

Organizadores

**Benedito Gomes Bezerra**

**Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo**

**Sônia Virgínia Martins Pereira**

# PRÁTICAS DISCURSIVAS EM EAD

## REFLEXÕES E APLICAÇÕES

Editora  
Universitária  UFPE

**PRÁTICAS DISCURSIVAS EM EAD**  
REFLEXÕES E APLICAÇÕES

Benedito Gomes Bezerra  
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo  
Sônia Virgínia Martins Pereira  
(Organizadores)

**PRÁTICAS DISCURSIVAS EM EAD**  
REFLEXÕES E APLICAÇÕES

Editora  
Universitária  UFPE

Recife - 2013

## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques

Diretora da Editora UFPE: Prof<sup>a</sup> Maria José de Matos Luna

Editora associada à



### Comissão Editorial

*Presidente:* Prof<sup>a</sup> Maria José de Matos Luna

*Titulares:* Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covalleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

*Suplentes:* Alessandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Silvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

*Editores Executivos:* Afonso Henrique Sobreira de Oliveira e Suzana Cavani Rosas

### Créditos

**Revisão:** os organizadores

**Capa e Projeto Gráfico:** Diogo Cesar Fernandes

**Impressão e Acabamento:** EdUFPE

### Catálogo na fonte

Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

---

Sônia Virgínia Martins Pereira. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.

254 p. : il., figs., gráfs.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0368-6 (broch.)

1. Linguística aplicada. 2. Ensino à distância. 3. Prática de ensino. 4. Análise do discurso. 5. Grupos de discussão pela Internet. I. Bezerra, Benedito Gomes (Org.). II. Lêdo, Amanda Cavalcante de Oliveira (Org.). III. Pereira, Sônia Virgínia Martins (Org.).

418

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-192)

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

## **APRESENTAÇÃO**

Com a inclusão e disseminação crescente do ensino à distância no cenário da educação brasileira, abrem-se nos dias atuais amplas possibilidades de pesquisas sobre o tema, orientadas por diferentes perspectivas teóricas. Na realidade, pode-se afirmar que se tornou imperativo investigar as práticas de ensino e aprendizagem que acontecem sob a mediação das tecnologias de informação e comunicação. Conseqüentemente, múltiplos olhares têm sido lançados sobre a Educação a Distância (EAD) tomando-a como objeto de estudo em áreas como a Educação, a Ciência da Computação e a Comunicação, entre outras que se dedicam a investigar os mais diversos fenômenos atinentes a essa modalidade de ensino.

Nesta coletânea, o olhar lançado sobre a EAD é grandemente ampliado pela lupa da Linguística, visto que todos os autores têm sua pós-graduação em nível de Mestrado ou Doutorado nas ciências da linguagem. São pesquisadores, professores e pós-graduandos de universidades públicas que desenvolveram estudos a partir de diferentes lugares teóricos no interior da Linguística e, em sua maioria, a partir da própria experiência como docente ou tutor em EAD. Dentre os eixos teóricos contemplados, destacam-se os estudos de gêneros, a teoria dos atos de fala, os Novos Estudos de Letramento e a Teoria Dialógica do Discurso, entre outros.

Entretanto, ainda que sob o enfoque dos estudos linguísticos, e até por isso mesmo, a visão projetada é transdisciplinar, por convocar outros campos teóricos que dão sustentação às investigações empreendidas sobre as práticas discursivas em EAD, à reflexão sobre aspectos que envolvem interação, discurso, letramentos, gêneros textuais, ferramentas tecnológicas, ferramentas pedagógicas, materiais didáticos, avaliação e outros. As autoras e autores dos diferentes capítulos se dedicam fundamentalmente à compreensão das práticas educacionais ocorridas em EAD do ponto de vista da realização de fenômenos específicos da linguagem, do texto e do discurso. Nesse sentido, uma temática destacada em grande parte dos estudos, sob a ótica de distintas abordagens teórico-metodológicas, é o fórum de discussão, ferramenta central para a organização das atividades de ensino em EAD e cujo foco recai sobre a interação professores-estudantes e estudantes-estudantes.

Cabe ainda registrar que a maioria dos trabalhos que integra a coletânea resultou de apresentações em eventos acadêmicos em cujas linhas temáticas se inclui centralmente a EAD. Além disso, os textos que constituem os *corpora* das pesquisas contemplam um universo único: o curso de Licenciatura em Letras EAD oferecido pela Universidade de Pernambuco, enfocando especificamente a primeira turma, iniciada em 2009.2 e finalizada em 2013.1. Obviamente, não foi nosso interesse realizar um julgamento do mérito do curso ou da Universidade em si, mas oferecer ao público um conjunto de estudos que se constituem como subsídios para se traçar um panorama das práticas discursivas em EAD no nível da graduação universitária, enfocando problemas e desafios colocados por essas práticas, do ponto de vista reiteradamente afirmado dos estudos da linguagem.

Com esse objetivo, os diferentes capítulos se apresentam com contornos teóricos e aplicados, o que garante uma análise bastante frutífera sobre as mencionadas práticas discursivas, conforme se pode verificar nos trabalhos sumariamente descritos a seguir.

No capítulo 1, Benedito Gomes Bezerra investiga, sob o aparato teórico dos Novos Estudos de Letramento e dos Estudos Retóricos de Gêneros, os gêneros textuais com que lidam os estudantes de EAD, do ponto de vista tanto da recepção como da produção, analisando-os à luz dos conceitos de conjuntos e sistemas de gêneros. O pesquisador enquadra tanto os gêneros textuais que engendram as atividades de ensino e aprendizagem das disciplinas, como os administrativos e institucionais em diferentes agrupamentos, distribuindo-os de modo a apontar como podem contribuir para o letramento acadêmico dos estudantes.

No capítulo 2, Benedito Gomes Bezerra e Amanda Cavalcante de Oiveira Lêdo apresentam uma perspectiva diferenciada para a ferramenta *webquest*, considerando-a não apenas como uma “metodologia” ou uma “atividade didática”, mas caracterizando-a do ponto de vista de sua constituição textual ou genérica. Além de assinalar os aspectos centrais desse gênero, os autores defendem que a *webquest* se constitui como um metagênero por meio do qual os estudantes entram em contato com outros gêneros, no que refere à produção e recepção. Os estudiosos identificam e discutem a rede de gêneros mobilizada através da *webquest*, demonstrando como as diferentes etapas constituintes da ferramenta articulam a leitura e produção de gêneros diversos, de maneira dinâmica e flexível.

No capítulo 3, Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo discute as principais dificuldades apontadas por estudantes de EAD a respeito de suas práticas de leitura e escrita no âmbito do curso, fundamentada em uma abordagem social dos letramentos conforme a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento. A autora analisa a participação desses estudantes nos fóruns de discussão, exemplificando os problemas enfrentados por eles no processo de construção e desenvolvimento do letramento acadêmico e inserção nas práticas letradas da academia.

No capítulo 4, a reflexão de Benedito Gomes Bezerra sobre usos da linguagem e interação em fóruns traz à tona a velha questão sobre

os “cuidados com a linguagem” que se manifesta também na EAD, ainda que em direção contrária ao que fazem professores, tutores e alunos em suas práticas de linguagem nos espaços não acadêmicos da internet, como bem lembra o autor. Exemplificando com postagens em fóruns e apoiado em estudos sobre interação e linguagem em uso no ambiente virtual, o pesquisador sustenta a ideia de que a exigência de uma linguagem formal em ambiente de alta informalidade inibiria a participação mais efetiva dos alunos em suas interações nos fóruns.

No capítulo 5, Sônia Virginia Martins Pereira apresenta estudo sobre os modos de ocorrência das interações entre professora e alunos e entre estes e seus pares com vistas à aprendizagem colaborativa, nos fóruns de uma disciplina de EAD. A autora toma como especificidade de análise pares de perguntas e respostas postadas em um fórum, destacando a mediação da professora no incentivo à interação no ambiente, por meio de suas intervenções. Na observação da interação verbal processada por meios dos enunciados, a pesquisadora incita professores e alunos à adoção de novos papéis para a construção de conhecimentos no AVA. O arcabouço teórico privilegiado no estudo é a perspectiva de Vygotsky, em sua defesa de que a aprendizagem é motivada pelo desenvolvimento social e histórico, dependendo, portanto, da interação.

No capítulo 6, Ana Paula de Oliveira Soares realiza um estudo comparativo do fórum de discussão, investigando as diferenças e similaridades entre a interação ocorrida em fóruns educacionais no contexto do ensino à distância e fóruns de comunidades de uma rede social. A autora conclui que os fóruns do Orkut se apresentam como mais interativos do que os da EAD, apesar de este ser uma ferramenta para discussão e debate no âmbito do curso de graduação.

No capítulo 7, Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo e Benedito Gomes Bezerra analisam a interação ocorrida em fóruns de discussão a partir dos diferentes atos de fala ali produzidos. Os estudiosos caracterizam o fórum como um gênero constituído por macroatos

de fala, intrinsecamente ligados ao propósito comunicativo do gênero, os quais se realizam através de microatos ao longo do evento comunicativo. Os autores destacam a utilização de atos com força perlocucionária de convite, de pedido, de concordância, de elogio, de sugestão, entre outros, realizados de maneira implícita e explícita. Os autores sugerem que não apenas os atos expositivos são utilizados nas estratégias de explicação e argumentação, mas atos com diferentes forças são mobilizados com vistas a alcançar os objetivos pretendidos.

No capítulo 8, Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo realiza uma caracterização do fórum de discussão como gênero discursivo a partir dos postulados teóricos dos autores do Círculo de Bakhtin. A estudiosa discute como alguns conceitos dessa teoria se relacionam com e se aplicam ao fórum, demonstrando que esse gênero apresenta as características do enunciado e as dimensões típicas de enunciado relativamente estável (composição, tema e estilo). Por fim, através de exemplos retirados dos fóruns de EAD, a autora defende que o fórum se constitui como gênero plurivocal e pluriestilístico, permeado pelo dialogismo.

O capítulo 9 é uma análise de Sônia Virginia Martins Pereira sobre o recurso à palavra do outro pelos alunos da EAD para a construção do seu próprio discurso, no que elege como objeto de estudo a produção escrita dos alunos em uma *webquest* e em um fórum temático. Para tanto, a pesquisadora recorre aos fundamentos da Análise Dialógica do Discurso, no que o Círculo de Bakhtin, em especial Volochinov e sua perspectiva sociológica da linguagem, teoriza sobre o discurso de outrem. Na discussão, a autora defende que os alunos recorrem a formas cristalizadas na academia de transmissão do discurso-outro, à revelia de outras formas não institucionalizadas que as ferramentas possibilitam.

No capítulo 10, Renato Lira Pimentel examina como os autores de fascículos de EAD se apropriam de diversos gêneros para desenvolver os conteúdos das respectivas disciplinas, integrando-os efetivamente

a esses conteúdos ou apenas utilizando-os como ilustração visual, no caso de gêneros que envolvem linguagem não verbal. Trata-se de um estudo relevante, considerando-se a carência de pesquisas que abordem o material didático especialmente preparado para o contexto do ensino à distância. O pesquisador realiza um levantamento dos gêneros utilizados na elaboração dos fascículos e discute com que frequência e com quais propósitos esses gêneros são inseridos nesse material.

No capítulo 11, Níge da Rocha Guedes e Oseas Bezerra Viana Júnior refletem sobre os fascículos elaborados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das disciplinas da EAD, verificando de que forma esse recurso didático é elaborado e utilizado como elemento mediador e facilitador de aprendizagens no ambiente virtual.

No capítulo 12, novamente Níge da Rocha Guedes e Oseas Bezerra Viana Júnior discutem questões pedagógicas no ensino à distância, dessa vez considerando a urgência na formação crítica do professor da EAD, além de sua formação técnica, para a utilização do computador como ferramenta pedagógica propiciadora de aprendizagem significativa.

Finalmente, no capítulo 13, Angela Valéria Alves de Lima discute a avaliação da aprendizagem na EAD, traçando um panorama histórico sobre os tipos de avaliação no século XX, com relação ao ensino de Língua Portuguesa. A partir desse panorama histórico, a autora realiza a análise dos procedimentos avaliativos propostos para o seu objeto de estudo, qual seja, uma disciplina do curso de graduação em Letras EAD.

Através dessa breve descrição dos capítulos que compõem a coletânea, pode-se verificar sua relevância para o campo ao qual se voltam, a EAD, em algumas de suas amplas possibilidades de investigação. São pontos instigantes de onde se pode partir para o aprofundamento das questões levantadas. Assim, é com muito orgulho

e satisfação que apresentamos este volume à comunidade acadêmica e ao público em geral, com a esperança de que possibilite significativas reflexões sobre os sentidos, os obstáculos e os desafios do ensino de língua e linguagem mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Os organizadores

## CAPÍTULO I

# CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS DOS ESTUDANTES EM EAD<sup>1</sup>

*Benedito Gomes Bezerra*

### **Introdução**

No âmbito de uma teoria que encara os gêneros como ação social (MILLER, 2012) e como fenômenos de reconhecimento psicossocial (BAZERMAN, 2005), admite-se que os gêneros textuais desempenham um papel fundamental em organizar a vida das pessoas em sua relação com as instituições. Não é diferente no que tange às atividades acadêmicas e à relação com instituições de ensino superior. Nesse ambiente, talvez até mais do que em muitos outros, as ações dos participantes são essencialmente mediadas por textos em diferentes gêneros. Este é um princípio que os alunos de cursos de graduação logo terão que aprender após ingressarem na universidade. Um verdadeiro desafio, potencialmente intensificado nos cursos na modalidade à distância, em que novas práticas de leitura e escrita se colocam ao lado de outras já bastante tradicionais.

Diante dessas considerações, neste trabalho, meu objetivo é caracterizar e discutir preliminarmente, do ponto de vista dos Novos Estudos de Letramento e dos Estudos Retóricos de Gêneros, os conjuntos e sistemas de gêneros com os quais os estudantes estão

---

<sup>1</sup> Trabalho originalmente publicado nos Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias Educacionais (2012).

envolvidos em um curso de graduação em Letras na modalidade à distância. A pesquisa se concentra não apenas nos gêneros diretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, aqui considerados globalmente como gêneros acadêmicos, mas também nos gêneros relacionados com os aspectos administrativos e institucionais, tais como avisos, requerimentos e formulários, entre outros.

Para o estudo, foram observados os gêneros com os quais lidam receptiva e produtivamente os estudantes matriculados em 04 disciplinas aleatoriamente selecionadas no curso de Letras à distância oferecido pela Universidade de Pernambuco, com polos situados em diversas cidades do interior do Estado. Os referidos gêneros são analisados do ponto de vista de seu enquadramento em diferentes conjuntos e/ou sistemas de gêneros, discutindo-se ainda o seu lugar no processo de letramento acadêmico dos alunos.

A fim de alcançar seus objetivos, o trabalho será organizado da seguinte maneira: primeiramente, definirei letramento<sup>2</sup> acadêmico de acordo com a abordagem dos Novos Estudos do Letramento, refletindo especialmente no que significa falar de letramento acadêmico no âmbito da Educação a Distância (EAD); em seguida, procurarei relacionar o conceito de letramento com o conceito de gêneros textuais para, em seguida, discutir as noções teóricas de conjuntos e sistemas de gêneros; finalmente, concluirei o estudo identificando os gêneros com os quais os alunos lidam no curso, procurando agrupá-los sob os conceitos de conjuntos e sistemas de gêneros e discutindo-os sob perspectivas condizentes com o seu papel na construção dos letramentos acadêmicos dos alunos.

---

2 Embora eventualmente se use o termo no singular, entende-se que o letramento não é único, é sempre plural. Assim, neste trabalho, referimo-nos preferencialmente a **letramentos acadêmicos** para designar o modo como os alunos lidam com a leitura e a escrita no âmbito do ensino superior à distância.

## 1. Letramentos acadêmicos<sup>3</sup> em contexto de EAD

No interior de uma teoria do letramento como prática social, a expressão letramentos acadêmicos designa os processos pelos quais os alunos aprendem a lidar com práticas de leitura e escrita no ensino superior. Como se pode razoavelmente presumir, não é simples para os estudantes se apropriarem dessas práticas típicas do ensino superior tão somente pelo fato de haverem sido promovidos a esse nível de ensino. As práticas de leitura e escrita no ensino superior, bastante complexas, requerem e implicam a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, em uma inter-relação dinâmica entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Portanto, não se trata apenas de aplicar uma habilidade geral de leitura e escrita, adquirida em níveis anteriores da educação formal, nem da simples socialização do aluno no meio acadêmico, mas de lidar com desafios novos em um contexto de aprendizagem também novo. De acordo com Lea e Street (1998, p. 157), na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”.

Essas novas maneiras não estão dadas no aparato cognitivo do aluno, nem são adquiridas automaticamente no contato com o mundo acadêmico. A tarefa com que se deparam os estudantes, em suas práticas de leitura e escrita na universidade, é descrita por Bartholomae (1985, p. 273) nos seguintes termos:

Cada vez que se senta para escrever para nós, o aluno tem que inventar a universidade para aquela circunstância – inventar a universidade, ou seja, uma ramificação dela, como História, Economia, Antropologia ou Inglês. Ele tem que aprender a falar nossa linguagem, falar como falamos, experimentar formas específicas de saber, selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar que definem o discurso de nossa comunidade.

---

3 Aqui retomo parcialmente considerações feitas em Bezerra (2010, 2012).

Ressaltando ainda mais a complexidade da questão, o autor pondera que, na verdade, os alunos são forçados a lidar com *diversos* discursos, e não apenas com um discurso único, ao escrever e ler no âmbito de determinada disciplina na universidade. De fato, segundo Bartholomae, o aluno “precisa atuar em áreas cujas normas reguladoras da apresentação de exemplos ou do desenvolvimento de uma argumentação são, até mesmo para o profissional, ao mesmo tempo distintas e misteriosas” (1985, p. 273). Ao ingressar na universidade e mover-se dentro dela ao longo do curso de graduação, o aluno tipicamente necessita da assistência de seus professores para ajudá-lo a compreender e bem lidar com essas normas “misteriosas”. Nesse sentido, na concepção de Johns (1997, p. 20), os professores universitários deveriam se perguntar:

Qual é o nosso papel em ajudar os alunos a resolver os “mistérios” acadêmicos? Que podemos fazer para tornar as tarefas ligadas aos letramentos acadêmicos mais fáceis de manejar? Como podemos ajudá-los a “inventar” textos de forma adequada e pessoalmente satisfatória em contextos acadêmicos?

A literatura registra uma diversidade de estudos que procura dar conta da natureza dos processos de letramento acadêmico, frequentemente relacionados com as três abordagens da leitura e escrita no ensino superior delineadas por Lea e Street (1998)<sup>4</sup>. No entanto, em sua maioria, esses estudos se limitam ao ensino presencial convencional<sup>5</sup>. Quando se trata de pesquisas sobre EAD, em geral o

---

4 Ou seja, a abordagem das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos. Para detalhes sobre essas abordagens, conferir Bezerra (2010, 2012).

5 Para um exemplo de estudo sobre letramentos acadêmicos, enfocando o ensino na graduação, ver Dionísio & Fischer (2010). No nível da pós-graduação, é possível citar o trabalho de Figueiredo & Bonini (2006).

conceito explorado é preferencialmente o de “letramento digital”, como em Pinheiro & Lobo-Sousa (2009), entre diversos outros.

De toda forma, alguns estudos têm procurado contribuir para a compreensão dos processos de letramento dos alunos em EAD, considerando o letramento em uma acepção mais ampla do que a de “letramento digital”. Nesse sentido, os letramentos acadêmicos, no plural, englobam o letramento digital como um de seus aspectos, mesmo quando este não é explicitamente abordado no estudo.

Marinho & Kudo (2008), por exemplo, propõem uma discussão do “gênero discursivo mediacional”, termo pelo qual descrevem o material instrucional utilizado em EAD bem como a forma como ele deve(ria) ser construído de modo a oferecer as condições adequadas para a aprendizagem dos alunos<sup>6</sup>. Neste trabalho, os autores efetivamente abordam uma “perspectiva de letramento em contexto de EAD” ancorada nos Novos Estudos de Letramento, considerando, por exemplo, os conceitos de práticas e eventos de letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Essa perspectiva também ocupa um papel central, explícito ou pressuposto, em estudos que enfocam a interação aluno-professor e aluno-aluno (BEZERRA, 2011a), descrevem os atos de fala no gênero fórum (LÊDO; BEZERRA, 2011) ou discutem as dificuldades de escrita e leitura registradas pelos próprios alunos em EAD (LÊDO, 2011). Nesse último estudo, a autora mostra que os alunos atribuem as suas dificuldades no processo de letramento à complexidade dos gêneros acadêmicos, bem como ao fato de serem gêneros novos para eles e nem sempre haver clareza da parte dos professores na proposição de atividades que envolvem leitura e escrita (p. 13).

Inferimos dessas breves indicações que os desafios do letramento acadêmico em EAD não são exata e necessariamente novos, mas certamente apresentam peculiaridades em relação ao ensino

---

<sup>6</sup> Embora o termo “mediacional” me pareça claramente inadequado para designar um gênero, a problematização desse aspecto fugiria aos propósitos deste trabalho.

presencial. Analisando uma “comunidade eletrônica” de estudantes universitários canadenses, ligada a um curso de inglês para fins acadêmicos, Pourbaix (2000, p. 126) conclui que, para os alunos, o letramento acadêmico inclui a habilidade de localizar informações, a capacidade de manter a interação *online*, o uso adequado da linguagem e da tecnologia, além de obter o reconhecimento como membro de uma comunidade acadêmica. Assim, os alunos, que inicialmente acreditavam na existência de “exigências acadêmicas” universalmente aplicáveis, finalmente percebem que o letramento é mais que a aquisição de um conjunto de habilidades, sendo necessário consequentemente que estejam atentos à natureza dinâmica das necessidades comunicativas e dos eventos e práticas que envolvem a linguagem em cada situação.

## **2. Letramentos acadêmicos e gêneros**

Uma vez que o letramento acadêmico diz respeito a práticas sociais que envolvem leitura e escrita, deve-se admitir a necessária existência de uma relação entre letramento e gêneros, conforme também argumentei em trabalhos anteriores (BEZERRA, 2010, 2012). Nesses trabalhos, apresentei a concepção de Russell *et al.* (2009), para quem o conceito de gêneros está implícito ou explícito em seja qual for o modelo de abordagem da escrita dos estudantes no ensino superior<sup>7</sup>, mudando apenas a perspectiva pela qual se encaram os gêneros em cada caso.

Assim, no modelo das habilidades de estudo, os gêneros são considerados essencialmente como um conjunto de traços formais redutíveis a um modelo ou estrutura. No modelo da socialização acadêmica, procura-se ressaltar para os alunos como os gêneros se configuram em diferentes culturas e normas disciplinares, por sua vez definidas com base nos textos “escritos por acadêmicos de

---

<sup>7</sup> Ver nota 4.

uma determinada comunidade” (RUSSELL *et al.*, 2009, p. 405). A perspectiva dos letramentos acadêmicos, finalmente, “se alinha a uma visão de gênero como prática social, e não ao conhecimento de gêneros em termos da comunicação disciplinar em si, embora esta seja, por sua própria natureza, essencial para uma perspectiva de prática social” (p. 405).

Street (2010, p. 352) ressalta a necessidade, no contexto dos letramentos acadêmicos, de “ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes das diferentes práticas linguísticas – e semióticas, em sentido mais amplo – associadas a diferentes gêneros“. Na concepção de Lea e Street (2006), um dos aspectos relevantes do modelo de letramentos acadêmicos consiste precisamente em enfatizar a importância do ensino explícito das “mudanças de gêneros e modos à medida que os alunos se movem entre trabalhos em grupo, expressão oral, tomada de notas, apresentações, escrita mais formal, etc.” (p. 229). Para os autores, a relação entre práticas culturais e gêneros deve ser identificada e ressaltada nos variados processos de letramento.

Dada a natureza recente das experiências de ensino à distância mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, torna-se ainda mais urgente e relevante para o processo de ensino-aprendizagem ajudar os alunos a perceberem as peculiaridades e exigências postas pela leitura e escrita em diversos gêneros no contexto da EAD. Um dos aspectos dessa tarefa é primeiramente estabelecer que gêneros são esses e como se apresentam para os estudantes no decorrer do curso de graduação.

### **3. Conjuntos e sistemas de gênero**

Os conceitos de conjunto e sistemas de gêneros, aqui utilizados para referir os gêneros com que os alunos se relacionam do ponto de vista da produção e da recepção no curso de Letras EAD enfocado por este trabalho, devem ser compreendidos no interior da discussão

mais ampla dos agrupamentos ou “constelações” de gêneros, dos quais tenho tratado em alguns outros trabalhos, especialmente em Bezerra (2011b).

A noção de conjunto de gêneros (*genre sets*) foi inicialmente proposta por Amy Devitt (1991), como resultado de um estudo sobre os gêneros produzidos por profissionais de contabilidade, o qual ressaltava as relações intertextuais entre esses gêneros. O que a autora afirma sobre os textos na comunidade dos contabilistas pode se aplicar igualmente ao contexto de aprendizagem vivido pelos alunos de EAD. De acordo com Devitt,

[Os textos] formam uma complexa rede de interação, um conjunto estruturado de relações entre textos, de modo que cada texto deve ser entendido no contexto de outros textos. Nenhum texto é singular, pois os textos se referem uns aos outros, baseiam-se uns nos outros e os propósitos de uns são criados pelos outros. (1991, p. 336)

Os gêneros acadêmicos que compõem o conjunto de gêneros dos alunos na graduação em EAD, assim como no ensino presencial, são inter-relacionados de diversos modos, ressaltando-se que formam um conjunto pelo fato de poderem ser todos escritos e/ou lidos pelos mesmos indivíduos em sua *performance* como estudantes do curso. É nesse sentido que se deve compreender a conhecida definição de Bazerman (2005, p. 32) para o conceito *devittiano*: “Um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de texto que uma pessoa num determinado papel tende a produzir.” O levantamento dos gêneros que o aluno produz e **recebe** (escreve e lê) ajuda a compreender a atividade em que ele está envolvido, nesse caso, o curso de graduação. Como diz o autor,

Se você identificar todas as formas de escrita com as quais um aluno deve se envolver para estudar, para comunicar-se com o professor e colegas de sala, para submeter-se ao diálogo e à avaliação, você terá

definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina. (BAZERMAN, 2005, p. 32)

Assim, consideramos que conhecer os gêneros que integram o conjunto de gêneros dos alunos de Letras EAD significa conhecer bastante do próprio curso de Letras com o qual estão envolvidos, pois concordamos com Bazerman & Prior (2007, p. 172) que “qualquer posição ou profissão poderia ser caracterizada por um conjunto de gêneros distintivo, produzido e recebido no curso rotineiro de trabalho”.

Quanto ao sistema de gêneros, Bazerman (2005, p. 32) entende que é constituído por “diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos”. Os conjuntos de gêneros, combinados em sistemas de gêneros realizados em condições específicas no contexto acadêmico ou profissional, formam o sistema de atividades, compreendido como “um *frame* que organiza o trabalho, a atenção e as realizações” (p. 33) das pessoas. Nas palavras de Bawarshi & Reiff (2010, p. 88), o sistema de gêneros descreve “a constelação de conjuntos de gêneros que coordenam e legitimam o trabalho de múltiplos grupos no interior de sistemas de atividades mais amplos”.

Conseqüentemente, Bazerman argumenta que levar em consideração os conjuntos e sistemas de gêneros integrados em sistemas de atividades “é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos” (2005, p. 34). Dito de outra forma, considerar os conjuntos e sistemas de gênero dentro do sistema de atividades universitárias, no tocante ao curso de Letras em EAD, permite ao pesquisador compreender como os alunos procuram se inserir na comunidade acadêmica via ensino à distância, tentando lidar adequadamente com as práticas de leitura e escrita próprias do ambiente.

#### 4. Conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes: uma descrição

Para esta descrição sumária dos gêneros que compõem os conjuntos e sistemas de gêneros dos alunos do curso de Letras EAD oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE), dois procedimentos distintos foram adotados: a observação direta do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a coleta de informações junto aos alunos através das ferramentas questionário e entrevista. A análise apresentada neste trabalho baseia-se nas respostas de 03 alunos ao questionário e à entrevista. As informações sobre os gêneros acadêmicos lidos e/ou escritos pelos alunos, por sua vez, baseiam-se em 04 disciplinas do 6º. período do curso, realizadas no semestre 2012.1, a saber: Pesquisa Científica, Literatura Brasileira III, Sociolinguística e Prática VI. Gêneros de outra natureza são em geral baseados no AVA ou em outras formas de interação que os alunos relacionam com o curso. A análise tomará como ponto de partida o quadro abaixo (página 25), integrante da dissertação de mestrado em linguística de Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (PG Letras/UFPE), a quem coube ainda realizar a coleta de dados junto aos alunos, aplicando os questionários e realizando as entrevistas. O quadro é apresentado neste trabalho com algumas adaptações<sup>8</sup>.

Como se pode observar, o quadro lista 43 artefatos que os alunos identificam como gêneros de texto. Independentemente de uma análise mais acurada, procurando distinguir gêneros de suportes ou eventos comunicativos, por exemplo, por fugir ao escopo do trabalho, verificamos uma significativa diversidade de textos com os quais os alunos precisam lidar para se moverem ao longo do curso. Esse primeiro olhar já é suficiente para dar uma ideia da complexidade dos processos de letramento pelos quais o aluno deverá passar.

---

<sup>8</sup> A pesquisa resultou na dissertação intitulada *Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância*, defendida em fevereiro de 2013. Agradeço à pesquisadora pela generosidade em ceder os dados.

Quadro 1: Gêneros para leitura e escrita no curso de Letras EAD

Gêneros “ferramentas pedagógicas” <sup>1</sup>	“Gêneros científicos”	Gêneros objetos de estudo	Gêneros institucionais	Gêneros ferramentas para comunicação
10	06	11	08	08
Apresentação de slides Artigos de opinião Fascículos Fichamentos Fóruns Provas Relatórios Tabelas Trabalhos acadêmicos Webquest	Artigos científicos Dissertações Livros Projetos de pesquisa Resenhas Teses	Cartuns Charges Contos Cordéis Crônicas Letras de música Poesias Propagandas Romances Sites Tirinhas	Avisos Ementas Entrevistas Formulários Notícias Ofícios Planejamento de atividades Questionários de pesquisa	Blog (AVA) Chat E-mail Facebook Mensagem de texto de celular MSN Perfil do aluno Telefonemas
<p>1 “Ferramentas pedagógicas” e “gêneros científicos” são termos usados por Dionisio e Fischer (2010) para diferenciar os gêneros típicos da sala de aula dos gêneros “propriamente” acadêmicos. Neste trabalho, ambos são considerados generos acadêmicos, mesmo quando a finalidade de sua produção e recepção se esgota na sala de aula.</p>				

Fonte: Elaborado por Amanda Lêdo (adaptado)

E isso sem considerar que, ao que tudo indica, a quantidade de gêneros com os quais os alunos lidam produtiva e receptivamente deve ser, na realidade, bem maior do que indica o quadro. Há, por exemplo, dois gêneros muito importantes no curso que por algum motivo não foram mencionados pelos alunos: a videoconferência e a webconferência, que acontecem mensalmente em cada disciplina, como um gênero que combina oralidade (a fala do professor e eventualmente dos alunos) e escrita (a apresentação em *PowerPoint*

que geralmente acompanha a exposição do professor, as anotações dos alunos).

No quadro, os gêneros, divididos pelo critério de sua funcionalidade, sinalizam um complexo sistema de gêneros que combina conjuntos agrupáveis de diferentes maneiras, de modo a responder às seguintes questões: trata-se de gêneros que devem ser escritos, lidos ou tanto escritos como lidos pelos alunos? São gêneros acadêmicos, ou seja, desempenham um papel no processo de letramento acadêmico dos alunos, ou apenas organizam sua vida nos aspectos administrativo e escolar? E quanto à autoria, que gêneros põem em cena o aluno como autor? Quais gêneros têm como autor o professor, e quais deles trazem outros autores e em que proporção?

Reportando-nos à forma de classificação dos gêneros no quadro, e tendo em mente as questões acima, observamos, na primeira coluna, os gêneros descritos como “ferramentas pedagógicas”, que são definidos por Dionisio & Fischer (2010, p. 295), como “aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem”. No ensino presencial, diríamos que são os gêneros relacionados diretamente com a sala de aula. Destes, apenas os fascículos ou livros da disciplina são exclusivamente produzidos pelo professor<sup>9</sup> e não pelo aluno, por motivos óbvios. Os fóruns, as *webquests* e as provas partem de comandos e instruções elaborados pelo professor e são em seguida “respondidos” pelo aluno. Trata-se, portanto, de gêneros de produção compartilhada, em que o aluno tanto lê como escreve. As apresentações de *slides* (*PowerPoint*) tanto podem ser produzidas pelo professor, acompanhando uma videoconferência, por exemplo, como podem ser elaboradas pelo aluno como uma atividade requerida pela disciplina. O artigo de opinião, por sua vez, pode ser escrito pelo aluno, mas também pode se referir a um gênero que integraria a terceira

---

<sup>9</sup> O professor elaborador do fascículo idealmente será o mesmo que acompanha os alunos ao cursarem a disciplina, mas pode acontecer de ter sido substituído por algum motivo justificável.

coluna do quadro, que traz gêneros autorais externos destinados à leitura pelo aluno. E, finalmente, os trabalhos acadêmicos, os relatórios e os fichamentos são escritos exclusivamente pelos alunos, mas, novamente, a partir de algum comando do professor, que não é citado como gênero no quadro em discussão.

Quanto aos gêneros “científicos” (segunda coluna), outro termo utilizado por Dionísio & Fischer (2010), apenas dissertações, livros e teses são exclusivamente objetos de leitura por alunos de graduação. Artigos científicos, projetos de pesquisa e resenhas eventualmente são escritos pelos alunos, mas o artigo científico mais provavelmente será usado como objeto de estudo e, portanto, quase sempre será apenas lido. Os gêneros contidos nessa coluna em princípio seriam aqueles que mais contribuiriam para os letramentos acadêmicos dos alunos, especialmente do ponto de vista da produção, dado que se trata de gêneros que efetivamente circulam no “mundo real” da pesquisa e são altamente valorizados por ele (BHATIA, 2004).

Na terceira coluna, os gêneros mencionados se referem a textos elaborados fora da sala de aula e trazidos à universidade como objeto de estudo, ou seja, apresentados como proposta de leitura para os alunos, embora nada impeça que gêneros como conto, crônica ou poesia, entre outros, sejam também escritos por alunos no âmbito do curso. Parece claro, no entanto, que não se espera que os alunos produzam gêneros como o romance como atividade didática, e sim que o leiam e analisem segundo as instruções e os propósitos da disciplina, do professor e do curso.

Na quarta coluna, gêneros institucionais como avisos, ementas, formulários, notícias, ofícios, planejamento de atividades e questionários de pesquisa são textos de natureza diversa que organizam a vida dos alunos do ponto de vista burocrático. Não são elaborados nem pelos alunos nem pelos professores como tais, mas por coordenadores, tutores e gestores em geral. O aluno é, portanto, leitor desses gêneros, mas pode ser levado a atividades de escrita como consequência deles.

Por exemplo, um formulário é lido pelo aluno para ser preenchido, ou seja, o aluno responde à leitura de um formulário escrevendo de acordo com o que é requerido, em função das necessidades ou dos objetivos do próprio estudante. Portanto, os gêneros institucionais, embora externos à sala de aula, também resultam em práticas de escrita que, integrando o processo de letramento acadêmico, contribuem para organizar a vida e as atividades dos alunos.

Já a quinta coluna traz gêneros que se apresentam como ferramentas de comunicação e interação entre alunos, professores e demais usuários do ambiente virtual, além de canais alternativos, exteriores a esse ambiente. O próprio AVA dispõe de ferramentas que possibilitam tanto a leitura como a escrita pelos alunos, como é o caso do *blog*, do perfil do aluno e do *e-mail*. Outros gêneros são alternativamente utilizados como ferramentas de comunicação, inclusive oral, como o telefonema, ou escrita, como o *chat*, MSN, mensagem de celular e o site de relacionamentos *Facebook* (que não é realmente um gênero, mas veicula uma diversidade deles).

Poucos gêneros, como observamos no próximo quadro (página seguinte), se destinam exclusivamente à escrita, excetuando-se os gêneros “científicos”, com os quais, porém, os alunos deveriam ter contato via leitura antes de tentar produzi-los, como estabelecem algumas metodologias de ensino de gêneros bastante conhecidas (por exemplo, no âmbito de teorias de gêneros conhecidas como Escola de Sidney – ciclo de aprendizagem - e Escola de Genebra – sequência didática). Por outro lado, uma grande quantidade de gêneros destina-se apenas à leitura ou simultaneamente à leitura e à escrita pelos alunos. Como era de se esperar em um curso à distância, mediado por ferramentas de internet, há pouco espaço para a oralidade, como se vê pela última coluna.

Quadro 2: Relacionamento dos alunos com os gêneros: distribuição

Apenas leitura	Apenas escrita	Leitura e escrita	Oralidade (com ou sem escrita)
Fascículos	Fichamentos	Apresentação de <i>slides</i>	Entrevistas
Dissertações	Relatórios	Artigos de opinião	Telefonemas
Livros	Tabelas	Fóruns	[videoconferência]
Teses	Trabalhos acadêmicos	Provas	[webconferência]
Cartuns	Projetos de pesquisa	Webquest	
Charges	Resenhas	Artigos científicos	
Contos		Formulários	
Cordéis		Questionários de pesquisa	
Crônicas		<i>Chat</i>	
Letras de música		<i>E-mail</i>	
Poesias		<i>Facebook</i>	
Propagandas		Mensagem de texto de celular	
Romances		MSN	
Sites		<i>Blog (AVA)</i>	
Tirinhas		Perfil do aluno	
Avisos		Planejamento de atividades	
Ementas			
Notícias			
Ofícios			

Fonte: Elaboração do autor

Por sua importância para o letramento acadêmico dos alunos, vejamos ainda uma alternativa de distribuição dos gêneros que compõem os conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes (Quadro 3, adiante).

No referido quadro, vemos uma quantidade bastante significativa de gêneros em que o aluno figura como protagonista da escrita, embora parte dessa escrita seja eventual, como é o caso da produção de resenhas e artigos científicos, ou esteja concentrada em gêneros pouco valorizados pelas instituições de ensino, como os *chats* e mensagens de texto via celular. De toda forma, é significativo para o processo de letramento que os alunos afirmem-se como autores, construindo sua identidade no interior da comunidade acadêmica.

Quadro 3: Distribuição dos gêneros por autoria

Professor	Aluno	Instituição de ensino	Outros
Fascículos Fóruns Webquest Apresentação de <i>slides</i> Provas [videoconferência] [webconferência]	Fichamentos Relatórios Tabelas Trabalhos acadêmicos Projetos de pesquisa Resenhas Apresentação de <i>slides</i> Artigos de opinião Artigos científicos <i>Chat</i> <i>E-mail</i> Mensagem de texto de celular MSN <i>Blog (AVA)</i> Perfil do aluno Telefonemas <i>Facebook</i>	Formulários Questionários de pesquisa Entrevistas Avisos Ementas Notícias Ofícios	Dissertações Livros Teses Cartuns Charges Contos Cordéis Crônicas Letras de música Poesias Propagandas Romances Sites Tirinhas Artigos de opinião Artigos científicos Planejamento de atividades

Fonte: Elaboração do autor

### Considerações finais

Neste trabalho, procurei demonstrar, enfocando as práticas de escrita e leitura dos alunos de um curso de Letras em EAD, como os gêneros efetivamente desempenham o papel de organizar a vida e a atividade das pessoas, conforme defende Bazerman (2005). No caso em apreço, o papel dos gêneros é também mediar de forma decisiva a aquisição dos letramentos acadêmicos pelos alunos, uma vez que este se dá prioritariamente por meio das atividades de leitura e escrita vivenciadas pelos estudantes. Entendidos como prática social, os letramentos acadêmicos implicam a construção da identidade e do

protagonismo dos alunos no ambiente universitário representado pelo ensino superior à distância.

Uma vez que a vida das pessoas é organizada por textos que realizam diversos gêneros, não admira que, ao serem indagados a respeito disso, os alunos reportem uma quantidade tão significativa de gêneros com os quais lidam escrevendo e lendo nas disciplinas do curso, bem como diante das instâncias administrativas da instituição de ensino. Mais do que em um curso presencial, o curso superior à distância configura-se essencialmente como um espaço para a leitura e a escrita, pois inclusive as atividades tipicamente orais no ensino presencial precisam passar para a escrita no ensino à distância.

Chama ainda a atenção o modo como leitura e escrita estão imbricadas nas práticas discursivas da comunidade acadêmica, dificilmente sendo praticadas isoladamente uma da outra. A maior parte dos gêneros apresentados no Quadro 1 é objeto tanto de leitura como de escrita por parte dos alunos, ainda que não se possa dizer que se trata, em todos os casos, de gêneros em que se destaca a autoria do aluno. Assim, por exemplo, é impossível escrever as respostas das questões de uma prova sem antes ler os comandos que as requerem. É impossível resolver uma *webquest* (o que implica a prática da escrita) sem ler atentamente as instruções do professor. É impossível contribuir escrevendo em um fórum de discussão sem antes ler atentamente a questão proposta para debate, bem como as postagens dos outros participantes.

As práticas de leitura e escrita no contexto do ensino à distância, portanto, são práticas marcadas pela complexidade: múltiplas autorias de textos, inter-relação necessária entre leitura e escrita na realização das atividades propostas e uma significativa diversidade de gêneros textuais envolvidos. Conjuntos entrelaçados de gêneros são escritos e/ou lidos pelos alunos e coexistem ao lado dos conjuntos de gêneros produzidos e recebidos pelos professores (gêneros acadêmicos) e pelos funcionários da instituição de ensino superior (gêneros administrativos, burocráticos). Esses conjuntos de gêneros contribuem

para formar o sistema de gêneros ligados ao curso de Letras, que por sua vez se relaciona com outros sistemas de gêneros da universidade. E esses sistemas de gêneros, juntos, constituem o sistema de atividades do curso de graduação em EAD.

## Referências

- BARTHOLOMAE, D. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). **When a writer can't write: studies in writer's block and others composing process problems**. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse, 2010.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 150-197.
- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012.
- BEZERRA, B. G. Usos da Linguagem em Fóruns de EAD. **Investigações**, v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011a.
- BEZERRA, B. G. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2011. p. 602-610. Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/)> Acesso em: 18 jun. 2011b.

- BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO GELNE, 23, 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2010. p. 138-150.
- BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.
- DIONÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. CONGRESSO IBÉRICO “ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES”, 2010, Braga. **Actas...** Braga: CIED, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2010.
- FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- JOHNS, A. M. **Text, role, and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2010.
- LÊDO, A. C. de O. Produção e recepção de gêneros acadêmicos: dificuldades encontradas por alunos de EAD. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6, 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. p. 1-14.
- LÊDO, A. C. de O.; BEZERRA, B. G. Atos de fala em fóruns de educação a distância. **Hipertextus**, n. 6, Ago. 2011. p. 1-10.

