltiplas experiências de aprendizagem”. E, nesse sentido, é oportuno lembrar as palavras de Novak e Gowin (2002, p.15), “não existem limites para a capacidade que a mente humana tem para construir novos significados a partir da experiência”.

A leitura de texto científico requer cuidados a mais que a leitura de outros textos, notadamente, quando se trata de estudo. Além de muita atenção, ela exige apontamentos, fichas, esquemas, consulta a outras fontes e elaboração de resumos. Os resumos podem e devem ser refeitos durante o processo; eles ajudam a compreensão e apreensão das mensagens do autor, e são úteis para a revisão do conteúdo lido.

Então, como proceder, na prática, a leitura de textos científicos?

Como proceder?

A primeira coisa a fazer é questionar-se: **a respeito do que o texto fala?** A resposta é o **tema** ou **assunto**. Aqui, vale um lembrete: às vezes, o título do texto ou da unidade não retrata fielmente o tema. Em muitos casos, faz uma associação, uma analogia; em outros, nem isso; foge completamente ao assunto.

Identificado o tema, é necessário descobrir qual é a **problematização** deste.

E o que significa essa problematização?

Veja bem, o **tema** pressupõe um **problema** que motivou o autor a escrever sobre ele. É imprescindível desvendar essa problemática, e como ela se evidencia no texto, para se chegar a uma compreensão plena deste. O caminho, como sugere Severino (2007, p.57), é “perguntar ao texto em estudo: *Como o assunto está problematizado? Qual dificuldade deve ser resolvida? Qual o problema a ser solucionado?*” Com relação a isso, é importante advertir, como lembra o autor citado, que, assim como acontece com o tema, a formulação do problema também pode não estar explícita no texto, e, sim, implícita. Neste caso, o leitor deve explicitá-la.

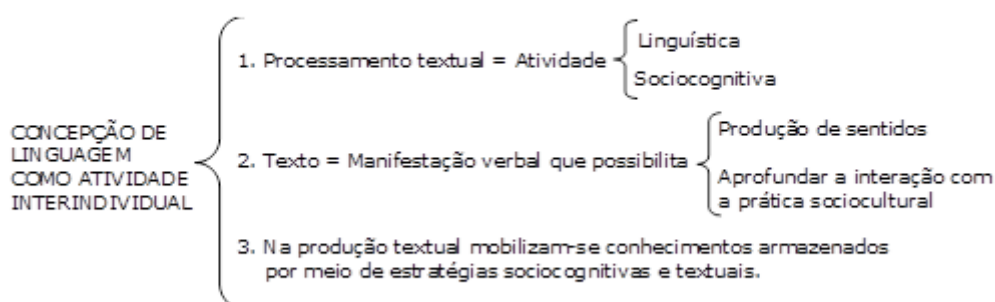
Agora, é o momento de captar a ideia principal. Como chegar a ela? Observe, atentamente, no quadro seguinte, a orientação de Antonio Joaquim Severino, no fragmento que discorre sobre essa questão.

Agora, é hora de solidificar o conhecimento, aplicando-o, de forma prática, por meio de uma produção. Releia o texto de Koch, "Atividades e estratégias de processamento textual", apresentado no exemplo do 5º e do 6º passo desta aula. Seguindo as informações veiculadas até aqui, construa o esquema desse texto. Procure realizar tal atividade da melhor forma que puder, com bastante reflexão. Só, então, veja o esquema do mesmo texto que também elaboramos, e apresentamos a continuação, para facilitar o entendimento do que foi exposto nesta aula. Compare com o seu. Observe até que ponto nossos esquemas são convergentes ou divergentes. Se necessário, volte a reler o texto e o refaça.

Esquema do texto: "Atividades e estratégias de processamento textual".

ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

KOCH, Ingedore Vilaça. Atividades e estratégias de processamento textual. In: *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. 2003, p.31.



ANEXO F – ENUNCIADOS DOCENTES DA UNIDADE III.I

Para deixar mais claro o que foi exposto nos parágrafos anteriores, observe o conceito de *linguística textual* extraído de Marcuschi (2008, p. 73), em que ele tenta incorporar o que há de similar nas diferentes concepções:

"Estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso".

Agora que você já aprendeu um pouco sobre a linguística textual, fica mais fácil adentrar no conhecimento sobre o texto em si. Concorda?

Aprenda mais sobre a linguística textual:

a) Leia o artigo de ANDRADE e BLÜHDORN:

"Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil." Acesse:

<<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59712/62812>>.

doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i7p13-48>

b) Vá à Biblioteca do polo de apoio presencial, e leia o capítulo "O que é a linguística textual", do livro: *A coesão textual*, de KOCH (2003, p. 7-11).

Leia o texto destacado no quadro abaixo:

O bom caminho

Os recentes casos de sarampo nos Estados Unidos levaram várias famílias a vacinar os filhos [...] e motivaram campanhas de alerta sobre a doença, sobretudo em relação a viagens internacionais [...].

(VEJA, São Paulo, ed. 2413, ano 48, n. 7, 18 fev. 2015, p.69)

Então, qual é o tema do texto citado? O tema é: *Sarampo*. O que se diz sobre esse tema? Diz-se que os recentes casos de sarampo nos Estados Unidos *levaram* famílias a vacinar os filhos e *motivaram* campanhas de alerta, principalmente em relação a viagens internacionais. Assim, podemos dizer que o texto acima é um *texto* porque ele *apresenta unidade*, inteireza. Isto é, *tudo* o que é *dito* no texto tem *correlação* com o seu *tema* (casos de sarampo).