- MARINHO, A. A.; KUDO, L. A. B. O gênero discursivo mediacional: uma perspectiva de letramento em EAD. **TE em Revista**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 39-55, jan./dez. 2008.
- MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. da UFPE/São Paulo: Parábola, 2012. p. 21-41.
- PINHEIRO, C. R.; LOBO-SOUSA, A. C. Letramento digital e desempenho acadêmico em EAD via internet. ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3, 2009. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET, 2009. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/letramento-digital-e-desempenho.pdf>> Acesso em 09 nov. 2012.
- POURBAIX, R. de. Emergent literacy practices in an electronic community. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000. p. 125-148.
- STREET, B. Academic literacies approaches to Genre? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

## CAPÍTULO II

# O GÊNERO *WEBQUEST* E OS GÊNEROS NA *WEBQUEST*: CARACTERIZAÇÃO E DISCUSSÃO<sup>10</sup>

*Benedito Gomes Bezerra*

*Amanda Cavalcante de O. Lêdo*

### Introdução

A Educação a Distância (EAD) utiliza diversos recursos e ferramentas pedagógicas para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem, nem todos eles suficientemente conhecidos ou bem compreendidos pelos seus usuários (alunos, tutores, professores, gestores), sem falar nos pesquisadores e no público em geral. Dadas as inovações características de certos aspectos dos processos pedagógicos mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, não é de admirar que haja tal desconhecimento. Uma vez que se trata de práticas pedagógicas extremamente recentes, do ponto de vista das ciências da linguagem, particularmente, observa-se que a EAD vem sendo objeto de pesquisa acadêmica, por assim dizer, em tempo real, ou seja, vimos pesquisando EAD no momento mesmo em que praticamos EAD.

Entre os recursos ou ferramentas pedagógicas de que a EAD tem se apropriado, a *webquest* (WQ) se destaca exercendo o papel fundamental de orientar o trabalho conjunto de estudantes na realização de atividades de pesquisa. Conforme citação frequentemente

---

<sup>10</sup> Trabalho originalmente publicado nos Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias Educacionais (2012).

reproduzida de Bernie Dodge (1995), a quem se atribui a criação da WQ, trata-se de “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da internet”.

Nesse sentido, a WQ tem sido alternativamente descrita, especialmente em estudos relacionados com a área de educação, como “atividade didática” (ADELL, 2004), “metodologia” (BARROS, 2005; COSTA; PINHEIRO; COSTA, 2009), “coreografia didática” (PAIVA; PADILHA, 2009), “novo material didático” (SILVA, 2008) ou “estratégia de ensino” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2011), entre outras possibilidades. Aspecto comum a todas essas descrições é encarar a WQ do ponto de vista pedagógico apenas, independentemente da área disciplinar em que o estudo seja feito.

A tese centralmente defendida neste trabalho é que a elaboração de uma WQ, enquanto atividade pedagógica criada por um educador/professor, consiste fundamentalmente na produção de um texto, disposto numa configuração específica e bastante estereotipada. Esse texto em que se materializa a WQ como recurso, ferramenta ou metodologia de ensino apresenta características prototípicas, relativamente estáveis, que apontam para a construção de um novo gênero textual. Assim, defendemos que a WQ, ainda que possa assumir diferentes configurações a depender do contexto disciplinar, nível ou modalidade de ensino em que se insere, não pode ser adequadamente compreendida à parte do conceito de gênero. Outrossim, este tipo de abordagem à WQ, isto é, uma abordagem do ponto de vista de sua constituição textual ou genérica, ainda está por fazer, até onde é do nosso conhecimento, ou no mínimo ainda é bastante incipiente e rara.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é descrever a WQ como um gênero textual do domínio pedagógico marcado principalmente por sequências injuntivas e descritivas das atividades propostas aos alunos, além de identificar e discutir a rede de gêneros envolvida ou pressuposta pelas instruções do professor. Para a realização do estudo,

examinamos, à luz da concepção de gêneros e redes de gêneros proposta por Swales (2004), 05 propostas de WQ apresentadas em diferentes disciplinas de um curso de Letras à distância<sup>11</sup>.

Em vista dos seus objetivos, o capítulo se organizará em três partes principais. Primeiramente, apresentaremos o conceito de gênero textual adotado neste trabalho, antes de passar a uma discussão da noção de rede de gêneros. Em segundo lugar, a partir do conceito de gênero, procuraremos caracterizar a WQ como um gênero de texto do domínio discursivo pedagógico, essencialmente constituída por movimentos retóricos injuntivos e descritivos relacionados com as atividades propostas. Em um terceiro momento, com base no conceito de rede de gêneros e nas WQ analisadas, apresentaremos a WQ como um gênero textual em torno do qual potencialmente se articulam e se mobilizam diversos outros gêneros de forma dinâmica e flexível.

## **1. Gêneros e rede de gêneros**

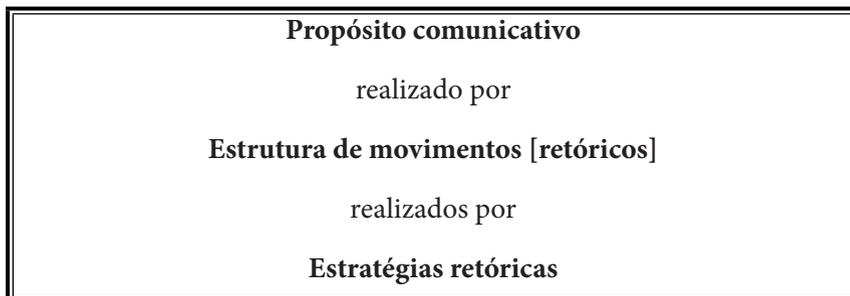
Neste trabalho, compreendemos gênero, de acordo com Swales (1990, p. 58), como uma “classe de eventos comunicativos cujos membros partilham certo conjunto de propósitos comunicativos”. Como eventos comunicativos, os gêneros pressupõem a relação entre sujeitos sociais que interagem dentro de situações as mais diversas, incluindo o contexto de ensino-aprendizagem, caso das WQ como ações comunicativas realizadas por professores no âmbito de variadas disciplinas e cursos, cumprindo propósitos comunicativos socialmente convencionados. Esses propósitos comunicativos, por sua vez, são responsáveis por moldar o gênero inclusive em sua “estrutura esquemática”, descritível em termos de movimentos e estratégias

---

<sup>11</sup> Trata-se de *webquests* propostas pelas disciplinas de Estágio Supervisionado II, Literatura Brasileira III, Pesquisa Científica, Prática VI e Sociolinguística.

retóricas, como mostra o Quadro 1, abaixo, que resume com precisão a teoria de gêneros swalesiana consolidada no chamado Modelo Cars (SWALES, 1990), na qual movimentos (*moves*) e estratégias retóricas (*steps*) refletem os propósitos comunicativos do gênero e, assim, contribuem para que sejam efetivamente alcançados.

Quadro 1: Propósito comunicativo e estrutura do gênero



Fonte: Askehave & Nielsen (2004, p. 4)

No entanto, os gêneros não podem ser entendidos como simples “estruturas replicáveis”, devendo antes ser vistos como “improvisações regularizadas”, conforme defendem Schryer, Lingard & Spafford (apud SPINUZZI, 2012, p. 488): “Os gêneros são constelações de estratégias de improvisação reguladas e regularizadas, desencadeadas pela interação entre a socialização individual, ou *habitus*, e uma organização ou campo”. Considerando que nem todos os gêneros, nas diversas situações sociais em que são efetivamente realizados, são igualmente “regulados” ou “regularizados”, Spinuzzi (2012) argumenta que uma tentativa primária dos pesquisadores tem sido distinguir entre (a) gêneros que sofrem maior restrição formal e normativa a partir da atividade e (b) gêneros que frequentemente representam soluções mais individuais ou locais, mais fundamentadas e menos normativas (p. 487). O autor prefere se referir a essas duas classes de gêneros como gêneros oficiais e não oficiais.

Para Spinuzzi (2012), essa distinção seria particularmente proveitosa para compreender a relação entre os gêneros nas diversas formas de agrupamento em que circulam socialmente. O agrupamento de gêneros, vale dizer, as inter-relações que marcam o seu uso em sociedade, apresenta-se hoje como um importante aspecto destacado em diversos estudos de gêneros. Torna-se um ponto mais ou menos consensual em várias abordagens de gêneros que estes, nos variados contextos do “mundo real do discurso” (BHATIA, 2004), não se dão isoladamente uns dos outros.

As inter-relações entre os gêneros são descritas de diversas formas e sob diversos critérios na literatura, buscando retratar, como ressaltam Bawarshi & Reiff (2010, p. 87), “a forma complexa como gêneros relacionados capacitam seus usuários a realizar ações sociais consequentes”. Em levantamento não exaustivo, Bezerra (2011) apresenta e discute nove conceitos que procuram dar conta dessas relações entre gêneros: gêneros disciplinares e colônias de gêneros (BHATIA, 2004), conjuntos de gêneros (DEVITT, 1991; BAZERMAN, 2004), sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2004), repertórios de gêneros (ORLIKOWSKI; YATES, 1994), ecologias de gêneros (SPINUZZI, 2004), hierarquias, cadeias e redes de gêneros (SWALES, 2004).<sup>12</sup> Neste trabalho, utilizamos esse último conceito na tentativa de dar conta das relações entre gêneros que se constituem em torno da WQ.

Swales (2004) utiliza o termo “redes de gêneros” (*genre networks*) para designar o que classifica como relações intertextuais amplas entre gêneros em um determinado setor de atividades. Conforme a descrição do autor, instâncias de inter-relações possíveis se verificam, por exemplo, entre apresentações em *PowerPoint*, comunicações orais, artigos científicos, dissertações ou teses, livros e capítulos de livros em várias direções possíveis. Nos termos do autor:

---

12 Para detalhes sobre cada conceito, ver o referido trabalho (BEZERRA, 2011).

Apresentações podem levar a artigos de pesquisa, assim como é provável que artigos de pesquisa (especialmente “no prelo”) possam levar a apresentações. Artigos publicados tanto podem preceder como suceder teses e, além disso, artigos podem ser combinados em teses. Artigos, apresentações e ensaios podem ser retrabalhados para formar parte do material de um livro, enquanto partes menores de um livro podem ser mais tarde desenvolvidas como artigos completos (SWALES, 2004, p. 22).

O conceito de rede de gêneros, portanto, põe em relevo as inter-relações entre gêneros em um determinado campo de atividades, podendo chamar a atenção para gêneros de outra forma “oclusos” ou invisíveis, em geral postos a serviço de gêneros mais prestigiados e frequentemente ofuscados por estes. Neste trabalho, nosso argumento é que a WQ, “metodologia de ensino” que, do ponto de vista retórico e textual, se configura como um gênero, pode funcionar também como o desencadeador de uma rede de gêneros de dimensão variável, posta em operação por professores, tutores e especialmente alunos da EAD no processo de sua operacionalização como atividade didática.

## **2. A *webquest* como gênero textual**

Do ponto de vista de uma abordagem de gênero, a WQ pode ser descrita como um gênero do domínio discursivo pedagógico, um gênero instrucional significativamente estabilizado e dotado de movimentos retóricos bastante estereotipados. No contexto do curso de Letras a que se refere esta pesquisa, a WQ apresenta a seguinte configuração, predeterminada pela instituição de ensino<sup>13</sup>:

---

13 O curso é oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE) desde 2009 em diversos polos situados no interior do estado. As *webquests* em geral apresentam uma estrutura muito semelhante, mas podem ser ligeiramente adaptadas em função dos interesses de seus usuários.

## Quadro 2: Configuração da webquest

Introdução
Tarefa
Processos/Recursos
Avaliação
Conclusão
Fontes de Informação/Referências

Fonte: AVA do curso de letras

Considerar a WQ como um gênero implica ponderar que, sempre que um professor é convidado a produzir uma WQ para o curso em questão, o que ele efetivamente tem que fazer é, além de planejar uma atividade acadêmica, produzir um texto com determinadas características de forma, conteúdo e função. Se a produção for bem sucedida (porque o texto é adequado aos propósitos a que se destina e o produtor é reconhecido como dotado de autoridade para escrevê-lo, entre outros fatores), o texto, no ambiente em que circula, será reconhecido como uma WQ, ou seja, será reconhecido como um gênero. Nas palavras de Bazerman, a WQ se tornou, como gênero, “um fenômeno de reconhecimento psicossocial” (2004, p. 317).

Para cada etapa que compõe a WQ, serão adotados movimentos retóricos específicos, que se configuram como estratégias destinadas a realizar os propósitos socialmente reconhecidos do gênero. No Exemplo 1, percebe-se como a introdução é usada pelo autor da WQ para chamar a atenção dos alunos e tentar motivá-los para a atividade, ao levantar uma série de questionamentos acerca do tema e indicar o objetivo da atividade para o aluno. O texto é construído de modo a despertar o interesse do aluno, levando-o a se envolver com a atividade.

## Exemplo 1: Introdução (WQ de Sociolinguística)

Nead ► Sociolinguística ► Atividade (WebQuest-SCORMs) ► 1ª Webquest - O melhor da variação linguística na Internet

### 1ª Webquest - O melhor da variação linguística na Internet

Atividade (WebQuest-SCORM) Enviar Tarefa

<b>Introdução</b>	<b>Introdução</b>
Tarefa	Caros alunos e alunas!
Processos & Recursos	
Critérios de Avaliação	A variação linguística é um tema muito controverso. Há muita polêmica e discussão sobre o assunto. Como será que esse assunto está sendo tratado em sites e blogs na Internet? Os autores desses sites e blogs tratam o tema adequadamente, de acordo com a ciência linguística, ou preconceitualmente, influenciados pela tradição normativa?
Conclusões	Nesta webquest, você terá a oportunidade de pesquisar, explorar e selecionar os melhores sites ou blogs que tratam da variação linguística. Seu objetivo será identificar sites ou blogs que tratem do assunto de forma científica, sem preconceitos, admitindo a variação como um aspecto central e inerente à língua portuguesa.
Creditos & Referências	Nessa atividade, portanto, você está convidado a identificar criticamente os melhores conteúdos disponíveis na rede Internet sobre a variação linguística.

A tarefa, por sua vez, é construída, no exemplo a seguir, numa combinação entre a descrição da atividade a ser realizada, mencionando claramente o produto a ser apresentado pelos alunos (uma apresentação em *PowerPoint*), e um pequeno conjunto de instruções, indicado pelo uso de verbos no modo imperativo ou com sentido equivalente, sobre como a atividade deve ser realizada (“vamos criar”, “vocês farão” “[vocês] selecionarão” e “selecionem”).

## Exemplo 2: Tarefa (Literatura Brasileira III)

Nead ► Literatura Brasileira III ► Atividade (WebQuest-SCORMs) ► 1ª Webquest - Diálogo Interartístico: Literatura e pintura no Modernismo brasileiro

### 1ª Webquest - Diálogo Interartístico: Literatura e pintura no Modernismo brasileiro

Atividade (WebQuest-SCORM) Enviar Tarefa

<b>Introdução</b>	<b>Tarefa</b>
Tarefa	Consiste em organizar uma apresentação em power-point de poesias modernistas ilustradas com pinturas do mesmo estilo de época. Vamos criar um diálogo interartístico. Para isso, vocês farão uma pesquisa sobre a literatura e a pintura no Modernismo brasileiro e selecionarão dados biográficos dos artistas cujas obras vocês optarem. Ao escolherem um poema, selecionem uma pintura que dialogue com ele, seja pelo tema, pelo cromatismo, pelas imagens.
Processos & Recursos	
Critérios de Avaliação	
Conclusões	
Creditos & Referências	

Na etapa intitulada processos e recursos, o proponente da WQ indica uma série de passos a serem seguidos para a realização da atividade. No exemplo abaixo, encontra-se toda uma sequência instrucional, marcada por verbos no modo imperativo, estabelecendo um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas pelos alunos na execução da WQ. O objetivo dessa seção parece ser fornecer a orientação necessária para que os alunos se organizem tanto em suas responsabilidades individuais como nas atribuições de equipe, uma vez que o trabalho coletivo se apresenta como uma marca da estratégia de WQ. Ressalte-se, por oportuno, que o texto se limita a indicar o processo de resolução da WQ, nada dizendo sobre recursos, apesar do nome da seção permitir que se espere algo assim.

### Exemplo 3: Processos e recursos (Prática VI)

<b>Introdução</b>	<b>Processos &amp; Recursos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Forme um grupo de 3 (três) estudantes para a realização do trabalho.</li><li>• Escolha os livros didáticos a serem analisados: um selecionado pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e outro não selecionado por este Programa (alguns dos livros não selecionados pelo PNLD, geralmente, são utilizados por escolas particulares). Os livros escolhidos devem ser destinados às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano / 5ª a 8ª série) ou do Ensino Médio.</li><li>• Verifique se outros colegas escolherem os mesmos livros, pois é melhor que os grupos analisem livros diferentes.</li><li>• Identifique as páginas do livro dedicadas à variação linguística</li><li>• Analise como é trabalhado o tema em cada livro</li><li>• Faça um quadro comparativo a partir dos 3 (três) itens listados anteriormente.</li><li>• Redija um comentário crítico, a partir da análise realizada, sobre a forma como os livros trabalham a variação linguística</li></ul> <p>Organize seu trabalho escrito contendo os itens de investigação e coloque o título dos livros pesquisados, seu(s) autor(es), editora, cidade e ano da publicação, bem como outras referências que serviram de base para sua análise.</p>
<b>Tarefa</b>	
<b>Processos &amp; Recursos</b>	
<b>Critérios de Avaliação</b>	
<b>Conclusões</b>	
<b>Creditos &amp; Referências</b>	

Na seção seguinte, avaliação, são estabelecidos os critérios de julgamento que o professor aplicará à tarefa executada pelos alunos. A estratégia adotada para construção dessa seção é, no exemplo abaixo, a descrição dos processos cognitivos que se espera que o aluno vivencie como resultado da execução da atividade.

## Exemplo 4: Avaliação (Pesquisa Científica)

**1ª Webquest - A pesquisa científica e os primeiros passos do projeto de pesquisa.**

Atividade (WebQuest-SCORM) Enviar Tarefa

Introdução	<b>Critérios de Avaliação</b> <b>AVALIAÇÃO</b> Avaliação será feita com base nos seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"><li>. Compreender os passos iniciais da produção de um projeto de pesquisa;</li><li>. Capacidade de interpretar cada etapa inicial (Temática da pesquisa e delimitação da temática; Problemática da pesquisa; Justificativa da pesquisa; objetivo geral e objetivos específicos e revisão bibliográfica e como deve ser a linguagem e a formatação gráfica de um projeto de pesquisa);</li><li>. Perceber a importância de se produzir um projeto de pesquisa científica;</li><li>. Apresentação de elementos indicativos que mostrem o domínio na análise crítica sobre o projeto de pesquisa;</li></ul>
Tarefa	
Processos & Recursos	
Critérios de Avaliação	
Conclusões	
Creditos & Referências	

Como mostra o Exemplo 5, na seção intitulada conclusões, o professor elaborador procura ainda reforçar e enfatizar suas expectativas com respeito a execução da atividade pelos alunos. A ênfase na apresentação de um produto, bem como na aprendizagem que esse produto deveria evidenciar, inclusive na relação com os conteúdos estudados na disciplina, ressalta o caráter didático do gênero textual WQ, que assume ainda um tom marcadamente normativo, indicado pela expressão "deve evidenciar".

## Exemplo 5: Conclusões (Sociolinguística)

Neard ► Sociolinguística ► Atividade (WebQuest-SCORMs) ► 1ª Webquest - O melhor da variação linguística na Internet

**1ª Webquest - O melhor da variação linguística na Internet**

Atividade (WebQuest-SCORM) Enviar Tarefa

Introdução	<b>Conclusões</b> O trabalho final deve evidenciar a capacidade de pesquisa bem como o senso crítico exercido na avaliação dos conteúdos encontrados, com base nas noções estudadas no livro de Sociolinguística, especialmente no tocante a uma concepção de variação como aspecto inerente à língua
Tarefa	
Processos & Recursos	
Critérios de Avaliação	
Conclusões	
Creditos & Referências	

A última seção da WQ no modelo em análise apenas registra os créditos e referências (na verdade, apenas essas últimas, como mostra o exemplo) de fontes utilizadas na atividade. Trata-se portanto de um movimento retórico bastante estereotipado, formulaico, mas ainda assim destinado a cumprir o propósito de estabelecer as credenciais necessárias para a atividade proposta, ao se fundamentar quer no livro-texto, quer em outras fontes bibliográficas. Além disso, pretende fornecer ao aluno a possibilidade de se instrumentalizar mais adequadamente para o cumprimento da tarefa. No exemplo abaixo, uma pequena bibliografia é indicada como base para a pesquisa.

#### Exemplo 6: Créditos e referências (Literatura Brasileira III)

**1ª Webquest - Diálogo Interartístico: Literatura e pintura no Modernismo brasileiro**

Atividade (WebQuest-SCORM)    Enviar Tarefa

<b>Introdução</b>	<b>Creditos &amp; Referências</b>
<b>Tarefa</b>	
<b>Processos &amp; Recursos</b>	
<b>Critérios de Avaliação</b>	
<b>Conclusões</b>	
<b>Creditos &amp; Referências</b>	
<b>Referências</b>	
<b>Referências</b>	

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Afonso. **O Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

MICHELI, Mário de. **As Vanguardas Artísticas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ITAÚ CULTURAL. Disponível em:  
[http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd\\_pagina=2690](http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2690)

Como se percebe pelos exemplos, a construção de uma WQ obviamente passa pela construção de um texto e, conseqüentemente, pela produção de um gênero textual. Um gênero novo ou, pelo menos, um gênero textual que, embora presumivelmente tenha seus próprios antecedentes, só recentemente começou a circular e se popularizar sob o rótulo de *webquest*.

### 3. Os gêneros na *webquest*

Conforme discutimos ao tratarmos de agrupamentos de gêneros e, particularmente, da noção de rede de gêneros, nas situações concretas de uso da língua, os gêneros dificilmente se realizam isoladamente de outros gêneros. O mais usual é que um gênero sempre esteja em relação com outros gêneros, cabendo aos pesquisadores, entre outras coisas, explicitar que tipo de relação está em andamento em cada caso. No que diz respeito à WQ, trata-se de um gênero cujo propósito não se esgota em si mesmo. A WQ sempre aponta para outros gêneros em termos de orientação ou prescrição para sua leitura e/ou produção.

A relação entre a WQ e os gêneros para os quais aponta, ou os quais põe em operação, pode ser descrita sob a noção de metagênero proposta por Janet Giltrow (2002, p. 195): metagêneros são “a atmosfera em torno dos gêneros”. Concretamente, a função dos metagêneros é “fornecer conhecimento de fundo compartilhado e orientação sobre como produzir e negociar gêneros dentro de sistemas ou conjuntos de gêneros” (BAWARSHI; REIFF, 2010, p. 94). Dito ainda de outra forma, metagêneros são gêneros que orientam a produção de outros gêneros, podendo tomar a forma de planos de curso, manuais ou roteiros em geral, por exemplo. Ou ainda, podem tomar a forma de uma WQ no momento em que esta requer uma resposta do aluno na forma da produção de outro gênero, bem como estabelece o contato do estudante com uma diversidade de outros gêneros para chegar a esse produto.

Além disso, como vimos defendendo, a relação entre a WQ e outros gêneros pode, por sua natureza dinâmica, ser descrita como uma rede de gêneros. Nesse sentido, a própria WQ nasce da relação com gêneros que lhe antecedem. Descrevendo de forma bastante simplificada, um *e-mail* de convite ao professor leva a um *e-mail* de aceitação para preparar o material para a disciplina, que leva ao recebimento de um *roteiro* com orientações e normas para produção do material. Uma vez produzida a WQ, integrada ao restante do

material da disciplina (que inclui diversos outros gêneros) e publicada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os alunos, para sua resolução, deverão travar contato com um número indeterminado de outros gêneros, a depender da natureza da tarefa.

Considerando as WQ retiradas de 05 diferentes disciplinas do curso de letras EAD selecionado para o estudo, constatamos que diversos gêneros<sup>14</sup> são mencionados em diferentes momentos, especialmente na descrição do processo de realização da atividade e na definição da tarefa, o que inclui o produto a entregar ao professor bem como os gêneros com os quais o aluno terá que lidar para chegar a esse produto. Eis a listagem dos gêneros mencionados no conjunto das 05 WQ, sem diferenciação por disciplina, aspecto que seria irrelevante para o presente estudo:

Quadro 3: Rede de gêneros na *webquest*

Apresentações <i>PowerPoint</i>
Atividades didáticas
Biografias
<i>Blogs</i>
Capítulos de livro
Comentário crítico
Fichamento de resumo
Lista
Livro virtual
Livros didáticos
Pinturas (quadros)
Poemas
Projetos de pesquisa
Quadros comparativo
Texto crítico
Trabalho didático

Fonte: Elaboração dos autores

14 Não foi objetivo deste trabalho questionar o estatuto genérico de artefatos como *blogs* ou livros didáticos, por exemplo. Simplesmente os tratamos como tais, como parecem ter sido tratados pelos professores elaboradores das WQ.

Verificamos que as ligações entre a WQ e outros gêneros podem ser construídas em diferentes momentos ou estágios da elaboração da atividade, começando pela introdução. No exemplo abaixo, o professor elaborador introduz a WQ já mencionando o produto a ser construído, um “fichamento de resumo”:

#### Exemplo 7: Gênero mencionado na introdução (Estágio Supervisionado II)

<b>Introdução</b>	<b>Introdução</b>
Tarefa	
Processos & Recursos	Ao realizar esta atividade o aprendiz será levado a construir um fichamento de resumo expondo os principais pontos-de-vista sobre o texto "Conceito de Projeto: rompendo com o presente", de Maria Elizabeth B. Almeida, ampliando os seus conhecimentos sobre Projetos e o seus usos em sala de aula.
Crterios de Avaliao	
Conclusões	
Creditos & Referências	

Já na tarefa, é de se esperar que o professor elaborador indique o gênero que deve ser produzido como produto resultante da realização da atividade proposta. Trata-se de um movimento retórico marcadamente objetivo, textualmente sucinto, de natureza descritiva e injuntiva, em que se estabelece o que o aluno deverá fazer e qual gênero resultará de seu trabalho. No exemplo abaixo, afirma-se que a tarefa consiste em organizar uma “apresentação em power-point”. Entretanto, note-se que esse gênero incluirá outros em sua composição: será uma apresentação em *PowerPoint* de “poesias modernistas ilustradas com pinturas”. Ou seja, ao lado do gênero apresentação, temos os gêneros poema e pintura (quadros).

## Exemplo 8: Gêneros mencionados na tarefa (Literatura Brasileira III)

Introdução	<b>Tarefa</b>  Consiste em organizar uma apresentação em power-point de poesias modernistas ilustradas com pinturas do mesmo estilo de época. Vamos criar um diálogo interartístico. Para isso, vocês farão uma pesquisa sobre a literatura e a pintura no Modernismo brasileiro e selecionarão dados biográficos dos artistas cujas obras vocês optaram. Ao escolherem um poema, selecionem uma pintura que dialogue com ele, seja pelo tema, pelo cromatismo, pelas imagens.
Tarefa	
Processos & Recursos	
Critérios de Avaliação	
Conclusões	
Créditos & Referências	

Os processos e recursos são outro local privilegiado em que aparecem gêneros relacionados com a resolução da WQ. Esses gêneros em geral cumprem uma determinada função no desenvolvimento da atividade até levar o aluno ao resultado final com o produto esperado pelo professor. No Exemplo 9, o gênero<sup>15</sup> centralmente relevante para a resolução da atividade é o livro didático (LD), mas outros gêneros serão referidos no desenrolar do processo. Em um determinado momento, portanto, os alunos são convidados a construir um “quadro comparativo”; em seguida, é exigido deles que redijam um “comentário crítico”. Observe-se que os gêneros são ativados não como fins em si mesmos, mas como parte do percurso até chegar ao produto esperado pelo professor, um “texto escrito” contendo o supramencionado “comentário crítico”.

---

15 Embora não haja, nas teorias de gêneros, um consenso sobre se o LD é um suporte ou um gênero, aqui o tratamos como gênero para os efeitos da presente análise, sem tomar uma decisão absoluta sobre a questão.

## Exemplo 9: Gêneros mencionados em processos e recursos (Prática VI)

<b>Introdução</b>	<b>Processos &amp; Recursos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Forme um grupo de 3 (três) estudantes para a realização do trabalho.</li><li>• Escolha os livros didáticos a serem analisados: um selecionado pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e outro não selecionado por este Programa (alguns dos livros não selecionados pelo PNLD, geralmente, são utilizados por escolas particulares). Os livros escolhidos devem ser destinados às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano / 5ª a 8ª série) ou do Ensino Médio.</li><li>• Verifique se outros colegas escolheream os mesmos livros, pois é melhor que os grupos analisem livros diferentes.</li><li>• Identifique as páginas do livro dedicadas à variação linguística</li><li>• Analise como é trabalhado o tema em cada livro</li><li>• Faça um quadro comparativo a partir dos 3 (três) itens listados anteriormente.</li><li>• Redija um comentário crítico, a partir da análise realizada, sobre a forma como os livros trabalham a variação linguística</li></ul>
<b>Tarefa</b>	
<b>Processos &amp; Recursos</b>	
<b>Crítérios de Avaliação</b>	
<b>Conclusões</b>	
<b>Creditos &amp; Referências</b>	

Ao realizar o movimento retórico da avaliação, que consistiria basicamente em estabelecer os critérios para avaliação do trabalho dos alunos, o gênero requerido como produto, já mencionado em etapas anteriores da WQ, é quase sempre retomado e incorporado aos referidos critérios. No exemplo a seguir, o gênero em questão é o “projeto de pesquisa”, que volta ser mencionado em cada um dos critérios estabelecidos. O professor elaborador procura deixar claro que a atividade se desenrola em torno desse gênero.

## Exemplo 10: Gênero mencionado na avaliação (Pesquisa Científica)

<b>Introdução</b>	<b>Crítérios de Avaliação</b> <b>AVALIAÇÃO</b> Avaliação será feita com base nos seguintes critérios: <ul style="list-style-type: none"><li>. Compreender os passos iniciais da produção de um projeto de pesquisa;</li><li>. Capacidade de interpretar cada etapa inicial (Temática da pesquisa e delimitação da temática; Problemática da pesquisa; Justificativa da pesquisa; objetivo geral e objetivos específicos e revisão bibliográfica e como deve ser a linguagem e a formatação gráfica de um projeto de pesquisa);</li><li>. Perceber a importância de se produzir um projeto de pesquisa científica;</li><li>. Apresentação de elementos indicativos que mostrem o domínio na análise crítica sobre o projeto de pesquisa;</li></ul>
<b>Tarefa</b>	
<b>Processos &amp; Recursos</b>	
<b>Crítérios de Avaliação</b>	
<b>Conclusões</b>	
<b>Creditos &amp; Referências</b>	

Esse procedimento de retomada se verifica também na etapa das conclusões. O gênero estabelecido como objetivo da WQ volta a ser mencionado no contexto geral da declaração das expectativas do

professor para a aprendizagem do aluno, como se verifica com clareza no exemplo seguinte, em que se retoma o gênero anteriormente prescrito, o "fichamento de resumo".

Exemplo 11: Gênero mencionado nas conclusões  
(Estágio Supervisionado II)

Introdução	<b>Conclusões</b>  Assim, almejamos que o aluno domine as técnicas de construção sobre o gênero textual solicitado, fichamento de resumo, como ele também amplie seus conhecimentos a ponto de estimular-se a usar projetos em seu estágio supervisionado e quem sabe me sua prática docente.
Tarefa	
Processos & Recursos	
Critérios de Avaliação	
Conclusões	
Créditos & Referências	

O último movimento da WQ traz ao aluno, do ponto de vista da recepção/leitura, um novo gênero, a referência bibliográfica, que pode ser simplesmente apresentado em seu formato padrão ou indicado na forma de uma fonte já conhecida dos alunos, como o fascículo da disciplina ou os *slides* elaborados pela professora da disciplina. É o que ocorre no exemplo abaixo, em que as referências bibliográficas são substituídas pela indicação dos materiais acima referidos.

Exemplo 12: Gêneros mencionados nos créditos e referências  
(Pesquisa Científica)

Introdução	<b>Creditos &amp; Referências</b>  <b>FONTES DE INFORMAÇÃO:</b>  Slides sobre Pesquisa Científica produzidos pelas professora;  <b>REFERÊNCIAS:</b> Capítulos 1 e 2 do livro virtual;
Tarefa	
Processos & Recursos	
Critérios de Avaliação	
Conclusões	
Créditos & Referências	

Como se percebe, em todas as etapas de construção da WQ, os movimentos retóricos executados pelo professor elaborador incluem a referência a um ou mais gêneros textuais. Dessa forma, a análise referenda nosso argumento de que a WQ, ela mesma um gênero de texto, realiza-se concretamente acionando uma diversidade de outros gêneros, que podem ser descritos como uma rede de gêneros no sentido defendido por Swales (2004). A WQ, por sua vez, também se apresenta como um metagênero (GILTROW, 2002) ao organizar, em sua própria constituição, a produção e recepção de outros gêneros.

### **Considerações finais**

A WQ vai rapidamente se tornando um gênero pedagógico bastante conhecido e utilizado em diversos níveis da educação presencial e à distância. Os estudos sobre essa “metodologia” também vão se consolidando e aumentando rapidamente. No entanto, como afirmamos no início deste trabalho, faltam estudos sobre a WQ do ponto de vista de sua constituição textual. Neste trabalho, acreditamos ter contribuído para a caracterização da WQ como um novo gênero textual do domínio discursivo pedagógico, constituído basicamente por sequências injuntivas e descritivas a serviço da atividade didática proposta ao aluno. Nesse sentido, vimos que a WQ apresenta propósitos comunicativos e movimentos retóricos bastante claros e até certo ponto estereotipados.

Além disso, foi nosso propósito caracterizar a WQ como um metagênero que organiza a produção e recepção de diversos outros gêneros, constituindo, dessa forma, uma rede de gêneros de extensão variável. Essa rede de gêneros é ativada em função do processo de elaboração da atividade pelo aluno. À medida que procura atender às exigências do professor elaborador da WQ, o aluno entra em contato com uma quantidade variável de gêneros quer do ponto de vista

da produção quer da recepção. As referências a esses gêneros estão distribuídas por todos os estágios constituintes da WQ como texto/gênero.

Especialmente considerando o contexto da EAD, acreditamos na necessidade do estudo crescente das ferramentas e recursos pedagógicos utilizados, particularmente em conexão com as práticas discursivas implicadas. Faz-se necessário um olhar para essas práticas a partir das ciências da linguagem, uma vez que se trata de práticas de produção de textos e discurso, ao lado de práticas pedagógicas. Considerando a escassez ou mesmo a inexistência de trabalhos sobre artefatos como a WQ a partir das teorias de gênero, particularmente, acreditamos que este trabalho se constitui como uma pequena contribuição para a compreensão mais bem fundamentada dessa “metodologia de ensino“.

## Referências

- ADELL, J. Internet en el aula: las webquest. **Edutec**: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, n. 17, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm)> Acesso em: 05 nov. 2012.
- ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. Web-mediated genres: a challenge to traditional genre theory. **Working Papers**, n. 6, p. 1-50, 2004. Disponível em: <<http://sprog.asb.dk/vv/cbcom/workingpapers/wp6.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2012.
- BARROS, G. C. **Webquest**: metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço. Paraná: Escola BR: 2005. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012622.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2012.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre**: an introduction to history, theory, research, and pedagogy. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse, 2010. Disponível em: <[http://wac.colostate.edu/books/bawarshi\\_reiff/](http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/)> Acesso em: 05 nov. 2012.

- BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). **What writing does and how it does it**: an introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, New Jersey: LEA, 2004. p. 309-339.
- BEZERRA, B. G. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 602-610. Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Benedito\\_Bezerra.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Benedito_Bezerra.PDF)> Acesso em: 05 nov. 2012.
- BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Indicadores de qualidade para a avaliação de webquest: algumas recomendações. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4, 2011. **Anais...** Sorocaba: Uniso, 2011. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/47\\_JoaoBatista1.pdf](http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/47_JoaoBatista1.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2012.
- COSTA, W. A.; PINHEIRO, M. I. S.; COSTA, M. N. S. O bibliotecário escolar incentivando a leitura através da *webquest*. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 1, p. 37-54, jan./abr. 2009.
- DEVITT, A. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (ed.). **Textual dynamics of the professions**. Madison/WI: University of Wisconsin Press, 1991. p. 336-355.
- DODGE, B. Webquests: a technique for internet-based learning. **The Distance Educator**, v.1, n 2, 1995.
- GILTROW, J. Meta-genre. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (eds.). **The rhetoric and ideology of genre**: strategies for stability and change. Cresskill, NJ: Hampton, 2002. p. 187-205.
- ORLIKOWSKI, W. J.; YATES, J. A. Genre repertoire: norms and forms for work and interaction. **MIT Sloan School Working Paper #3671-94**, mar. 1994.

Disponível em: <<http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP166.html#genre5>>  
Acesso em: 31 dez. 2010.

PAIVA, R. A.; PADILHA, M. A. S. As webquests como coreografias didáticas na perspectiva da construção de um conhecimento crítico, criativo e colaborativo. In: III SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER. **Anais...** São Paulo: ESPM, 2009. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/artigos/4\\_educacao/eixo4\\_art20.pdf](http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/artigos/4_educacao/eixo4_art20.pdf)>  
Acesso em: 05 nov. 2012.

SILVA, E. M. O. A webquest na internet: o novo material didático. **Eletras**, v. 18, n.18, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.utp.br/eletras/ea/eletras18/texto/artigo\\_18.5\\_Edna\\_Marta\\_Oliveira\\_da\\_Silva\\_A\\_Webquest\\_na\\_internet.pdf](http://www.utp.br/eletras/ea/eletras18/texto/artigo_18.5_Edna_Marta_Oliveira_da_Silva_A_Webquest_na_internet.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2012.

SPINUZZI, C. Describing assemblages: genre sets, systems, repertoires, and ecologies. **Computer Writing and Research Lab**, White Paper Series, p. 1-9, 05 mai 2004. Disponível em: <<http://www.dwrl.utexas.edu/sites/www.dwrl.utexas.edu/files/assemblages.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2012.

SPINUZZI, C. Genre and generic labor. In: BAZERMAN, C. et al. (eds.). **International advances in writing research: cultures, places, measures**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; Anderson: Parlor Press, 2012. p. 487-505. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter27.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2012.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

## CAPÍTULO III

# **PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS: DIFICULDADES ENCONTRADAS POR ALUNOS DE EAD<sup>16</sup>**

*Amanda Cavalcante de O. Lêdo*

### **Introdução**

Ao ingressarem em um curso superior, é notório que os alunos precisam adquirir habilidades relativas à leitura e produção de gêneros próprios do ambiente acadêmico, e mais, no caso específico EAD, necessitam aprender a lidar com os recursos tecnológicos que mediam suas atividades. Assim, os alunos precisam se apropriar de diferentes tipos de letramentos para participarem eficazmente das atividades propostas, bem como compreenderem os conteúdos trabalhados, a fim de obter um processo de ensino/aprendizagem produtivo.

Neste trabalho<sup>17</sup>, pretendemos refletir sobre algumas questões relativas aos gêneros que circulam na esfera acadêmica, especificamente na EAD, considerando as dificuldades apontadas pelos próprios estudantes. Além de uma breve análise dos fóruns educativos dos quais esses alunos participaram, discutiremos os resultados preliminares de um questionário a respeito das percepções desses alunos sobre os gêneros acadêmicos. Com vistas aos objetivos

---

<sup>16</sup> Versões anteriores deste trabalho foram publicadas nos anais do VI SIGET (2011) e na Revista Hipertextus (2012), nesta última em coautoria com o Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.

<sup>17</sup> Salientamos que aqui temos um recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo se volta para as práticas de leitura e escrita de estudantes do curso de Licenciatura em Letras oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE).

a que se propõe, o presente capítulo se organiza da seguinte forma: primeiro, discutiremos aspectos sobre os letramentos, enfatizando os letramentos acadêmicos. Depois, analisaremos os resultados dos questionários respondidos pelos estudantes e finalmente, consideramos alguns aspectos do fórum de discussão.

## **1. Letramentos acadêmicos**

Atualmente, muitos estudos sobre letramento vêm sendo produzidos. De maneira geral, tal conceito se refere às práticas complexas que as pessoas mantêm com e/ou realizam através da escrita nos variados contextos sociais. Alguns trabalhos assinalam que um tratamento mais adequado para esse conceito seria sua forma no plural – letramentos –, destacando que não há apenas um letramento, como forma única, mas enfatizando as múltiplas formas em que pode ocorrer (cf. STREET, 2007).

Nesse sentido, destacamos a perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento (NEL), que aponta para uma abordagem social do fenômeno do letramento. Essa abordagem considera o letramento como plural, local e situado, de forma que diferentes comunidades apresentam letramentos diferentes e *status* diferentes para essas variedades. Além disso, esses estudos compreendem que não apenas os letramentos formais/institucionais são relevantes, mas também aqueles que fazem parte da vida cotidiana das pessoas, como os letramentos presentes em seu ambiente de trabalho, por exemplo (cf. LEA; STREET, 1998; STREET, 2007; BARTON; HAMILTON, 2005, entre outros). Muitos trabalhos recentes sobre letramento têm levado em conta a perspectiva dos NEL, inclusive no cenário brasileiro (BEZERRA, 2010b; MACHADO, 2009; entre outros).

Dentro dos NEL, Street (apud MACHADO, 2009) propõe duas abordagens para os estudos da escrita em nível superior: o modelo autônomo e o ideológico. Para o modelo autônomo, o letramento é

um conjunto de habilidades e/ou competências que são adquiridas pelos indivíduos e que podem ser transferidas através dos diferentes contextos, ou seja, não são levadas em consideração as variações culturais. Já o modelo ideológico considera que as práticas de letramento envolvem relações de poder e questões ideológicas. Além disso, aponta para a heterogeneidade da comunidade acadêmica. O autor comenta que frequentemente o modelo autônomo de letramento é representado pela “apropriação da técnica”, enquanto o modelo ideológico considera as práticas de letramento como “social e culturalmente determinadas, e a escrita assume significados segundo o contexto dos grupos e instituições em que foi adquirida” (apud MACHADO, 2009, p. 24).

Lea e Street (1998) propõem três modelos de aprendizagem para se compreender a escrita em nível superior: modelo de habilidades de estudo, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos. Os autores sugerem que os modelos geralmente usados para compreender a escrita dos estudantes “não levam adequadamente em conta a importância das questões de identidade e as relações institucionais de poder e autoridade que o cercam, nas quais estão inseridas diversificadas práticas de escrita dos estudantes em toda a universidade” (LEA; STREET, 1998, p. 157).

Segundo o modelo de habilidades de estudos, o letramento se apresenta como um conjunto de habilidades ou competências transferíveis de um contexto para o outro sem grandes dificuldades. Tal modelo enfatiza questões formais da escrita, como gramática e ortografia. Para o modelo de socialização acadêmica, é papel do professor, como membro mais experiente da comunidade acadêmica, inserir os alunos nas práticas da academia. Finalmente, para o modelo de letramentos acadêmicos é necessário levar em consideração o componente cultural e contextual da leitura e da escrita em ambiente acadêmico. Além disso, faz-se imprescindível atentar para as relações sociais e de poder subjacentes a essas práticas. Para Lea e

Street (1998), o último modelo seria o mais adequado por levar em conta a complexidade das práticas de letramento dos estudantes. No entanto, é importante salientar que tais perspectivas não se excluem mutuamente, mas são complementares.

Está claro, portanto, que ao ingressar em um curso superior, o aluno necessita desenvolver variadas habilidades, tanto no que diz respeito à compreensão e produção de gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico, como também a lidar com as diversas ferramentas tecnológicas e os recursos que elas disponibilizam, especialmente no ensino à distância, que está intimamente atrelado às tecnologias de comunicação e às mídias.