Podemos também citar um exemplo de tema de uma frase. Observe: *Margarida estava muito apreensiva antes do concurso*. O tema desta frase é *Margarida*. O que se declara sobre Margarida? Declara-se que ela *estava muito apreensiva antes do concurso*.

Também é oportuno lembrar que o tema se faz presente tanto nos textos escritos como nos orais. Todavia, como se sabe, nos textos orais tudo flui com mais liberdade.



Surgindo dúvidas sobre o conteúdo exposto, entre em contato com a professora, através do Fórum de Dúvidas da disciplina.

Concluídas estas explicações, perguntamos: está claro, então, por que razão o texto é um *evento comunicativo*, e por que estão presentes nele *ações linguísticas, sociais e cognitivas*? Responda para si mesmo, usando suas próprias palavras. 

Chamamos sua atenção para um ponto que é consenso entre os expoentes da linguística textual (SCHMIDT, 1978; BEAUGRAND & DRESSLER, 1981; ADAM, 2008; HALLIDAY E HASAN, 1989 e outros): todo texto nasce de um *objetivo comunicativo* do seu autor por simples que seja esse objetivo. Assim, tome nota: por trás de um texto há sempre uma *intenção comunicativa*. 

Seguindo essa ideia, Antunes (2011, p. 31) lembra que tudo o que dizemos ou escrevemos tem como ponto de partida uma finalidade, um objetivo que nos impulsiona a expressar algo que julgamos oportuno para os nossos interlocutores. São palavras da autora, na obra citada: “[...] nada do que dizemos é destituído de uma intenção. O sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos.”

Desta forma, o que nos faz produzir um texto é a intenção de comunicar alguma coisa a uma ou mais pessoas. Definido o propósito comunicativo, procuramos, então, manifestá-lo verbalmente na forma escrita, ou na oral. Daí, o texto vai fluindo, fluindo e se materializando em função do objetivo traçado. Como explica Schmidt (1978, p. 164): “[...] a comunicação se dá de forma textual.” Observe:

Beija-Flor vence desfile no Rio

A escola de samba Beija-Flor venceu o Carnaval do Rio de Janeiro de 2015 por uma diferença de 0,4 ponto. A agremiação somou 269,90 pontos, contra 269,50 da segunda colocada, a Salgueiro.

(Folha de Pernambuco, Recife, ano XVIII, n. 46,
19 fev. 2015. p.7)

Com relação ao texto exposto, podemos dizer que o jornal Folha de Pernambuco ao produzir e divulgar essa notícia tinha um objetivo: informar que a vitória da escola de samba Beija-Flor venceu o desfile no Rio.

Seguindo o pressuposto que vem sendo argumentado, o texto é um fazer social, um evento que comunica algo e que se concretiza na interação entre as pessoas. Aqui, as palavras de Marcuschi (2008, p.23) merecem ser citadas: "não existe um uso significativo da língua fora das relações pessoais e sociais situadas".

O texto é, portanto, uma ação de linguagem partilhada, e por isso envolve sempre dois ou vários interlocutores, mesmo que, às vezes, isto ocorra de forma indireta, ou seja, sem os interlocutores estarem face a face naquele momento. Podemos citar, como exemplo, o ato da leitura. Embora, ao ler um texto você não esteja na presença do autor do texto, você está interagindo com ele por meio da linguagem, da ideologia, das ideias e dos conhecimentos desse autor expostos claramente ou implícitos no texto. E, a partir dessa leitura, você constrói significados. Temos, portanto, a interação leitor/texto/autor. Recorda-se que já falamos sobre esse procedimento interativo na leitura em uma outra aula? Reveja a Aula II.I da Unidade II desta disciplina e confira.

Um outro ponto que não deve ser olvidado é a questão da unidade de sentido que deve permear o texto. Um texto, explica Marcuschi (2008, p. 94), "é uma proposta de sentido. Na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos." Daí, é consenso na linguística textual: o texto precisa ter completude (inteireza).

Veja bem, com relação a esta questão da completude do texto, é muito importante lembrar que todo texto tem um tema, ou se preferir, uma ideia mãe, ideia principal (sobre quem ou sobre o que se faz uma declaração) e o que se diz sobre esse tema (informações novas). É partindo dessa ideia central que o texto se desenvolve, se concretiza; e cada parte do texto deve convergir para essa ideia central, construindo uma unidade. Para isto, é imprescindível ter o cuidado de estabelecer ligações (elos) entre essa ideia mãe e tudo mais que é dito no texto. Com este procedimento, a medida que se constrói o texto, o tema vai sendo explorado, seu desenvolvimento vai se concretizando e tornando o texto algo completo, inteiro, porque suas partes estão bem interligadas. Enfim, para ter completude, o foco do texto deve centrar-se na ideia central, isto é, no tema.

Veja o que Antunes (2011, p. 68) explica sobre a *progressão do tema* de um texto:

A concentração do texto em determinado tema lhe dá unidade. Evidentemente, em seu percurso, esse tema vai-se desenvolvendo, ou melhor, vai progredindo, o que implica admitir que, *acerca do mesmo* (o tema), algo diferente vai sendo acrescentado.

Feitas estas breves considerações sobre a noção de texto, acreditamos ser o momento ideal para voltarmos àquele questionamento feito no início desta aula: *O que nos leva a afirmar que um certo conjunto de palavras ou de frases é um texto e outros não são?* A resposta para esta pergunta encontramos nos estudos de Beaugrande & Dresser (1981) em que formulam os critérios de textualização. São esses critérios que conferem ao texto uma natureza de texto.