Compreendemos que intrinsecamente relacionada ao conceito de letramento(s) está a noção de gênero textual. Sobre isso, Motta-Roth (2011) afirma que “o conceito de gênero discursivo parece ser especialmente produtivo para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e redação acadêmicas sob uma perspectiva crítica, pois nos permite explorar amplamente a interface entre contexto e linguagem” (p. 6).

Neste trabalho, consideramos produtiva a conceituação de gênero apresentada por Swales (1990). Para essa perspectiva, os gêneros apresentam um importante papel dentro da comunidade em que circulam, pois possibilitam a comunicação entre os seus membros. As pessoas utilizam os diversos gêneros para participar das atividades em que se engajam, de acordo com os propósitos comunicativos socialmente reconhecidos que os gêneros apresentam. Swales também considera que, devido ao fato de que alguns gêneros serem mais maleáveis em sua estrutura e propósitos, os membros especializados de dada comunidade discursiva podem “violar” as regras do gênero, explorando suas especificidades, desde que sejam reconhecidas sua experiência e/ou autoridade na área. O autor Bhatia amplia a noção de gênero apresentada por Swales, na medida em que atenta para a

realização de propósitos que não são reconhecidos socialmente como pertencentes ao gênero. Em suas palavras, conceitua gênero como:

um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos, identificado e entendido pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica em que ocorre regularmente. Frequentemente, é um evento altamente estruturado e convencionado, com restrições a possíveis contribuições em termos de sua intenção, posição, forma e valor funcional. Essas restrições, entretanto, frequentemente são exploradas pelos membros especializados da comunidade discursiva na concretização de intenções particulares enquadradas dentro dos propósitos socialmente reconhecidos (BHATIA apud ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 226).

Ratifica-se, assim, que para ser aceito como membro de determinada comunidade acadêmico-profissional, é imprescindível o domínio das convenções adotadas e utilizadas pelos seus membros, especialmente no que se refere aos gêneros que ali circulam. No entanto, é preciso salientar que o aluno recém-chegado ao curso superior ainda não domina esses conhecimentos e, na maioria das vezes, apresenta grande dificuldade na aquisição dos letramentos associados à academia, visto que englobam “a produção e recepção de gêneros textuais bastante complexos e específicos do contexto acadêmico”, conforme afirma Bezerra (2010b) e “nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino no currículo dos diversos cursos” (p. 2).

Diante do exposto, é possível afirmar que os gêneros não são neutros, mas refletem a configuração da comunidade de que fazem parte. No caso dos gêneros acadêmicos, eles certamente são permeados pelas relações de poder e *status* próprios dessa comunidade. Para os “novatos” (recém-chegados em um curso superior, por exemplo), desponta a necessidade de compreenderem a importância de se apropriarem dos diversos gêneros para serem reconhecidos pelos

membros mais experientes, e não só isso, mas principalmente atentarem para o fato de que o conhecimento de gêneros possibilita a sua inserção em contextos diversos de comunicação e aprendizagem, permitindo que participem eficazmente de eventos comunicativos necessários ao seu crescimento acadêmico e profissional: “saber ler e escrever “eficazmente” em contextos variados tem sido apontado, cada vez mais, como um indicador de poder político e cultural em uma sociedade logocêntrica” (CLARK; IVANIC, apud MOTTA-ROTH, 2011, p. 3).

A respeito do(s) letramento(s) acadêmico(s), Lea e Street consideram que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (apud BEZERRA, 2010b). A questão do letramento e, conseqüentemente dos gêneros textuais, é, pois, bastante relevante visto que é através desse conhecimento que os alunos podem fazer parte efetivamente das complexas relações da comunidade acadêmica.

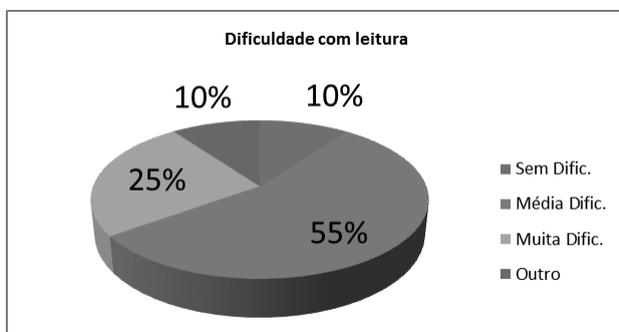
## **2. Percepções dos alunos de EAD sobre suas práticas de letramento**

Em nossa proposta de pesquisa, explicitamos o desejo de observar a experiência dos alunos de EAD com os gêneros acadêmicos. A fim de analisar qual a percepção dos próprios alunos sobre suas práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico, foi elaborado um questionário com perguntas referentes ao modo como compreendem e participam dessas práticas. Para os fins desse capítulo, são apresentadas e comentadas a seguir algumas questões, considerando um universo composto por 20 alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Letras à distância oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Entre outras questões, foi perguntado aos alunos como eles avaliavam as leituras propostas e/ou exigidas pelos diferentes

professores nas diversas disciplinas do curso, com relação a sua complexidade. As respostas obtidas estão representadas no gráfico 1:

Gráfico 1: Nível de dificuldade das leituras na opinião dos alunos de EAD

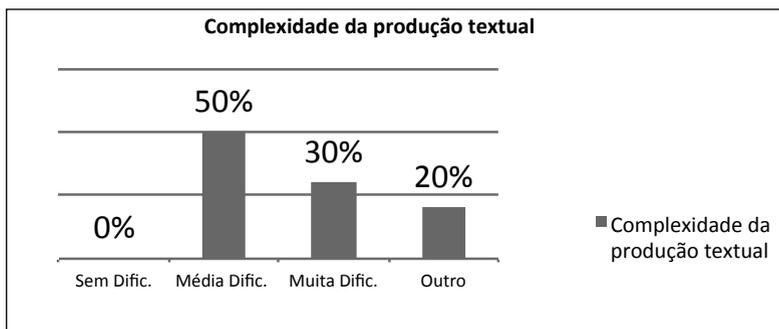


Fonte: elaboração da autora

Através do gráfico, observa-se que 80%, uma porcentagem bastante significativa dos alunos entrevistados, considera o nível de dificuldade existente nas leituras exigidas pelo curso, até aquele momento, entre os graus médio e muito difícil. É possível afirmar, portanto, que os alunos percebem a complexidade dos textos trabalhados, considerando que exigem um maior esforço deles para a sua compreensão provavelmente por serem mais teóricos e específicos em relação ao curso, em comparação com as leituras que eles realizavam no Ensino Médio, por exemplo.

Também foi perguntado aos alunos como eles percebiam as atividades de produção textual solicitadas no âmbito do curso, pergunta que foi respondida de modo semelhante em relação à leitura: também 80% dos alunos avaliaram que a produção textual oferecia entre média e muita dificuldade (conforme apresentado no gráfico 2). Dessa forma, é possível perceber que esses estudantes consideram que as propostas de produção de textos são bastante complexas, inclusive porque lidam com gêneros com os quais muitos dos alunos estão tendo contato pela primeira vez, que são os gêneros acadêmicos.

Gráfico 2: Dificuldade da produção textual em EAD, segundo os alunos



Fonte: elaboração da autora

Sobre a orientação recebida por parte dos professores e tutores para realizarem as atividades propostas no decorrer do curso, a maioria dos alunos entrevistados apontou que foi adequada de acordo com as necessidades. Alguns alunos, no entanto, comentaram que a formulação do que é pedido algumas vezes não fica clara, necessitando de maiores esclarecimentos. De maneira geral, eles consideram apropriada a maneira como lhes são solicitadas as tarefas, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Orientação recebida para o cumprimento da tarefa

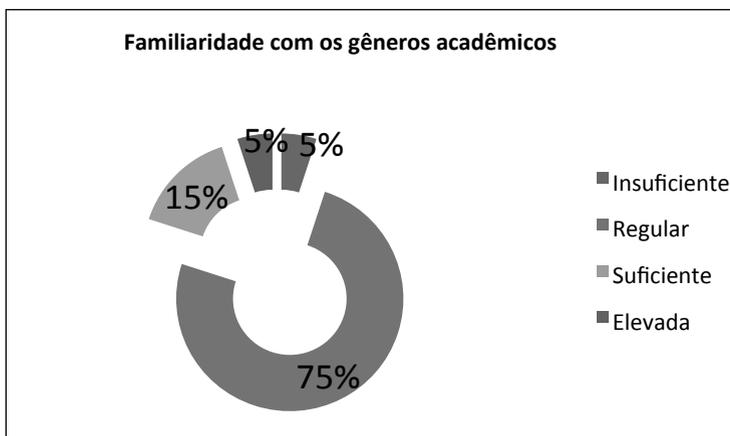
Orientação recebida para a realização das atividades	Porcentagem
Adequada	60%
Inadequada	0%
Insuficiente	40%
Inexistente	0%

Fonte: elaboração da autora

A respeito da familiaridade que têm com os gêneros acadêmicos mais frequentes apresentados no curso até o momento, a maioria

expressiva dos alunos entrevistados (75%) afirmou que é regular, conforme ilustra o gráfico 4. A partir de suas respostas, é possível constatar uma insegurança no que se refere às suas práticas de leitura e escrita nos diferentes gêneros textuais com os quais eles lidam no curso, de maneira que podemos afirmar que esses estudantes se encontram no processo de letramento, ou seja, está em construção a familiaridade necessária para que leiam e produzam gêneros acadêmicos com mais autonomia.

Gráfico 4: Familiaridade dos alunos com os gêneros acadêmicos mais frequentes apresentados no curso



Fonte: elaboração da autora

Com a continuidade do curso, espera-se que o reconhecimento e compreensão desses gêneros se tornem suficientes, para que os alunos sejam vistos como participantes efetivos da comunidade acadêmica. Isso não significa, no entanto, que o letramento é um processo estático que inicia com o começo do curso e finaliza ao final da graduação, pronto e acabado, mas trata-se de um fenômeno processual e contínuo. Além disso, é válido destacar que esses estudantes trazem para o seu processo de letramento acadêmico suas experiências e

conhecimentos de outras esferas, o que contribui para a percepção de como o letramento é complexo.

Nesse sentido, com maior ou menor dificuldade, os alunos que lidam pela primeira vez com os gêneros próprios do ambiente acadêmico e do curso à distância como o fórum de discussão, por exemplo, podem partir do seu conhecimento do que seria um fórum de discussão numa rede social e assim adaptar seus conhecimentos<sup>18</sup>.

Finalmente, questionamos os estudantes sobre as principais dificuldades encontradas ao lidar com os diversos gêneros acadêmicos no curso, tanto com relação à leitura como à escrita. Uma das queixas mais frequentes e da qual surgem dificuldades, na opinião dos alunos, é a falta de compreensão do que é realmente solicitado pelo professor, ou seja, para eles não fica claro o que o professor deseja ao solicitar alguma tarefa, o que se apresenta como uma contradição, visto que quando questionados sobre as orientações das atividades a maioria (60%) considerou como adequada.

Outro aspecto colocado pelos estudantes é que muitos gêneros são novos e complexos. De fato, considerando que alguns gêneros são novos para os alunos, como o próprio fórum, por exemplo, eles necessitarão de esclarecimentos posteriores para entenderem qual o objetivo, qual a proposta, como deve ser sua participação, etc. É importante salientar que tal conhecimento, especialmente com relação à produção de gêneros, não se apreende tão rapidamente, mas faz parte de um processo complexo, conforme afirma Russel: a escrita “não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas, mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido,

---

18 Esclarecemos que, baseados nos modelos de abordagem da escrita acadêmica (modelo de habilidades, socialização acadêmica e de letramentos acadêmicos), espera-se que os estudantes não apenas compreendam a escrita no fórum como uma se fosse uma “técnica”, ou que o professor explicita como devem participar da discussão, mas sobretudo compreendam que relações estão implícitas naquela interação e o que essas relações implicam para sua construção como participante da comunidade acadêmica como um todo, ou seja, como eles se inserem nesse contexto a partir do gênero exemplificado.

que requer muita prática” (apud RAMOS et al, 2009, p. 241). Esses resultados ilustram alguns aspectos do processo de letramento dos estudantes que participaram do nosso estudo. No próximo tópico, exemplificaremos como tais resultados se refletem na participação dos estudantes no fórum de discussão.

### **3. A Questão dos Fóruns**

O fórum educacional se apresenta como o principal gênero textual utilizado no AVA para dar conta da interação entre os professores e alunos em um curso de EAD, como confirma Bezerra (2010a): “Entre os recursos interacionais citados, o fórum claramente se destaca como a ferramenta mais utilizada como componente do processo de ensino à distância mediado pela internet” (p. 1), e por isso tem suscitado vários olhares enquanto objeto de pesquisa.

Podemos considerar que o propósito principal do fórum é promover a discussão de tópicos pertinentes à disciplina. O tópico é proposto pelo professor e espera-se que tanto alunos como professores interajam de forma significativa a respeito do tema, a fim de que essa troca possibilite o melhor entendimento sobre determinados conceitos e, conseqüentemente, contribua para a construção do conhecimento. Machado (2009) considera que “(...) o fórum é umas das ferramentas de interação coletiva de maior utilidade dentro de uma plataforma de ensino mediado por computador e pode ser caracterizado segundo o tema (livre ou dirigido) e/ou a duração (permanente ou por tempo determinado)” (p. 67). As trocas são realizadas em turnos e ficam registradas data e horário das contribuições. A interação ocorre de forma assíncrona, ou seja, não é em tempo real. Em geral, a mensagem é dirigida a uma pessoa, podendo ser dirigida também a todos os participantes do fórum.

Bezerra (2010a) diferencia o fórum educacional do fórum eletrônico sem fins educativos, afirmando que este é mais flexível,

tanto em termos de usos da linguagem como em discussão de temas, enquanto “o fórum educacional normalmente será mais monitorado quanto aos temas admitidos (...). Para isso contará com a mediação do professor ou tutor, a quem cabe intervir nos momentos adequados para manter o foco no tema proposto” (p. 6). O autor aponta também alguns estudos que relacionam os fóruns da EAD com uma sala de aula convencional. Ele conclui que o fórum educacional “propicia relações menos assimétricas e mais colaborativas” (p. 8), bem como apresenta um uso diferenciado da linguagem, que tende a ser mais formal do que em aulas presenciais.

Já Moore afirma que a configuração básica de um fórum de discussão educacional seria:

Tabela 1: configuração básica do fórum educacional segundo Moore

1. Uma mensagem inicial. O docente prepara uma pergunta que exige uma resposta. Ele ‘dá uma explicação ou reflete sobre algum item do conteúdo’;
2. Resposta à mensagem. O professor ou os alunos devem responder a questões propostas ‘por meio de uma elaboração – ou ideia alternativa – ou uma pergunta’;
3. Mensagem de acompanhamento. O docente ou o aprendiz ‘respondem às colocações anteriores com uma explicação de como a segunda mensagem foi útil para aumentar a compreensão do tópico e, se possível, acrescentam um comentário independente adicional’;
4. Resumo da mensagem. O professor ‘resume as mensagens dos membros do grupo para incluir aspectos importantes, similaridades e diferenças na compreensão do grupo’.

Fonte: Moore (apud CAMPOS, 2008, p. 96-97)

No entanto, tal configuração apresenta nuances específicas ao se concretizar nos fóruns que compõem nosso *corpus*: observamos que alguns itens se realizam com mais frequência e mais claramente do que outros, como o 1- “Mensagem inicial” e o 2- “Resposta à mensagem”, que são bastante recorrentes. Com relação ao item 3 apresentado por Moore, “Mensagem de acompanhamento”, observamos que esse

movimento ocorre mais frequentemente na direção professor-aluno (e rara na direção aluno-aluno): é o professor que explica e comenta a postagem anterior do aluno. Apenas quando o professor, ao retomar a postagem do aluno, pede algum esclarecimento de forma explícita, é que o aluno retoma o que foi dito pelo professor, conforme mostra o exemplo 01:

Exemplo 01: postagem do professor que solicita resposta direta da aluna:

[Professor] Olá, X

Seja bem vinda ao fórum. (...) E o que acontece no caso dos professores que ainda são „resistentes“ às mudanças? E quanto aos que são sensíveis a essas mudanças? O que falta fazer? Ou o ensino de língua portuguesa já chegou ao ponto ideal nesses casos? O que vc acha? (...)

[Aluna] Professor como bem ressaltai, no final da postagem, as mudanças são lentas mas já são refletidas em muitas salas de aula. Digo porque tenho colegas professoras de língua portuguesa que trabalham...

Normalmente, nos fóruns observados, percebemos que as postagens dos alunos não retomam as anteriores. Sobre esse aspecto, é preciso refletir se os alunos realmente leem o que foi postado anteriormente para poderem se situar na discussão que está em andamento no fórum. Essa ferramenta possibilita que o aluno se inteire a respeito do que foi dito (devido às postagens ficarem registradas e poderem ser acessadas posteriormente), pense sobre ele e só então formule sua contribuição, explicitando sua opinião a respeito do tópico. A esse respeito, Machado (2009) constata que “o uso de recursos interativos não garantem a interação, nem todo fórum se constitui numa prática social, pois se não leio o que os outros escrevem e se eles não lêem o que escrevi, não há troca ou interação” (p. 105). Assim, é necessário destacar o papel importante das trocas interacionais em um curso de EAD para a partir delas possibilitar a construção do conhecimento.

Notou-se também que a maior parte das postagens não eram dirigidas às pessoas participantes do fórum, como professor ou aluno. Essa “impessoalidade” não se apresenta normalmente como característica do gênero, pois considerando que sua principal função seria possibilitar a interação entre professores/tutores e alunos de EAD e não apenas a apresentação dos conteúdos, as postagens de maneira geral deveriam reportar a algum participante ou a todos. Sobre esse aspecto, os apontamentos de Bezerra (2010a) são esclarecedores na medida em que refletem sobre tal situação:

Em um fórum com tão baixo nível de interação pessoal, a linguagem se mantém convencional e formal, até por não refletir os usos próprios dos alunos, que claramente reproduzem o material proposto para leitura, mas não o reelaboram de modo a expressar sua compreensão nem formulam eventuais questões para discussão. Os alunos não se comunicam com o professor, apesar de este se dirigir pelo nome a cada um comentando suas postagens. Se não se comunicam com o professor, os alunos também não se comunicam entre si. O fórum é mais monológico do que dialógico. Os alunos reagem à questão proposta pelo professor com postagens de conteúdos que não foram elaborados por eles, mas simplesmente colhidos em sites sugeridos para leitura (p. 13).

Dessa forma, questiona-se se os alunos de fato estariam reconhecendo o fórum como uma ferramenta de comunicação entre os participantes.

No fórum analisado, algumas postagens dos alunos consistiam apenas em “copiar e colar” os conteúdos e apresentá-los sem reflexão. Por isso, eram comuns as intervenções do professor da disciplina no sentido de orientar os alunos a como proceder, conforme exemplificado a seguir:

## Exemplo 02: professor comenta a postagem dos alunos, orientando-os sobre o objetivo do fórum

Continuo sentindo falta de um olhar mais pessoal, menos ligado a conteúdos, sobre a questão. (...) o fórum é um espaço para discussão de nossos próprios pontos de vista sobre a questão posta. Os conteúdos servem apenas para nos dar subsídios, certo? (...) Lembro que todos podem opinar sobre isso (vcs também podem aproveitar o fórum para discutir o assunto entre si). Vamos lá, gente. Vamos esquentar este debate!

Oi, Y

Parece que vc não entendeu o propósito do fórum. Além de não citar a autora das ideias que vc postou (artigo disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp19/03.pdf>), vc simplesmente não discute o assunto, não emite a sua própria opinião.

Espero sua próxima contribuição. Um abraço. prof.

Apesar de estarem na metade do curso de graduação, foi possível perceber que os alunos ainda não estavam familiarizados com esses gêneros e o professor como “membro experiente dessa comunidade discursiva” foi explicando como deveriam proceder. Tal intervenção é bastante positiva, na qual o professor assume uma postura de colaborador. Assim, nota-se que o conhecimento sobre gênero textual com o qual se lida é importante para uma interação bem sucedida.

Outro aspecto observado no fórum de EAD consiste na apresentação da postagem pelos alunos vinculada à atribuição de nota pelo professor. Percebe-se, dessa relação, que o objetivo do aluno ao fazer sua participação no fórum não é contribuir para a discussão do tópico proposto, mas sobretudo cumprir uma obrigação para que o professor o avalie. Destaca-se a seguir a postagem de uma aluna questionando nota atribuída pelo professor da disciplina:

## Exemplo 03: aluna questionando a nota recebida

(...) Agora é sua vez professor esclareça o valor tão baixo da nota que você atribuiu a minha primeira postagem no fórum?

(...) será que minha opinião agora correta vale um 2!

É interessante destacar que tal postura da aluna reflete inclusive uma questão mais profunda, talvez cultural, de se fazer as atividades escolares apenas com vistas às notas. Ainda com relação à atitude da maioria dos alunos observada no fórum, é percebido que grande parte deles realiza a postagem às pressas à medida que se aproxima o fechamento do fórum. É notável que as contribuições feitas na última hora ficam aquém da necessidade comunicativa daquele evento. Sobre isso, Russel comenta: “é preciso que a escrita não seja vista como mais do que um instrumento de avaliação e sim como um instrumento de aprendizado, em que os alunos examinam, organizam, analisam e sintetizam idéias” (apud RAMOS et al, 2009, p. 241). O autor também afirma que “cabe ao professor refletir sobre as habilidades que deseja auxiliar os alunos a desenvolver e explicitar-lhes os objetivos das atividades, de forma que a escrita não seja ensinada como uma receita ou fórmula, mas como um repertório de estratégias de comunicação” (p. 241).

Finalmente, retomando o item 4 apresentado por Moore como constituinte do gênero fórum, o resumo da mensagem realizada pelo professor ao retomar e esclarecer o que os alunos disseram, sintetizando muitas vezes postagens bastante longas, conforme se apresenta nos seguintes exemplos:

#### Exemplo 04: resumo da mensagem realizada pelo professor

(...) De acordo com sua opinião, percebemos que há fatores políticos envolvidos no modelo de ensino, e não apenas fatores teóricos...

(...) Então, de acordo com sua visão, temos uma boa teoria, boas diretrizes oficiais para o ensino, mas falta muito para o ensino de língua ser feito de forma „produtiva“.

Não se pretendeu, neste trabalho, esgotar as possibilidades de questões sobre os fóruns educativos de EAD, mesmo porque se trata de uma ferramenta de interação muito rica. As percepções apresentadas

constituem aspectos de um estudo de caso, mas que podem nortear e levantar mais questões.

### **Considerações finais**

Durante sua formação acadêmica, os alunos necessitam desenvolver uma série de habilidades, como “a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente” (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 417). No caso de um curso de graduação à distância, é imprescindível que eles se familiarizem com o discurso e com os gêneros acadêmicos, em termos de práticas de leitura e escrita.

Destacamos neste trabalho a importância da interação entre os participantes da EAD para o desenvolvimento dessas habilidades no processo de formação dos alunos. Além disso, consideramos que é relevante a compreensão das especificidades dos gêneros, para lidar com eles de maneira a atingir os objetivos comunicativos que se pretende. A partir dos principais itens apontados por Moore como constituintes da interação por meio do gênero fórum educativo, comentamos exemplos de como se realizavam tais itens no fórum analisado. Exemplificando com as interações realizadas nesse fórum, foi possível perceber algumas dificuldades apresentadas pelos alunos de EAD.

Foram discutidas também algumas questões relativas aos resultados preliminares de um questionário aplicados aos alunos de EAD, no qual eles comentaram sobre suas práticas de leitura e escrita ao longo do curso, até o momento. Observamos que a maioria dos estudantes apresenta-se em processo de aquisição de familiaridade com os gêneros acadêmicos que ali circulam. Eles consideram o grau de dificuldade na leitura e escrita entre os níveis médio e difícil, refletindo sobre a complexidade que possuem os gêneros acadêmicos. Os estudantes também afirmaram que parte da dificuldade que

possuem se deve ao fato de lidarem com gêneros novos. Além disso, afirmam que a orientação sobre as tarefas deve ser clara quanto ao que se pede.

Na realização do fórum, foi possível relacionar os resultados dos questionários, no que se refere às dificuldades com os gêneros. Notou-se que os alunos algumas vezes não participavam da interação do fórum, não discutindo o tema proposto. Alguns estudantes não sabiam como lidar adequadamente com as diversas informações disponíveis e acessadas como material de leitura, apenas postando nos fóruns os conteúdos, sendo em determinados momentos necessária a intervenção do professor para esclarecer que postura era esperada. Assim, obtivemos exemplos do processo de socialização dos estudantes a partir da participação de um membro experiente da comunidade discursiva, o professor.

Concluímos considerando que a formação de leitores e escritores proficientes depende da contribuição de variados fatores, como por exemplo a aquisição e o desenvolvimento de habilidades específicas, de acordo com os tipos de letramentos a que os alunos são expostos no decorrer de um curso de graduação à distância. Além disso, é preciso atentar para o fato de que a aquisição desses conhecimentos pelos estudantes revela-se como um processo bastante complexo, que requer tempo e prática.

## Referências

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: D. Barton; K. Tusting (eds.) **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge University Press, 2005.

- BEZERRA, B. G. **Usos da linguagem em fóruns de EAD.** Comunicação apresentada no III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 02 e 03 dez. 2010a. Inédito. 17p.
- BEZERRA, B. G. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização.** Comunicação apresentada na XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do GELNE, em Teresina/PI, de 06 a 09 de setembro de 2010b. Inédito.
- CAMPOS, K. da R. Estratégias de interação em ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional. In. MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (orgs). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância.** São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 93-104.
- FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.
- MACHADO, N. C. F. **Estudo das trajetórias de letramento em cursos de educação a distância:** o texto, o papel e a tela do computador. Tese (doutorado) UFRS. Porto Alegre: 2009.
- MOTTA-ROTH, D. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento.** Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em: 14 jun. 2011.
- RAMOS, F. B. et al. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. **Revista Conjectura**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

## CAPÍTULO IV

### USOS DA LINGUAGEM EM FÓRUNS DE EAD<sup>19</sup>

*Benedito Gomes Bezerra*

#### **Considerações iniciais**

Um aspecto diferencial do ensino à distância é a interação propiciada por ferramentas virtuais, cuja utilização se dá principalmente por meio da linguagem. Observe-se que a novidade deve ser constituída pelas ferramentas tecnológicas, e não pela interação em si, pois esta é pressuposta em qualquer processo de ensino-aprendizagem, seja ele presencial ou à distância. No caso específico do ensino à distância, espera-se que o bom funcionamento dos cursos seja garantido pelo uso ativo e bem-sucedido, por parte de alunos e tutores/professores, de recursos interacionais como fóruns, *chats* e *e-mails*, entre outros, para tirar dúvidas ou debater assuntos ligados às disciplinas.

Entre os recursos interacionais citados, o fórum claramente se destaca como a ferramenta mais utilizada como componente do processo de ensino à distância mediado pela internet. Daí os inúmeros estudos que tomam o fórum e a interação como objetos de análise a partir de variadas perspectivas, conforme veremos. Apesar de tais estudos, uma questão ainda é muito frequente: por que, em diversos casos, os alunos não se sentem motivados a participar ativamente das

---

<sup>19</sup> Trabalho originalmente publicado na Revista Investigações (2011) do PG Letras/UFPE.

discussões propostas e propiciadas pelos fóruns, particularmente em cursos de graduação?

A despeito das variadas tentativas de resposta à questão, praticamente nenhuma atenção tem sido dada ao registro ou à variedade linguística empregada na interação. Neste trabalho, levanto a hipótese de que a eventual falta (ou insuficiência) de participação dos alunos nos espaços de interação em ambientes virtuais de aprendizagem deve-se, entre outros fatores, a exigências quanto ao uso da linguagem formal que acabam por inibir os estudantes, além de desvirtuar o modo habitual, não educacional, de funcionamento das ferramentas envolvidas.

Neste trabalho, portanto, procuro apontar indícios da existência de uma correlação entre a participação dos alunos e as exigências (em geral, institucionais, mas corroboradas pelo professor) sobre os “cuidados com a linguagem” em fóruns associados a cursos de EAD. Afinal, quando interagem em fóruns situados em ambientes virtuais de aprendizagem, alunos, tutores e professores frequentemente são constrangidos a usar um registro formal de linguagem, ao contrário do que fazem quando interagem em outros ambientes e redes sociais disponíveis na *Web*. Concretamente, minha hipótese é de que a participação dos alunos seja inversamente proporcional à exigência de uma linguagem formal. Por outro lado, me parece haver consenso em que a participação nos fóruns e, conseqüentemente, a interação alunos-professor e alunos-alunos, são diretamente proporcionais à aprendizagem adquirida.

Teoricamente, a discussão aqui proposta se assenta numa concepção do fórum eletrônico como gênero textual e como ferramenta tecnológica voltada para a interação, e desta como processo mediado pela linguagem, tomada como atividade sociointeracional e como lugar de constituição intersubjetiva dos interlocutores. A interação que se configura no fórum pode ser situada em um contínuo entre

fala e escrita (MARCUSCHI, 2001) marcado pelas peculiaridades do ambiente virtual.

Na tentativa de chegar aos meus objetivos, primeiramente discutirei o conceito de interação em EAD; em seguida, destacarei as principais abordagens à questão, apontando os aspectos geralmente levantados; em um terceiro momento, discutirei especificamente o estatuto teórico do fórum eletrônico; finalmente, levantarei as questões relativas à linguagem em uso nos fóruns de EAD. O estudo será ilustrado por exemplos apresentados por outros pesquisadores e por exemplos advindos de fóruns do curso de Letras a Distância da Universidade de Pernambuco.

## **1. O conceito de interação em EAD**

Embora o conceito de interação seja extensivo e inerente a qualquer empreendimento educacional, e não apenas à EAD, nesta a interação assume uma relevância especial em virtude da noção inter-relacionada de distância. Concordando-se com Moore (1997), é possível inferir que o maior obstáculo do ensino à distância não é a separação geográfica e temporal entre o professor e os alunos e dos alunos entre si, mas a distância como espaço comunicativo e psicológico entre os interactantes, que o autor denomina “distância transacional”. A distância transacional, por sua vez, também não é atributo exclusivo da EAD, mas existe “em qualquer programa educacional, inclusive no ensino face a face” (MOORE, 1997, p. 22). Nesse sentido, a EAD não é algo totalmente diferente do ensino presencial, antes, deve ser entendida como “um subconjunto do universo da educação”. As estratégias interacionais adotadas em cursos ou programas de EAD têm como objetivo, em última instância, minimizar a distância física e superar a distância transacional entre os envolvidos.

Em trabalho anterior, Moore (1989) havia definido os “três tipos de interação” que, a seu ver, deveriam ser levados em conta pelos

educadores à distância: a interação aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno. Embora, mais tarde, Anderson (2003) tenha proposto, ao lado dos tipos de Moore, três categorias adicionais (interação professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo), os dois conceitos mais pertinentes, para os propósitos deste trabalho, são os que dizem respeito à interação aluno-professor e à interação aluno-aluno.

A interação aluno-professor, de fundamental importância para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido, é marcada, conforme Moore (1989), pela busca do professor em “estimular ou pelo menos conservar o interesse do aluno no que deve ser ensinado, motivar o aluno a aprender”. Moore (1989) conclui que a influência do professor sobre seus alunos é bem maior em cursos que preveem a interação entre as duas partes do que quando os alunos interagem apenas com o conteúdo. Excluída a presença física do professor ao lado dos alunos, na EAD, a interação se pressupõe mediada por recursos tecnológicos e interacionais como o fórum educacional.

A interação aluno-aluno, lembra Mattar Neto (2008), possibilita a chamada aprendizagem colaborativa, desenvolvendo a capacidade de trabalhar em grupo, bem como gerando a motivação e o interesse dos alunos pelos conteúdos discutidos. Para Moore (1989), a interação entre aluno-aluno é ainda mais importante no caso de estudantes jovens, que se sentirão mais motivados se interagirem entre si, e não somente com o professor. Segundo o autor, a necessidade de interação com os colegas seria menor para alunos adultos, que tendem a ter motivação própria. Parece clara, portanto, a relevância da interação entre alunos de cursos de graduação, pelo menos parcialmente uma clientela jovem, no tocante a cursos em EAD.

Por oportuno, deve-se ainda distinguir entre interação e interatividade, dois termos usados com frequência e nem sempre com o devido rigor conceitual. Para Belloni (2003, p. 58), interação designa “a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre

intersubjetividade”, podendo essa ação se dar de modo direto ou mediado por recursos ou ferramentas tecnológicas, enquanto interatividade diz respeito à ação humana sobre a máquina, incluindo o potencial técnico que a máquina tem de “retroagir” a essa ação. De modo que, neste trabalho, referimo-nos ao conceito de interação, relação dialógica e comunicativa entre pessoas, e não à interatividade como relação entre indivíduos e máquinas ou *softwares*.

## **2. Abordagens sobre interação em EAD**

Um rápido levantamento dos estudos sobre EAD é o bastante para fornecer dados significativos. Um deles é que a interação constitui um dos tópicos quase inevitáveis em EAD, de modo que o termo quase sempre é mencionado mesmo quando não enfocado centralmente. Um segundo aspecto é que o tratamento da interação em EAD geralmente se concentra na relação entre professores e alunos, não enfatizando a interação aluno-aluno. E, finalmente, no que diz respeito à base teórica, frequentemente as abordagens sobre interação se fundamentam ou fazem referência à teoria da polidez de Brown e Levinson (1987), embora haja, é claro, abordagens teóricas alternativas.

Entre os trabalhos baseados na aplicação da teoria da polidez à interação em EAD, citamos Tostes (2010), que em estudo de caso destaca a atuação diferenciada de um determinado professor: “Verifiquei nas trocas de mensagens entre o professor e seus alunos nos fóruns de discussão a presença de um estilo próprio e peculiar de orientação dos alunos” (p. 1246). A partir de uma “microanálise etnográfica”, a autora analisa e enquadra as intervenções do professor nas estratégias de polidez positiva proposta por Brown e Levinson (1987), concluindo que o uso dessas estratégias resultou em “grande aceitação por parte dos alunos, que avaliaram o professor/mediador como um profissional sensível, positivo, incentivador, que, em última

instância, facilitou a participação e a aprendizagem” (TOSTES, 2010, p. 1253).

Um segundo exemplo de abordagem baseada na teoria da polidez é representado por Barros e Crescitelli (2008), que analisam um fórum educacional virtual a partir das estratégias de preservação das faces negativa e positiva de falantes e ouvintes, concluindo pela grande relevância das estratégias de polidez na interação virtual, “já que as novas tecnologias são propícias para interações mais igualitárias” (p. 89), ao contrário das interações presenciais, que seriam mais tipicamente assimétricas.

Frequentemente, essas abordagens combinam aspectos de uma teoria dialógica bakhtiniana a contribuições que podem ser rotuladas como sociolinguística interacional, análise da conversação ou pragmática, sem excluir noções tipicamente (socio)cognitivistas como o conceito de enquadre (*frame*). Assim, Souza (2009) apresenta uma “análise da interação em fóruns de EAD” que se alimenta de conceitos como dialogismo, enquadres, *footing*, face e, novamente, polidez. Em trabalho mais recente, Souza (2010) recorre à “ótica das teorias discursivas e pós-modernas”, sem especificar claramente a que teorias se refere, bem como o que caracterizaria, especialmente, uma teoria como “pós-moderna”, para apontar a insuficiência da análise da interação em EAD com base na teoria da polidez de Brown e Levinson (1987). Um dos aspectos relevantes na revisão que a autora faz de sua própria análise anterior é a explicitação de que as noções de face e de polidez não devem ser tomadas como aspectos estáticos e essencialistas, mas como parte de um processo complexo de construção de identidades sociais na relação com o outro.

Entre os trabalhos que fazem forte apelo à teoria dialógica bakhtiniana, é possível citar Scavazza (2010), que se dedica a uma caracterização do fórum educacional como “gênero emergente”, e Dotta (2009), cujo foco é a “aprendizagem dialógica” em serviços de tutoria pela internet. Nesse último caso, o dialogismo aparece

associado a teorias da aprendizagem associadas a autores como Vygotsky, entre outros.

Alternativamente ou em diálogo com esse leque de conceitos, alguns pesquisadores têm empregado, ainda, conceitos advindos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como é o caso de Oliveira e Barbosa (2010), que discutiram a interação em fóruns de EAD com base na noção de *atitude* e da teoria da avaliatividade proposta por Martin e White (2005). Para as autoras, o conceito de atitude, à luz ainda da noção de função interpessoal da linguagem, permite examinar as formas de relacionamento do professor com seus alunos no ambiente de EAD, bem como chegar a conclusões sobre o sucesso ou insucesso desse relacionamento do ponto de vista interacional. Referências à teoria da avaliatividade podem ser encontradas ainda em Paiva e Rodrigues Jr. (2007), ao lado da categoria de *footing* (GOFFMAN, 1979) que os autores elegem para tratar do papel do moderador em fóruns educacionais.

### 3. O gênero fórum eletrônico em EAD

Diversos estudos se concentraram, nos últimos anos, em definir e caracterizar o fórum como “gênero emergente” no discurso eletrônico, especialmente a partir do estudo seminal de Marcuschi (2004), embora este não mencione explicitamente o fórum, limitando-se a descrever algumas de suas características sob o rótulo de “listas de discussão” ou “listas de grupos”.<sup>20</sup>

De acordo com Xavier e Santos (2005), o “fórum eletrônico” se caracterizaria pela *ubiquidade* e pela *universalidade*, quer dizer, seria acessível em qualquer lugar e por qualquer indivíduo, e isso em virtude dos recursos tecnológicos de que está dotado. Os autores têm em

---

<sup>20</sup> Na única ocasião em que menciona, no texto, o termo “fóruns”, Marcuschi (2004) parece tomá-lo como equivalente de “listas de grupos”. Não estou certo de que essa equivalência se sustente em todos os casos. Uma diferença clara é que as listas pressupõem a distribuição das mensagens via e-mail, enquanto os fóruns se ambientam em páginas virtuais.

mente, em sua análise, os fóruns promovidos por grandes provedores de acesso à internet, motivo pelo qual apontam essas características que não se aplicam aos fóruns educacionais vinculados a programas e cursos de educação à distância, uma vez que esses são acessíveis apenas a pessoas habilitadas quer como alunos quer como docentes, tutores ou gestores.

Torna-se necessário, portanto, perceber que o fórum educacional em contextos de EAD apresenta aspectos que o diferenciam do fórum eletrônico em geral. O fórum eletrônico não vinculado a propósitos educacionais se mostra um gênero bastante flexível. Xavier e Santos (2005) demonstram que, do ponto de vista comunicativo, o fórum pode servir como espaço para veiculação de piadas, ironias, propagandas, desabafos, críticas diversas, ataques pessoais, notas jornalísticas, ensaios acadêmicos e protestos, embora seus proponentes originalmente não previssem todos esses usos. O fórum educacional, no entanto, normalmente será mais monitorado quanto aos temas admitidos em função de seus fins. Para isso contará com a mediação do professor ou tutor, a quem cabe intervir nos momentos adequados para manter o foco no tema proposto.

Paiva e Rodrigues Jr. (2004), retomando Marcuschi (2004), partem de uma identificação direta do fórum com as listas de discussão ou *newsgroups* que, a meu ver, poderiam ser descritas como um gênero com características próprias e nem sempre identificáveis com as variedades existentes de fórum. Por exemplo, os fóruns ligados a comunidades do Orkut claramente se organizam de modo diferente das listas de discussão do ponto de vista interacional e discursivo.

Para os autores, o fórum online “prototípico” pode ser descrito como “um gênero virtual que reúne, em uma página na internet, interações escritas de uma determinada comunidade discursiva em forma de *hiperlinks* ou de sequências de textos, com identificação dos tópicos, dos participantes, seus endereços eletrônicos (opcional) e datas das contribuições” (PAIVA; RODRIGUES JR., 2004, p. 176).

Conforme Paiva e Rodrigues Jr., o fórum educacional virtual, especificamente, se caracteriza pela interação assíncrona, organização em sequências ou turnos comunicativos, agrupamento de vários tópicos discursivos simultâneos, “linguagem mais cuidada, erudita,” e “tendência um pouco rígida às possibilidades de mudanças de *footing* dos participantes da interação” (2007, p. 150).

Um aspecto definidor da centralidade do fórum eletrônico para a interação em EAD é a constante analogia traçada entre este e a sala de aula convencional. Campos (2008), por exemplo, refere-se ao fórum educacional quando menciona a “interação em sala de aula – presencial ou virtual” (p. 93) como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para Souza (2010), o fórum educacional é “a sala de aula por excelência” e se constitui como a principal ferramenta em cursos à distância. Segundo a autora, o fórum é um “espaço a ser utilizado como sala de aula”, no qual as relações entre alunos e professor vão sendo construídas “como em qualquer sala de aula presencial” (p. 7).

De modo um tanto mais realista e fundamentado, Paiva e Rodrigues Jr. (2004) traçam um detalhado paralelo entre a interação em sala de aula presencial e nos fóruns educacionais para concluir, entre outras coisas, que o professor, ainda que exerça o papel de moderador, exerce menos poder no fórum do que na sala de aula tradicional. Vale a pena reproduzir o quadro completo proposto pelos autores, como se pode ver na página 86, a seguir.

Comparando-se os dados registrados no referido quadro, percebe-se que, diferentemente da interação tradicional em sala de aula, o fórum educacional claramente propicia relações interacionais menos assimétricas e mais colaborativas, entre diversos outros aspectos em que os dois ambientes não se equivalem diretamente. O último aspecto, relacionado com a linguagem, será particularmente retomado logo mais adiante.

Quadro 01: Interação presencial x interação virtual

<b>Interação na sala de aula tradicional</b>	<b>Interação em fórum educacional</b>
Participantes se encontram no mesmo espaço geográfico.	Participantes estão geograficamente dispersos.
Interação síncrona.	Interação assíncrona.
Acontece dentro de um tempo limitado medido por horas.	Acontece dentro de um espaço temporal maior (dias, semanas, meses).
Mediada pelo professor.	Mediada pelo computador.
O professor aloca os turnos.	Os participantes interagem livremente, apesar de o professor poder sugerir tópicos iniciais.
Organiza-se através de pares adjacentes.	Organiza-se em “threads” ou sequências.
A participação se dá de forma linear.	A participação não é linear, isto é, o participante se insere em qualquer ponto do <i>continuum</i> da interação.
Discute-se um tópico de cada vez e conversas paralelas perturbam os grupos conversacionais.	Vários tópicos podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo com os mesmos participantes.
Raramente um interlocutor fica sem resposta.	Alguns interlocutores não conseguem atrair os participantes, o que não significa que não sejam lidos.
Limitações de memória fazem com que um interlocutor solicite ao outro a repetição de sua fala.	Não acontecem pedidos de repetição e sim negociações de sentido.
Um interlocutor nunca repete a mesma fala de forma idêntica. Quando muito, usa paráfrases.	Um erro pode levar à duplicação da mensagem.
Não há como voltar no tempo e recuperar uma fala <i>ipsis litteris</i> .	Toda a interação fica arquivada e pode ser lida ou continuada a qualquer tempo.
Há mais digressões e mudanças explícitas de <i>footing</i> .	Há menos digressão e mudanças explícitas de <i>footing</i> .
Linguagem menos elaborada.	Linguagem bem cuidada.

Fonte: Paiva e Rodrigues Jr., 2004

#### 4. A questão da linguagem no fórum educacional

A importância central da linguagem para a interação em EAD e para a construção do conhecimento é amplamente admitida. Como se evidencia no quadro traçado por Paiva e Rodrigues Jr., a linguagem utilizada em fóruns educacionais se diferenciaria da linguagem usada em sala de aula presencial por ser, aquela, “bem cuidada”, enquanto esta seria “menos elaborada”. Ressalte-se que, neste caso, estamos diante de um paralelo entre interação oral e interação escrita, o que nos impõe um duplo cuidado. Por um lado, não devemos tratar essas modalidades de uso da linguagem de maneira dicotômica. Por outro lado, devemos reconhecer que a avaliação desses usos como “bem cuidados” ou “menos elaborados” deriva primordialmente de características predominantes em uma ou outra modalidade, dependentes ainda de aspectos situacionais<sup>21</sup>, e não de características intrínsecas ao gênero fórum educacional. Essas características necessariamente são, bakhtinianamente falando, “relativamente estáveis” e podem ser negociadas em distintas situações. Um olhar mais amplo sobre tudo que se faz no Brasil em termos de fórum educacional mostraria isso.

No entanto, parecem predominar, no que diz respeito à linguagem em fóruns educacionais, atitudes mais dogmáticas do que explicitamente fundamentadas. No caso de cursos de graduação em Letras à distância, é comum ouvir-se o argumento de que “estamos formando professores e eles devem ser exemplo no uso da língua”. Esse tipo de argumento é complicado porque no geral não se pode dizer que não seja pertinente, mas claramente embute certo preconceito tradicional sobre os variados usos sociais da linguagem. E é forçoso admitir que esse preconceito, por sua vez, é profundamente danoso para a formação de professores de língua. Nesse caso, o preconceito

---

21 Por exemplo, quem são os participantes, que tipo de curso estão fazendo, a qual faixa etária pertencem, quais são as exigências institucionais e qual é a atitude do professor diante da linguagem empregada?

se dirige tanto contra os chamados “erros de português” como contra a “linguagem da internet” ou “internetês”, nem sempre precisando rigorosamente a natureza de cada um bem como eventuais distinções conceituais.

Que a linguagem dos fóruns é “mais cuidada” é simplesmente afirmado em diversos trabalhos, sem que seus autores se sintam no dever de fundamentar a afirmação. Na literatura em geral, encontramos enunciados como: “a linguagem utilizada em um fórum educacional é um pouco mais cuidadosa por parte dos alunos, por se tratar de um ambiente acadêmico, ainda que virtual” (GABRIELLI, 2009, p. 212). Por que isso seria assim, não se questiona, pelo menos teoricamente. Respondendo a indagação no âmbito da pesquisa realizada por Tostes (2010), o professor afirma que, no ambiente de EAD, as principais qualidades da linguagem são a clareza, a objetividade, a concisão e a *correção*.

Esse último aspecto parece referir-se, embora não fique explícito no trabalho, não só à correção formal, mas também à ausência de marcas típicas da interação virtual em situações comunicativas menos monitoradas. É esse aspecto que, a meu ver, pode conferir ao fórum educacional uma característica de artificialidade enquanto gênero virtual. Em outras palavras, os alunos e o professor podem estar sendo constrangidos, ao interagirem via fóruns, a utilizar uma linguagem pelo menos parcialmente estranha à constituição social do gênero em contextos não educacionais ou acadêmicos.

Considere-se, ao lado disso, que não falta quem chame a atenção para a necessidade de “estratégias que ajudem a diminuir o distanciamento entre os participantes” (CAMPOS, 2008, p. 95), bem como para a dificuldade e necessidade de se tentar “traduzir para a linguagem escrita a entonação, os gestos, a sonoridade e a expressão facial da linguagem falada” (TOSTES, 2010, p. 1243), uma vez que nos ambientes virtuais de aprendizagem o processo comunicativo “depende quase exclusivamente das trocas verbais, subtraídas das

possibilidades de uso de linguagens não verbais” (GIORDAN; DOTTA, 2008, p. 128).

Embora estigmatizados, entretanto, esses aspectos da linguagem não deixam de se manifestar nos fóruns educacionais, marcando aqueles que provavelmente deveriam ser reconhecidos como os momentos em que a interação de fato ocorre, afastando-se da mera postagem impessoal de informações que frequentemente ocorre nos fóruns. Conforme os próprios Giordan e Dotta (2008) verificam em sua análise, quando os alunos utilizam signos como “valeu” (que não é linguagem formal, mas também não pode ser vista como “linguagem da internet”), “neh” ou “rsrsrs!!!!!!” (esses, tipicamente advindos da *Web*), “esses recursos contribuem para imprimir, ou traduzir, a entonação expressiva que seria nítida na execução oral” e, o que é mais importante, “indiciam fortemente o aumento do engajamento do aluno” (p. 140).

Ao levantar a questão do pouco estímulo e motivação dos alunos para a ativa participação em fóruns de discussão, Cunha (2006, p. 7) afirma que “muitos alunos que visitam os fóruns em funcionamento nos cursos de que fazem parte não postam mensagens e alegam que agem assim por se sentirem inibidos, considerando que o texto postado estará acessível a professores e alunos”. E qual seria a razão dessa inibição? De acordo com pesquisa realizada pela autora, os alunos deixam de participar ativamente e assim construir colaborativamente o conhecimento “por considerarem que não têm o domínio da modalidade culta da língua”. A autora constata que esses alunos, por se sentirem linguisticamente inseguros, “deixam de registrar, principalmente no fórum, suas dúvidas e contribuições. Visitam as discussões do fórum, mas pouco participam com a postagem de mensagens” (CUNHA, 2006, p. 7).

Numa situação assim, me parece que a aprendizagem é sacrificada em nome de uma pretensa e duvidosa correção da linguagem. Nesse sentido, a sala de aula presencial oferece uma possibilidade

de interação verbal em que a linguagem é bem menos monitorada, uma vez que se dá principalmente na modalidade oral, em que os problemas ortográficos propriamente ditos ou a possibilidade de uso do internetês, por motivos óbvios, não estão em questão. Embora seja possível, é claro, apontar “erros” na fala dos alunos (e do professor), boa parte da produção linguística apontada como tal somente se torna visível na escrita. Por exemplo, consideremos o segmento abaixo, produzido por um aluno do curso de licenciatura em Letras à distância da Universidade de Pernambuco (UPE):

#### Exemplo 1: Postagem de aluno

A linguagem não pode manter-se *subjugada* à realidade, mas deve ser aproveitada para explorar a realidade do sonho [itálicos meus].

Se o enunciado fosse proferido em sala de aula presencial, não se notaria nenhum problema, pois tudo indica que o *l* em “subjugada” não seria pronunciado, além de que o acento agudo em vez de grave em “ã” igualmente em nada afeta a compreensão do que o aluno está dizendo. Note-se que os erros, neste caso, até poderiam ser apontados, mas há de se admitir que em nada afetam a aprendizagem do conteúdo discutido. O ato de apontá-lo, esse sim, dependendo de como fosse feito, potencialmente afetaria futuras participações desse aluno no fórum. Interessante notar, nesse caso, como se dá o retorno do professor:

#### Exemplo 2: Retorno do professor

Oi X,  
sua resposta, por ser muito sintética, deixa alguns pontos bem polêmicos sem explicação, por exemplo, por que a linguagem não pode ser „subjugada à realidade“?

Observe-se que o professor se concentra, a meu ver corretamente, no assunto sob discussão, e não no “erro de português”. Ao destacar a

expressão entre aspas, no entanto, é possível que o professor desejasse, além de ressaltar a questão discutida, pôr em relevo a escrita desviante do aluno, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre o que e como escreveu, mas sem classificar a escrita do aluno como errada ou inadequada para o fórum. É possível notar ainda que o professor, talvez inconscientemente, corrige o acento, usando a forma apropriada para marcar a crase.

Segundo Cunha (2006, p. 8), seria desejável, para deixar os alunos mais à vontade, o uso de uma linguagem informal pelo professor, “o que não pressupõe, necessariamente, o não uso da norma culta”, que já é bastante privilegiada, por exemplo, na elaboração do material didático. No caso analisado pela pesquisadora, observa-se “uma participação significativamente menor dos alunos em discussões com professores que têm dificuldades em seguir tal orientação”. Nos termos da teoria da polidez, também adotada por Cunha (2006), pode-se admitir que o uso estrito da linguagem formal como veículo para a interação entre professores e alunos eventualmente constitui uma ameaça à face destes. Ao se verem ameaçados de se achar em erro, é bem possível que sua motivação para interagir nos fóruns diminua.

## **5. A criação literária e os sonhos: interação e linguagem em um fórum de EAD**

Em conformidade com o que diz a literatura sobre a centralidade do fórum na educação à distância, no curso de Licenciatura em Letras da UPE, esse gênero constitui a forma mais frequente de interação entre alunos e professores e entre alunos e alunos. Assim, neste trabalho, analisamos as postagens realizadas em um fórum temático da disciplina Teoria Literária, intitulado “A criação literária e os sonhos”, abrangendo um período de vinte e três dias.

Como podemos observar no exemplo 3, adiante, o professor faz uso de estratégias interacionais, evitando uma comunicação excessivamente formal, ao incluir uma saudação inicial (“Caros

alunos”) e fórmulas de despedida afetuosas, expressas pelo desejo de “boa pesquisa” e pelos “abraços”. Diante das marcas de *atitude* (MARTIN; WHITE, 2005) do professor, é de se esperar que os alunos entrem no jogo da interação conforme proposto.

### Exemplo 3: Postagem inicial do professor

Caros alunos,  
Indico esses dois sites abaixo para complementar pesquisa:  
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Surrealismo>  
<http://educacao.uol.com.br/artes/ult1684u30.jhtm>

e há um excelente texto da autoria de Gilberto Mendonça Teles, um dos maiores críticos de literatura no Brasil, no endereço: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewArticle/7237>

Ao abrir a página indicada, clique no ícone PDF que o texto se abrirá no seu navegador, se você tiver pdf, depois de abrir pode escolher „salvar uma cópia“ para leitura posterior.

boa pesquisa,  
abraços,  
prof.

O que se nota, entretanto, é que apesar dos esforços do professor, os alunos se limitam, na quase totalidade das postagens, a reproduzir material pesquisado na *Web*, que é lançado no fórum sem que os estudantes em momento algum se dirijam ao professor. É como se não percebessem se tratar de uma proposta de interação e se dispusessem apenas a entregar o material pesquisado usando o fórum como veículo de transmissão de conteúdos. É o que ocorre no exemplo 4, adiante.

Em poucos casos, como se vê no exemplo 5, diante da insistência do professor em que os alunos efetivamente discutam o tema, e não se limitem a reproduzir o material indicado para leitura na internet, é possível encontrar postagens em que o material informacional, não elaborado pelo aluno, se faz preceder da interação deste com o professor.

#### Exemplo 4: Postagem de aluno, sem estratégias interacionais

O surrealismo foi um movimento artístico que floresceu nas décadas de 1920 e 1930 na Europa e nos Estados Unidos. Herdeiro do dadaísmo, ele propôs uma transformação da vida cotidiana com seu desejo de revelar o que está por trás da aparente realidade. Os surrealistas exploraram intensamente os estudos de Freud sobre o inconsciente e os sonhos e buscaram intencionalmente o bizarro e o irracional para mostrar verdades que são inalcançáveis através do raciocínio lógico. O surrealismo nasceu na literatura com o movimento proposto pelo poeta André Breton, autor do „Manifesto Surrealista“ no qual conclamou os artistas a um automatismo psíquico puro necessário para se alcançar os reais processos de pensamentos. Os artistas plásticos que aderiram ao surrealismo exploraram imagens de sonhos alucinatórios e a justaposição e a colagem em suas obras. Entre os expoentes do movimento surrealista estão os pintores Joan Miró, Max Ernest, Salvador Dalí e René Magrite.

#### Exemplo 5: Postagem de aluno, com marcas interacionais

Espero, agora, abordar a temática de forma correta, naquilo que li anteriormente e agora. Se não, não será problema pesquisar mais uma pouco, professor. Vamos as palavras: Freud entendia que o brincar infantil...

Agora, sim, podemos perceber que o aluno se dirige ao professor, considera-o como parceiro na interação, como um outro com quem pode se comunicar. O conteúdo informacional pelo qual espera ser avaliado (atribui-se uma nota pela participação do aluno no fórum) é antecedido de um enunciado que procura a preservação da face do aluno, quando este busca a aceitação do professor: “Espero, agora, abordar a temática de forma correta...”. Além disso, o aluno manifesta disposição para estudar até chegar ao ponto ideal pretendido pelo professor: “Se não, não será problema pesquisar mais uma pouco, professor”.

Em um fórum com tão baixo nível de interação pessoal, a linguagem se mantém convencional e formal, até por não refletir os usos próprios dos alunos, que claramente reproduzem o material

proposto para leitura, mas não o reelaboram de modo a expressar sua compreensão nem formulam eventuais questões para discussão.

Os alunos não se comunicam com o professor, apesar de este se dirigir pelo nome a cada um comentando suas postagens. Se não se comunicam com o professor, os alunos também não se comunicam entre si. O fórum é mais monológico do que dialógico. Os alunos reagem à questão proposta pelo professor com postagens de conteúdos que não foram elaborados por eles, mas simplesmente colhidos em sites sugeridos para leitura.

Em um dos raros casos em que o aluno interage com o professor, o motivo é informar o mestre sobre as dificuldades técnicas encontradas no uso do AVA e justificar por que sua postagem está sendo remetida como anexo, em vez de ser exposta na página do grupo.

#### Exemplo 6: Aluno interage com o professor

Olá, professor!  
Eu tive dificuldades em colocar as imagens que pretendia respondendo diretamente no AVA. Então, decidi mandar minha resposta em anexo.

Não se notam usos de internetês. Os exemplos de “erros” ou de linguagem não formal dizem respeito à ortografia ou à acentuação. A propósito disso, o professor posta o seguinte comentário para um dos alunos:

#### Exemplo 7: Comentário do professor sobre a ortografia

X,  
sua resposta está com muitos problemas... psiquiálise? Freudiano como figura maior?  
valorização dos sonhoso?  
assim fica difícil considerar..  
abraços,  
prof.

É interessante observar que o professor mais ou menos veladamente se queixa, sem esquecer totalmente a polidez, da falta de cuidado do aluno ao grafar as palavras. Os problemas notados com a escrita, nesse contexto, independem do suporte virtual. No suporte convencional, impresso, problemas semelhantes se manifestariam prontamente.

### **Considerações finais**

Apesar das pesquisas, estudos e discussões cada vez mais frequentes sobre o ensino à distância, muitas questões ainda permanecem em aberto e lacunas teóricas ainda precisam ser preenchidas. Apesar disso, algumas premissas vão se tornando comuns.

A primeira delas é de que a interação entre professores e alunos, e entre alunos e alunos, dentre as demais formas apontadas por Moore (1989) e Anderson (2003), é uma condição necessária para que programas e cursos de EAD sejam bem sucedidos. A segunda é de que a interação tão desejada nos contextos de EAD não se dá à parte de usos adequados da linguagem. E a terceira, a meu ver, diz respeito ao uso do fórum de discussão como gênero textual privilegiado para onde convergem as premissas anteriores. A interação é fomentada, na maioria dos cursos em EAD, principalmente através de fóruns. Nestes, portanto, a questão da linguagem se coloca de modo incontornável.

Entretanto, apesar de sua centralidade no processo, o papel da linguagem como mediadora da interação tem sido mais presumido do que descrito rigorosamente, com a clara exceção dos aspectos relacionados com a polidez e a face dos interlocutores, que têm sido discutidos exaustivamente. Falta discutir, por exemplo, as características linguísticas e discursivas que eventualmente comporiam algo como o “estilo” dos fóruns, para usar uma das categorias bakhtinianas que descrevem o gênero (BAKHTIN, 1997).

Na falta dessa discussão, me parece que por vezes se propõe, em EAD, o uso do fórum, um gênero textual socialmente reconhecido e amplamente utilizado à parte de preocupações educacionais, de uma forma um tanto artificial, particularmente no que diz respeito ao que se aceita ou não em termos de linguagem. Conforme anunciei anteriormente, minha hipótese, corroborando os resultados apresentados por Cunha (2006), é de que as limitações impostas sobre a linguagem, particularmente no tocante à “correção”, em geral abrangendo de erros ortográficos a notações gráficas típicas do “internetês” (variedade de escrita socialmente ambientada e veiculada na *Web*), resultam tanto em desinteresse como em inibição por parte dos alunos, impedindo-os de participar ativamente das discussões propostas pelos professores nos fóruns de EAD.

Essa hipótese deveria ainda ser testada em pesquisas futuras. Por enquanto, temos boas indicações no sentido de sua pertinência. Examinando algumas pesquisas citadas neste trabalho, percebemos que o internetês por vezes aparece mesmo sem ser convidado e, quando isso acontece, acaba propiciando os melhores momentos da interação, como mostram Giordan e Dotta (2008), entre outros.

Quanto ao fórum educacional analisado neste trabalho, verifica-se a necessidade de ações urgentes no sentido de torná-lo uma ferramenta realmente propiciadora da interação entre professor-alunos e alunos-alunos. Os alunos parecem ignorar completamente a presença dos colegas na discussão, jamais se dirigindo a eles ou comentando qualquer uma de suas intervenções. Não há aprendizagem colaborativa. De fato, os alunos parecem ignorar inclusive o professor, a não ser quando se sentem constrangidos a responder a um de seus questionamentos sobre o material postado no fórum. E o professor, por sua vez, não consegue conduzir o fórum a uma discussão real entre os alunos e destes com ele, até porque, com exceção da orientação inicial para o debate, as demais intervenções do docente se dirigem aos alunos tomados individualmente, e não como “sala de aula virtual”.

No tocante à linguagem, nota-se a total ausência de notações gráficas típicas de ambientes como as redes sociais da internet, por exemplo. Eventuais desvios da ortografia oficial, falta de acentuação e outros aspectos formais não mostram relação necessária com o uso da linguagem em suporte virtual. O professor reage a esses desvios apenas quando prejudicam a compreensão do tópico postado pelos alunos.

Nessas condições, tem-se a impressão de que os alunos estão diante de uma situação de interação totalmente nova para eles, da qual não conseguem dar conta. Entretanto, é pouco provável que não tenham experiência anterior e simultânea com outras formas de fórum, como os fóruns ligados a redes sociais, por exemplo, em que possivelmente apresentam um desempenho bastante diferente e bem mais satisfatório. Diminuir a distância, especialmente no tocante à linguagem e a aspectos discursivos, entre fóruns educacionais e fóruns não educacionais, do cotidiano dos alunos, pode ser o caminho para dinamizar a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem em cursos de EAD.

## Referências

- ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (Ed.). **Handbook of distance education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 129-144.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BARROS, K. S. M. de; CRESCITELLI, M. F. de C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T; (Orgs.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 73-89.

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CAMPOS, K. da R. Estratégias de interação em ambiente virtual de aprendizagem. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (Orgs.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 93-104.
- CUNHA, A. L. **A interação na educação a distância: cuidados com o uso da linguagem em cursos online**. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>> Acesso em: 14 set. 2010.
- DOTTA, S. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.
- GABRIELLI, K. S. O papel da mediação pedagógica em fóruns educacionais de cursos on-line de língua estrangeira. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica F.; GREGOLIN, Isadora V. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 209-224.
- GIORDAN, M.; DOTTA, S. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela internet. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 127-143, jan./jun. 2008.
- GOFFMAN, E. “Footing”. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.
- MARTIN, J.R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

- MATTAR NETO, J. A. O uso do second life como ambiente virtual de aprendizagem. **Anais da 31. Reunião Anual da ANPEd** – Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4711--Res.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2010.
- MOORE, M. M. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed.). **Theoretical principles of distance education**. New York: Routledge, 1997. p. 22-38.
- MOORE, M. M. Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, 1989.
- OLIVEIRA, A. S. Z. de; BARBOSA, M. do R. da S. A. A atitude no fórum temático: escolhas que aproximam ou distanciam os atores no discurso. **Hipertextus**, Recife, n. 5, p. 1-9, ago. 2010.
- PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES JR., A. S. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 171-189.
- PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES JR., A. S. O *footing* do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144-164.
- SCAVAZZA, C. **Gêneros discursivos emergentes: o fórum na educação a distância**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2010.
- TOSTES, S. C. O bom professor no ambiente virtual. **Cadernos do CNLF**, v. 14, n. 2, p. 1242-1254, 2010.
- SOUZA, Elisabeth V. **“Desabafo”: análise da interação em fóruns de EAD**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.
- SOUZA, Elisabeth V. As possibilidades de análise dos fóruns de EAD sob a ótica das teorias discursivas e pós-modernas. **Pesquisa em Discurso Pedagógico**, n. 1, p. 1-16, 2010. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev\\_discurso.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0)> Acesso em 30 nov. 2010.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. *E-forum* na internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

## CAPÍTULO V

# PRÁTICAS INTERACIONAIS EM FÓRUNS DE EAD E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>22</sup>

*Sônia Virginia Martins Pereira*

### **Introdução**

Em estudo anterior (PEREIRA, 2011), no qual há a centralização sobre o fórum como ferramenta pedagógica que, potencialmente, estaria a serviço da interação entre os participantes de uma comunidade de aprendizagem – no caso analisado, fóruns temáticos propostos por uma docente em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para graduandos de um curso de Licenciatura em Letras à distância –, dentre outras considerações, destaca-se a observação sobre a excessiva verticalização nas interações entre professora e graduandos, o que resultaria em limitação da ferramenta a simples repositório de atividades acadêmicas. Tal constatação evidenciou a tímida exploração das potencialidades do fórum como lugar de (re) construção de conhecimentos, fato que deveria motivar a otimização do uso da ferramenta para sua eficácia na EAD, concebendo-se esta como espaço privilegiado de interações horizontalizadas.

No reconhecimento de que o fórum se configura como evento e ambiente propiciador de aprendizagens colaborativas, neste estudo são destacadas as práticas interacionais de/entre professora e graduandos em fóruns que se destinam a trabalhar temáticas

---

<sup>22</sup> Uma versão do presente trabalho foi publicada na Revista Eutomia (2011).

relacionadas a disciplinas no curso superior à distância já citado, do qual foi extraído o *corpus* de análise, tornado o objeto de estudo. Com foco nessas práticas, foi estabelecido o nicho sobre o qual será feita a análise: a mediação da professora na interação, processada por meios de perguntas e respostas inseridas em suas postagens e a participação dos graduandos, em suas formas de interação nos fóruns da disciplina, que apontam ou não para a cooperação entre esses pares, como interlocutores no AVA. As implicações pedagógicas inerentes a esse processo interacional é o maior interesse nesse processo de análise, uma vez que a realização do evento 'fórum' tem fins didático-pedagógicos, o que lhe confere um estatuto próprio, diferenciando-o de outros tipos de fóruns, de outros ambientes virtuais, que não os de aprendizagem.

Com base no pensamento de que a ferramenta virtual proporcionaria novos comportamentos interacionais nos processos de ensino e de aprendizagem, é aceitável a ideia de que nas práticas interacionais estabelecidas no AVA inexistam o controle de uma única pessoa no encaminhamento das ações interlocutivas, uma vez que ferramentas como os fóruns serviriam para estimular a participação dinâmica de todos, inclusive, na discordância sobre o posicionamento do mediador da interação, que, mesmo na EAD, continua sendo o professor. A partir dessas bases, os fóruns de EAD possibilitariam mais do que simples postagens dos estudantes como cumprimento de suas atividades acadêmicas, visto que permitiriam construções e negociações de significados pelos participantes em suas trocas de mensagens, ocorrendo essas negociações a cada realimentação feita pelo grupo, conforme assegura Tarouco *et al.* (2008). Por essa trilha, pode-se chegar à aprendizagem colaborativa, vista como a essência de um novo modelo educacional proposto pela EAD. Os fundamentos epistemológicos que embasam essa perspectiva, entretanto, de nenhum modo são exclusivos dos ambientes virtuais de aprendizagem, visto que, muitos antes da criação destes, teóricos interacionistas

sinalizavam para o valor da interação, da mediação entre indivíduos para a apropriação de objetos de conhecimento.

Os processos interacionais são vistos como fundamento de todas as teorias de aprendizagem abrigadas sob o paradigma interacionista, as quais se baseiam na interação social como princípio de desenvolvimento humano, tal como elaborado por Vygotsky (2008), para quem a interação social tem importância extrema no processo de construção das funções psicológicas humanas, sendo a relação com o outro, em diferentes esferas e níveis de atividade humana, imprescindível para o processo de construção do ser psicológico individual. Assim como Vygotsky, outros teóricos, igualmente, se dedicaram a pesquisar sobre como os processos interacionais contribuem para o desenvolvimento humano, a exemplo de Piaget (1994) e Maturana (1997), entre outros. Neste estudo, o apoio maior encontra-se no enfoque dado pela teoria sócio-histórica, que ressalta a necessidade de interação ativa entre indivíduos com diferentes níveis de experiência para que sejam criadas as situações de aprendizagem, conforme preconiza Vygotsky (2008), embora se deva considerar que nem toda situação de interação entre sujeitos resulte em construção ou reelaboração de conhecimento.

A adoção de tal abordagem teórica delinea uma questão central, que estimula a discussão sobre o fórum como instrumento pedagógico e que diz respeito ao bom aproveitamento das ações interacionais inerentes aos fóruns, para o uso efetivo dessa ferramenta, de maneira cooperativa. Com vistas à compreensão sobre os processos tipificados nesse ambiente, foram analisadas perguntas e respostas da professora e dos graduandos em quatro fóruns temáticos de uma disciplina de EAD do Curso de Letras, o que já foi ressaltado anteriormente. Para a análise, foi estabelecida uma categorização das interações ocorridas, com base nos trechos exemplificadores dos agrupamentos das perguntas e respostas que subsidiaram de modo vertical ou horizontal essas interações. A posterior identificação das potencialidades da

ferramenta digital, utilizadas em maior ou menor grau nas discussões desenvolvidas, serviram para a descrição do panorama sobre as questões pedagógicas, que, necessariamente, estão implicadas no contexto de um curso de licenciatura à distância.

### **1. A interação como fator determinante da aprendizagem colaborativa**

Em grande medida, as investigações sobre a interação social têm favorecido a compreensão do modo como se processa a construção do mundo social pelos indivíduos, com o mapeamento dos processos desenvolvidos e dos dispositivos de que se utilizam esses indivíduos em sua apropriação de ferramentas culturais. Além de incidir sobre a forma de o indivíduo se relacionar, os eventos interacionais exercem influência em seu desenvolvimento cognitivo, conforme assevera Vygotsky (2008). Outros teóricos dessa linha de pensamento mantêm harmonia com a teoria vygotskyana ao assinalarem que a atividade cognitiva de uma pessoa não consiste, apenas, na coordenação individual de esquemas, mas num sistema de coordenações sociais, visto que uma aprendizagem só se efetiva quando o indivíduo coordena suas ações com as de outro(s) e, em decorrência disso, ele deverá adquirir o domínio dos sistemas de coordenação que, posteriormente, são aprendidos, por terem sido individualizados e interiorizados.

Não se tem dúvidas de que as novas tecnologias têm não só facilitado o processo de interação entre os indivíduos, mas, igualmente, forçado a criação de novos modos de se relacionar com o outro. Como fato ilustrativo, tem-se o exemplo do acesso à internet em atividades domésticas, empresariais e institucionais que tem permitido o contato entre pessoas em espaços geograficamente diversificados, sejam eles distantes ou muito próximos, mas estes últimos não o suficiente para que possibilitem o diálogo face a face, sem intermediação de mídia digital. Muito apropriadamente, as instituições educacionais, tanto de nível básico quanto a de superior, têm buscado nos recursos

disponíveis na grande rede meios dinâmicos para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem.

O fórum é uma ferramenta comumente utilizada em cursos de EAD, devido à sua flexibilização em permitir uma comunicação assíncrona. Nele, estudantes e professores discutem temas referentes ao conteúdo das disciplinas, transformando esse espaço virtual numa rede de socialização e aprendizagem. Pelo menos, é isso o que se idealiza quando se pensa na ferramenta como dispositivo pedagógico. Por essa via, as discussões estabelecidas durante os debates gerariam espaço para situações de aprendizagem, nos quais as trocas de experiência possibilitariam um avanço na aprendizagem dos envolvidos no processo.

Entretanto, a simples participação em fóruns ou em outros espaços dos AVA, por si só, não garante a construção de conhecimento. Há de se pensar em fatores que podem interferir negativamente no processo, ainda que este se revista de mecanismos que facilitem as interações. Na exposição de um exemplo ilustrativo, dentre os muitos aspectos desse fenômeno, poderíamos citar o da não participação efetiva dos indivíduos em atividades do grupo, ou por ignorarem a importância da sua contribuição para esse grupo ou por se sentirem incomodados com a exposição inevitável. O último aspecto, em determinadas ocasiões, é determinante, pois não raras vezes participantes dos fóruns se mostram inseguros em postar mensagens, por não saberem o quê ou como dizer, o que, para eles, evidenciaria sua falta de domínio sobre o assunto ou sobre a escrita ou sobre esses dois aspectos, ao mesmo tempo. Pelo menos no contexto pesquisado, o de um Curso de Letras, em que se espera que os estudantes demonstrem habilidades com a linguagem escrita, isso se constitui em fator decisivo para uma participação extremamente passiva nos fóruns, os quais ficam limitados, assim, a ferramentas para o cumprimento de atividades acadêmicas. Isso pelo fato de se ter um incentivo, em termos de nota, para a participação no fórum. Provavelmente, se não houvesse esse

estímulo, a presença dos graduandos nos fóruns estaria reduzida a poucos interessados.

Em vista disso, não se pode supor que as discussões promovidas nos fóruns sempre desemboquem em aprendizagens significativas para todos os indivíduos engajados nelas, pois estudos comprovam a falta de contribuição da quase totalidade dos participantes para com suas comunidades virtuais. Isso possivelmente se constitui em fator decisivo para a inatividade de algumas comunidades, pois embora seja, até certo ponto, aceitável que nem todos os participantes contribuam sistematicamente para a manutenção das discussões, se uma grande maioria se mostrar passiva, tal comunidade estará fadada ao insucesso. Em vista disso, por se tratar de um ambiente de aprendizagem para a formação de futuros professores, a preocupação para que esse ambiente seja explorado no máximo de suas potencialidades precisa ser constante, especialmente pelo o professor da disciplina, a quem cabe mediar o processo.

Como procedimentos para que os professores incentivem os debates nas comunidades de aprendizagem, Tarouco et al (2008) propõem estratégias que podem ser utilizadas, a fim de se estimular o desenvolvimento cognitivo dos participantes. São perguntas a serem formuladas nas discussões, as quais são classificadas do seguinte modo por seus autores: perguntas de esclarecimento, perguntas que verificam suposições, perguntas que verificam evidências e linhas de raciocínio, perguntas sobre pontos de vista ou perspectivas, perguntas que verificam implicações e consequências. Neste trabalho, não estão sendo tomadas essas perguntas como modelos a serem seguidos pelos professores em suas intervenções nos fóruns, mas, sim, expostas como possibilidades para ações mais sistematizadas, com vistas ao alcance de determinados objetivos nas discussões.

Por serem objeto deste estudo as perguntas e respostas formuladas por professores e graduandos nos fóruns analisados, há a descrição de algumas delas, que dão conta dos agrupamentos em que foram

inseridas nesta análise, em suas recorrências nas postagens. Desse modo, a classificação sugerida funciona aqui como um produtivo encaminhamento metodológico para fomento de discussões mais frutíferas pelos professores de EAD. Tendo clareza do objetivo de cada pergunta ou resposta, a mediação do professor pode evitar que os debates se limitem a visões unilaterais sobre os temas, desembocando numa concordância geral ou numa unanimidade desnecessária, o que pode inibir a contribuição de muitos, os quais, possivelmente, estariam mais propensos a discordar de determinadas ideias apresentadas.

Pelo estatuto conferido a um fórum de EAD, especialmente, àqueles destinados a um curso de graduação, o que se espera nesse evento comunicativo é que sirva para a formação teórica dos graduandos. Isto significa dizer que conceitos são trabalhados nesses ambientes, tendo nos especialistas da área, no caso, os professores, a função de gerar discussões sobre temáticas de suas disciplinas que incitem os estudantes a compor seu mapa conceitual sobre temas específicos trabalhados nos fóruns, referentes àquele campo disciplinar. Atitudes alheias a esse ideal colaboram muito pouco para o desenvolvimento do aprendizado dos membros da comunidade. E essa falta de contribuição dos participantes limita os indivíduos a seu nível de desenvolvimento real, impedindo-os de alcançar um nível de desenvolvimento potencial, na sua zona de desenvolvimento proximal – ZDP, conceitos caros para Vygotsky, quando este relaciona desenvolvimento e aprendizado ligando fortemente o processo de desenvolvimento do indivíduo à sua relação com seu ambiente sociocultural e à sua situação de organismo, que não se desenvolve plenamente sem a interação com outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos no aprendizado torna-se a mais transformadora das mediações, estando bem clara nessa intervenção a relevância dos processos interacionais.

## 2. Suportes teórico-metodológicos para a análise da interação nos fóruns

Pelos elementos constituintes próprios que lhes conferem certa peculiaridade, os processos educacionais podem ser caracterizados como sistemas não lineares, a partir do que se supõe que haja relações de interdependência entre diferentes fatores, tanto internos como externos àqueles processos. Nos processos não lineares, efeitos de fenômenos tornam-se causas para outros, conforme asseguram Araújo e Lucena (2005). Essa relação entre causas e efeitos foi estabelecida pela teoria do caos que explica o funcionamento de sistemas complexos e dinâmicos, no campo da Física e da Matemática e que rege a maior parte dos processos do mundo. Uma vez que o AVA e, especificamente, os fóruns, apresentam-se também como sistemas não lineares, devido às ações interventivas dos participantes – o que pode mudar constantemente o rumo dos debates e das interações em si – a preocupação neste estudo foi estabelecer uma forma de avaliação das mensagens postadas nos fóruns que levasse em conta essas intervenções.

Considerar um fórum de aprendizagem como um sistema dinâmico não linear é percebê-lo sob os fatores da aleatoriedade, da imprevisibilidade, mas também sob o fator da realimentação de um sistema, uma vez que as implicações das ações individuais de seus integrantes são aleatórias e imprevisíveis, mas que podem gerar efeitos positivos para o todo do sistema. Por isso tem-se como a principal característica dos sistemas dinâmicos não lineares a aleatoriedade ou o movimento caótico. Deve ser ressaltado que nesse entendimento, *caos* é visto de forma positiva, por se referir à presença de um padrão de organização anterior à casualidade evidente. Diz-se que na Grécia Antiga a palavra *cháos* era utilizada para designar um vazio profundo. No sentido adotado, o caos implica em avanço, a partir de um vazio, uma vez que a dinamicidade do comportamento não linear assegura-lhe evolução ao longo do tempo por meio de realimentações inseridas no sistema, à medida que este avança. As realimentações podem

ser tanto positivas quanto negativas e geram outras realimentações determinantes para o sistema, numa regulação, ou construtiva ou destrutiva.

Nos estudos realizados por Losada (1999), citado por Tarouco *et al* (2009) com equipes de trabalho, foi verificado que o grau das relações de uma equipe seria uma forma eficaz de se conhecer como se estabeleceria o desempenho dela. Discussões presenciais foram analisadas sob os seguintes eixos e os pares que os compõem: investigação-advocacia; outro-si mesmo; positividade-negatividade, estando estes pares definidos como a) investigativas, as intervenções que se voltavam para a compreensão do posicionamento dos colegas, enquanto que na advocacia o participante procurava defender sua posição crítica diante dos outros. b) o “si mesmo” foi definido como categoria pela ocorrência de fala dos participantes sobre si ou sobre a comunidade, enquanto na classificação “outro”, os indivíduos se ocupavam em falar sobre outras pessoas ou outras comunidades; c) as interferências positivas eram as falas que evidenciavam apoio aos participantes, encorajamento ou aprovação e consideradas negativas quando os participantes demonstravam desaprovação, sarcasmo ou cinismo para com seus colegas. Por essa modelagem matemática, Losada evidenciou que comunidades com relações mais positivas do que negativas apresentariam desenvolvimento mais favorável.

Entretanto, nos estudos realizados por Tarouco *et al* (2009), os resultados apresentaram taxas de positividade acima da meta alcançada por Losada e se distanciaram do desempenho dos fóruns no que se refere à socialização e construção de conhecimentos. Mesmo assim, as investigações de Losada foram determinantes para o trabalho de outros pesquisadores, a exemplo de Araújo e Lucena, que adaptaram os estudos referentes ao comportamento de grupos e sistemas não lineares, especificamente, para comunidades virtuais de aprendizagem. Assim, as bases metodológicas de análise deste estudo apoiam-se nas investigações de Araújo e Lucena (2005) quanto

às duas formas de categorização criadas por eles para as análises das interações dos grupos: 1. Tipo de Interação, que avalia o sentido das interações (aluno-tutor, tutor-aluno, aluno-aluno, tutor-alunos) e 2. Tipo de Participação, que visa identificar se as mensagens foram colaborativas e de que forma elas contribuíram para o aprendizado da comunidade.

Neste estudo, como já dito, são utilizadas as mesmas categorizações de Araújo e Lucena (2005), com adaptações quanto ao tipo de interação, na avaliação dos sentidos destas, em que são estabelecidos como parâmetros a relação professora-aluno, professora-alunos, aluno-professora, aluno-aluno, aluno-alunos. Foi mantida no modelo proposto pelos autores a forma analítica do tipo de participação. Esses parâmetros de análise serão descritos mais detalhadamente a seguir.

Foram objeto de análise as postagens com perguntas e respostas que mediam a interação professora-aluno(s) em quatro fóruns temáticos<sup>23</sup> que enfocam uma determinada problemática relativa a conteúdos da disciplina. No curso investigado, o fórum temático é a ferramenta utilizada para a discussão de conteúdos das disciplinas, visto que é obrigatória a participação dos graduandos nele, por contribuir com a nota bimestral. Ao professor da disciplina cabe a avaliação do estudante nesse tipo de fórum, atribuindo-lhe os pontos que julgar conveniente.

A seguir, é detalhada a categorização proposta por Araújo e Lucena (2005) para a caracterização do tipo de interação e do tipo de participação nos fóruns temáticos, que se constituíram no *corpus* expandido.

A categoria Tipo de Interação (TI) foi utilizada para verificar o modo de ocorrência das interações nos fóruns, sendo consideradas

---

23 Os quatro fóruns temáticos serviram como *corpus* expandido da investigação, os quais foram expostos no estudo de 2011. No presente trabalho, a análise limita-se à exploração de um único fórum temático, este se constituindo em *corpus* restrito, como exemplificação da recorrência dos tipos de interação e de participação, por meio de perguntas e respostas subsumidas nas postagens dos participantes.

mensagens horizontais (MH) aquelas enviadas de alunos para alunos, da professora para todos os alunos e dos alunos para a professora. As mensagens verticais (MV) foram enviadas da professora para um aluno, de um aluno para a professora, da professora para todos os alunos.

Na categoria Tipo de Participação (TP), a qual Araújo e Lucena (2005) caracterizam como indicadora de construção de conhecimento dentro do fórum, as mensagens foram categorizadas em: (A) – não contribuidoras para a discussão, (B) – respostas restritas às perguntas da professora, (C) – postagens questionadoras (que propõem questões a serem debatidas durante a discussão), (D) – debatedoras (dão segmento aos comentários anteriores dos colegas com propriedade), (E) – sintetizadoras (coletam comentários dos colegas e os reúnem em sínteses do debate).

Seguindo a perspectiva vygotskyana, buscamos observar nos índices TI e TP se houve mediação colaborativa à aprendizagem a partir da troca de experiência entre os integrantes do Curso. Na postulação sócio-histórica, os indivíduos menos experientes desenvolvem seus processos psicológicos a partir da sua participação ativa em atividades inter-relacionais com indivíduos mais experientes. No caso da EAD, pelas potencialidades dos meios de que dispõem para o ensino e a aprendizagem, estima-se que professores e graduandos colaborem mais significativamente para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros de sua comunidade virtual de aprendizagem, ao intervirem com frequência na ZDP uns dos outros. Sendo assim, supunha-se que a troca de experiências entre os integrantes dos fóruns do curso investigado resultasse numa construção coletiva de conhecimento, o que, conseqüentemente, redundaria em grande diversificação nos tipos de interação. O tópico a seguir, que se destina à análise do *corpus* restrito, apresenta algumas respostas a essas suposições.

### 3. Entre perguntas e respostas, as formas (não)colaborativas

Como comprovado no estudo realizado por Pereira (2011), nos quatro fóruns temáticos houve a predominância de mensagens verticalizadas, no que diz respeito às mensagens trocadas entre professora-alunos, aluno-professora, professora-aluno. A concretização desse tipo de interação gerou alto grau de participação do Tipo B, ou seja, a de *respostas restritas às perguntas da professora*, pelos graduandos.

É sobre esse processo de verticalização das interações nos fóruns que serão tecidas as considerações sobre as perguntas e respostas enviadas ao ambiente virtual, a partir das postagens-perguntas, indicadas pela letra P mais número em sequência e suas consequentes respostas, designadas por R mais número em sequência:

#### P1 – Tema-pergunta

A temática do fórum exemplificado foi bastante sugestiva - O poder da língua... língua é poder?, pois ainda que haja uma afirmação nela, a pergunta feita sobre a própria afirmação incita ao posicionamento dos participantes. Um problema recorrente, entretanto, enfrentado por professores de EAD, e que incide no tipo de resposta dada à temática proposta, é que, em geral, os estudantes não se preocupam em manter a interlocução por meios dos traços linguísticos que podem caracterizá-la. O trecho a seguir é a resposta dada pelo graduando sobre a temática, se entendemos que em suas postagens o aluno está respondendo à professora da disciplina.

#### R1 – Resposta alheia à interlocução

*O homem tem a capacidade de realizar diferentes modos de falar, pelo qual a língua se transforma ao longo dos tempos, através do uso por grupos específicos, nos quais adquire novos valores sociolingüísticos que marcam indivíduos e classes sociais, exercendo o poder da língua (...)*

## P2 – Ausência de pergunta estimuladora

*Você abordou mais aspectos sobre o domínio que o indivíduo tem sobre a linguagem do que propriamente o poder exercido através da linguagem.*

## R2 – Ausência de resposta pelo graduando

Diante da ausência de pergunta(s) que o incentivasse(m) a ampliar seu repertório conceitual sobre a temática e, principalmente, o fizesse interagir mais eficazmente, não só com a professora, mas com os demais integrantes da comunidade, o graduando não volta mais ao fórum, encerrando sua participação nele em uma única postagem.

Ainda que o comportamento de parte significativa dos graduandos no fórum tenha se assemelhado ao exposto anteriormente, houve alguma tentativa de certa interação, de forma muito incipiente, apenas com a professora e após a mediação desta, gerada a partir da primeira postagem de cada aluno, como na tentativa de aprofundamento da interação travada no diálogo transcrito a seguir, entre a professora e uma aluna:

## P3 – Graduanda responde à temática em postagem direta à professora

*Olá professora, o ser humano é um ser social e político por isso não vive isoladamente. Um de seus aspectos mais importantes é a linguagem também chamada de língua empregada como forma de expressão e também como forma de entender o mundo.*  
(...)

## R3 – Resposta da professora visando que a graduanda volte ao fórum.

*Considerarei pertinente seu texto, pois vejo um posicionamento claro seu a respeito do tema. Se puder citar autores que comungam com suas ideias, será interessante.*

De fato, a graduanda voltou ao fórum, visto que a professora dirigiu-se a ela de forma diretiva, particular. Essa volta, mesmo apresentado marcas de interlocução, ainda se restringe à professora,

apresentando-lhe o complemento do que faltou na postagem anterior. Vejamos o diálogo proporcionado pela nova mensagem da graduanda:

R4 – Resposta como preenchimento da lacuna apontada pela professora

*Olá professora, estou de volta ao fórum para apresentar alguns autores que dão embasamento as minhas ideias expressas anteriormente quando falei que em tudo hoje há imposição do poder da língua: na escola, no mercado de trabalho enfim na sociedade.(...)*

P4 – Postagem-resposta como fechamento da interação

*Considero que você conseguiu dar um bom embasamento teórico a seu ponto de vista. Parabéns!*

Nesse caso exposto, assim como em outros colocados na mesma categoria, o problema concentra-se, novamente, na limitada mediação da professora, restrita à única aluna, sem aproveitar os aspectos abordados por essa aluna sobre a temática para envolver os outros participantes da comunidade. O próprio modo como a professora fecha a questão individual não dá possibilidade de que os processos interacionais horizontalizados sejam desenvolvidos no fórum.

A mesma situação repete-se na próxima interação verbal apresentada, na qual um aluno inicia sua participação da mesma forma que outros, ou seja, sem atentar para o fato de que o espaço do fórum é de interlocução, e, apenas, deposita informações sobre o tema:

P5 – Postagem-resposta indiferente à interlocução

*A língua é a expressão maior de um povo, de uma comunidade linguística, ela é o principal e mais importante meio de comunicação e de expressão falada ou escrita (...).*

A professora intervém da mesma forma que em outros momentos, dirigindo-se, apenas ao aluno, autor da mensagem:

R5 – Resposta diretiva dada pela professora

*Você abordou o tema em um de seus focos principais destacando a importância da língua materna como referência cultural. Só não entendi o que quis dizer quando afirma que a língua pode levar a um caminho incerto.*

Ao retornar ao fórum, o graduando já apresenta nova postura, pelo menos, no que diz respeito ao uso de recursos linguísticos que configuram um diálogo entre ele e a professora. Para isso, marca sua presença, utilizando verbos e pronomes em primeira pessoa:

R5.1 – Resposta-justificativa dada pelo graduando

*Também acho que deixei a desejar aí nesse meu comentário, mas quando eu falei que uma “determinada língua” pode nos conduzir a um caminho incerto, sem perspectiva, eu pequei, pois, eu quis dizer que „determinados dialetos“ podem nos levar a um caminho incerto, sem perspectiva. Nesse comentário, eu me referi ao preconceito linguístico que infelizmente existe e pode nos conduzir a esse caminho.*

Como em outras intervenções, a professora limita-se a responder ao aluno particularmente e, assim, deixa de contribuir e de receber contribuições de outros para a ampliação do tema discutido.

Em linhas gerais, os trechos de perguntas e respostas nos indicam que o grupo esteve voltado para uma discussão centralizada na figura da professora; em outras palavras, o debate ficou dependente da atuação docente, sem que os alunos discutissem entre si os temas propostos. O processamento das perguntas e respostas foi extremamente direcionado para mediações individuais, resultando no tipo de participação do Tipo B, que descreve a interação entre aluno-professora e professora-aluno. Embora esse modo de interação

possa se constituir em aprendizagem, esta só pode ser entendida como colaborativa, em um nível mais raso de interação, quer seja, a de indivíduo para indivíduo. Este fato não descarta, entretanto, a possibilidade de, mesmo em não havendo ampla participação entre os integrantes dos fóruns, com interações entre todos, de se constituir em aprendizagem o ato de ler o diálogo travado entre dois indivíduos, por exemplo, no ambiente. Mas restringir a ferramenta a esse ato seria desconsiderar as suas potencialidades como dispositivo valioso para os processos interacionais colaborativos.

### **Considerações finais**

Há um discurso recorrente de que tudo o que é inserido no campo educacional vira um problema e, pode ser acrescentado a esse discurso, que a passagem do problema para o caos é rápida. Não seria diferente na EAD, mesmo com todas as possibilidades que um curso nessa modalidade proporciona. Sistemas educacionais, assim como qualquer sistema não linear, em geral, evoluem por meio de um comportamento peculiar, no qual seu estado futuro depende de seu estado no presente. Os ambientes virtuais de aprendizagem, como um desses microssistemas, proporcionam amplas possibilidades de interação social, a partir das ferramentas de comunicação de que dispõem em suas práticas educacionais. Dentre outros que compõem esses ambientes, o fórum é um espaço que representa, em potencial, um meio para que estudantes e professores possam interagir efetivamente nas atividades propostas para a comunidade, o que certamente contribui para que o processo de ensino e de aprendizagem seja estabelecido de maneira colaborativa.

Entretanto, para o alcance desse ideal, é necessário que alunos e professores redimensionem suas ações como colaboradores, ao se envolverem em sua comunidade virtual, para que a utilização da ferramenta tenha por base a ideia de que as formas de interação com

os participantes são essenciais para uma aprendizagem colaborativa. Portanto, é imperativo para o professor, que realize a mediação pedagógica de forma mais ampla, estimulando interações verticais e horizontais, sem privilegiar uma em detrimento da outra, visto que a limitação das interações dos fóruns a relações verticalizadas não traz grandes benefícios para o todo da comunidade, como comprovado nos fóruns analisados. Quanto ao estudante, é preciso que assuma postura mais ativa diante de sua própria e da aprendizagem de seus pares, encarando sua participação como importante nas discussões.

Dentre os aspectos que implicam em uma nova postura pedagógica a ser assumida por professores e estudantes, destaca-se o entendimento de que discordar de opiniões alheias em defesa de uma opinião própria faz parte do desenvolvimento da aprendizagem, no que deve ser levado em conta que criticar o posicionamento dos participantes conduz as discussões a pontos não refletidos. Além do que, tais posturas descentralizam as relações, tornando-as menos verticalizadas e mais horizontalizadas, meta a ser perseguida nas práticas interacionais nos fóruns. Mas essa diretriz depende, em muito, da mediação do professor, ao formular suas perguntas e respostas.

Outra questão a se ressaltar é quanto ao clima de concordância geral que se percebeu nas mensagens enviadas pelos alunos aos fóruns, que revelaram a pouca eficácia dessa atitude para o desempenho satisfatório dos debates travados, ainda que estes tenham se limitado às interações entre professora e aluno específico e vice-versa. Então, em seu papel de mediador, é preciso que o professor estimule a discordância fundamentada, propositiva, com indagações que possibilitem ampliação de respostas, pois, a defesa de um pensamento contrário pode se constituir, no fórum, como propiciadora de diálogo. Nesse entendimento, uma oposição, ainda que crie, em determinadas situações, um clima tenso entre os interlocutores, pode ser favorável para a construção

de conhecimento nas discussões. Logicamente que a intervenção do professor em ambientes de hostilidade deve ser a mais sensata possível, procurando amenizar os ânimos, quando exaltados, em prol do aproveitamento construtivo dos embates.

O destaque para esse aspecto como importante para o trabalho em EAD deve-se à observação de que nos fóruns analisados não houve variação no tipo de participação restringindo-se estas a participações do tipo B, que indicam, como visto na metodologia, a restrição de respostas às perguntas da professora, de onde surgiu alto índice de interações verticalizadas, pois, invariavelmente, os graduandos dirigiam-se à professora como única interlocutora, sem nenhum indício de refutação das ideias da mediadora ou de outros participantes. Em determinados momentos a consonância de posicionamentos torna-se fator importante para o bom desenvolvimento em comunidades de aprendizagem, haja vista que um ambiente acolhedor de ideias semelhantes pode ser um atrativo a mais à permanência dos participantes de um fórum, o que, em outro polo, um grupo extremamente crítico, talvez, não consiga estabelecer. Porém, o que se percebeu na investigação foi que, como resultado da ausência de diálogos que expusessem ideias opostas entre os alunos, as discussões deixaram de ser aprofundadas, girando as mensagens em torno dos conhecimentos de senso comum. Esse fato é indicador da falta de exploração da troca de experiência em atividades inter-relacionais para a construção de conhecimento, como bem assinala Vygotsky, em sua defesa da interação social como determinante para o aprendizado.

As comunidades virtuais de aprendizagem são formadas em decorrência das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas em funcionamento em ambientes virtuais, as quais têm como foco central a interação entre os participantes, com fins à aprendizagem colaborativa. Com essas interações, objetiva-se a construção de novos saberes por meio da participação de todos, como fruto da

colaboração mútua e das trocas de informação entre os participantes. Questionamentos, indagações, assertivas, enfim, as formulações estabelecidas no binômio pergunta-resposta têm grande valor nessa construção.

Entendido assim, o fórum apresenta-se como um local privilegiado para que uma comunidade de aprendizagem se consolide, uma vez que permite tipos de interação que podem contribuir para a almejada construção coletiva do saber, por sua interface rica, capaz de potencializar a construção dialógica. Por isso, sua utilização é imprescindível na educação à distância, pela facilidade com que estudantes e professores podem interagir, se bom uso fizerem da ferramenta; ou seja, se os recursos disponíveis forem usados à exaustão, tanto no que se refere ao ambiente, quanto àqueles que interagem nele, cabendo ao professor uma função-chave nessa mediação.

## Referências

- ARAÚJO, L. L. G. **Comunidades virtuais de aprendizagem**: novas dinâmicas de aprendizagem exigem novas formas de avaliação. XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. SBC/UFJF. Juiz de Fora – MG, 2005.
- DOISE, W. El desarrollo social de la inteligencia: compendio histórico. In: MUGNY, G.; PÉREZ, J. (Eds.). **Psicología Social del Desarrollo Cognitivo**. Espanha: Editorial Anthropos, 1998.
- ECHEITA, G. Interação Social y Desarrollo de Conceptos Sociales. In: MUGNY, G.; PÉREZ, J. (Eds.). **Psicología Social del Desarrollo Cognitivo**. Espanha: Editorial Anthropos, 1988.
- EMLER, N. G. Aprendizaje y Desarrollo Social. In: MUGNY, G.; PÉREZ, J. (Eds.). **Psicología Social del Desarrollo Cognitivo**. Espanha: Editorial Anthropos, 1988.
- LOSADA, M. **The complex dynamics of high performance teams**. *Mathematical and Computer Modelling*, 30(9 –10), 1999. p. 179–192.

- MATURANA, H.; VARELA, F. J. **De máquinas e seres vivos**. 3. ed; Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MUGNY, G.; PÉREZ, J. La Psicología Social evolutiva: una disciplina en desarrollo. Introducción de los editores. MUGNY, G.; PÉREZ, J. (Eds.). **Psicología Social Del Desarrollo Cognitivo**. Espanha: Editorial Anthropos, 1998.
- PEREIRA, S. V. M. Interação em fóruns de EAD – a otimização de um espaço de aprendizagem colaborativa. **Eutomia**: Ano IV, Vol. 1. Recife, julho de 2011. Disponível em: <[www.revistaeutomia.com.br/lista-volumes-eutomia.html](http://www.revistaeutomia.com.br/lista-volumes-eutomia.html)> ISSN 1982-6850>.
- PERRET-CLERMONT, A. N. **La Construcción de la inteligencia en la interacción social**: aprendiendo con los compañeros. Volume XVI de la colección Aprendizaje. Madri: Visor Libros, 1984.
- PERRET-CLERMONT, A. N. Interações Sociais no Desenvolvimento Cognitivo: novas direções de pesquisa. **Cadernos de Psicossociologia e Educação**, n. 2. 7-30. jun.1994. p.7-30
- PIAGET, J. **El nacimiento de la inteligencia en el niño**. México: Editorial Grijalbo, 1994.
- PIAGET, J. **Estudios Sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- SILVA, T. T.; COELHO, S. Z.; VALENTE, J. A. O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes-colaboradores: um dos suportes andragógicos das comunidades virtuais de aprendizagem. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

TAROUCO, L. M.; MEZZARI, A.; ÁVILA, B. G.; CABRAL, R. M. B.; BULEGON, A.M.; FAVERO, R. **Fatores que afetam a performance da comunicação mediada por computador**. Renote, Porto Alegre, 2008.

THOM, R.; PRIGOGINE, I.; ATLAN, H. *et al.* **Do caos à inteligência artificial**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 6.ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## CAPÍTULO VI

### **A INTERAÇÃO EM FÓRUNS DE DISCUSSÃO NA EAD E FÓRUNS DE COMUNIDADES**

#### **DO ORKUT: UM ESTUDO COMPARATIVO DO GÊNERO<sup>24</sup>**

*Ana Paula Oliveira Soares*

### **Introdução**

Temos visto nas últimas décadas um crescente avanço das chamadas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). É bem verdade que elas têm revolucionado a sociedade e, por conseguinte, a maneira como as pessoas interagem umas com as outras. O computador conectado à internet é uma dessas novas tecnologias que revolucionou a forma de comunicar das pessoas, e vem contribuindo significativamente para a disseminação da informação, bem como da educação.

As TIC têm possibilitado grandes avanços na educação de modo geral e principalmente no que se refere à EAD. Muitas são as possibilidades para se chegar ao aprendizado. Mas é interessante pontuar que a EAD não surgiu recentemente, e tampouco teve início com o advento da internet. Os primeiros estudos nessa modalidade aconteceram no início do século XX e tiveram início através de correspondências (postais), depois pelo rádio e TV e mais recentemente através da internet. Não podemos negar, no entanto, que foi com essa última que a modalidade de ensino à distância se

---

<sup>24</sup> Trabalho originalmente publicado nos Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias Educacionais (2012).

expandiu e possibilitou uma maior acessibilidade, principalmente ao estudo de nível superior.

Com as TIC, foi possível criar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que possuem ferramentas para facilitar o ensino à distância. Uma dessas ferramentas é o fórum de discussão em que alunos e professores podem e/ou devem discutir sobre os conteúdos das disciplinas, possibilitando assim a interação e aprendizagem.

Embora os AVA sejam os espaços formalmente construídos para a educação à distância, não é apenas neles que ela acontece, um exemplo disso são as redes sociais como *blogs*, *chats*, *twitters* e comunidades do *Orkut* que frequentemente são utilizados como ferramenta para o estudo de diversos assuntos pertinentes à formação dos indivíduos. Muitas vezes, esses espaços são aproveitados pelos professores de diferentes níveis de ensino presencial, inclusive por professores de graduação, com objetivo de promover maior interação entre aluno-aluno e professor-aluno, discussão sobre os assuntos estudados e, por conseguinte, maior aprendizagem. Mas não apenas os professores utilizam esses espaços, os próprios indivíduos em formação buscam essa ferramenta para tirar suas dúvidas e discutir sobre o que consideram relevante. Portanto, nesses espaços, a aprendizagem acontece mesmo sem a orientação (mediação) de um professor, o que mostra que as pessoas estão em constante busca do conhecimento.

Foi observando essas diferentes possibilidades de promover e/ou facilitar a educação que resolvemos comparar a utilização de uma mesma ferramenta em espaços distintos dentro do ambiente da internet. Trata-se de observar os fóruns da EAD e os fóruns de redes sociais presentes nas comunidades do *Orkut*, tentando mostrar o quanto a interação é fundamental para o pleno desenvolvimento dos assuntos abordados nesses espaços.

Alguns conceitos serão importantes para compreendermos melhor o assunto em questão. Por isso, faremos, inicialmente, uma apresentação e discussão sobre o que é fórum virtual; depois

apresentaremos o conceito de interação em EAD; em seguida mostraremos brevemente a metodologia da pesquisa seguida da análise feita nos fóruns, e, por último, apresentaremos algumas considerações finais.

## **1. O fórum virtual**

Assim como Lêdo (2011), partimos do conceito de fórum eletrônico enquanto gênero textual, e corroborando com Bezerra (2011), entendemos que ele é também ferramenta tecnológica de ensino. Entendendo gênero enquanto ação social que acontece em situações que recorrem (MILLER, 2009), assumimos que o fórum eletrônico é uma “maneira” de agir socialmente através da linguagem para diferentes fins.

Como nosso estudo foi realizado em fóruns eletrônicos inseridos em contextos distintos (um da EAD e outro de comunidades do *Orkut*) apresentaremos uma definição mais singular para cada um deles.

Vejamos uma definição de fórum eletrônico da EAD que nos oferece relevantes considerações sobre suas características e seu papel para a construção de conhecimentos:

O fórum é um espaço de discussão assíncrono, via ‘Web’, no qual pode-se criar tópicos, para debate diferenciado, em cada disciplina/módulo e outras subdivisões – gerais ou específicas – que se queira. A relevância pedagógica do fórum é a de ser um espaço sempre aberto a trocas, para enviar e receber comunicações, em qualquer dia e horário, com possibilidade de comparar as opiniões emitidas, relê-las e acrescentar novos posicionamentos, e, inclusive, armazenar/anexar documentos do Word, PowerPoint ou outros. Fórum é o lugar para comentar debates, aprofundar idéias, lançando questões ou respondendo, estimulando a participação e o retorno dos alunos, ficando registradas nominalmente, datadas e visíveis, as contribuições de todos os participantes cadastrados (FARIA, 2002, p. 134).

Poderíamos utilizar a definição acima para conceituar o fórum de comunidades do *Orkut*, porém fazendo alguns acréscimos e retiradas. As retiradas seriam dos termos que tratam de aspectos pedagógicos; e os acréscimos estariam relacionados a possibilidade de exclusão das mensagens (em que elas não ficariam visíveis), bem como a possibilidade de discussão sobre vários assuntos, inclusive os que não se relacionam diretamente com o foco (tema) da comunidade.

Como vimos, as diferenças quanto à definição são poucas, porém, mais adiante, mostraremos um quadro com algumas diferenças entre os fóruns analisados. Notaremos que as diferenças são significativas e podem contribuir para a não efetivação da interação na EAD.

Bezerra (2010, p.12), afirma que “o fórum claramente se destaca como a ferramenta mais utilizada como componente do processo de ensino à distância mediado pela internet”, e, por isso, têm ganhado destaque nos estudos relacionados à EAD. A possibilidade de discussão sobre os mais variados assuntos dentro da disciplina estudada confere ao fórum essa relevância nessa modalidade de ensino.

O fórum na EAD tenta suprir a falta da presença física de professores e alunos. Sabemos que na modalidade de ensino presencial as dúvidas quanto aos conteúdos surgem diariamente e podem ser esclarecidas tanto pelos colegas quanto pelos professores: há, nesse caso, uma interação que se faz necessária para que os alunos superem suas dificuldades e entendam os assuntos estudados. Na EAD, essa possibilidade de esclarecer dúvidas, fazer questionamentos, dentre outras coisas, é possível através dos fóruns de discussão, que têm seu tema pré-estabelecido pelo professor da disciplina, tendo em vista os conteúdos a serem estudados.

## **2. Conceituando Interação em EAD**

Consideraremos neste trabalho as interações que ocorrem entre professor-aluno e aluno-aluno na EAD e a interação entre os

membros de comunidades do *Orkut*. Bezerra (2010) aponta que a interação é um aspecto bastante mencionado nas pesquisas sobre EAD e apresenta diferentes abordagens de interação que têm sido utilizadas nesses estudos. O autor menciona que em muitos casos a interação aluno-aluno não é considerada, sendo destacada apenas a interação entre professor-aluno e que, frequentemente, o conceito de interação é relacionado à teoria da polidez<sup>25</sup>.

Assumimos aqui que a interação ocorre quando temos dois ou mais indivíduos dialogando sobre um assunto. Nesse sentido, tomamos a interação enquanto “relação dialógica e comunicativa entre as pessoas” (BEZERRA, 2010. p.15), estejam elas num mesmo ambiente físico ou virtual, síncrono ou assíncrono.

Ao falar sobre os fóruns da EAD, Batista e Gobara afirmam que

a presença de professores e alunos nesse meio, só garante a interação se houver por parte desses sujeitos uma concepção que vá além da idéia, muito difundida, de fórum como uma ferramenta virtual para depósito de atividades. Mais do que na educação presencial, a interação entre professores e alunos na educação à distância é relevante para a manutenção do interesse dos alunos. O fórum por si mesmo não promove a interação. Essa só pode ser efetivada a partir da intencionalidade dos professores e alunos associada a um objetivo maior que é o alcance do conhecimento (BATISTA; GOBARA, 2007. p.3).

Percebemos através das palavras das autoras, que não é suficiente a presença do fórum em EAD para que haja interação e promoção de conhecimentos. Os usos efetivos (reais) que seus participantes fazem desse espaço é que garantirão ou não uma interação capaz de viabilizar a aquisição de conhecimentos. Portanto, não é a ferramenta ou gênero fórum que garante a relação dialógica, mas sim a participação dos que a têm disponível. Importante ainda é destacar a responsabilidade que

---

25 Ver capítulo 4 neste volume.

as autoras atribuem ao professor, sendo ele o incentivador para que as discussões ocorram nos fóruns de EAD.

### **3. Métodos utilizados na pesquisa**

Foram colhidas e comparadas as discussões de seis fóruns relacionados à área de linguística do curso de Letras à distância da UPE com as discussões de seis fóruns de comunidades do Orkut que tratam de questões relacionadas à linguagem. Analisamos, dentre outras coisas, as interações que ocorrem entre professor-aluno e aluno-aluno nos fóruns da EAD e as interações que acontecem entre os usuários das comunidades do Orkut nos fóruns de discussão. Vale salientar que os resultados apresentados a seguir se aplicam aos fóruns analisados nessa pesquisa, não necessariamente correspondem a todos os fóruns existentes, sejam eles de redes sociais ou da EAD (pesquisas em outras áreas podem revelar outros resultados, haja vista as diferentes formas de lidar com os gêneros textuais pelas diferentes comunidades discursivas).

### **4. Análise e resultados**

Ao analisarmos os fóruns nos dois contextos mencionados acima, percebemos algumas diferenças bem relevantes. Através delas, poderemos compreender melhor os processos interativos que ocorrem, bem como esclarecer algumas questões. Observemos a Tabela 1, na página seguinte, que traz essas diferenças entre os fóruns analisados.

Como podemos ver, muitas são as diferenças entre os fóruns analisados. Várias delas estão relacionadas ao contexto em que se inserem e isso traz algumas implicações. Uma das diferenças que, possivelmente, mais interferem na utilização desses fóruns é o caráter avaliativo presente no fórum da EAD: ao que parece a maioria dos alunos participa para adquirir uma nota e não para discutir o assunto e chegar ao conhecimento. Já no fórum de redes sociais, a participação é facultativa, a pessoa discute

por interesse no assunto e na discussão, não existe motivação por nota e nem há obrigação em participar, o membro pode inclusive acompanhar a discussão através da leitura das respostas sem contribuir com sua opinião.

Tabela 01: Diferenças entre os fóruns analisados

Fóruns da EAD	Fóruns de redes sociais de relacionamento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acessibilidade mais restrita (alunos, professores e tutores);</li> <li>• Temática “limitada” (restrita);</li> <li>• Participação – atividade a ser cumprida;</li> <li>• Presença de critérios avaliativos;</li> <li>• Sem possibilidade de exclusão das mensagens (postagens)</li> <li>• Apenas os professores podem escolher as temáticas (a não ser no fórum tira-dúvidas);</li> <li>• Existe um mediador (professor);</li> <li>• Tempo delimitado (há data de abertura e encerramento ).</li> <li>• Apenas um fórum por vez disponível em cada disciplina;</li> <li>• Todas as participações apresentadas na mesma página;</li> <li>• Várias opções de mostrar respostas: começando pela mais recente; começando pela mais antiga; aninhadas;</li> <li>• Linguagem formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acessibilidade mais aberta;</li> <li>• Sem limites de temática;</li> <li>• Participação por livre e espontânea vontade;</li> <li>• Livre de critérios avaliativos;</li> <li>• Possibilidade de exclusão das mensagens (postagens);</li> <li>• Qualquer membro da comunidade pode criar um tópico para ser discutido no fórum;</li> <li>• O mediador pode ser aquele que criou o tópico ou qualquer membro;</li> <li>• Tempo livre (até que os participantes queiram discutir o assunto).</li> <li>• Vários fóruns acontecem ao mesmo tempo na mesma comunidade;</li> <li>• Participações apresentadas em páginas diferentes (a depender da quantidade de postagens);</li> <li>• Respostas apresentadas por página em uma única seqüência.</li> <li>• Linguagem formal e informal.</li> </ul>

Vejamos agora alguns dados da análise, que serão discutidos a seguir:

Tabela 02: Dados e resultados em números

Fóruns da EAD	Fóruns de redes sociais
6 fóruns – 576 postagens	6 fóruns – 220 postagens
237 interações nas postagens dos professores e 43 nas dos alunos (280 ao todo)	181 interações nas postagens membros

Observando os dados apresentados, podemos perceber que há mais interação nos Fóruns de Redes Sociais (FRS) do que nos da EAD. É interessante dizer que das 43 interações realizadas por alunos apenas 4 são com os colegas (aluno-aluno), as outras 39 são com os professores e em sua grande maioria se apresentam em forma de saudação e não de discussão sobre o que foi exposto no fórum, como podemos ver no exemplo a seguir:

#### Exemplo 1: *Interação aluno-professor*

Aluno 1: “Cara professora: Período simples é o período que se constitui de apenas uma oração.”

Nesse caso o professor havia feito um questionamento ao aluno, e ele simplesmente responde sem situar a discussão. O conteúdo é apresentado de forma “seca”, sem reflexão.

Por outro lado, as interações realizadas pelos professores são bem instigadoras, levam o aluno a pensar sobre a temática com mais profundidade e motivam a participação dos mesmos. Observemos os exemplos:

#### Exemplo 2: *Interação professor-aluno*

Professor 1: “Olá, M Legal!!!!!! O que pensamos sobre essa questão? Abraços!”

#### Exemplo 3: *Interação professor-aluno*

Professor 2: “Isto mesmo pessoal! A coerência de um texto somente acontece no momento em que há a união de diversos fatores, o que a coloca como um elemento superior aos demais. Continuem estudando e utilizando as estratégias de um bom texto, isto os fará bons leitores e escritores. Um abraço!”

No último exemplo apresentado, percebemos que o professor se dirige a todos os alunos, incentivando-os a continuarem participando do fórum. Notamos que quando ele questiona os alunos, pretende que

eles não se acomodem com apenas uma postagem, mas que leiam mais e exponham o que sabem sobre o assunto. Sem dúvida, isso favorece a aprendizagem, porém, como vimos no 1º exemplo, nem sempre os alunos colaboram com essa discussão, apresentando ideias soltas e muitas vezes que se limitam ao lugar-comum.

As poucas interações que ocorrem entre alunos (aluno-aluno) são uma forma de mostrar que concordam com o que outro disse, mas sem explicitar, na própria mensagem, a que se referem. Assim, para sabermos com o que o aluno concorda temos que voltar a mensagem do outro. Sobre isso olhemos o exemplo a seguir:

#### Exemplo 4: *Interação aluno-aluno*

Aluno 2: “Concordo em gênero, número e grau com você, X”.

Passemos agora a apresentar e discutir as interações nos FRS. As interações ocorridas neles são bem mais dialógicas (nos termos bakhitnianos) do que nas da EAD. Os membros comentam as postagens dos outros, acompanham as discussões, concordam e discordam do que é apresentado, questionam, respondem as perguntas expostas, apresentam seus pontos de vista, ou seja, contribuem efetivamente para a discussão do assunto e esclarecimento de dúvidas. Observemos tais interações nos exemplos abaixo:

#### Exemplo 5: *Membro dos FRS interagindo*

Membro 1: “Entendi a colocação do N. Eu diria o seguinte ...”

#### Exemplo 6: *Membro dos FRS interagindo*

Membro 2: “R Ontem dei umas lidas no seu trabalho ... seu trabalho parece alegar que os sociolinguistas do Brasil são contra o ensino da Norma Padrão e isso não procede.”

### Exemplo 7: *Membro dos FRS interagindo*

Membro 3: “... Qual é a referência que você leu que aponta construções como „os menino chegou“ como influência do inglês na sintaxe do português brasileiro? Não vi nenhuma citação no seu texto...”

### Exemplo 8: *Membro dos FRS interagindo*

Membro 4: “P. Não entendo realmente a sua agressividade, se o que discutimos aqui reflete a realidade. Eu não dou aula. Estou no 1º ano, mas não preciso terminar o curso para perceber que a exclusão lingüística ...”

Percebemos claramente que as discussões são bem mais afloradas nos FRS do que nos da EAD. Comprovamos com isso a afirmação de Batista e Gobara, em que a existência do fórum não garante que haverá interação entre os que o usam.

Outra coisa que merece ser pontuada é a presença de ofensas e xingamentos nos FRS, que muitas vezes levam ao distanciamento do assunto do fórum e desestimula a participação dos que querem discutir sobre os assuntos. Não encontramos tais acontecimentos nos fóruns da EAD que analisamos.

## **5. Algumas considerações finais**

Após a análise e discussão dos dados, é possível afirmar que as interações nos fóruns da EAD são diferentes das observadas nos FRS. Há mais interação nesses últimos do que nos primeiros. Curioso é que o fórum da EAD deveria ser (devido seu caráter pedagógico) um espaço de debates, discussões e trocas de conhecimentos, mas como vimos isso não tem acontecido.

A pouca interação nos fóruns da EAD interfere na discussão proposta e compromete a aprendizagem, tendo em vista que os alunos quase não discutem sobre as temáticas e raramente fazem perguntas

e esclarecem suas dúvidas (é muito provável que alunos de qualquer nível de ensino tenham dúvidas).

No que diz respeito ao uso da linguagem, percebemos que os membros participantes dos FRS se expressam mais livremente e utilizam tanto a linguagem formal quanto a informal. Quando discutem sobre o assunto, utilizam a linguagem formal e quando se dirigem aos colegas fazem uso de linguagem informal (internetês, gírias). Já os alunos de EAD utilizam apenas a linguagem formal, não tendo sido percebida a presença de linguagem informal.

Um fato que chamou muito a atenção foi a semelhança de características entre os participantes dos fóruns analisados. Na EAD, temos alunos universitários e professores também universitários; com a leitura das postagens nos FRS percebemos que a maioria dos participantes também é formada por alunos e professores, o que nos faz pensar sobre o porquê de tantas diferenças no modo de interagir, se está sendo utilizada a mesma ferramenta, falando sobre assuntos parecidos. Isso poderá ser respondido com pesquisas futuras que levem em conta, além dos fatores analisados nesta pesquisa, outros que possibilitem mais esclarecimentos.

## **Referências**

- BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T. O fórum *on-line* e a interação em um curso a distância. **Revista Renote**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, p. 1-9, jul. 2007.
- BEZERRA, B. G. Usos da linguagem em fóruns de EAD. **Revista Investigações**, Recife (PPGL/UFPE), v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011.
- FARIA, E. T. **Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.
- LÊDO, A. C. de O.; BEZERRA, B. G. Atos de fala em fóruns de educação à distância. **Hipertextus revista digital**, Recife (NEHTE/UFPE), v. 6, p. 1-10, Agosto, 2011.1.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

## CAPÍTULO VII

### ATOS DE FALA EM FÓRUMS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA<sup>26</sup>

*Amanda Cavalcante de O. Lêdo*  
*Benedito Gomes Bezerra*

#### **Introdução**

A preocupação com a linguagem não é recente e remonta à Antiguidade Clássica quando Aristóteles já fazia observações sobre discurso e retórica. No início do século XX, no âmbito da Filosofia da Linguagem, os filósofos acreditavam que através da linguagem podia-se chegar à essência das coisas. Com Frege e sua “virada linguística”, a Filosofia se debruçou sobre a linguagem, na tentativa de aplicar ao seu estudo a lógica formal, pela qual o papel da linguagem seria representar a realidade. No entanto, essa abordagem vericondicional não conseguiu solucionar todas as questões, tamanha a complexidade do fenômeno linguístico. É nesse contexto que John Austin (1962) elabora suas reflexões sobre o papel da linguagem em não só representar o mundo, mas também realizar ações. A importância do trabalho de Austin reflete-se até os dias atuais nos estudos linguísticos, sobretudo no âmbito da Pragmática.

No contexto atual, com o crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, é importante refletir sobre como a linguagem é utilizada no âmbito dessas tecnologias, em especial

---

<sup>26</sup> Versões anteriores do presente trabalho foram publicadas nos Anais Eletrônicos do 4º Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais (2011) e na Revista Hipertextus (2011).

no que concerne às formas de interação com fins educacionais, como as que ocorrem em um curso à distância. Nesse sentido, é importante destacar a performatividade da linguagem nos variados contextos de interação, incluindo no ambiente virtual.

Em vista disso, pretendemos, neste trabalho, relacionar produtivamente a Teoria dos Atos de Fala com a interação virtual em fóruns de EAD. Para isso, o trabalho se organizará da seguinte forma: em primeiro lugar, expomos brevemente em que consiste a Teoria dos Atos de Fala conforme proposta por John Austin; em seguida, discutimos e contextualizamos a Educação a Distância conforme se realiza mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. Em um terceiro momento, caracterizamos o gênero eletrônico fórum educacional para, em seguida, discutirmos a noção de macroato de fala segundo proposta por van Dijk (apud MACÊDO, 1999). Na parte final do trabalho, apresentamos e discutimos exemplos de atos de fala produzidos no fórum de discussão ligado a um curso de Letras na modalidade à distância.

## **1. Teoria dos Atos de Fala**

A Teoria dos Atos de Fala foi proposta inicialmente por Austin (1962), que ao longo de doze conferências tece uma série de reflexões a respeito de como é possível, ao dizer coisas, praticar ações. Ele destacou a performatividade da linguagem como um todo, significando que a linguagem não se presta apenas a dizer, mas a propiciar a ação no mundo. Conforme o autor, não basta proferir certas palavras para realizar os atos de fala. Antes, determinadas condições, as quais denomina condições de felicidade, necessitam ser atendidas para que o ato de fala seja bem sucedido. Concretamente, é necessário que a) exista um procedimento convencionalmente aceito e as pessoas envolvidas sejam adequadas para realizá-lo; b) o procedimento seja realizado correta e completamente; c) as pessoas envolvidas tenham

pensamentos e sentimentos sinceros e intenção de se manter com a conduta. O filósofo dá diferentes pesos às regras quebradas: ao violar as condições a e b, tem-se os desacertos, em que o ato se torna nulo ou vazio; ao violar a condição c, tem-se os abusos, que são as insinceridades (cf. AUSTIN, [1962] 1990, p. 31-32).

Além disso, conforme explica Levinson (2007, p. 300), Austin aponta três dimensões do ato de fala, que ocorrem simultaneamente: a) o ato locucionário: a enunciação de uma sentença com sentido e referência determinados; b) o ato ilocucionário: o ato de realizar uma ação ao enunciar uma sentença, em virtude da força convencional associada a ela; c) o ato perlocucionário: o ato de causar efeitos no público por meio da enunciação da sentença.

Austin também distingue cinco classes gerais de verbos e os classifica de acordo com sua força ilocucionária: a) vereditivos: constituem uma estimativa, um cálculo, uma apreciação; b) exercitivos: consistem no exercício de poderes, direitos ou influências; c) comissivos: caracterizam-se por prometer ou assumir algo; d) comportamentais: grupo heterogêneo que está relacionado com atitudes e comportamento social; e) expositivos: esclarecem o modo como os proferimentos se encaixam no curso de uma argumentação ou conversa.

Ao romper com o quadro epistemológico vigente na Filosofia da Linguagem, Austin abre espaço para o surgimento de diferentes perspectivas. Sua teoria influenciou a perspectiva de Grice a respeito das implicaturas conversacionais e, mais recentemente, as abordagens de estudo da enunciação. Segundo afirma Rajagopalan (1996, p. 112), “Austin era no mínimo um problematizador” e, embora muitas vezes ele não seja compreendido em sua essência e seja muito criticado, sua contribuição é inegável na medida em que considera o contexto e o uso da linguagem para fins de análise.

## **2. A Educação a Distância**

Com o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, muito se tem refletido sobre as consequências dessas tecnologias em relação à educação e como essas inovações podem ajudar na prática pedagógica. Sobre isso, Amaral & Amaral (2008) comentam: “É pertinente considerar essas novas ferramentas como um precioso auxílio nas práticas de ensino e aprendizagem, em especial na aprendizagem autodirigida” (p. 11).

Diferentemente do que se costuma pensar sobre a educação à distância – que seria um fruto recente do desenvolvimento tecnológico e particularmente das mídias digitais – no Brasil, ela teve seu início já nos primeiros anos do século XX, através do ensino por correspondência. A partir de então, a educação via rádio, via postal e até mesmo através da televisão (a exemplo dos telecursos) foram iniciativas bastante interessantes que procuravam promover a formação de pessoas à distância. Foi um longo processo até que a educação à distância alcançasse o ensino superior, pois até há pouco tempo limitava-se ao ensino básico e técnico/profissional (cf. ALBERT; MIGLIORANÇA, 2008).

A educação à distância contemporânea tem sido caracterizada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação extremamente avançadas, principalmente vinculadas ao uso da internet. Em geral, admite-se que, para lidar eficazmente com os recursos disponibilizados nesse ambiente, considerando-se que se trata de um ambiente virtual, são necessários letramentos específicos, tanto no que se refere às interações que acontecem no ambiente, como em função dos recursos semióticos envolvidos na constituição dos gêneros ali disponibilizados.

Além disso, na EAD, considera-se que o professor assume um papel de mediador na construção do conhecimento, em contraste com a maneira como era visto anteriormente, quando assumia o papel de detentor e transmissor do conhecimento. Nesse sentido, muda igualmente o papel do aluno, que precisa adquirir uma postura

autônoma e ativa no processo de aprendizagem. No curso da interação no ambiente virtual, o aluno entra em contato com uma diversidade de gêneros textuais, tais como fóruns, *chats*, e-mail, videoconferências, entre outros. Dentre esses gêneros, gostaríamos de destacar, pela sua centralidade, o papel do fórum educacional, cujas principais características serão expostas a seguir.

### **3. O gênero fórum**

Adotamos neste trabalho a concepção de gênero como forma de ação social, segundo aponta Miller (2009). Nesta perspectiva, o gênero faz parte de relações sociais complexas e representa formas retóricas de agir em situações recorrentes. Tal concepção de gênero pode ser relacionada com a teoria da ação. Apesar de assumir explicitamente a relação entre os atos de fala e a teoria de gêneros, Bazerman (2005) aponta algumas dificuldades de considerar textos escritos e extensos como atos de fala, visto que a Teoria dos Atos de Fala originalmente reconhece os atos de fala em sentenças e enunciados, em geral curtos, e voltados para a interação oral. No entanto, mais adiante o autor conclui que pode ser bastante produtiva a análise de gêneros como atos de fala, assim como é perfeitamente possível analisar a realização de atos de fala na composição dos gêneros: “Essa análise em três níveis dos atos de fala – o que foi literalmente dito, o ato pretendido e seu efeito real – é também aplicável a textos escritos” (p. 27).

Entre os recursos e ferramentas disponíveis em EAD, o fórum se apresenta como o principal gênero textual utilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem para dar conta da interação entre os professores/tutores e alunos, fato confirmado por Bezerra (2010, p. 1): “Entre os recursos interacionais citados, o fórum claramente se destaca como a ferramenta mais utilizada como componente do processo de ensino à distância mediado pela internet”<sup>27</sup>. O autor aponta também

---

27 Ver capítulo 4 neste volume.

alguns estudos que relacionam os fóruns da EAD com uma sala de aula convencional. Ele conclui que o fórum educacional “propicia relações menos assimétricas e mais colaborativas” (p. 8), bem como apresenta um uso diferenciado da linguagem, que tende a ser mais formal do que em aulas presenciais. As trocas são realizadas em turnos e normalmente ficam registradas data e horário das contribuições. A interação ocorre de forma assíncrona, ou seja, não é em tempo real. Em geral, a mensagem é dirigida a uma pessoa, podendo ser dirigida também a todos os participantes do fórum.

O gênero fórum é definido por Paiva e Rodrigues Jr. (2004, p. 171) como “um espaço virtual que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva”, sendo caracterizado especialmente por seu caráter dialógico e interativo. Como gênero digital, o fórum propicia a interação assíncrona entre pessoas que se reúnem para discutir um determinado tema, motivados por diferentes interesses. No caso dos fóruns educacionais em EAD, os interactantes são professores, tutores e alunos, e os temas são pré-definidos em função dos programas de ensino, disciplinas e planos de curso.

#### **4. Noção de macroato de fala**

Numa avaliação crítica da Teoria dos Atos de Fala, van Dijk considera a necessidade de ampliação da teoria, pois para ele alguns atos de fala são realizados por meio de sequências de atos, bem como alguns tipos de discursos estão associados a atos de fala globais e não atos de fala individuais, como ocorre na análise de atos de fala com base em sentenças e enunciados. O que van Dijk propõe, operando sob o prisma da linguística de texto, é a ampliação da análise, da frase para o texto. Nesse sentido, Macêdo (1999) comenta que:

Verifica-se a necessidade de expansão da teoria dos atos de fala de modo a possibilitar a análise de elocuições e não somente de

atos isolados. Para essa teoria dar conta da análise, é necessário ser considerada a força ilocucionária no nível do texto e ser verificado como cada elocução contribui para o todo comunicativo. Desse modo, a abordagem do ato de fala poderá mostrar a interdependência da linguagem e do contexto na análise de elocuições múltiplas (p. 27).

Em decorrência disso, van Dijk propõe a noção de macroato de fala, na qual, conforme afirma Macêdo (1999), “considera a existência de atos de fala globais, na estrutura geral da interação comunicativa (...). Esses atos de fala globais consistiriam em determinadas sequências de vários atos de fala que são pretendidos pelo falante, compreendidos pelo ouvinte e, sendo assim, funcionam, socialmente, como um ato de fala único” (p. 24). Van Dijk afirma que dentro das macroestruturas dos textos podem ser encontrados macroatos de fala, que sendo globais, são definidos de acordo com o propósito geral do texto.

Neste trabalho, consideramos que os gêneros, como exemplares de textos materializados em circunstâncias sociais específicas, se constituem como macroatos de fala ou atos globais de acordo com seu objetivo geral, que são realizados ao longo do gênero por microatos de fala. Macêdo (1999) considera que se trata de uma ferramenta analítica importante para compreender como tais fenômenos acontecem na interação: “a concepção de atos de fala globais possibilita a identificação de outros atos que vêm subordinados ao, ou coordenados com, o ato principal (...) e servem, para auxiliar o falante/ouvinte a expressar/compreender o macroato de fala pretendido na interação” (p. 25).

Nesse sentido, partindo da concepção de que o gênero fórum é uma “ferramenta tecnológica voltada para a interação” (BEZERRA, 2010, p. 2) em EAD, podemos considerar que seu objetivo principal é possibilitar a discussão do tema proposto com a finalidade de construir o conhecimento a partir da interação entre os participantes, de forma que tal propósito corresponde ao macroato de fala, o qual se realiza em diversos microatos ao longo da interação.

## 5. Resultados e discussão

Destacaremos a seguir alguns exemplos de interação retirados do fórum do curso de Letras na modalidade à distância ofertado pela Universidade de Pernambuco (UPE). A questão proposta para debate indagava se o ensino de Língua Portuguesa atualmente se caracterizava mais como uma proposta formalista ou funcionalista. Após a exposição do tema e da questão a ser debatida, o fórum se inicia com a postagem de boas vindas do professor:

### Exemplo1: *postagem de boas vindas do professor*

Olá, pessoal. Este é o nosso primeiro fórum e eu gostaria muito de ter a participação de todos. Vamos aproveitar o contato uns com os outros para esclarecer todas as dúvidas, sem medo de ser feliz, tá? (...) Quero ouvir todos vcs!
--

Podemos perceber que o professor se posiciona de maneira amigável, o que se nota inclusive pela linguagem menos formal, típica dos fóruns em geral, mas nem tanto dos fóruns educacionais, e convida todos os alunos a participarem da discussão que se inicia. O microato realizado acima, com a força ilocucionária de um convite à interação, se faz muito pertinente, pois o propósito é que todos os alunos se sintam motivados a interagir de forma produtiva. Segundo a classificação proposta por Austin, trata-se de um ato comportamental.

Muitas vezes, devido, entre outros fatores, aos alunos ainda não terem se apropriado do uso de certos gêneros, eles não sabem quais são os seus propósitos nem como utilizá-los adequadamente. Nesse sentido, o papel do professor é importante na medida em que ele presta os esclarecimentos necessários. No fórum analisado, foram comuns postagens que não se configuravam como uma interação normalmente encontrada em fóruns: muitas vezes, ocorreu a cópia de trechos de textos sobre o tema, inclusive sem referência da fonte, mas principalmente sem a apresentação da opinião pessoal do aluno e sem discussão, ou seja, o ato não obteve sucesso, por isso muitas vezes foi

necessária a intervenção do professor, como mostram os exemplos a seguir:

#### Exemplo 2: *intervenção do professor*

Oi, X. Seja bem vinda ao fórum. Em termos gerais, a situação é essa q vc mostra, (...) Mas, e você, pelo q pode ver ao redor, como percebe a situação? (...) Vamos continuar o debate. Todos os demais colegas tb podem opinar.

(...) Gostaria que vc tentasse se posicionar mais pessoalmente sobre a questão

Continuo sentindo falta de um olhar mais pessoal, menos ligado a conteúdos, sobre a questão. (...) o fórum é um espaço para discussão de nossos próprios pontos de vista sobre a questão posta. Os conteúdos servem apenas para nos dar subsídios, certo?

Como podemos perceber, a grande dificuldade do professor é conseguir que os alunos usem o fórum de acordo com o seu propósito social e, neste caso, educacional. Espera-se que os alunos não só tragam informações mas mostrem que adquiriram conhecimentos, fundamentalmente sendo capazes de discuti-los entre si e com o professor.

No exemplo a seguir, podemos observar a explicitação da opinião de uma aluna sobre o tema. O ato de fala argumentativo em favor de seu ponto de vista aponta para a confirmação do que a estudante disse anteriormente. Os verbos no tempo e pessoa utilizados compreendem o que Austin denomina de performativos explícitos do tipo que o autor denomina expositivos:

#### Exemplo 3: *ato de fala da aluna*

Professor, como bem **ressaltei**, no final da postagem, as mudanças são lentas mas já...

**Digo** porque tenho colegas professoras de lingua portuguesa que trabalham em cima dos PCN.

**Acredito** que o ensino...

Alguns atos são bastante pertinentes numa interação que visa à construção do conhecimento, por exemplo, aqueles que consistem em aprovação, pois dessa forma o aluno pode se sentir motivado, e sugestão, que o orienta a buscar melhorar. A aprovação pode ser mais direta, com o uso de uma forma performativa explícita comissiva, como no primeiro exemplo ou aparecer indiretamente, seguida da sugestão, como se pode observar no segundo exemplo que se segue, ambos postados pelo professor da disciplina:

Exemplo 4: *atos de fala do professor*

Concordo com vc e outros colegas em que as mudanças a serem implementadas no ensino são graduais e demandam tempo...

Certo, Z, é o que eu disse antes: você tem uma postura bastante crítica, e eu acho isso positivo.

No entanto, suas colocações se tornariam mais efetivas se fossem mais objetivas, mais específicas, menos generalizantes. Sei que é difícil, mas vc pode tentar.

Nota-se que, nos atos de fala com força ilocucionária de sugestão, os verbos são utilizados no modo subjuntivo, como apresentado no exemplo acima, ou possuem alguma partícula que modaliza e indica uma possibilidade, como destacado no próximo exemplo:

Exemplo 5: *sugestão do professor*

(...) **Que tal** vc falar um pouco sobre isso para enriquecer e fundamentar suas ideias?

Em alguns casos, porém, é possível observar que a força do ato sugere a realização de ordem/pedido, considerando também que o modo verbal (imperativo) já indica essa configuração, como na seguinte postagem do aluno:

### Exemplo 6: pedido do aluno

Bem professor, me explique mais objetivamente o que quer dizer generalizantes.

A seguir, temos um exemplo bastante interessante em que o aluno faz uso de um ato de fala em que explicita a sua necessidade de participar do fórum, ainda que em sua opinião possa não conseguir responder eficazmente às questões, e se compromete com outras participações que se façam necessárias. É possível notar a sua motivação em participar:

### Exemplo 7: ato de fala do aluno

Boa noite professor Y.

Não sei se consigo responder seus questionamentos, mas depois da videoconferência, não podia me negar a essa participação e outras se forem necessárias nesse fórum.

Finalmente, temos a despedida do professor finalizando o fórum. Em sua postagem, podemos perceber mais de um ato de fala, ou conforme apontado, podemos considerar que ocorrem diferentes microatos em vista de um objetivo mais geral. Num primeiro momento, além de encerrar o fórum, o seu ato apresenta-se com outra força ilocucionária, a comportamental, na qual ele agradece a contribuição dos alunos. Além disso, percebemos que realiza uma espécie de “pré-convite” para o próximo fórum. Em seguida, ele exprime uma expectativa em relação ao fórum seguinte, bem como parabeniza alguns alunos por sua participação:

### Exemplo 8: encerramento do fórum pelo professor

Caros alunos e alunas

Estamos chegando ao fim do primeiro fórum de Linguística II. Desde já, obrigado a todos que participaram e até o próximo fórum.

Espero que tenhamos um segundo fórum com mais qualidade e aproveitamento para parabenizar alguns alunos e alunas que trouxeram boas contribuições para o primeiro.

Dessa forma, podemos considerar que diferentes atos de fala são utilizados e colaboram com a realização de um ato global em um gênero como o fórum. Ao empregarem esses microatos, os usuários realizam ações distintas em suas interações de forma a alcançar os seus objetivos comunicativos de acordo com a situação.

### **Considerações finais**

A Teoria dos Atos de Fala austiniana, acrescida do conceito de macroato proposto por van Dijk, se apresenta como uma produtiva ferramenta de análise, inclusive numa inter-relação com a teoria de gêneros. Estes, como defende Bazerman (2005), como formas de ação social realizadas em situações recorrentes (MILLER, 2009), podem ser analisados como macroatos de fala. E os atos de fala especificamente realizados estarão intimamente relacionados com o conceito de propósitos comunicativos do gênero. Os gêneros, portanto, podem ser considerados como formandos por macroatos de atos de fala ou atos globais nos quais podem ser identificados distintos microatos.

Considerando o fórum educacional em particular, podemos afirmar que o macroato que realiza é possibilitar o aprendizado dos alunos, isto é, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem possibilitando a discussão de temas específicos da disciplina e realizando a interação professor-alunos e alunos-alunos. A partir dos exemplos retirados do fórum analisado, foi possível demonstrar a importância do reconhecimento do gênero pelo aluno, pois é a partir disso que ele percebe que estratégias pode e deve utilizar para interagir eficazmente.

Sem a familiaridade com o fórum, entre outros fatores, alguns alunos podem não ser bem sucedidos em seus atos de fala. Além disso, foi observado que a organização do fórum contempla não apenas atos expositivos usados para explicar e argumentar, mas apresenta uma série de outros atos com forças ilocucionárias distintas e também

importantes, como convite, aprovação e sugestão. No conjunto, esses microatos contribuem para moldar e realizar o ato de fala global, propiciando as condições necessárias para alcançar os objetivos pretendidos por ocasião do evento comunicativo do qual alunos e professores participam.

## Referências

- ALBERT, S. A. de B.; MIGLIORANÇA, C. R. Um diálogo por escrito: a interação pela linguagem na mediação em educação a distância. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (orgs). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 105-118.
- AMARAL, L. H.; AMARAL, C. L. C. Tecnologias de Comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (orgs). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 11-20.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, B. G. **Usos da linguagem em fóruns de EaD**. Comunicação apresentada no III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 02 e 03 dez. 2010. Inédito. 17p.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MACÊDO, C. M. M. de. **A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 1999. Disponível em: <[http://www.uff.br/peteconomia/pages/utilidades/apostilas/administracao/a\\_reclamacao\\_e\\_o\\_pedido\\_de\\_](http://www.uff.br/peteconomia/pages/utilidades/apostilas/administracao/a_reclamacao_e_o_pedido_de_)

desculpas\_uma\_analise\_semantica\_tese\_celia.pdf> Acesso em: 10 jun. 2011.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPF, 2009.

PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES JR., A. S. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 171-189.

RAJAGOPALAN, K. O Austin do qual a Linguística não tomou conhecimento e a Linguística com a qual Austin sonhou. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30. p. 105-116, jan/jun. 1996.

## CAPÍTULO VIII

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O FÓRUM DE DISCUSSÃO<sup>28</sup>

*Amanda Cavalcante de O. Lêdo*

### **Introdução**

Atualmente, com a expansão da modalidade de ensino à distância mediado pelas novas tecnologias temos uma reconfiguração das práticas discursivas no âmbito do ensino, de forma que se faz necessário realizar estudos a fim de compreender melhor de que maneira ocorre a interação nesse ambiente no contexto educacional. Dentre os diversos gêneros utilizados na Educação a Distância, o gênero fórum se destaca ao possibilitar a discussão dos participantes em torno de determinado tema proposto. A própria estrutura desse gênero prevê o diálogo entre os participantes através das postagens, de forma que é possível perceber a presença de várias vozes na interação via fórum.

É do nosso interesse caracterizar o gênero fórum e a esfera de atividades em que ele se realiza, refletindo a respeito de como alguns conceitos da Teoria Dialógica do Discurso podem esclarecer aspectos da comunicação verbal via fórum de EAD, a fim de compreender como se configuram os traços discursivos e enunciativos desse gênero. Para isso, o presente capítulo apresenta a seguinte organização: inicialmente,

---

<sup>28</sup> Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada como comunicação oral no III Sinalge (2012).

realizaremos uma breve contextualização do que representa a Teoria Dialógica do Discurso; a seguir, apresentamos algumas noções teóricas relevantes para este trabalho, com destaque para o conceito de enunciado; depois, caracterizamos a esfera acadêmica e o gênero fórum; finalmente, consideraremos os conceitos de dialogismo e polifonia, refletindo sobre como se manifestam no fórum.

## **1. Círculo de Bakhtin e a Teoria Dialógica da Linguagem**

O Círculo de Bakhtin<sup>29</sup>, como ficou conhecido posteriormente o grupo de pensadores russos que em meados da década de 1920 desenvolveu estudos sobre variados aspectos da arte, das ciências humanas em geral, e sobretudo da linguagem, tem como nomes mais representativos Voloshinov, Medvedev e especialmente Bakhtin. A obra deste último apenas chegou ao Ocidente nos anos de 1970. No Brasil, a obra de Bakhtin foi traduzida mais tardiamente, no início da década de 1980 (cf. ORNELLAS, 2010). A princípio, os postulados bakhtinianos foram utilizados principalmente pela teoria e crítica literárias. Tais estudos destacam-se por sua transdisciplinaridade: há uma forte tradição de estudos bakhtinianos voltados não somente para a teoria literária, mas também para o campo da Linguística, em especial para os estudos enunciativos e discursivos.

Apesar de sua importância, e embora se faça referência a uma Teoria/Análise Dialógica do Discurso para aludir aos postulados de Bakhtin e o Círculo (cf. BRAIT, 2006), vale salientar que não temos na obra bakhtiniana uma teoria do discurso unificada com categorias de análise prontas e acabadas. Contudo, reafirmamos a sua relevância, considerando que o conjunto de sua obra oferece subsídios teóricos valiosos para uma reflexão sobre a linguagem. Além disso, pode ser

---

<sup>29</sup> Vale salientar que os referidos estudiosos não se autodenominavam como membros de um círculo; tal denominação foi posterior e gera controvérsias. Contudo, neste trabalho optamos por nos referirmos ao círculo pela proximidade dos estudos realizados, sem a pretensão de desconsiderar a autonomia de cada autor.

considerada precursora de variadas perspectivas teóricas (cf. BARROS, 2001), como os estudos sobre variação linguística, por exemplo.

É importante ressaltar, porém, que ao pensar na obra desses autores não se pode deixar de considerar o contexto histórico em que eles estavam inseridos, ou seja, a Rússia stalinista dos anos 1920<sup>30</sup>. Tal aspecto é fundamental e tem implicações diretas para uma compreensão adequada das obras<sup>31</sup>. Nesse sentido, por questões próprias do contexto em que viviam os autores, a temática da diversidade das línguas, bem como aspectos da fala e/ou do diálogo, foram questões que Bakhtin e outros estudiosos do Círculo vivenciaram de perto, de forma que tais temas foram retratados e se apresentaram como recorrentes nas obras desses pensadores. Na próxima seção, destacamos e apresentamos brevemente alguns conceitos relevantes para este trabalho.

## **2. Conceitos de língua e enunciado na perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem**

### **2.1. Língua/ linguagem**

Para Bakhtin e Voloshinov, a concepção de língua/linguagem<sup>32</sup> como sistema abstrato de regras não abrange toda a complexidade inerente a ela, de forma que os autores consideram a língua em sua essência como um lugar de interação. Em suas palavras: “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (2006, p.

---

30 Para maiores detalhes a respeito do contexto soviético em que foram escritas tais obras, observar os trabalhos de Ivanova (2003) Brait e Campos (2009).

31 Salientamos ainda a problemática da tradução; embora a questão de adaptação à outra língua ocorra em qualquer texto, tal aspecto é especialmente relevante no caso de Bakhtin. Conforme comenta Cunha (2011, p. 118), cada tradução aponta para “Bakhtins diferentes”: “o “francês” dos anos 1970, considerado o iniciador da teoria da enunciação, [...] o “americano” dos anos oitenta, um pensador liberal, adversário do totalitarismo stalinista; o “russo” dos anos 1990, um pensador moralista e religioso ortodoxo, personalista e conservador”. Consideramos Bakhtin um autor multifacetado, de forma que rotulá-lo é desnecessário e se apresenta como bastante reducionista.

32 É possível verificar certa flutuação terminológica com relação a esses conceitos.

125). Os autores destacam que a língua é intrinsecamente social, histórica e cultural. Nessa perspectiva, a linguagem é heterogênea, variando segundo fatores como a relação que os interlocutores estabelecem entre si, o grau de formalidade exigida pela situação, entre outros aspectos.

Nesse sentido, um conceito muito importante que permeou a obra bakhtiniana foi o de plurilinguismo. Trata-se de uma noção complexa que apresenta variadas nuances. Para Bakhtin (2002), esse fenômeno pode se manifestar: i) a partir da diversidade verificada no uso das línguas conforme a situação, como as variedades utilizadas na escola, na igreja, no âmbito familiar (realidade especialmente acentuada nos países que possuem uma língua oficial e diferentes dialetos), ii) através das variedades referentes às diferentes classes sociais, classes profissionais, diferenças de idade e gênero, e iii) também se apresenta na introdução de gêneros intercalados, como o autor exemplifica em seu estudo do romance. Com relação ao último aspecto, o autor explica que “todos esses gêneros [*intercalados*] que entram no romance introduzem nele suas linguagens e, portanto, estratificam a sua unidade linguística e aprofundam de um modo novo o seu plurilinguismo” (BAKHTIN, 2002, p. 125).

Ainda sobre a linguagem, Bakhtin considera a fala ou o diálogo como manifestações importantes da linguagem, de maneira que constituem objetos de estudo riquíssimos. Além disso, o autor destaca que o princípio dialógico é constitutivo da linguagem. Segundo Brait (2001, p. 72), “a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”. Sobre isso e baseada em Bakhtin, Barros (2001, p. 35) explica que “a língua é dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos”. Assim, o caráter dialógico da linguagem é um aspecto central na teoria bakhtiniana,

que apresenta como principais manifestações: a relação interdiscursiva (os discursos estão ligados entre si) e a interação interlocutiva (entre interlocutores que têm papel ativo na comunicação e para os quais se direcionam os discursos e suas réplicas).

Consideramos, dessa forma, com base nos conceitos apresentados que os aspectos interacional e dialógico intrínsecos à linguagem podem ser bem exemplificados no gênero fórum. Nesse gênero, é possível observar, por sua própria organização e propósito de discutir sobre um assunto dado, o diálogo entre os participantes, permeados pela manifestação do plurilinguismo, tanto no que se refere à variação do grau de formalidade como também na presença de gênero intercalados, como será apresentado mais adiante; além disso, a presença do forte dialogismo em suas manifestações também se apresenta como relevante para a constituição desse gênero, conforme será assinalado nas sessões seguintes.

## 2.2. Enunciado/enunciação

Segundo aponta Bakhtin, na interação entre os indivíduos o enunciado é a unidade mínima da comunicação verbal. O autor argumenta que não trocamos palavras soltas ou orações, mas sim enunciados concretos realizados em formas típicas, de maneira que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Dessa forma, o enunciado não deve ser visto de maneira isolada, pois como elo de uma cadeia, ele aponta para enunciados anteriores e posteriores, em um processo dialógico. Assim, o enunciado não pode ser compreendido adequadamente fora do seu contexto de produção, segundo confirmam as palavras de Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 126): “A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”. Nesse sentido, os aspectos essenciais para a compreensão não se limitam à superfície da materialidade

linguística do enunciado, mas os fatores extralinguísticos que compõem o todo da enunciação têm papel fundamental.

Dessa forma, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 114), pois a situação e o meio social em que se realizam moldam os aspectos da enunciação. Por exemplo, ao proferir uma fala, levamos em consideração em que lugar estamos (no sentido de em que esfera de atividade a comunicação se realiza), bem como quem são (que posição ocupam, quais as relações de poder estabelecidas entre) os nossos interlocutores, interferindo na escolha do gênero, da variedade linguística, do léxico, do grau de formalidade, além do contexto espaço-temporal mais amplo (contexto sócio-histórico), entre outros aspectos. Diante disso, pode-se considerar, em conformidade com os referidos autores, que o enunciado é irrepitível, ou seja, é único naquela situação concreta em que se realiza; é possível se referir a ou retomar um enunciado, mas não repeti-lo em suas reais condições de produção.

Bakhtin (1997) discute algumas características do enunciado como unidade real da comunicação verbal. Para o autor, todo enunciado:

(a) Possui fronteiras concretas determinadas pela alternância de sujeitos falantes. Assim, todo enunciado, seja ele breve como uma simples afirmação ou longo como um trabalho científico, não é delimitado por um ponto ou uma sentença gramatical, mas sobretudo se delimita diante da presença dos interlocutores na troca comunicativa.

(b) Tem um acabamento específico. Durante a interação, é possível perceber um sinal de que o locutor terminou e passa a palavra ao outro. Deve-se considerar também que ao falar sobre um tema, o indivíduo não o esgotará. Porém, dará ao seu enunciado um

acabamento de acordo com sua intenção, seu propósito, entre outros aspectos. Além disso, cada réplica se constitui como uma atitude responsiva em relação ao(s) enunciado(s) de outro(s), sendo um ponto de vista, um posicionamento no mundo, carregado ideologicamente.

(c) Tem uma entonação expressiva. O enunciado é marcado pela entonação do locutor. Não há neutralidade no enunciado, mas sempre é estabelecida uma relação de valoração com o objeto do discurso. O acento apreciativo do enunciado, transmitido através da entoação expressiva da palavra é um aspecto central relacionado à sua realização concreta. Assim, toda enunciação tem uma orientação apreciativa que delimita o seu sentido. Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 136) apresentam um exemplo muito significativo extraído de um texto de Dostoiévski, em que seis operários falam a mesma palavra com expressividades distintas, ocasionando significações diferentes, mas que possuem um sentido dentro daquela situação imediata específica. Assim, “embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 109).

(d) Apresenta relação dialógica com outros enunciados; Sobre isso, Bakhtin argumenta que

os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera [...] refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (1997, p. 316).

Nesse sentido, no nosso *corpus* percebemos claramente essa relação; entre outros exemplos que poderíamos citar, a relação dialógica se manifestou quando os alunos trouxeram para a discussão questão da polêmica do livro didático que tratava sobre a variedade

linguística, assunto que ganhou grande repercussão na mídia em maio de 2011, conforme é possível observar no exemplo 01 a seguir, que mostra também a aprovação do professor da disciplina. O diálogo entre esses discursos e sua exploração foi muito pertinente a esse fórum, visto que tratava sobre a temática da variação e do preconceito linguístico:

Exemplo 01: postagens de alunos trazendo a polêmica do livro didático para a discussão no fórum

**Aluno A:** No dia 13/05/2011 o Jornal Nacional apresentado pela rede Globo, divulgou uma reportagem que relata a questão abordada neste fórum. Vejam:

O livro de português distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para quase meio milhão de alunos defende que a maneira como as pessoas usam a língua deixe de ser classificada como certa ou errada e passe a ser considerada adequada ou inadequada, dependendo da situação. Na semana em que o Jornal Nacional tem discutido os maiores problemas do Brasil na educação, os argumentos da autora do livro e as reações que provocaram estão na reportagem de Júlio Mosquera. A defesa de que o aluno não precisa [...]

**Aluno B:** [...] A meu ver, a primeira perspectiva deve ser a mais aceita, pois, como aprendemos ao longo deste curso, a língua não é só gramática. Além disso, tal maneira de pensar não só leva em conta a gramática normativa (como parte integrante da língua) como também ressalta as situações nas quais ela pode ser adequadamente empregada. [...]

**Comentário do professor:**

Pois é, R.

Muito interessante essa polêmica, falsa ou não, neste momento de nossa disciplina. Acaba ilustrando uma série de ideias contidas no Fascículo bem como a própria discussão deste fórum.

Veja ainda o caso da ABL. Tem uma grande autoridade diante do senso comum e no imaginário das autoridades nacionais, é certo, mas por outro lado é uma velha instituição que hoje não representa bem (se é que já representou) nem os ideais dos grandes autores de nossa literatura [...]

(e) É dirigido para alguém. Esse alguém pode ser uma pessoa, um auditório ou um grupo social, por exemplo. Segundo Bakhtin, “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade

constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não pode haver, enunciado” (1997, p. 325). Assim, está clara a questão da alteridade que permeou a obra de Bakhtin e Voloshinov, sendo esta uma noção substancial da Teoria Dialógica da Linguagem: o papel do outro para quem se dirige o enunciado, que apresenta uma atitude responsiva em relação ao que é dito. Ou seja, em um processo de comunicação verbal real, o ouvinte não tem um papel passivo, visto que ele se posiciona diante do enunciado, seja concordando ou discordando, refutando, reelaborando, etc. Dessa forma, o enunciado se apresenta como resposta a outros enunciados, como também solicita uma resposta, visto que “toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 99) e é sempre socialmente dirigida.

Contextualizando tais aspectos com relação ao fórum de discussão, podemos reconhecer nele as características do enunciado apontadas por Bakhtin: é formado por enunciados realizados através da alternância de falantes nas postagens. Ao expressarem seu ponto de vista sobre o tema, os participantes do fórum não esgotam tudo o que se pode falar sobre o assunto, mas dão um acabamento específico aos seus enunciados, de forma que fique claro o fim de sua postagem.

Cada postagem apresenta a sua entonação expressiva<sup>33</sup>, que orienta o sentido do enunciado; além disso, os diversos enunciados estabelecem uma relação dialógica entre si e com outros enunciados, ou seja, remetem a algum enunciado não apenas dentro do contexto daquele fórum ou das apostilas da disciplina, mas do conhecimento de mundo e dos acontecimentos sociais (como observado no exemplo 01), se configurando como um posicionamento frente a eles. Finalmente, os enunciados que compõem o fórum e fazem dele um todo completo de significado se apresentam como resposta a algum

---

33 É possível reconhecer a entonação expressiva inclusive em gêneros escritos, através de marcas linguísticas ou contextuais. É através de uma entonação específica que reconhecemos em um texto uma ironia, por exemplo.

enunciado anterior, sendo dirigido para todos os participantes ou para um participante específico. Assim, mesmo algumas postagens encontradas em nosso *corpus* que procuram parecer impessoais, sem retomar alguma postagem anterior ou se direcionar explicitamente para algum participante, ainda assim podemos afirmar que se dirigem a alguém, visto que todo enunciado pressupõe um interlocutor.

### **3. Esfera acadêmica e caracterização do gênero fórum**

#### **3.1. Gêneros do discurso**

Conforme afirma Bakhtin, as esferas de atividades em que se inscreve determinado gênero estão diretamente relacionadas com os aspectos que o caracterizam, pois são as especificidades da esfera comunicativa que moldam o gênero. Assim, cada esfera de atividade possui seu repertório de gêneros, que variam com o tempo e o desenvolvimento da esfera. Conforme a posição de Bakhtin, “[...] Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade para a história da língua” (1997, p. 285). O autor também aponta que os gêneros compreendem três dimensões inter-relacionadas: o tema (natureza do conteúdo de que se ocupa o gênero), o estilo (usos linguísticos do gênero) e a composição (elementos da construção do gênero e relação entre os participantes). O autor esclarece que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nos últimos anos, observamos que os gêneros textuais ganharam destaque nos estudos linguísticos, figurando como um importante conceito em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que consideram que o ensino de língua deve privilegiar os mais diversos gêneros. Segundo afirma Bakhtin (1997), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que utilizamos para nos comunicar nas diversas situações. O autor afirma que “[...] moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais práticos e mais criativos” (p. 301). Vale salientar que também concorre para a escolha do gênero o intuito de dizer do falante, ou seja, o seu propósito comunicativo ao elaborar o seu enunciado.

Bakhtin classifica os gêneros em primários, que seriam mais simples e teriam relação direta com a realidade, como por exemplo o diálogo cotidiano, e secundários, mais complexos, que se formam a partir da absorção e transmutação dos gêneros primários, como o romance. Essas formas típicas – os gêneros – são heterogêneas, sócio-históricas e, como dito, são elaboradas de acordo com a esfera de atividade em que se situam, podendo ser tão diversas quanto as atividades humanas. É importante destacar a relativa estabilidade dos gêneros para esclarecer que eles não são fixos, mas apresentam suas particularidades e podem ser mais ou menos flexíveis.

O fórum apresenta as características de um enunciado, conforme já discutido. Estamos considerando que ele se apresenta como um enunciado relativamente estável, com características típicas e recorrentes, se configurando como um gênero do discurso. A seguir, aprofundaremos tal concepção.

### 3.2. Alguns aspectos da interação no fórum de discussão: tema, composição e estilo

Com relação aos fóruns de discussão realizados em um curso de EAD que compõem o *corpus* analisado nesse trabalho, gostaríamos de destacar alguns aspectos. Primeiramente, é importante contextualizar

os dados: foram realizados ao longo do 4º período na disciplina de Linguística II do curso de Licenciatura em Letras à distância, oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE). Essa disciplina ocorreu no primeiro semestre de 2011. Com relação aos temas, os respectivos fóruns abordavam as seguintes questões: “O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais: o ensino mudou para melhor?” e “Decadência da língua portuguesa ou preconceito linguístico?”<sup>34</sup>.

Podemos considerar que se trata de um gênero secundário que se realiza na esfera acadêmica, de forma que, por ocorrer em um domínio educacional, seu conteúdo temático se restringe a algum tópico específico, seja um capítulo ou assunto da disciplina. Relativamente aos aspectos composicionais, podemos dizer que esse gênero é estruturado em turnos ou réplicas (postagens) e permite a interação de forma assíncrona (ou seja, não ocorre em tempo real) e possui uma finalidade pedagógica. Em geral, o tema é controlado a fim de que as digressões sejam minimizadas e a discussão seja proveitosa.

Nessa esfera, as relações de poder são bem marcadas, de forma que a assimetria das relações entre os participantes (professores/tutores e estudantes) muitas vezes se manifesta no fórum, por exemplo através do uso de pronomes de tratamento. É possível observar, muitas vezes, uma preocupação com a polidez e preservação das faces durante a interação. O professor é o mediador, realiza diversos atos de fala<sup>35</sup> através de seus enunciados, propõe o tema, corrige, elogia, comenta, direciona a discussão. Os estudantes, por sua vez, apresentam sua opinião a respeito do tema, argumentando através de citações, retomadas, etc. Nesse sentido, Scavazza (2010, p. 80) explica que o fórum é uma

---

34 Salientamos que a participação dos alunos nos fóruns constitui uma das avaliações, para a qual o professor atribui uma nota.

35 Lêdo (2011) apresenta algumas considerações sobre os atos de fala realizados no fórum.

ferramenta importante que possibilita a discussão e reflexão de um assunto em grupo. É também um dos instrumentos da avaliação continuada, [...] É uma ferramenta propícia para desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, em que alunos e professores questionam, fazem reflexão acerca de um conteúdo, tecem e constroem textos com múltiplas vozes e pensamentos.

Podemos considerar que o embate de variadas vozes presentes no fórum o caracteriza como um gênero plurivocal. O fórum é um gênero digital e como tal apresenta características peculiares a esse ambiente. Destacamos presença de hipertextos, através de links nas postagens, bem como a incorporação de variados recursos semióticos. Salientamos, dessa forma, que o ambiente digital complexifica ainda mais as relações interacionais mediadas pelos gêneros acolhidos nesse domínio. A seguir, apresentamos um exemplo em que a aluna utiliza uma imagem para exemplificar e complementar sua argumentação:

Exemplo 02: postagem da aluna com outros recursos semióticos (imagem)

Quando olhamos para essa placa logo percebemos que trata-se de um erro na escrita pois fica claro que não existe características regionais mas sim erros de português.



Em sua análise do discurso romanescos, Bakhtin (2002) ressalta a importância dos gêneros intercalados na construção do romance e na

diversidade de linguagens que eles possibilitam. Embora os gêneros incorporados apresentem relativa autonomia, podemos afirmar que sua presença complexifica a composição do todo. O exemplo a seguir (próxima página) foi retirado de um dos fóruns (exemplificando a manifestação do plurilinguismo nesse gênero), no qual o aluno utiliza um trecho de cordel, disponibilizando um link para a leitura do texto completo. Ressaltamos que, embora o aluno não apresente específica e diretamente nessa postagem sua opinião a respeito do tema, sua argumentação não fica totalmente prejudicada, visto que o cordel se relaciona com a proposta, sendo sua iniciativa elogiada pelo professor.

Com relação a como o estilo se manifesta no fórum, podemos considerar que predomina a utilização de uma linguagem formal, muitas vezes impessoal. Em nosso *corpus* observamos que nas raras vezes em que os participantes utilizam a linguagem informal, de maneira geral encontramos uma preocupação com a gramática e a utilização de uma linguagem culta. Consideramos também que esse gênero possibilita uma maior visibilidade do aspecto individual, em comparação a outros gêneros acadêmicos, visto que o estudante pode utilizar variadas estratégias linguístico-discursivas para expressar sua opinião mais livremente (respeitando-se as possíveis limitações do tema): por exemplo, ele pode utilizar a terceira pessoa, mas também a primeira pessoa do discurso, sendo esta forma menos comum no discurso acadêmico em geral.

Ocorre que algumas vezes os estudantes não interagem com a opinião dos colegas, não considerando suas postagens e dando a impressão de que se dirigem apenas ao professor; isso pode ocorrer devido a muitas vezes a participação no fórum ser vista como uma atividade respondida por obrigação, alterando o caráter de debate próprio do fórum. Assim, pode-se afirmar que o fórum é composto por uma variedade de estilos nos quais pode transparecer (ou não) o estilo individual, se configurando como um gênero pluriestilístico. Por fim, ressaltamos que essas dimensões – tema, composição e estilo – não são estanques, mas estão inter-relacionadas no gênero.

### Exemplo 03: postagem no fórum apresentando gênero intercalado

#### *GÊNEROS TEXTUAIS EM VERSOS “CORDEL”*

Como afirma Marcuschi

Sobre “os gêneros textuais

São fenômenos históricos

São eventos culturais

Falam da vida cotidiana,

Narram, informam e muito mais.

[...]

Aqui finalizo minha reflexão.

Sobre os gêneros textuais.

Essa é a minha visão

Marcuschi é que sabe mais

Mas é de maneira simplória

Que o que trago na memória

Sinhá moça e Nhô rapaz

Que vim então aqui mostrar

A você e aos demais!

Disponível em: <http://gestarfab.blogspot.com/2009/11/generos-textuais-definicao-e.html> , acessado em 04/04/2011.

#### **Postagem com comentário do professor**

Muito legal, M.

Vale a pena conferir o texto completo.

Abraço

Z

### 3.3. Dialogismo e polifonia no fórum de EAD

Os conceitos de dialogismo e polifonia são centrais para a Teoria Dialógica do Discurso, considerando especialmente os postulados bakhtinianos. Salientamos que ambos são bastante complexos. Assim, para começar com dialogismo, consideremos que ele permeia toda a obra bakhtiniana, se apresentando como um conceito chave para a compreensão dessa perspectiva. Bakhtin aponta variados aspectos do fenômeno dialógico e afirma que o dialogismo é constitutivo da linguagem. Nesse sentido, podemos considerar que tal aspecto

se encontra intimamente relacionado com a alteridade, ou seja, com o direcionamento do discurso para o outro, bem como com o entrelaçamento de discursos sobre determinado objeto. Assim, o dialogismo simplificadaamente se apresenta como um diálogo entre discursos de diversas esferas. A respeito das dimensões do dialogismo, Brait (2001) esclarece muito pertinentemente que:

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. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por 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, instauram-se e são instaurados por esses discursos (p. 79).

Para Bakhtin (2005) as noções de dialogismo e polifonia não são equivalentes, mas se referem a aspectos diferentes. Ao analisar a obra de Dostoievski, Bakhtin considera que esse autor é o criador de um novo tipo de romance, o romance polifônico. Aqui vale ressaltar que Bakhtin estuda e utiliza esses conceitos em um *corpus* de texto literário, como é o caso do romance. Contudo, ao nosso ver é importante refletir na aplicabilidade desses conceitos os demais textos das diferentes esferas da atividade humana. Não propomos uma transposição de conceitos um campo de análise para outro, mas sobretudo uma reflexão de como eles poderiam esclarecer aspectos tais quais apontados no fórum de discussão, objeto de nossa análise.

Na tentativa de ilustrar o conceito de dialogismo, Bakhtin explica que considerado amplamente até mesmo um monólogo apresenta características de discurso dialógico, visto que é permeado por inúmeros outros enunciados com os quais dialoga e se dirige para alguém – ainda que não seja uma pessoa real, pode ser direcionado ao

horizonte social do falante. No entanto, nem todo discurso dialógico é polifônico.

A polifonia<sup>36</sup> se apresenta como fenômeno específico em um texto no qual se evidencia não apenas a multiplicidade de vozes, mas a representação das consciências imiscíveis das personagens, com seus próprios pontos de vista. Tais posicionamentos dialogam, mas um não se sobrepõe ao outro, visto que são *equipolentes*. Revisitando a questão da polifonia e refletindo neste trabalho mais detidamente a respeito desse conceito, conforme postulado por Bakhtin, consideramos que ele não se aplica ao fórum, visto que não temos personagens, mas atores sociais que agem no mundo através da linguagem/ do discurso e estão inseridos em relações sociais e de poder que interferem significativamente na produção dos gêneros.

Assim, ao observar o fórum, percebemos que, diferentemente do romance, não há um único autor para o gênero, mas participantes que dialogam entre si, a fim de construir/compartilhar conhecimento através da discussão do tópico proposto. Cada indivíduo se apresenta como um ponto de vista particular, visto que ocupa um lugar único no mundo e é deste lugar que fala. Por suas características próprias de composição, em que as palavras do outro atravessam e constituem as postagens, podemos considerar que o gênero apresenta um forte grau de dialogicidade.

Consideramos, porém, que não se trata de um gênero polifônico, na medida em que ocorre um embate de vozes entre os participantes em que ficam dispostas na interação, ainda que implicitamente, as diferenças de posição de poder entre professores/tutores e alunos. Embora alguns discursos sobre a EAD definam essa modalidade como sendo mais simétrica com relação aos participantes do processo de ensino-aprendizagem, consideramos que a autoridade do docente ainda prevalece, no sentido de que sua voz possui papel diferenciado: ele corrige o estudante, atribui nota para a participação do discente,

---

36 Bezerra (2005) apresenta considerações mais aprofundadas sobre o conceito de polifonia.

entre outras ações. Nesse sentido, assumimos que o conceito de polifonia, conforme especificado neste trabalho, como um conceito que transcende “o universo da literatura de Dostoiévski, indo na direção de uma visão de mundo caracterizada pela relação de absoluta igualdade entre as vozes” (LOPES, 2011, p. 45) não se aplica ao fórum de discussão.

### **Considerações finais**

Através da análise, foi possível observar no fórum a realização das características do enunciado apontadas por Bakhtin, como por exemplo as suas fronteiras serem delimitadas por sujeitos falantes e a relação dialógica com outros enunciados. Ele é permeado por uma relativa estabilidade, se configurando como um gênero secundário ou complexo que se constitui numa multiplicidade de vozes e podendo ser caracterizado como plurivocal e pluriestilístico. Verificou-se nas postagens dos estudantes a utilização de variados recursos semióticos disponíveis no ambiente digital, como imagens e links. Tais aspectos estão intrinsecamente ligados à natureza digital do gênero e contribuem para sua maior complexidade. Além disso, observamos a presença de gêneros intercalados na composição do fórum.

Consideramos que através do confronto de opiniões e da multiplicidade de vozes o fórum se apresenta claramente como dialógico; contudo, salientamos o papel das relações sociais e de poder na composição do gênero fórum, que embora digital, acontece na esfera institucional acadêmica, fortemente marcada por relações hierárquicas, ainda que não explicitadas.

Nesse sentido, consideramos que as vozes não são equivalentes nem as consciências imiscíveis, de forma que revisitando o conceito de polifonia conforme propõe Bakhtin, assumimos que não se aplica. Finalmente, reiteramos a complexidade e riqueza da Teoria Dialógica e gostaríamos de esclarecer a necessidade de pesquisa que

aprofundem as questões levantadas neste trabalho, a fim de oferecer maiores esclarecimentos sobre o fórum de discussão.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** – a teoria do romance. 5 ed. São Paulo: Unesp, 2002.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, [1979]2006.
- BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, G. de C. (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. 3. Ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 21-42.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin** – conceitos-chave. 2 ed. São Paulo, Contexto: 2005. p. 191-200.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa representação constitutiva. . In: FARACO, C. A.; TEZZA, G. de C. (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. 3. Ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 69-92.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.
- CUNHA, D. A. C. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 116-132, 1º semestre 2011.
- IVANOVA, I. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Tradução de Dóris Cunha e Heber Silva, para fins didáticos, do original em francês publicado originalmente nos **Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage**, nº 14, 2003, p. 157-182.

LÊDO, A. C. O. Atos de fala em fóruns de Educação a Distância. In: IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, 26 e 27 de setembro 2011, Sorocaba-SP. **Anais Hipertexto**.

ORNELLAS, C. Á. Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões. **Espéculo** – Revista on-line de estudos literários, n. 43, 2010. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/brabaj.html>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

SCAVAZZA, C. **Gêneros discursivos emergentes**: o fórum na educação a distância. Dissertação de mestrado. Universidade de Taubaté - SP, 2010.

## CAPÍTULO IX

# A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO-EU PELA EVOCAÇÃO DO DISCURSO-OUTRO NA INSTÂNCIA DA EAD<sup>37</sup>

*Sônia Virginia Martins Pereira*

### **Introdução**

As formas linguísticas de alteridade na escrita de estudantes de graduação em Letras à distância são o foco deste trabalho, que busca analisar em ferramentas da EAD utilizadas por esses graduandos, os modos de gerenciamento do discurso do outro para a execução de atividades acadêmicas e que revelam certos mecanismos de funcionamento da chamada escrita acadêmica. O diferencial com relação a outros estudos que tratam do tema, no que diz respeito à convocação do discurso do outro para a composição de um discurso próprio, autoral, está na tentativa de uma descrição do processamento dessa convocação por parte de um estudante de um curso à distância em relação aos modos como se faz em um curso presencial. Nesse particular, estamos aceitando a ideia de que, a princípio, as ferramentas utilizadas por um graduando de EAD forneceriam outros elementos significativos para que a alteridade na escrita acadêmica se manifestasse e em diferentes nuances, em diversificadas e ricas formas, sobretudo, possibilitando o estabelecimento de um eu-autor.

---

<sup>37</sup> Este trabalho foi apresentado anteriormente como comunicação oral no 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias Educacionais (2012).

## **1. A Análise Dialógica do Discurso como o campo teórico de base**

O trabalho interpretativo fundamenta-se na abordagem teórico-metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem em Bakhtin e em autores de seu chamado Círculo, em especial, Volochinov, teóricos que investigaram conceitos centrais para essa abordagem teórica, no que destacamos os referentes ao discurso-outro.

As contribuições da ADD para a reflexão sobre questões referentes a EAD são inegáveis, pois determinados fenômenos da linguagem estão presentes em quaisquer instâncias e podem ser investigados à luz dos pressupostos da ADD, inclusive no ambiente da EAD. Esta modalidade, com o surgimento e expansão de cursos à distância, acrescentou um novo campo de estudos para especialistas de áreas distintas, da Linguística à Ciência da Computação, passando pela Comunicação Social, Psicologia entre outras. No interior de um campo específico como o da EAD, a contribuição dos analistas do discurso, de um modo particular, pode se voltar para a reflexão sobre questões trabalhadas por teóricos das mais distintas áreas, sem, obrigatoriamente, se mostrarem como especialistas da cibercultura. É um olhar sob esse prisma, com ancoragem na ADD, que será lançado na análise.

### **1.1. O diálogo, uma preocupação da linguística russa em pleno formalismo**

A teorização sobre o diálogo sob o escopo da linguística surge no século XX, onde estudos na Europa Ocidental, mais precisamente na Inglaterra, na França e na Suíça mostram a construção de uma teoria do diálogo sob diversificadas perspectivas. Como particularidade do contexto russo, os estudos sobre o tema foram desenvolvidos em vários centros de pesquisa, estando o nome de Bakhtin sempre ligado à teoria do diálogo por pesquisadores ocidentais, em especial, ao se referirem a seus dois estudos sobre obras de Dostoiévski, de 1929 e 1963 e outras obras das décadas de 1960 e 1970. Na atualidade, desligado do nome de Bakhtin e atribuída completa autoria a Vladimir Volochinov, o

livro *Marxismo e filosofia da linguagem* apresenta um dos primeiros escritos em que os princípios do dialogismo são expostos sob a formulação teórica do círculo. Além disso, na mesma época em que Volochinov compunha seus estudos, há registro de que o linguista russo Lev Jakubinskij publicou em Leningrado, em 1923, um artigo sobre a fala dialogal, em que considera esta como manifestação da fala cotidiana ou prática, na sua terminologia (IVANOVA, 2003).

As ideias de Jakubinskij são comparáveis às concepções de Volochinov sobre o diálogo, visto que as duas teorias mantêm pontos de semelhança, em determinados princípios. Aspecto interessante nesse movimento de teorização relaciona-se ao fato de que Jakubinskij estava filiado a um dos grupos de formalistas russos e realizava pesquisas sobre a língua poética, por isso, torna-se interessante conhecer sob que bases ele deu início às discussões sobre o diálogo em seu artigo, que, embora não possa ser considerado como contendo uma teoria completa sobre o diálogo, no mínimo, estimulou a formulação do problema.

É importante esse destaque, tendo em vista que pela primeira vez, não apenas na lingüística russa, mas na mundial, são formulados os princípios de uma teoria sobre o diálogo, em sua complexidade como fenômeno heterogêneo, no qual estão envolvidos fenômenos lingüísticos e extralingüísticos. No interior dessa heterogeneidade, destacamos uma das principais características da ação dialógica, a simultaneidade da recepção da palavra do outro, que supõe a preparação de um contraenunciado, pois entendemos que a convocação do discurso do outro para a produção de um discurso-eu apresenta essa inscrição dialogal.

## 1.2. Do diálogo ao dialogismo

Em levantamento feito nas obras *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Questões de*

estética e de literatura e Estética da criação verbal, Cunha (2011) constata que ao se debruçar sobre o estudo do diálogo, Volochinov não utiliza o termo *dialógico*, enquanto Bakhtin o emprega para designar outros tantos, entre os quais, polifonia, relação, interação, contexto, orientação. Sendo a noção de dialogismo ponto central de sua concepção sociointeracionista de língua e de linguagem, há variedade na utilização de alguns termos desse mesmo campo semântico, por Bakhtin, a exemplo de *dialogismo*, *dialógico*, *diálogo*, em que *dialogismo* é o vocábulo menos usado por esse último teórico e *diálogo*, o termo mais utilizado por ele e por Volochinov. Este fato se explica se considerarmos o interesse de teóricos russos por essa forma composicional, como exposto no tópico anterior. Conforme Nowakowska (2005), na língua russa não há distinção entre os vocábulos *dialogal* e *dialógico*.

Nos estudos bakhtinianos notamos a relevância da temática, visto que em tais estudos o dialogismo é retomado sob enfoques disciplinares diversificados. Como exemplo, temos o livro *Problemas da poética de Dostoiévski* em que há a proposta da criação de uma metalinguística, para que as relações dialógicas se configurassem como objeto de estudo. Nessa obra o autor analisa os tipos de discurso e apresenta uma classificação do discurso bivocal. Em *Questões de literatura e de estética*, ao tratar do discurso romanesco, Bakhtin analisa as formas de introdução da fala do outro no discurso-eu, sob uma forma dispersa, e também reflete sobre as construções híbridas, nas quais as ocorrências sintáticas e composicionais estão direcionadas para um locutor, mas são compostas por dois enunciados e duas diretrizes semânticas e valorativas.

Enquanto Bakhtin estudou o diálogo/ dialogismo numa perspectiva mais ampla, envolvendo sua visão filosófica e fenomenológica sobre a linguagem, Volochinov voltou-se para o campo restrito da linguística, mas subsidiado por uma visão sociológica da língua. Assim, este último reflete sobre os diferentes esquemas de

transmissão do discurso e constata que as formas sintáticas estão muito próximas das formas concretas do enunciado e, por isso, possibilitam compreender a língua em sua mudança constante. Em seus trabalhos, conclui que o estudo das formas de transmissão do discurso do outro reflete tendências básicas e constantes da recepção ativa desse discurso, fato determinante para o estudo do diálogo. Por sua importância para os objetivos deste capítulo, o próximo tópico é dedicado, especificamente, ao estudo de Volochinov sobre o discurso do outro.

## **2. Os estudos do discurso-outro sob uma perspectiva sociológica**

Nesse tópico, vamos nos dedicar à explanação sobre o discurso do outro na perspectiva de Volochinov. Para tanto, trazemos seu estudo contido, especialmente, no capítulo 9 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, embora nos dois últimos capítulos do livro o teórico discorra sobre os discursos indireto e direto e suas variantes e sobre o discurso indireto livre em francês, alemão e russo.

No capítulo destinado ao estudo sobre o discurso citado, Volochinov inicia sua exposição com a indicação de um aspecto importante desse discurso: “O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*.” (VOLOCHINOV, 1997/1929). Já nesta afirmação verificamos o posicionamento do autor quanto a perceber os movimentos do discurso citado – discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre –, não como uma questão de forma linguística, mas de relações, em que ora o fenômeno é visto como elemento componente do contexto narrativo, ora numa relação de sobreposição com esse contexto. Nesses estudos, Volochinov desenvolve uma teoria sociológica sobre a linguagem com base em formas reais da utilização do discurso do outro na literatura.

Na tentativa de estabelecer a distinção entre o discurso citado no discurso, do tema do discurso, o autor afirma que este último elemento é o conteúdo do discurso, sendo o discurso do outro mais do que o conteúdo, uma vez que pode entrar no discurso e na sua construção sintática “em pessoa”, ou seja, como unidade integral da construção, o que aponta para sua autonomia estrutural e semântica. Entretanto, essa autonomia do discurso citado seria, a nosso ver, relativa, uma vez que não altera a trama linguística do contexto no qual estava integrado, conforme afirmado pelo próprio autor, Volochinov, ao destacar o fato de que o discurso citado pode se constituir igualmente num tema ao se transformar em unidade estrutural do discurso narrativo, “no qual se integra por si”, tornando-se a partir disso, tema de um tema. Ressaltamos que o teórico considera como tema o sentido completo da enunciação; em outras palavras, o tema refere-se ao uso da língua, ao discurso na sua completude de sentido.

Com relação à definição do discurso citado, este é visto pelo falante, no dizer do autor, como a enunciação situada fora do contexto narrativo, em que a enunciação do narrador conserva minimamente a autonomia primitiva do discurso do outro, o que mostra a relativa estabilidade deste no plano linguístico e não no temático, mesmo que seja recorrente em línguas modernas que determinadas variantes do discurso indireto, especialmente, o indireto livre, desloquem a enunciação citada do domínio da construção linguística para o plano temático. Nisso há uma relação ativa de uma enunciação para outra. Ao apontar para tal processo, Volochinov destaca que o processo de reação da palavra à palavra é diferente do que ocorre no diálogo – num sentido restrito – uma vez que neste as réplicas são gramaticalmente separadas e não são integradas num contexto único. Para ele, as formas usadas na citação do discurso refletem tendências básicas da recepção ativa do discurso-outro, sendo tal recepção condição básica para diálogo.

Após estabelecer as linhas gerais sobre a problemática do estudo, Volochinov indaga sobre os processos de apreensão e experimentação da enunciação do outro na consciência do receptor afirmando que esta se exprime por meio do discurso interior. Também reflete sobre como o discurso é ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará. Diante dessas reflexões entende que as formas do discurso citado são um documento bastante objetivo que pode contribuir para o esclarecimento do problema, pois indicam as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa das palavras do outro, presentes nas formas da língua. Esclarece, porém, que o mecanismo desse processo não está situado no indivíduo, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa da enunciação do outro. Em nosso ponto de vista, tal visão evidencia a orientação sociológica com que o teórico abarca o fenômeno da transmissão da palavra do outro, problema que o instiga a desenhar os caminhos de um método sociológico em linguística.

Na abordagem sobre as diferenças entre a recepção ativa da enunciação ativa do outro e sua transmissão no interior de um contexto, Volochinov atribui considerável importância ao processo de transmissão, por verificar que este sempre tem um fim específico, além de levar em conta uma terceira pessoa – aquela para quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Coerente com seu projeto de uma teoria sociológica da linguagem, o teórico considera a orientação para uma terceira pessoa como primordial, visto que reforça *“a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso”* (p. 146). Mesmo que se tenha em conta certas características da situação de transmissão, as condições de transmissão e suas finalidades contribuem para a concretização do que já está estabelecido nas tendências da apreensão ativa, no quadro do discurso interior, as quais se realizam nos limites das formas existentes numa determinada língua para transmitir o discurso.

Ao que parece, o teórico reconhece que mesmo havendo subversão, em determinados contextos, em certas formas de que a língua dispõe para a citação do discurso de outro, as formas transgressoras permanecem nas fronteiras do sistema da língua. Quanto a isso, ele destaca que as formas sintáticas, a exemplo do discurso direto ou indireto são, apenas, esquemas padronizados para citar o discurso. Nesse particular, nos voltamos para nosso objeto de estudo, nos reportando às tendências evidenciadas na transmissão das palavras alheias no mundo acadêmico, onde aqueles que estão iniciando na graduação mostram-se extremamente dependentes dos modos recorrentes de citação nesse meio, que, em geral, não subvertem as formas do discurso citado.

Ao focalizar a apreensão valorativa do discurso do outro, Volochinov reforça a ideia de que a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes, ainda que a expressão de toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação do outro, tudo o que pode ser ideologicamente significativo esteja no discurso interior. É nesta instância, conforme se pode depreender do posicionamento assumido pelo autor, que se efetua a apreensão da enunciação do outro, sua compreensão e sua apreciação, ou seja, a orientação ativa do falante, sendo tal processo efetivado em dois planos: no do comentário efetivo e no da réplica interior. O teórico alerta para a impossibilidade de se compreender qualquer forma de discurso citado sem levar esses planos em consideração. Por esse encaminhamento teórico depreendemos que, assim como as formas de apreensão do discurso do outro, as formas de verbalização deste discurso são produzidas no interior de tendências sociais estáveis, dependente de modelos padronizados para sua introdução, o que tem como implicação consequente que a avaliação de sua adequação e sua valoração estética são, fundamentalmente, sociais.

Em sua reflexão sobre o objeto de pesquisa das formas de transmissão do discurso do outro, o autor designa a interação dinâmica

entre o discurso a transmitir e o que serve para transmiti-lo como o aspecto a ser tomado como aquele objeto. Nisso, aponta para duas perspectivas que dizem respeito ao desenvolvimento da dinâmica da inter-relação entre o discurso narrativo e o discurso citado:

- a) A tendência da reação ativa ao discurso do outro visar à conservação da sua integridade e autenticidade, em que a língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Volochinov denomina essa tendência como o estilo linear de citação do discurso do outro, que seria o dinamismo da interorientação entre o discurso narrativo e o discurso citado. Sua tendência principal é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado;
- b) A elaboração pela língua de meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso do outro. É o estilo pictórico, que tem a tendência de atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra do outro. Nessa segunda orientação, caracterizando um primeiro tipo, o narrador pode, deliberadamente, apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de cobri-lo com suas entoações, seu humor, sua ironia, seu ódio, seu encantamento ou seu desprezo. Há, também, um segundo tipo, em que a dominante do discurso é deslocada para o discurso citado; este se torna, por isso, mais forte e mais ativo que o contexto narrativo que o enquadra e o discurso citado é que passa a dissolver o contexto narrativo, no que perde, este último, a objetividade que lhe é inerente em relação ao discurso citado. É nessas condições que o contexto narrativo reconhece-se e também passa a ser percebido como subjetivo, como fala de “outra pessoa”. Se a ofensiva do contexto narrativo contra o discurso citado traz a marca de um idealismo ou de um coletivismo discretos, no que diz respeito à apreensão do discurso do outro, a decomposição do

contexto narrativo testemunha uma posição de individualismo relativista na apreensão do discurso.

A segunda orientação caracteriza-se por um desenvolvimento dos modelos mistos de transmissão do discurso: o discurso indireto sem sujeito aparente e o discurso indireto livre, que, no entendimento do autor, é a última forma de enfraquecimento das fronteiras do discurso citado.

O teórico assevera que entre as variantes do discurso direto e indireto predominam aquelas com maior flexibilidade e mais permeáveis às tendências do contexto narrativo – o discurso direto disperso, as formas de discurso indireto etc. – e considera que o discurso literário transmite com muito mais sutileza que os outros todas as transformações na inteorientação socioverbal. Mas diz que, por outro lado, o discurso retórico, pela própria natureza de sua orientação, não é tão livre na sua maneira de tratar as palavras do outro. Acreditamos que tal peculiaridade do discurso retórico se deva às suas bases lógicas, que lhe manteriam certa rigidez estrutural e o tornariam impermeáveis às investidas do contexto narrativo.

Para finalizar parte de seu estudo, o autor traça uma sequência cronológica sintetizando as tendências da interrelação do discurso citado e do contexto narrativo, configurada da seguinte forma por ele: a) *dogmatismo autoritário*, que se refere ao estilo linear, impessoal e monumental de transmitir a fala do outro, como sendo característico da Idade Média; b) *dogmatismo racionalista*, que indica um estilo linear ainda mais pronunciado nos séculos XVII e XVIII; c) *individualismo realista e crítico*, caracterizado por um estilo pictórico e por uma tendência a infiltrar o discurso citado com as réplicas e os comentários do autor, isto verificado no fim do século XVIII e começo do XIX e d) *individualismo relativista*, com sua diluição do contexto narrativo, como característico da contemporaneidade.

Diante desses elementos históricos, é perfeitamente aceitável a tese do autor de que os modos de integrar o discurso do outro no contexto narrativo é um reflexo das tendências sociais da interação verbal, num determinado período e num grupo social específico.

Outro aspecto interessante tratado por Volochinov é o que diz respeito à função do narrador, que assume o lugar do autor da narrativa, com as interferências que isso implica. Esta contribuição é, certamente, uma das mais produtivas e originais para os estudos linguísticos, pois o teórico entende que não há fronteira nítida entre gramática e estilística. Neste item, concentra-se uma severa crítica a Charles Bally, visto ter sido este linguista o primeiro a estudar a presença do discurso indireto livre na literatura francesa. Bally não reconhecia nesse tipo de discurso citado um esquema sintático legítimo, mas, sim, uma simples variante estilística.

Para Volochinov, o discurso indireto constitui um discurso encaixado, onde uma interação dinâmica se manifesta, por isso é que a transformação do estilo direto para o estilo indireto não é um percurso que se dá mecanicamente, como parece ser a ideia passada em determinadas gramáticas e numerosos livros didáticos, nos quais os exercícios apontam para a simples estruturação sintática como suficiente para entender a 'lógica' da citação do discurso do outro. Esse trajeto de um polo a outro implica análise e reformulação completa do discurso citado, acompanhadas de um deslocamento e/ou de um entrecruzamento dos acentos apreciativos. Ao que parece, a análise estilística, como parte integrante da linguística é tomada como uma preocupação essencial de Volochinov. Assim, a ciência da linguagem constitui-se em instrumento privilegiado e indispensável para que sejam bem sucedidos os trabalhos de análise literária, os quais constituem a maior parte dos estudos bakhtinianos.

Fiel ao pensamento do Círculo de Bakhtin, que tem no conceito de dialogismo a espinha dorsal de suas teses sobre a linguagem, o teórico assume claramente a ideia de que a organização sintática de um

discurso é a realização concreta do dialogismo, especialmente, nesse fenômeno visto por ele como nodal, como ponto de congruência, que é o discurso citado, cujas variações e modificações podem ser reveladas na língua tendo como função a transmissão da palavra do outro. Assim, corroboramos com o pensamento de Volochinov, do qual se depreende a ideia de que ainda que o procedimento de recorrer ao discurso do outro não se materialize formalmente num diálogo ou não o estabeleça, mesmo assim estaremos diante do fenômeno do dialogismo – de uma compreensão, de um ato responsivo ativo daquele que enuncia.

Como fechamento deste tópico, ressaltamos a importância deste estudo para a época em que foi realizado e destacamos o rebatimento que tem até nossos dias para a compreensão sobre os modos como se apresenta na enunciação o discurso do outro. A temática é, por isso mesmo, relevante fenômeno que merece investigação ainda nos dias atuais, para entendermos as causas de recorrência de determinadas formas do discurso citado se cristalizarem ou se modificarem em nossa língua, em diferentes campos disciplinares ou em contextos mais gerais.

### **3. Uma instância de muitos eus, um eu gerenciador – o corpus em análise**

O *corpus* discursivo analisado são materialidades de duas ferramentas da EAD, a *webquest* (WQ) e o fórum temático. Por serem elementos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino do curso à distância de onde foram extraídas, apresentamos uma breve descrição das formas como essas ferramentas são configuradas no ambiente virtual e como os graduandos são levados a utilizá-las.

A WQ é um dos meios propostos pela Universidade para o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem no curso de graduação à distância e visa facilitar a mediação desse processo pelo professor. Como registrado nos *Referenciais para elaboração de*

*material da EAD*, essa metodologia foi criada por um professor da Universidade Estadual da Califórnia, EUA, como uma proposta para se aproveitar o potencial informacional da internet. Na especificidade da forma como a ferramenta é utilizada, no contexto investigado, ela pouco ou nada dependeu das potencialidades da internet para que os graduandos pudessem realizá-la, uma vez que lhes foi solicitada uma pesquisa em livros didáticos de português para o conhecimento do tratamento dado à variação linguística, como objeto de ensino, nesses livros. Tal forma é perfeitamente cabível, uma vez que, em geral, numa WQ, espera-se uma proposta de pesquisa a ser realizada pelos alunos, o que não quer dizer que seja, necessariamente, a internet, a fonte.

Desse modo, a WQ é comparável a qualquer outro trabalho que, geralmente, se solicita no meio universitário, seja ele em cursos à distância ou não. Em sendo assim, o que se apresenta em termos de evocação do discurso-outro no meio acadêmico à distância são as formas cristalizadas de citação de discurso, como apontado por Volochinov, dependentes do que é recorrente nas esferas sociais, dentre as quais, a acadêmica. A WQ a seguir, apresentada à professora por um aluno, serve de apoio para nosso ponto de vista, pois evidencia essas formas cristalizadas de absorção do discurso-outro pelo discurso-eu.

O fórum constitui-se em indispensável meio para aprendizagens significativas na EAD. Entretanto, como visto em capítulos anteriores deste livro, suas potencialidades como ferramenta de incentivo às interações entre os membros da comunidade virtual, com vistas à colaboração nas suas aprendizagens, são exploradas, diríamos, em um nível bastante elementar. Do interior do curso de licenciatura à distância tomado como referência neste estudo para as reflexões sobre a constituição do discurso-próprio por meio do discurso de outros, observamos, neste particular, que a utilização daquela ferramenta se aproxima, consideravelmente, dos velhos modelos de citação recorrentes em outras instâncias acadêmicas, como vimos, igualmente,

com a WQ. Senão vejamos o que mostram as postagens de um fórum sobre a mesma temática estudada na WQ.

#### WEBQUEST

<p><u>Stella Maris Bortoni-Ricardo</u> é uma das precursoras dos estudos sociolinguísticos no Brasil, tendo contribuído com um significativo número de publicações para o enriquecimento da literatura voltada para as variedades estigmatizadas do Português Brasileiro. <u>De acordo com essa estudiosa</u> “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.35). Essa constatação nos permite entrever a importância do desenvolvimento de uma prática educacional voltada para a diversidade linguística, pois muitas vezes a ausência de discussões sobre as variações da língua em sala de aula acaba por <u>consolidar preconceitos</u> que, se são desenvolvidos no ambiente escolar, ultrapassam as delimitações do mesmo, contribuindo para a <u>perpetuação da crença de que uma variedade linguística é superior a outra</u>. <u>Marcos Bagno</u>, outro grande nome dos estudos sociolinguísticos em nosso país, <u>leitor confesso de Bortoni-Ricardo</u>, corrobora em seus escritos com o <u>posicionamento da pesquisadora anteriormente citada</u>, afirmando que “O substantivo “língua”, é sempre coletivo, porque serve como rótulo unificador para uma multidão de coisas variadas, variáveis e variantes...” (Bagno, 2009, p.32).</p>	<p>Referência explícita</p> <p>Recorrência a apoio explícito</p> <p>Recorrência à citação direta</p> <p>Recorrência à alusão</p> <p>Recorrência à alusão</p> <p>Referência explícita</p> <p>Referência explícita</p> <p>Referência explícita</p> <p>Recorrência à alusão</p> <p>Recorrência à alusão</p>
<p>Se bem interpretadas, <u>as obras de Bortoni-Ricardo e Bagno</u> nos alertam para a importância de considerar os diferentes falares locais em sala de aula, uma vez que é público e notório o fato de que o objetivo central das aulas de língua materna é <u>ampliar a competência comunicativa</u> dos estudantes e para que essa meta possa ser atingida é essencial que os <u>conhecimentos linguísticos prévios dos discentes</u> sejam considerados e respeitados.</p>	<p>Recorrência à alusão</p> <p>Recorrência à alusão</p>

## FÓRUM

<p>Sabemos, que a variação linguística é o nome dado as diferentes forma de falar de uma determinada região, que são conjuntos variados de formas linguísticas, cada uma tendo sua gramática, sua organização estrutural. Assim, nenhuma forma linguística é melhor que outra. <u>Concordo com a postagem da colega Joselene</u>, quando ela destaca “Existem diferentes variantes lingüísticas na Língua, uma vez que ela é viva e adquire características sociais, históricas e regionais. A norma culta é considerada a norma padrão, mas isso não pode ser motivo para que o professor discrimine os alunos em função da sua fala...”. Assim sabemos que todos os professores de língua, cada um tem uma “co-participação” na formação do seu aluno, pois sabemos que juntos conseguem um melhor aprendizado. Entendemos que ensinar é uma troca de ensinar e aprender entre professores e alunos, que juntos podem e devem mudar de papel, pois não somente o professor aprender com os alunos e vice versa, desta forma que se realiza a aprendizagem.</p>	<p>Recorrência à alusão</p> <p>Referência explícita</p> <p>Recorrência à citação direta</p>
<p><i>Discutimos largamente a questão da variação linguística e de como ela pode se relacionar com o <u>„preconceito linguístico“</u>. A escola como locus do empoderamento ideológico da língua é um ambiente fecundo tanto para despertar o respeito à diversidade quanto para arraigar o preconceito. Assim, é preciso que o educador saiba o que ensinar e como ensinar o assunto para seus alunos a fim de formar a consciência linguística dos mesmos. Quais serão os objetos teóricos tomados para o ensino das variedades do português? É preciso perceber que, <u>como bem afirma a Profª Sônia</u>, “não basta apenas ensinar as variedades, é preciso estabelecer com quais concepções elas serão vistas, uma vez que podem ser expostas de forma discriminatória, quando colocadas em relação à linguagem denominada como culta” (PEREIRA, 2011, p.45). Atualmente, <u>os PCNs</u> permitem que o professor compreenda como o trabalho com a variação deve ser realizado, mas os educadores precisam acompanhar as discussões sobre a temática da pedagogia da variação linguística, dessa forma é importante ler os livros e conhecer os artigos científicos de pesquisadores como Stella Maris e Marcos Bagno. Tais pesquisadores possuem sites na internet com textos atualizados sobre o tema.</i></p>	<p>Recorrência à alusão</p> <p>Referência explícita</p> <p>Recorrência à citação direta</p> <p>Referência explícita</p> <p>Referência explícita</p>

O gerenciamento do discurso-outro pelo *eu* gerenciador a que nos referimos no título deste tópico, está evidenciado, nas ferramentas analisadas, sob as seguintes condições: a) por citação, nos níveis da língua e do discurso, a partir do que, pudemos realizar um mapeamento das formas e das operações que constituíram o dialogismo interdiscursivo, no modelo estudado por Authier-Revuz (2004), percebido pela maneira um tanto acanhada com que os graduandos construíram seu próprio discurso recorrendo ao discurso do doutro; b) pelos registros da alteridade de forma marcada ou não marcada – que sobressaem na tentativa de os graduandos comporem um discurso autoral – garantidos pelas construções linguísticas que revelam essa alteridade; c) pela representação extremamente delineada do discurso do outro, expressa em uma base enunciativa recorrente, o discurso direto.

### 3.1. A construção do discurso-eu pela via do discurso-outro

No percurso enunciativo traçado pelos graduandos é evidente a supremacia do discurso-outro sobre o discurso-eu, constatada pela transmissão direta da palavra do outro, com já dito. Esse domínio é estabelecido, igualmente, pela referência à figura do outro evocado. Outro recurso mostrado nos enunciados foi a alusão, que, em geral, se faz presente a partir de um saber supostamente partilhado, tornado saber comum, como no caso das quatro alusões apresentadas na WQ, que remontam a conceitos estabilizados nas pesquisas linguísticas, sendo as duas primeiras concernentes ao conceito de preconceito linguístico, a terceira, referente à noção de competência comunicativa e a quarta à concepção sobre conhecimentos prévios. As alusões apresentadas no fórum também remetem ao conceito de preconceito linguístico.

Todos esses aspectos destacados são reveladores das demandas vindas com as próprias ferramentas, para a elaboração do discurso

do graduando, pois em ambas as tarefas, tanto na produção da WQ quanto nas postagens do fórum, há o critério avaliativo de que o graduando deve fundamentar-se em conceitos de autores especialistas na área. Nada fora do que se espera de um ambiente acadêmico, mas isso implica nos modos como o graduando administra esse recurso ao discurso citado, em sua recepção ativa do discurso-outro, que, como visto, limita-se à reprodução literal desse discurso.

### 3.2. A influência do ambiente virtual na constituição do discurso-eu

De certo modo, a supremacia da citação direta ocorre pela exposição a que se submetem os graduandos – pelo menos, nos fóruns – às vezes, tomada de forma muito negativa, quando se pensa que na cultura escolar e, igualmente, na acadêmica o ato de escrever implica em correção de aspectos linguísticos. Desse fato podem surgir numerosos outros problemas, dentre os quais, o de que ideias próprias não façam tanto sentido – até mesmo, de que não sejam “argumentos de autoridade” – em um trabalho acadêmico, daí o apagamento de uma escrita autoral, supervalorizando-se o discurso de outros, especialmente, se esses outros forem autoridades na área.

Ainda assim, essa postura causa um certo estranhamento, quando se pensa na escrita em um ambiente virtual, em que supostamente, não haja tanta rigidez nas formas escritas de enunciação. Mas, como estamos lidando com as materialidades textuais do campo acadêmico – nas quais a situação de transmissão e suas finalidades corroboram para a fixação de determinadas tendências já enformadas na língua pelos agrupamentos sociais, para a transmissão do discurso – há de se pensar que, em decorrência de uma cultura acadêmica de se destacar argumentos de autoridade, em qualquer ambiente, haja maior influência de um padrão acadêmico de transmissão da palavra alheia. Decorrente disso, é quase nula a influência da interatividade que o ambiente virtual proporcionaria, pois não há utilização de alguns

recursos dele para isso, visto que as próprias ferramentas são limitadas: a WQ é uma atividade escrita à parte, em qualquer editor de texto e inserida no ambiente; o fórum, por sua natureza assíncrona, visa flexibilizar aos graduandos o tempo de suas interações, ou seja, dar-lhes mais liberdade para a definição de seus horários de participação, como também lhes oportunizar o aprofundamento das reflexões particulares.

Não se tem garantia, entretanto, de que se estas ferramentas fossem trabalhadas de outro modo no curso, o gerenciamento das vozes de outros para a constituição do discurso próprio pelos graduandos seria processada por meio de outras formas linguístico-discursivas, que revelassem autoria no jogo entre discurso-eu e discurso-outro.

### **Considerações finais**

Quando pensamos na diversidade de modos do discurso-outro, que não se restringem às descrições dos esquemas linguísticos de transmissão dos enunciados, pensamos que e sem as formas ocultas ou difusas, não haveria a possibilidade de atualização do discurso; dito de outro modo, estaria impossibilitada a constituição de um discurso-eu. Daí assumirmos que as formas de transmissão do enunciado de outro refletem tendências básicas e recorrentes da recepção ativa do discurso do outro, sendo este elemento frutífero para o estudo do diálogo e, conseqüentemente, do discurso.

Como exposto no início deste capítulo, o estudo sobre o diálogo, pelos teóricos russos – nos quais nos ancoramos teoricamente – remonta aos anos 20, sendo tal fenômeno muito caro, na perspectiva desses teóricos, para a configuração de uma linguística que fosse além do estruturalismo saussuriano; ou, nos termos de Volochinov, para a composição de uma *trans/metalinguística*.

Do que observamos dos enunciados dos graduandos, em sua articulação do discurso do outro com o próprio discurso, verificamos

que esse jogo foi realizado com a entrada do discurso-outro e de sua construção sintática “em pessoa”, mantendo sua unidade integral da construção, no que ficou estabelecida a autonomia estrutural e semântica da palavra alheia. Nisso o discurso citado pôde manter seu estatuto de enunciação própria, ao se transformar em unidade estrutural do discurso dos graduandos, no qual se integrou, configurando-se numa enunciação de uma enunciação. Quando Volochinov assinala para esse processamento, distingue o processo de reação da palavra à palavra do que ocorre no diálogo – num sentido restrito – uma vez que neste as réplicas são gramaticalmente separadas e não são integradas num contexto único.

Com base nisso, percebemos que a transmissão do discurso do outro nas ferramentas analisadas, à revelia da instância em que se materializaram, apresenta formas bastante marcadas de alteridade na escrita acadêmica, que tendem a apagar o discurso-eu, o que não se harmoniza com a ideia de recepção ativa.

## Referências

- AUTHIER-REVUZ. La représentation du discours autre: un champ multiplement hétérogène. In: LOPEZ-MUNOZ, J.-M.; MARNETTE, S.; ROSIER, L. (eds.). **Le discours rapporté dans tous ses états: question de frontières**. Paris: L'Harmattan, 2004, p. 35-53.
- BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e Estética**. 3. Ed. São Paulo: Unesp Hucitec, ([1972]-1993), p. 71-163.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2006, 263p.

- CUNHA, D. A. C. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, 1º semestre 2011.
- IVANOVA, I. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Tradução do francês de Dóris de Arruda C. da Cunha e Heber de O. Costa e Silva. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.6, p. 239-267, 2º semestre 2011.
- NOWAKOWSKA, A. Dialogisme, poliphonie: des textes russes de M. Bakhtine à La linguistique contemporaine. In: **Dialogisme et polyphonie** – approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy, sous la direction de Jacques Bres et all. Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A. Editions Duculot, 2005, p. 19-32.
- SERIOT, P. Préface à **Marxisme et philosophie du langage**. Limoges: Lambert Lucas, 2010, p. 13-93. (Bilingues en Sciences Humaines).
- UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Edição 2011. **Referenciais para elaboração de material didático na EAD**. Impresso no Brasil.
- TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- VOLOCHINOV, V. O discurso de outrem. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec: 8 ed. São Paulo, [1929]1997. pp. 144-154.

## CAPÍTULO X

# **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E GÊNEROS TEXTUAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM DOS GÊNEROS EM FASCÍCULOS DIGITAIS<sup>38</sup>**

*Renato Lira Pimentel*

### **Introdução**

Atualmente muito se tem estudado sobre os gêneros textuais, e mesmo com toda essa atenção, muita coisa ainda precisa ser discutida. Porque os gêneros estão presentes em todas as esferas da sociedade, percebemos que o seu tratamento está ligado ao tratamento com a língua e seus usos, nas mais diversas situações de comunicação, inclusive naquelas que envolvem a educação. E se os gêneros são compreendidos como formas linguísticas e sociais de ação sobre o mundo, como afirma Marcuschi (2008), é importante identificá-los como artefatos culturais e sociais que regulam os usos e o funcionamento da língua em nosso cotidiano.

Nesse sentido, na esfera educacional, os gêneros estão presentes não somente para a comunicação entre as pessoas, mas também como artefatos que colaboram no processo de aprendizagem nas mais variadas áreas do saber. Assim, pretendemos, neste trabalho, analisar como os autores de fascículos digitais da Educação a Distância (EAD) se apropriam dos mais diversos gêneros textuais para desenvolver os assuntos propostos em seus materiais.

---

<sup>38</sup> Trabalho originalmente publicado nos Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação (2012).

Para a organização deste capítulo, primeiramente levantamos uma pequena discussão sobre a teoria de gêneros textuais à qual nos filiamos no desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, traremos algumas considerações sobre a educação à distância, especialmente a de nível superior. Contextualizaremos o material usado na pesquisa e, por fim, apresentaremos a análise feita nos quatro fascículos escolhidos.

## **1. Breve abordagem sobre gêneros textuais**

Parafraseando Marcuschi (2005), podemos dizer que os gêneros são os textos que encontramos em nosso cotidiano, os quais possuem características sociais e comunicativas que são definidas por conteúdos, aspectos funcionais, modo e composição própria. Podemos, assim, como já falado, compreender os gêneros como artefatos culturais e sociais que promovem o envolvimento entre os usuários de uma língua nas mais variadas práticas sociocomunicativas.

Para melhor compreendermos os gêneros é interessante recorrer às considerações de dois grandes estudiosos sobre o tema, que, numa linha de estudos retóricos, definem os gêneros tendo em vista seus aspectos sociais, são eles Miller e Bazerman. Miller (2009) aponta para a característica retórica dos gêneros, apresentando-os como entidades instáveis, socialmente construídas. Ela os define como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes” (MILLER, 2009, p. 44).

Bazerman concebe os gêneros como ocupantes de um lugar definido no tempo e no espaço, sendo coleções de enunciados delimitados, com começo e fim e percebidos como portadores de algum sentido. De acordo com o autor, podemos definir gêneros como lugares de ação social, sendo formas de vida e modos de ser, e para compreendê-los melhor, devemos percebê-los como “fenômenos de reconhecimento psicossocial” (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Sendo o gênero uma ação social, então não podemos analisá-lo apenas sob o ponto de vista da forma (de suas características linguísticas e/ou imagéticas), antes é preciso considerar o contexto no qual ele se insere e qual seu propósito comunicativo nesse contexto, ou seja, como, onde e para que está sendo utilizado. A combinação dos elementos mencionados é que possibilita a identificação e nomeação do gênero textual que se queira analisar. Corroboramos, portanto, com o que afirma Hanks (2008, p. 123) ao falar sobre abordagens de texto, em que ele postula a seguinte afirmação: “Devido à interação entre estrutura gramatical e função textual, a forma de um texto pode fornecer vários indícios para a identidade de seu gênero e para uma interpretação apropriada, porém a interpretação emerge somente da união entre forma e contexto”.

Os autores citados acima podem ser estabelecidos numa linha de estudos de gêneros textuais chamada de ERG (Estudos Retóricos de Gêneros). A autora Miller fez uma série de colaborações com seus estudos, resultando em implicações para as teorias dos ERG, já que concebe os gêneros como “tipificações socialmente derivadas, intersubjetivas e retóricas que nos ajudam a reconhecer e agir em situações recorrentes” (BAWARSHI; REIFF, 2010, p.12)<sup>39</sup>.

Nessa linha de pesquisa, os estudiosos tomam por base conceitos sociológicos, sendo os gêneros conceituados pelas suas semelhanças nas estratégias, audiências, modos de pensar e situações retóricas. Nesse aspecto, procuram perceber como os gêneros estão ligados às situações de uso, examinando como podem contribuir para que os atores sociais realizem interação (experimentando, construindo e participando) nas diversas práticas sociais situadas em determinados contextos. Ainda conforme Bawarshi e Reiff (2010), podemos perceber que os ERG concentram também suas pesquisas no modo como os gêneros reproduzem as tensões das relações nas práticas sociais, mantendo dinamicamente essas relações, por meio de seus usos.

---

39 Tradução feita por Benedito Gomes Bezerra

## **2. Algumas considerações sobre educação à distância**

Com a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, as mudanças ocorridas não estão relacionadas somente com a maneira como as pessoas lidam com a linguagem, mas também com a forma como a educação é concebida. Hoje em dia, é de extrema importância perceber como os recursos digitais/eletrônicos podem ajudar no desenvolvimento de práticas educativas.

Segundo Lêdo (2011), é interessante notar como o desenvolvimento dos recursos tecnológicos influencia nas relações (também as de aprendizagem) não as restringindo a condições de espaço e tempo. Para Amaral e Amaral (2008, p. 11 apud LÊDO, 2011, p. 4), o desenvolvimento dessas tecnologias “transformou o computador em uma ferramenta dinâmica em sistemas de educação, tanto local como à distância, fornecendo um novo e interativo meio de superar a falta de tempo e distância para se atingir os estudantes”.

Conforme Machado (2009, p. 45), “a educação à distância pode ser entendida como uma forma de ensino-aprendizagem na qual aluno e professor estão fisicamente separados e cujo processo de interação multidirecional é apoiado pelo uso das tecnologias de comunicação”. Aqui no Brasil, a educação à distância teve início no século XX, sendo suas primeiras manifestações veiculadas via postal. Em seguida, o rádio e a televisão foram também recursos utilizados para encurtar as barreiras de tempo e distância. No entanto, foi com o desenvolvimento das novas TIC que essa modalidade de educação chega ao ensino superior, já que antes era restrita à educação básica.

Na educação à distância, a interação é possibilitada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o chamado AVA. Esse ambiente, que apresenta muitos recursos hipertextuais, destina-se à comunicação entre professores, tutores e estudantes para a

construção da aprendizagem/conhecimento, como o próprio nome já diz. É no AVA que se encontram os materiais utilizados por todos os que participam de um curso à distância, tais como a agenda das disciplinas, o calendário do curso, os trabalhos que serão requisitados, entre outras coisas, inclusive os fascículos, estes a que nos propusemos investigar. Geralmente esses ambientes mudam de acordo com o curso e até dentro de uma mesma Universidade eles podem ser diferentes.

Os fascículos são os livros didáticos de um curso à distância. Trata-se de um material de apoio para o estudante iniciar os seus estudos. Ele serve como uma base para o que será discutido durante determinada disciplina, não devendo o estudante limitar suas leituras somente a ele, pois os próprios fascículos devem trazer sugestões de textos para aprofundamento dos assuntos tratados. Os fascículos que abordamos em nossa análise são organizados em quatro capítulos, cada capítulo corresponde a uma carga horária de 15 horas/aula e traz algumas atividades durante a discussão. Eles são livros muito importantes nessa modalidade de educação, pois também servem de apoio para que os estudantes possam estudar para as provas, uma das formas de avaliação no curso objeto do nosso estudo.

### **3. Contextualizando o trabalho**

Objetivamos analisar quais gêneros textuais fazem parte dos fascículos digitais de EAD, tentando perceber a apropriação que é feita desses textos para a construção do material de estudo. Abordamos quatro fascículos produzidos por professores de um curso de Licenciatura em Letras à distância pela Universidade de Pernambuco (UPE) que teve início no ano de 2009. Os fascículos estão relacionados com a área de Linguística. O quadro abaixo faz a descrição do material de análise.

Quadro 1: Fascículos analisados

Fascículo	Período
Linguística I	3º
Morfossintaxe I	4º
Semântica e Pragmática	5º
Sociolinguística	6º

Fonte: elaboração do autor

#### 4. Análise dos fascículos

Antes de começarmos a discussão sobre como se dá o uso dos gêneros textuais na construção dos fascículos, gostaríamos de expor uma tabela com os gêneros que encontramos em cada um deles, para que possamos ter uma visão geral de quais gêneros os autores se apropriaram para facilitar a apreensão, por parte dos alunos, dos assuntos abordados. Para uma melhor compreensão das análises feitas, faremos a exposição, também por meio de tabelas, em cada um dos fascículos, apresentando algumas categorias que foram vistas, e depois faremos um comentário geral sobre cada um dos manuais. Faremos a exposição de apenas um exemplar de gênero de cada um dos fascículos, analisando aquele mais recorrente em cada um dos manuais.

Quadro 2: Gêneros textuais encontrados nos fascículos

Linguística I	Morfossintaxe I	Semântica e Pragmática	Sociolinguística
Letra de música	Conto	Resumo	Propaganda
Fotografia	Fotografia	E-mail	Fotografia
Propaganda	Poema	Poema	Gráfico
Notícia	Diálogo escrito	Verbete	Mapa
Placa de sinalização	Verbete	Charge	Placa de saudação
Pintura	Tabela	Anúncio	Resumo

Linguística I	Morfossintaxe I	Semântica e Pragmática	Sociolinguística
Resumo	Biografia	Conto	Carta
Diagrama	Tirinha	Fotografia	Quadro de expressões
Notícia eletrônica		Tirinha	Charge
Verbete		Placa	Letra de música
Lista de palavras		Capa de filme	Capa de livro
Reportagem escrita			Cartão eletrônico
Poema			Tirinha
Tirinha			
Matéria de revista			
Anúncio			
Charge			
Gráfico			
Artigo acadêmico			

Fonte: elaboração do autor

#### 4.1. Linguística I

Esse primeiro fascículo foi produzido para os estudantes que cursaram o 3º período. Em seu conteúdo são abordadas proposições teóricas, abrangência e alcance de possíveis aplicações para os estudos da linguagem. Ele traz o percurso da compreensão clássica da teoria de língua até a teoria de signo, as contribuições de Saussure e Chomsky para os estudos linguísticos, além de algumas considerações sobre formalismo e funcionalismo e teorias pragmáticas da linguagem.

Quadro 3: Trabalho com gêneros no fascículo de Linguística I

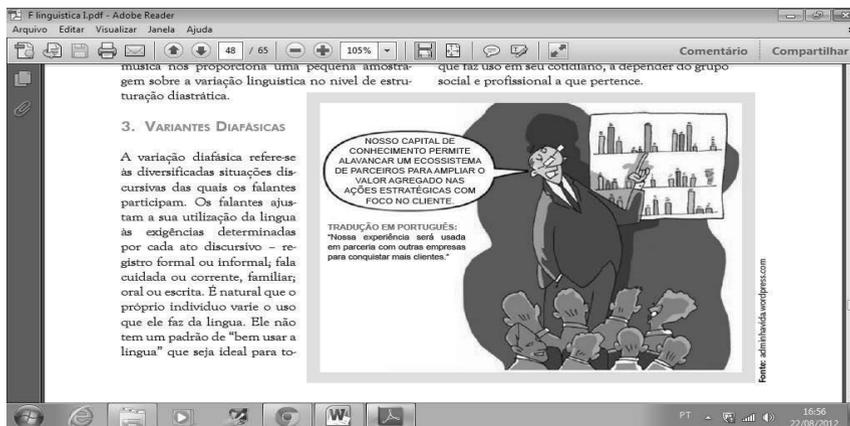
Gêneros	Abordagem	Finalidade da utilização
Letra de música	Trabalho ligado ao texto	Introdução do trabalho sobre o que é a língua.
Fotografia	Ilustrativa	Ilustração sobre determinado autor.
Propaganda	Palavras específicas do texto	Discussão sobre os sentidos estabelecidos pela troca de grafemas em textos.
Notícia	Aspectos imagéticos no gênero	Explicação sobre o que são ícones.

<b>Gêneros</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Finalidade da utilização</b>
Placa de sinalização	Aspectos imagéticos no gênero	Explicação sobre o que são sinais.
Pintura	Ilustrativa	Ilustração sobre semiologia.
Resumo	Sistematização de considerações	Sobre todos os conceitos destacados em cada seção do material.
Diagrama	Ilustração ligada a conceitos	Explicação para alguns conceitos abordados.
Notícia eletrônica	Exemplificação	Exemplo para as discussões sobre a tese de Chomsky sobre o gerativismo.
Verbetes	Explicação de conceitos	Explicação de conceitos.
Lista de palavras	Exemplificação	Esclarecimento de critérios relacionados à competência e desempenho linguístico.
Reportagem escrita	Exemplificação	Discussão sobre alguns autores que discordam da teoria gerativa.
Poema	Aspectos funcionais das palavras no gênero	Explicação sobre o uso funcional das palavras.
Tirinha	Ilustrativo	Ilustração sobre variantes linguísticas no Brasil.
Matéria de revista	Exemplificação	Exemplificação de um filme que utilizou variante histórica em seu roteiro.
Anúncio	Ilustração	Ilustração sobre variantes geográficas.
Charge	Exemplificação	Discussão sobre variação diafásica.
Gráfico	Aspectos imagéticos no gênero	Explicação de conceitos por meio de imagens.
Artigo acadêmico	Trabalho ligado ao texto.	Discussão sobre teorias e pensamentos ligados à pragmática.

Fonte: elaboração do autor

Nesse fascículo, os gêneros mais utilizados foram letra de música, as charges e as tirinhas. Pudemos perceber, como demonstrado pela tabela acima, que o trabalho esteve mais relacionado com a ilustração, exemplificação e discussões ligadas essencialmente ao texto. O que se percebe é que a autora pressupõe que os estudantes já conhecem os gêneros, sendo que ela não os nomeia ou especifica o motivo pelo qual escolhe esse ou aquele gênero para o trabalho.

Figura1: Exemplar de gênero no fascículo de Linguística I



Fonte: fascículo de Linguística I

A autora desse fascículo fez o uso de muitas charges para desenvolver os seus conteúdos. Nesse exemplo, podemos perceber a utilização do gênero para exemplificação sobre variação diafásica. Nessa charge, o que leva ao humor é justamente o que a autora quis destacar como exemplo desse tipo de variação (relacionada às diversas situações discursivas das quais os falantes participam). Portanto, percebemos que ela faz um bom uso do gênero, pois, primeiro será importante que os estudantes percebam o que leva ao humor no texto, para depois entenderem o motivo desse exemplo de variação.

#### 4.2. Morfossintaxe I

O segundo fascículo foi criado para os estudantes do 4º período, como uma primeira parte para os estudos de Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa. Ele aborda as características dos campos da morfologia e da sintaxe, princípios de análise mórfica, processos de formação das palavras no português, critérios de classificação, bem como definições e funcionamento textual-discursivo das classes de palavras.

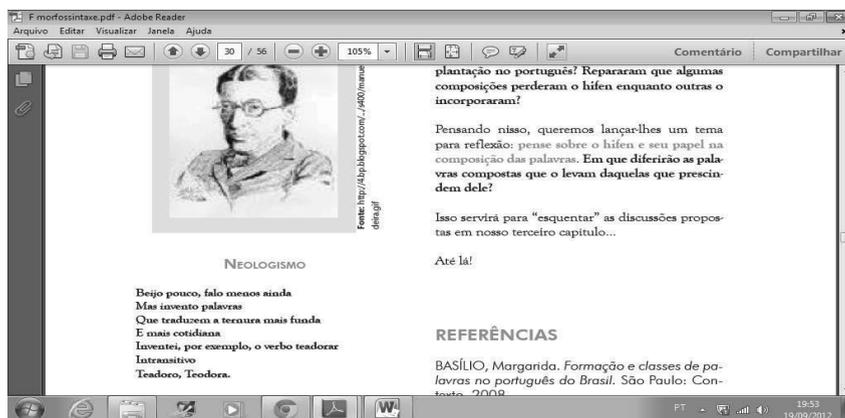
Quadro 4: Trabalho com os gêneros no fascículo de Morfossintaxe I

<b>Gêneros</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Finalidade da utilização</b>
Conto	Texto base para atividade	O texto é utilizado para servir de apoio para atividade sobre identificação de diferentes tipos de derivação.
Fotografia	Ilustrativa	Ilustração sobre uma metáfora.
Poema	Ilustrativa	Ilustração sobre o concretismo na exemplificação de conceitos.
Diálogo escrito	Trabalho ligado às palavras no texto	Explicação sobre processos de formação das palavras compostas.
Verbetes	Explicação de conceitos	Explicação de conceitos.
Tabela	Exposição de exemplos	Exemplos de combinações para a formação de palavras compostas.
Biografia	Texto base para atividade	Atividade para a identificação de diferentes modalidades de formação de palavras.
Tirinha	Trabalho ligado a palavras no texto	Trabalho sobre aspectos da morfologia verbal

Fonte: elaboração do autor

O fascículo de Morfossintaxe I foi o que trouxe uma menor quantidade de gêneros. Dentre as principais formas de utilização do gênero estão as exemplificações por meio das palavras do texto no que se refere aos processos de formação das palavras e suas divisões. Isso se deve ao fato de a disciplina pressupor uma análise estrutural das palavras soltas do texto, sem, necessariamente, serem discutidas as questões contextuais para a produção de sentidos. Nesse aspecto, o principal objetivo desse manual é desenvolver um conjunto de saberes úteis e necessários à análise sintática das palavras e orações do português, assim como abrir os horizontes de pesquisa sobre questões estruturais da língua e seu ensino.

Figura 2: Exemplar de gênero no fascículo de Morfossintaxe I



Fonte: Fascículo de Morfossintaxe I

Nesse fascículo o gênero mais utilizado foi o poema. O exemplo acima é utilizado pela autora para tentar levantar uma discussão sobre neologismos e aprofundar o entedimento sobre os processos de formação das palavras no Português.

#### 4.3. Semântica e Pragmática

Dentre os assuntos abordados no fascículo de Semântica e Pragmática, destinado ao 5º período, estão: semântica da palavra, do texto e do discurso, campos semânticos, semântica do enunciado e da enunciação, cognitiva e estrutural. Também são discutidos sobre os principais conceitos que envolvem o campo da pragmática, bem como a relação entre essas duas áreas da linguística.

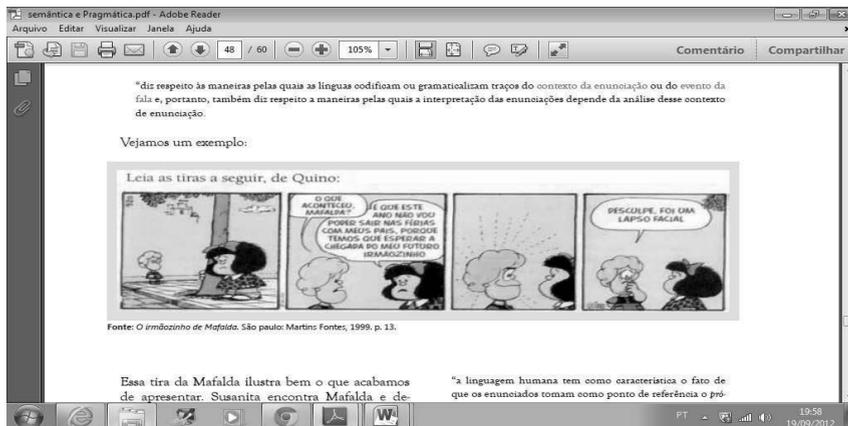
Quadro 5: Trabalho com os gêneros no fascículo de Semântica e Pragmática

<b>Gêneros</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Finalidade da Utilização</b>
Resumo	Sistematização de considerações	Sobre todos os conceitos destacados em cada seção do material.
E-mail	Trabalho ligado a palavras no texto	Explicação sobre sinonímia.
Poema	Trabalho ligado a palavras no texto	Discussão sobre a relação de semelhança entre os sentidos das palavras.
Verbetes	Explicação de conceitos	Explicação de conceitos
Charge	Trabalho com o texto	Considerações sobre implicaturas e atos ilocucionários.
Anúncio	Exemplificação	Exemplificar os conceitos de polissemia.
Conto	Trabalho com o texto	Discussões sobre ambiguidade.
Fotografia	Ilustrativa	Ilustração de autores.
Tirinha (várias)	Trabalho com o texto	Discussões de questões ligadas à semântica e à pragmática.
Placa	Trabalho com aspectos imagéticos do gênero	Consideração sobre dispositivos acionados na compreensão global de textos.
Capa de filme	Base para atividade	Base para atividade sobre processos de compreensão de sentidos.

Fonte: elaboração do autor

Com relação aos gêneros mais usados no manual de “Semântica e Pragmática”, podemos destacar as charges e tirinhas. Como o principal objetivo desse fascículo é contribuir com a formação do estudante no que diz respeito à reflexão acerca dos processos semânticos e pragmáticos envolvidos na construção dos sentidos, o autor utiliza, em sua maioria, gêneros que misturam várias semioses e propõe exemplificações tanto por meio de características linguísticas, quanto imagéticas dos textos. Os gêneros foram também utilizados como base para as atividades propostas durante os capítulos do livro.

Figura 3: Exemplar de gênero no fascículo de Semântica e Pragmática



Fonte: Fascículo de Semântica e Pragmática

No fascículo “semântica e pragmática” o autor se apropria muito do gênero tirinha para desenvolver os seus conteúdos. A partir dessa tirinha de Quino com as personagens Mafalda e Susanita, pretende-se desenvolver o conceito de dêixis, conceito que diz respeito, também, às maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise do contexto de enunciação. Tendo em mente que a dêixis pode ser tida como o modo através do qual as línguas fazem a codificação ou gramaticalização dos traços do contexto de enunciação ou do evento da fala, podemos dizer que o uso de tirinhas para desenvolver esse conceito é bem pertinente, pois esse é um gênero que exige muito do contexto de enunciação para que se possa chegar ao entendimento do que ele propõe em cada caso específico.

#### 4.4. Sociolinguística

Esse último fascículo aborda o estudo da relação entre língua/ linguagem e sociedade, trazendo conceitos de variação e mudança linguística, norma padrão, norma culta e outras normas, além de levantar discussões sobre preconceito linguístico, política linguística, pesquisa sociolinguística e sociolinguística e ensino de língua. Ele é destinado aos estudantes do 6º período do curso e é também organizado em quatro partes de 15 horas cada.

Quadro 6: trabalho com os gêneros no fascículo de Sociolinguística

<b>Gêneros</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Finalidade da Utilização</b>
Fotografia	Ilustrativa	Ilustração sobre Labov.
Gráfico	Exposição	Exposição de variáveis e variantes.
Mapa	Ilustrativa/informativa	Informação sobre os países que falam a língua portuguesa.
Placa de saudação	Exemplificação	Reflexos do vernáculo brasileiro.
Resumo	Sistematização de considerações	Sobre todos os conceitos destacados em cada seção do material.
Quadro de expressões	Exemplificação	Exemplificação das variações entre expressões.
Charge	Exemplificação	Exemplo para variação e norma linguística.
Música	Exemplificação	Diferença entre dialetos
Capa de livro	Ilustração	Ilustração sobre determinados livros.
Cartão eletrônico	Ilustração	Questões de gíria.
Tirinha	Ilustração	Normas linguísticas.
Propaganda	Trabalho com o texto	Discussão de conceitos.

Fonte: elaboração do autor

Nesse último fascículo, percebemos uma maior utilização das charges e fotografias, principalmente para a exemplificação dos conceitos que envolvem a área da sociolinguística. O objetivo primeiro desse manual é compreender os aspectos teóricos, metodológicos e

empíricos referentes à vinculação entre língua e sociedade. Dentre os autores dos quatro fascículos, esse foi o único autor que fez a utilização da introdução para descrever como se daria o processo de estudo das temáticas abordadas.

Figura 4: Exemplar do gênero no fascículo de Sociolinguística

português brasileiro, em vez de serem vistos como manifestação da riqueza e complexidade da língua.

parte das variedades, inclusive cultas, do português por todo o Brasil. Esse fato evidencia como a variação quase sempre é vista como exótica e é frequentemente objeto de preconceito social.

Independente disso, a variação diatópica no português brasileiro é uma realidade e pode ser exemplificada em diversos níveis de uso da língua. Vejamos alguns exemplos de forma sistemática:

a. Aspectos lexicais: dependendo da região, o mesmo conceito pode ser expresso por palavras diferentes:

*lanternagem = funilaria  
macaxeira = aipim = mandioca  
venda = bodega = mercearia = quitanda  
jerimum = abóbora  
fruta do conde = pinha = ata*

b. Aspectos idiomáticos: há expressões regionais que praticamente configuram um falar local próprio, que dificilmente pode ser entendido

Deve-se ressaltar também que muitos textos que se

Fonte: <http://logopediacanal.com.br/glossogram/lig/portugues/>

Fonte: Fascículo de Sociolinguística

Nesse último fascículo, o autor também faz um bom uso das charges para a discussão sobre as tipologias da variação linguística. No exemplo acima, podemos notar a exposição do dialeto caipira que configura um tipo de variação diatópica. No fascículo, é abordado, a partir desse exemplo, que muitos textos que se propõem a mostrar variedades do português fazem isso de maneira caricatural, ou seja, com um certo exagero em relação à variação que encontraríamos na realidade. Como a charge também se configura como um tipo de piada, muitas vezes relacionada a determinados preconceitos, o uso desse gênero é bem interessante para a reflexão que é proposta no tópico em que ela se encontra.

## **Algumas conclusões**

A partir das análises, foi possível perceber que os gêneros textuais podem ser utilizados para as mais diferentes atividades e finalidades, no contexto educacional. Notamos que mesmo esses fascículos que não tratam especificamente dos estudos sobre gêneros textuais trazem uma boa quantidade deles, não fazendo abordagens de estudo dos próprios gêneros, visto que possuem temáticas específicas, mas apropriando-se deles para melhorar o processo de aprendizagem dos seus conteúdos, por parte dos estudantes.

Com relação aos gêneros que foram utilizados em maior quantidade nos quatro manuais, podemos destacar: as fotografias, os resumos, os poemas, as charges, as tirinhas, os verbetes e as propagandas/anúncio publicitários. A maioria das abordagens esteve ligada à exemplificação e ilustração de conceitos e concepções relacionadas a cada área de trabalho de cada fascículo. Outra forma de apropriação dos gêneros esteve ligada ao trabalho com aspectos linguísticos do texto, não levando em consideração nenhuma abordagem relativa ao gênero. Essa era uma hipótese do trabalho, tendo em vista que os autores pressupõem os estudantes como conhecedores dos gêneros e de suas funcionalidades, principalmente por estarem cursando uma graduação em Letras.

Um aspecto interessante é que somente um dos manuais analisados trouxe um gênero diretamente ligado às novas tecnologias digitais. Trata-se do fascículo de “semântica e pragmática” que trouxe um exemplar do gênero e-mail, numa roupagem mais antiga do que os atuais. Outros fascículos trouxeram cartões e reportagem eletrônicos, mas sem fazer nenhuma ligação direta com o seu ambiente de circulação. Uma das hipóteses levantadas neste trabalho é que nos fascículos encontraríamos mais gêneros digitais, devido ao fato dos fascículos estarem ligados ao ambiente eletrônico, mas, como constatamos, isso não ocorreu, sendo a vinculação entre o fascículo

e o ambiente digital somente com o segundo sendo veículo para o primeiro.

## **Referências**

- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press The WAC Clearinghouse, 2010.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÊDO, A. C. de O. **Atos de fala em fóruns de educação à distância**. IV Encontro Nacional Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Anais eletrônicos. Sorocaba: Universidade de Sorocaba. 2011.
- MACHADO, N. C. F. **Estudo das trajetórias de letramento em cursos de educação a distância: o texto, o papel e a tela do computador**. Tese de doutorado, UFRS, Porto Alegre: 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

## **Referências dos fascículos**

- BEZERRA, B. G. **Sociolinguística**. Recife: UPE/NEAD, 2011.
- JAEGER, D. **Morfossintaxe I**. Recife: UPE/NEAD, 2009.
- PEREIRA, S. V. M. **Linguística I**. Recife: UPE/NEAD, 2010.
- TAVEIRA, L. **Semântica e Pragmática**. Recife: UPE/NEAD, 2011.

## CAPÍTULO XI

### REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO A DISTÂNCIA<sup>40</sup>

*Niege da Rocha Guedes*

*Oseas B. Viana Júnior*

#### **Introdução**

O Ensino a Distância (EAD) contribui para o aprendizado das novas gerações que, muitas vezes, não disponibilizam de tempo ou não têm possibilidade de frequentar um curso superior presencial e veem no EAD uma forma de suprir suas necessidades e atingir seus objetivos. De acordo com Ikeda e Cavalheiro (2005), os alunos que frequentam tal modalidade são estudantes com maior faixa etária do que aqueles da graduação presencial. Além disso, é comum que tais alunos sejam adultos, frequentemente, com tempo limitado, e, por essa razão, não podem ou até mesmo não estão dispostos a atender às exigências de um curso presencial. Ainda segundo os autores, esses estudantes precisam de motivação e autodisciplina para que o curso à distância seja proveitoso.

Tomando uma perspectiva histórica, é possível afirmar que esse tipo de curso, progrediu, em especial, em decorrência dos avanços da tecnologia. Antes da internet, por exemplo, havia uma limitação, no sentido que o ensino considerado à distância ocorria por meio de correspondências ou pela tv, e, obviamente, não havia algumas das

---

<sup>40</sup> Uma versão do presente trabalho foi publicada no 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação (2010).

“facilidades” que essa modalidade via internet propicia, dentre as quais podemos destacar a velocidade em que a interação entre aluno e professor se dá.

É interessante ressaltar que a educação à distância, por meio de correspondência, não é algo novo, mas ocorre, pelo menos, desde a época de Cristo, como afirma Ikeda e Cavalheiro (2005). Segundo os autores, o primeiro curso formal à distância, no século XIX, também ocorreu por meio de escrita. Foi em 1840 que Sir Issac Pitman, considerado o primeiro educador moderno à distância, quem teve a ideia do curso por correspondência, na Inglaterra. Desde então, vários países aderiram a esse tipo de ensino, com o objetivo inicial de atender a estudantes que moravam em lugares geograficamente remotos e distantes de *campus* físicos de universidades. De lá para cá, os modelos de educação à distância foram se aperfeiçoando, saindo de um modelo impresso e, passando pelo de áudio e vídeo até desembocar no que conhecemos hoje como modelo *online*, via internet, que busca otimizar a aprendizagem, explorando recursos da internet nos ambientes virtuais, criados para o ensino à distância.

A Universidade de Pernambuco (UPE) oferece cursos à distância. Eles são acompanhados com um material didático, disponibilizado para o aluno, além de diversas outras atividades, como, por exemplo, os fóruns de discussão, as Webquests, as Vídeoconferências, todos via internet, e as provas presenciais. Para sua aprovação na disciplina, exige-se do aluno não somente a realização de tais provas, mas também sua participação através de discussão e pesquisa nos fóruns e *chats* educacionais.

O material didático utilizado nessa modalidade, objeto de nossa reflexão, é organizado pelos próprios professores das disciplinas. Ele é dividido em capítulos ou módulos, com temas específicos de cada disciplina, e deveria ser organizado com o objetivo de estimular as discussões entre os alunos nos *chats* e, ao mesmo tempo, conduzi-los

a outras fontes de pesquisa para que eles não se limitem apenas ao fascículo.

Por essa razão, neste trabalho, pretendemos fazer uma reflexão a respeito do material didático em EAD, observando de que forma ele pode ser utilizado como elemento mediador, facilitando a aprendizagem nos *chats* educacionais, e se estimula a pesquisa de outras fontes ou, se, contrariamente ao que se espera, contribui para que o aluno se acomode e se limite ao que nele contém.

Para tanto, não somente alguns dos fascículos de EAD foram analisados, mas também, como contraponto, a partir de perspectiva de pesquisa qualitativa, elaboramos um questionário (anexo), no intuito de saber até que ponto o material didático contribui para a mediação da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, e entrevistamos alguns dos alunos participantes do curso de Letras da EAD de Garanhuns.

## **1. Material didático na EAD**

Não é de hoje a preocupação com o material didático que circula nas escolas. Essa preocupação, no entanto, muitas vezes, é direcionada ao material disponibilizado para o Ensino Fundamental e o Médio, até porque, nos cursos presenciais de Ensino Superior, não há um material específico, mas apenas livros e textos indicados pelos professores para leitura e reflexão. Não é o caso da EAD, para a qual existe um material confeccionado para cada disciplina, no intuito de ajudar os alunos em suas pesquisas e estudos, como já dissemos.

Para análise dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, hoje, há uma série de conceitos, concepções e pesquisas que não podem ser desconsiderados, como os conceitos de língua e linguagem; as noções de textualidade, coesão e coerência; a concepção de texto; as considerações sobre as variações como constitutivas da língua, dentre

muitas outras questões que devem ser levadas em consideração, como aponta Rangel (2001).

No caso do Livro Didático de Português (LDP), a análise é feita, buscando saber se ele

- oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo e da escrita;
- prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;
- mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades. (RANGEL, 2001, p.13)

O curso de Letras deve formar profissionais que pensem sobre essas questões, e o material didático deve oferecer subsídios para que os alunos busquem aprofundar seus conhecimentos e fazer reflexões sobre a linguagem, a língua e seus usos, assim como sobre o ensino de língua.

No caso do material didático de língua portuguesa da EAD, além de ser imprescindível levar em consideração essas questões, é necessário, também, observar se ele estimula a interação dos alunos no ambiente virtual criado para esse objetivo, uma vez que não há a presença do professor para orientar o aluno, e se estimula o aluno a pesquisar em outras fontes, não se limitando ao que o professor que produziu o material disse.

O material didático tem a função de contribuir para a aprendizagem e deve ser usado para a formação profissional, levando o aluno a pensar sobre o essencial e a descobrir novos caminhos para a construção do conhecimento.

É relevante destacar que temos, desse modo, além de mais uma alternativa de inclusão, uma vez que possibilita que muitos alunos tenham acesso à universidade com maior facilidade, uma modalidade de ensino com novos recursos, cujas etapas devem ser analisadas e, como toda modalidade, pode ser sempre aprimorada para um melhor resultado na aprendizagem dos alunos.

Como, neste trabalho, trataremos do material didático de EAD, ainda faz-se necessário esclarecer alguns pontos: o fascículo organizado para mediar a aprendizagem na disciplina da EAD é construído por professores que, na maioria das vezes, acompanham as disciplinas, e cujo conteúdo organizam. Esse material é desenvolvido em prazos curtos, sem discussões teóricas e, como todo material, pode ser melhorado.

O conceito de mediação aqui usado é o mesmo apresentado por Silva, Lima e Araújo (2009, p. 178 e 179), baseados em Bakhtin, para o qual a interação tem base social, e em Vygotsky que, seguindo a mesma linha, defende que o sujeito do conhecimento tem acesso mediado e não direto aos objetos. Ou seja, sempre haverá um sistema mediador para a transmissão do conhecimento e esse conhecimento é mais facilmente assimilado quando é mediado motivando o outro a um discurso participativo e reflexivo.

Desse modo, o produtor do material didático deve levar em consideração essas questões para que o material não seja apenas uma fonte de consulta e cópia, mas um instrumento de mediação entre professor e aluno, que instigue o aluno a refletir e pesquisar sobre questões a respeito da linguagem.

A nossa preocupação, portanto, não está em avaliar a qualidade do material, que seria uma preocupação pertinente. Ela se pauta,

repetimos, em saber se esse material disponibilizado aos alunos é interativo, no sentido de que “não é transferindo ações didáticas utilizadas no ensino presencial que podemos garantir um ensino de qualidade (PEIXOTO; LEURQUIN, 2009, p. 125)”;

se contribui para o letramento, no sentido de utilizar as habilidades de leitura e escrita nas diversas práticas sociais, incluindo a internet; se permite ao aluno selecionar informações, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico etc.; se o material didático serve como ponte para construir significados a partir de diferentes fontes disponibilizadas por meio de imagens, sons, gráficos etc. Além disso, como propõem Silva, Lima e Araújo (2009), ele deve contribuir para a mediação, de forma diferente da modalidade presencial,

em virtude da distância físico-espacial entre os interlocutores e dos diversos recursos multi-semióticos presentes nos gêneros digitais frequentemente utilizados pelos sujeitos. Assim, quem participa do processo ensino-aprendizagem precisa se apropriar desses mecanismos, dentre eles os hipertextuais, para aprender como eles funcionam, para que servem e quais os seus contextos de uso (p.173).

Isso poderá tornar mais dinâmica a interação. Por fim, é necessário observar se os alunos se limitam à consulta desse material, tendo-o como pronto e acabado.

Assim, para observar esses aspectos, faremos uma análise tanto do material didático produzido em EAD, na UPE, quanto recorreremos às respostas dadas ao questionário aplicado aos alunos de EAD (ANEXO).

Como vimos, embora a EAD não seja uma novidade na história da educação, uma vez que, há séculos, funcionam cursos por correspondência e pela TV, hoje, há uma particularidade, que se constitui como novidade no processo, o uso das novas tecnologias, que podem contribuir para a elaboração de um material mais interativo e mais bem elaborado para a EAD.

Essa nova tecnologia disponibiliza uma diversidade de hipertextos, o que permite ao aluno ter acesso aos elementos que constituem a hipertextualidade, ajudando-os em suas leituras e pesquisas.

É importante ressaltar que o conceito de hipertextualidade adotado nesse trabalho tem como características a interatividade, a hipermodalidade e a multilinearidade. Na esteira de Lobo-Souza, Araújo e Pinheiro (2009), tomamos a interatividade como o

grau de interação possibilitado pelos hipertextos, se apenas percorrendo os *links*, se os criando também, se interagindo com uma ou mais pessoas via computador. A hipermodalidade refere-se ao conjunto de enunciados reunidos para essa interação (sons, animações e gráficos etc.) que se apresentam necessariamente de maneira multilinear, ou seja, com múltiplas possibilidades de apresentação e mesmo de intervenção (p.116).

No que diz respeito ao letramento, o material analisado deverá contribuir não somente para que o aluno possa produzir um texto no computador, mas que consiga utilizar os textos multissemióticos, que possa localizar informações relevantes, filtrar e avaliar essas informações, de modo que elas sejam significativas para seus estudos, assim como para a construção do conhecimento desses alunos. Sendo assim, tem-se, como propõem Lobo-Souza, Araújo e Pinheiro (2009, p.119),

o letramento hipertextual como uma nova categoria do letramento digital, com base na ideia de que todo letramento hipertextual é digital, mas nem todo letramento digital é necessariamente hipertextual (LOBO-SOUSA; ARAÚJO; PINHEIRO, 2009, p.119).

### **3. Fascículos de EAD em análise: primeiras aproximações**

Como já foi explicitado ao longo do capítulo, nosso principal questionamento se pautou, primeiramente, em identificar se o

fascículo utilizado na modalidade EAD, possibilita a mediação na interação entre os sujeitos, nos *chats* educacionais, em virtude da distância físico-espacial entre eles.

Na tentativa de responder essa pergunta, no entanto, já foi possível observar, logo de início, que não era possível desconsiderar outros elementos que se implicam nesse processo interacional. E isso poque, ao tomar tal material como ponto de partida, e tendo o viés da mediação como pano de fundo, observou-se que o seu papel não se limitava apenas a uma ponte entre os interlocutores no ambiente virtual, mas, de forma mais específica, como ele conduz os alunos na realização dessa interação. Ou seja, de certo modo, a quebra da distância físico-espacial nos *chats* educacionais era apenas um reflexo do que já acontecia no desenrolar das atividades, de como o fascículo construía e preparava os alunos e as alunas para tal momento. Desse modo, pode-se observar que a mediação do livro didático de EAD acontece em, pelo menos, dois níveis: um específico da relação professor/aluno e o segundo, da relação aluno/aluno.

#### **4. Fascículo e a mediação entre professores e alunos**

De maneira mais específica, é comum que a escrita acadêmica pontue uma característica de maior formalidade. No entanto, ao se partir para a modalidade do EAD, quando há o limite da distância físico-espacial, de certo modo, o fascículo torna-se, ao mesmo tempo, a fonte de estudo e pesquisa, assim como o interlocutor/interagente mais próximo dos alunos, no sentido de que ele será o guia para um auto-estudo, e o que ele direciona é marcado pela voz do professor que o preparou. Desse modo, a construção dessa interlocução precisa estar presente de forma clara para os alunos, de maneira que se constitua um momento de diálogo entre ambos.

Nos fascículos analisados, uma das primeiras características que é possível identificar, na construção dessa interação por um lado, e na

mediação físico-espacial, por outro, é a recorrência que o professor faz da inclusão do aluno na participação das atividades, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Retomando esta última proposição, **ressalta-se** a importância de o professor promover situações que despertam no aluno o desejo de descobertas, proporcionando-lhe meios significativos, colocando-os frente a textos (...) (PATRÍCIO, 2009, p. 13).

É muito importante **você** refletir sobre a prática pedagógica referente ao ensino da língua. **Acredita-se** que o professor bem preparado e consciente poderá ampliar, em suas aulas, (...) (PATRÍCIO, 2009, p. 8).

Dessa forma, é necessário, antes de mais nada, **fazermos** algumas reflexões para responder a pergunta feita!! (MATOS, 2010, p. 7)

... **então, podemos** perguntar: se é assim, por que a gramática é tão falada, é tão utilizada nas aulas de português, algo como a 'bíblia' para os estudos da língua? (GUEDES, p. 7).

Observa-se, por exemplo, que os lugares dos sujeitos da interação estão numa intermitência, no sentido que ora o professor recorre à impessoalidade ora ele se volta diretamente para o aluno, mas também, em outros momentos, ele se inclui nas reflexões e realização das atividades.

Se a tentativa de quebra da distância físico-espacial é marcada pela inclusão dos alunos nesse processo, ela também é reforçada pela quebra de formalidade, vista a partir da recorrência de expressões ou marcadores característicos da oralidade, no modo pelo qual o professor se dirige aos alunos. São expressões que não somente os situam para algum assunto específico a ser estudado, mas procuram manter-se perto deles, como pode ser visto nos exemplos abaixo, nos quais a professora introduz o tópico a ser estudado:

**Bom pessoal**, vamos iniciar nossos estudos, refletindo sobre a relação entre língua e ideologia (MATOS, 2010, p. 7)

**Olha só**, há mais de um século, estudos são feitos sobre essa questão (...) (MATOS, 2010, p. 7)

É, **pessoal**, não adianta fazer leis, impor regras que se tem (tanto de progresso quanto de degenerescência) da língua é uma ação voluntarista de uma minoria sobre a língua (MATOS, 2010, p. 11)

Do mesmo modo, expressões ou uso de certas estratégias características da oralidade também servem de recursos para atenuar tal distância. O uso do diminutivo nos próximos excertos sugerem um tom de intimidade entre o professor e os/as alunos/as:

É muito mais fácil trazer tudo **prontinho** (como se, na língua, estivesse tudo **prontinho!**) e repetir, durante anos, as mesmas coisas nas aulas, inclusive os exemplos (MATOS, 2010, p. 7).

**Bom**, tentando responder a primeira **perguntinha** feita lá em cima, levando em consideração o que foi exposto, podemos dizer que o problema não está em estudar a gramática. (MATOS, 2010, p. 9).

Essa linguagem de característica informal se estende ao longo do módulo e, a tentativa de quebra da distância físico-espacial parece ter tido êxito e ter sido sentida por alguns dos alunos que responderam a pesquisa. Ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos que o material didático utilizado apresenta, por exemplo, um dos/das estudantes não relata qualquer ponto negativo, mas destaca como ponto positivo, justamente, “a linguagem (...) prática e de fácil entendimento!”.

Se já é possível identificar uma tentativa de quebra de formalidade entre os sujeitos da interação pela utilização dos diminutivos, uma segunda característica demarcada nos livros didáticos de EAD diz respeito à intercalação do direcionamento da fala para o leitor/aluno, na tentativa de quebrar uma hierarquia entre os sujeitos em questão, ao mesmo tempo, relembrando uma conversa ou interação no nível presencial. Nos exemplos abaixo, que são emblemáticos dessa característica, é possível observar como alinhada à quebra da formalidade, também o professor se dirige aos alunos de maneira direta.

Caso **voce** fosse convidado a fazer um resumo de um texto, com a experiência que já tem, **como agiria**? (PATRÍCIO, 2009, p. 13)

E **voce**? gosta de ler?

É sempre que faz leituras?

Que tipo de leitura gosta mais?

Atividade: **E aí? O que voce achou?** (p. 10).

Concluindo esse aspecto da quebra da distância físico-espacial dos sujeitos, ainda duas questões se sobrepuseram – o aspecto temporal e o aspecto da chamada para a interação.

É interessante notar que, como observamos anteriormente, uma das principais características da educação à distância é o que ela propicia no sentido de não demarcar o tempo de estudo das disciplinas, como acontece na modalidade presencial. No entanto, observa-se uma recorrência ao aspecto temporal em consonância ao aspecto de inclusão dos sujeitos na interação, favorecendo uma lembrança às aulas presenciais. Essa lembrança é reforçada pelo possível momento de estudo nos fascículos, como pode ser observado a seguir:

Com este tópico, **daremos início** aos nossos estudos, fazendo uma abordagem avaliativa sobre o processo de ensino da leitura no contexto escolar (PATRÍCIO, p. 7).

**Finalizando a nossa aula, veremos** mais dois objetivos, estes tipicamente escolares (...) (PATRÍCIO, p. 12).

**Concluindo, pessoal,** nenhuma atividade de leitura deveria ser iniciada sem um propósito (PATRÍCIO, 2009, p. 11).

Ao retomar a discussão, a professora reintroduz os alunos na conversa, no sentido de não somente se dirigir a eles de forma direta, mas, ao mesmo tempo, de incluí-los.

**Bom, pessoal, vamos continuar nossas reflexões!!** (...) Como **vimos**, a variação está presente na língua...(...) (MATOS, 2010, p. 12).

**Bem, meus amigos, é disso que vamos falar a seguir. Enquanto isso, divirtam-se** com as nossas atividades e procurem mais informações sobre o assunto, ok? Até mais!! (MATOS, 2010, p. 10).

Se foi possível observar que há uma preocupação dos fascículos na quebra da distância físico-espacial, característica das modalidades da educação à distância, na tentativa de construir um padrão interacional entre professor e aluno, estando eles em constante diálogo, como apontamos, o produto que se espera dessa relação também é uma continuidade nos *chats* educacionais. No entanto, esse é, particularmente, o ambiente no qual os alunos e alunas podem e devem expressar suas dúvidas, bem como opinar e relatar sobre sua aprendizagem, onde eles têm a oportunidade de interagirem uns com os outros na discussão das atividades, etc. É para esse aspecto que nos voltamos agora para a discussão.

## **5. Pesquisa e mediação nas aulas de EAD: a construção do conhecimento em ambiente virtuais**

É desejável que os livros didáticos de EAD não somente atentem para a aprendizagem individualizada, no sentido de eles servirem

como base para a aprendizagem dos alunos, mas que, como apontamos, eles possibilitem a interação, trocas de experiências, de modo que os alunos possam construir seu conhecimento de maneira colaborativa, procurando outras fontes de conhecimento, especificamente, quando os cursos propiciam e exigem esse tipo de experiência de aprendizagem. É nessa perspectiva, por exemplo, que observamos a pontuação para um trabalho dinâmico, como Patrício (2009) deixa claro na abertura de seu material, ao propor a realização de um trabalho que “envolve [...] leituras, pesquisas em links, webquests, fóruns e atividades diversificadas (p. 5).”

Essa concepção se mostra bem demarcada nos fascículos analisados, particularmente, em algumas de suas seções, onde há direcionamentos para busca de outras fontes. Exemplos emblemáticos podem ser visualizados em atividades como as descritas a seguir, em Patrício (2009, p. 8):

Atividade: Leia a narrativa: ‘O segredo da mãe de Ben Carlson’, **do link sugerido abaixo e, tendo como referência os fatos evidenciados pelo narrados e também sua experiência como leitor**, faça um comentário reflexivo sobre a importância e a função social da leitura. ”  
<http://escoladominical.net/forum/viewtopic.php?f=9&t=595>

Observa-se que o estímulo à busca de outras fontes em consonância com o material didático se sustenta, por um lado, como ponto de continuidade entre o fascículo e o ambiente virtual, mas também de possibilidade de formalização da reflexão do aluno e, posteriormente, de discussão entre os colegas.

Ainda sobre o estímulo à pesquisa para além do fascículo, é possível observar que, na continuidade dessa atividade, a autora (PATRÍCIO, 2009, p. 8.) convida e aconselha os alunos a realizarem pesquisa. No entanto, diferentemente da primeira parte, não há um site específico, mas apenas o assunto a ser pesquisado – os entraves

que impedem (...) a vivência de práticas de leitura que contribuam para desenvolver a capacidade leitora dos alunos(...):

Faça pesquisa! Pense! Leia sobre os entraves que impedem, no contexto escolar, a vivência de práticas de leitura que contribuam para desenvolver a capacidade leitora dos alunos, tornando-os sujeitos agentes de transformação no contexto social.

Do mesmo modo, observa-se ao longo dos materiais analisados fontes de pesquisa específicas para serem discutidas, como observado em Pereira (2010, p. 10), ao indicar

O capítulo 5 do livro de linguística geral, de Benveniste, 'Comunicação animal e linguagem humana', para aprofundar seus conhecimentos sobre esse tema.

Essa característica parece ter alcançado seu objetivo, uma vez que os alunos e alunas entrevistados/ entrevistadas deixam claro a necessidade de buscar o material não somente em relação à aprendizagem do conteúdo em si, visto no decorrer do curso, mas enquanto outras fontes de conhecimento que podem enriquecer sua aprendizagem. Tais perspectivas podem ser vistas nos relatos abaixo,

Tenho buscado me cercar de outros materiais!

Se não buscarmos outras fontes além da que nos é disponibilizada, não teríamos tanta qualidade assim!

Quando lemos o material há indicação de outras fontes como sites e então pesquisamos esses links que muitas vezes ampliam nosso entendimento sobre o assunto.

Não me limito apenas ao material, pois acredito que é necessário buscar novas informações para um melhor aprendizado.

Uma ótima seleção dos conteúdos e uma indicação de links através dos quais é possível adquirir novos conhecimentos.

Em contraposição a essa perspectiva, no entanto, embora os fascículos analisados não somente conduzam os alunos à realização de diversas atividades no ambiente virtual, sejam leituras específicas, direcionadas a sites específicos, ou ainda um determinado assunto, mas também estimulem a formalização escrita de suas reflexões, ao questionar os professores sobre a interação com os alunos, por meio do computador, algumas questões são colocadas em xeque. Isso porque os professores das disciplinas não sentem uma resposta satisfatória dos alunos, nas atividades de fóruns, onde poderiam contribuir com as fontes pesquisadas (GUEDES; VIANA JÚNIOR, *neste volume*).

Ao analisar os fascículos, tendo por norte a questão de como eles mediam a interação nos *chats* educacionais, observa-se que há um direcionamento para a pesquisa e fontes, mas não identificamos, por exemplo, atividades que deixem claro que a pesquisa a ser realizada deverá ser discutida com os colegas nos *chats*, ainda que os alunos tenham não somente ciência da quantidade de fontes indicadas, mas também da necessidade de procurar outras fontes, como pode ser observado nos depoimentos de dois dos alunos que responderam ao questionário:

Seguindo as orientações dos profissionais que elaboraram esse material, no final de cada capítulo temos uma relação de autores e suas obras para leituras.

Eu, particularmente, cheguei a ler ou consultar pouquíssimos livros, mas tenho consultado outras fontes para melhor compreender o assunto abordado.

## Considerações finais

Na tentativa de responder as perguntas que guiaram esta reflexão, observamos que os livros didáticos de EAD, através de diversos recursos linguísticos, como a utilização de expressões características da oralidade, marcando, assim, uma linguagem informal, bem como a recorrência a uma linguagem direta à pessoa do aluno, procuram diminuir a distância físico-espacial, característico dessa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo, foi possível identificar que há uma mediação da esfera presencial para a virtual a partir de diversas atividades a serem realizadas *online*, atividades estas que caracterizam um estímulo à pesquisa em outras fontes que possam auxiliar os alunos a construir um pensamento crítico e reflexivo sobre os assuntos estudados.

No entanto, também observamos que as pesquisas realizadas não estão vinculadas a uma perspectiva colaborativa, nas quais os alunos necessitariam interagir com o(s) colega(s) e, juntos, elaborassem reflexões sobre o(s) assunto(s) estudado(s), as quais poderiam servir de base para as próprias discussões nos *chats* educacionais. Essas questões nos levam a crer que, ao ter atividades nos fascículos que direcionem os alunos à pesquisa, mas, ao mesmo tempo, deixem clara a necessidade de sua realização de maneira colaborativa, possivelmente, haveria uma maior participação nos *chats* educacionais.

## Referências

- IKEDA, A. A.; CAVALHEIRO, C. **eGesta – Revista Eletrônica de Gestão de Negócios**. vol. 1, n. 3, p. 55-75, out-dez., 2005.
- LOBO-SOUSA, A. C.; ARAÚJO, J. C.; PINHEIRO, R. C. Letramentos que Emergem da Hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 111-122.

- MATOS, N. G. **Letras**: prática IV. Recife: EAD/NEAD, 2010.
- PATRÍCIO, L. M. **Prática de ensino II. Leitura e produção em diferentes gêneros textuais**. Recife: UPE/NEAD, 2009.
- PEIXOTO, C. M. M.; LEURQUIN, E. V. L. F. Leitura e Produção de Textos Acadêmicos no EAD: Letramentos e Ensino na WEB. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web**: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.123-136.
- PEREIRA, S. V. M. **Letras**: Linguística I. Recife: UPE/NEAD, 2010.
- RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: O Retorno do Recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O Livro Didático de Português**: Múltiplos Olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.07-14.
- SILVA, F. M.; LIMA, J. P. E.; ARAÚJO, J. C. Links entre Mediação Pedagógica, Letramento Digital e Hipertextualidade em EAD. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web**: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 282 p. p.172-188.

## ANEXO

### MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO A DISTÂNCIA

Você acredita que o material didático de LP do Ensino a Distância auxilia na sua aprendizagem?

Você se limita a ler o material da disciplina e não busca outras fontes?

O material é interativo e proporciona um ensino de qualidade?

O material contribui para o pensamento crítico do aluno?

Pontos positivos e negativos do material:

Positivos:

Negativos:

## CAPÍTULO XII

### **TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EAD<sup>41</sup>**

*Niege da Rocha Guedes*

*Oseas B. Viana Júnior*

#### **Introdução**

Fala-se muito sobre o uso do computador e seus benefícios na escola. No caso do ensino à distância, ele é essencial, pois, sem ele, esse tipo de trabalho não se dá de forma tão interativa e dinâmica como pode ser hoje.

É necessário, no entanto, que o uso desse instrumento seja feito de forma crítica. E, para isso, é importante que o educador se posicione sempre com competência, tanto técnica, como, por exemplo, na utilização dos recursos que ele propicia de maneira eficiente, como também na formação crítica de seus alunos. Desse modo, o computador deve representar um instrumento auxiliar do trabalho do professor, bem como contribuir para uma melhoria na educação. Infelizmente, como apontam alguns pesquisadores que abordam essa questão, não é o que acontece.

Considerando que a educação deve ser vista não apenas por meio de conteúdo, mas também deve-se levar em consideração as formas que irão propiciar as condições para que o educando possa ler, compreender e posicionar-se diante das situações, além de contribuir

---

<sup>41</sup> Uma versão do presente trabalho foi apresentada como comunicação oral no 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação (2010).

para mudanças efetivas na sociedade, o computador ganha um papel de destaque, uma vez que, como ferramenta primordial na educação à distância, ele deve ser uma ferramenta utilizada para desenvolver uma pedagogia que dê suporte as condições para o crescimento intelectual do aluno.

Objetiva-se, então, neste trabalho, fazer uma reflexão sobre a formação dos professores de EAD, e mais particularmente, sobre os modos pelos quais eles lidam com o computador, observando sua percepção sobre ele. Nessa direção, também faz parte desse trabalho procurar identificar se as ferramentas disponíveis no ambiente são exploradas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos. Para alcançar tais objetivos, tendo por base uma perspectiva de pesquisa qualitativa, 10 professores, de EAD, da Universidade de Pernambuco de Garanhuns, foram entrevistados, por meio de questionário (ANEXO).

## **1. O professor e o uso do computador no ensino à distância**

O professor, muitas vezes, não se sente apto para trabalhar o letramento digital com o aluno, fundamental para a inserção do indivíduo numa “sociedade digital”, e, com a mesma frequência, também não recebe formação para isso. Consequentemente, o aluno perde a oportunidade de participar de maneira ativa não apenas no curso à distância, mas também no meio em que ele está inserido.

É importante destacar que aqui tomamos por base a concepção de letramento numa dimensão social, em que ele não apenas se refere à capacidade de ler, como apresenta Tavares (2009), mas, ao mesmo tempo, inclui o uso dessa habilidade em práticas sociais, levando o indivíduo a refletir sobre a realidade e transformá-la.

No caso do letramento computacional, a autora afirma que este se refere não só ao uso do computador. Ele abrange competências relacionadas a ler, entender, avaliar e interpretar textos visuais, incluindo

aí imagens, desenhos e cores que representam acontecimentos, ideias e emoções (letramento visual), além da habilidade de acessar, avaliar e produzir textos usando os recursos de multimídia (letramento midiático) (TAVARES, 2009, p.142)

Ainda segundo a autora (*op cit.*), esse mesmo letramento ainda requer a capacidade de selecionar uma informação importante, avaliá-la, usá-la adequadamente e difundi-la, aplicando-a a uma situação (letramento informacional).

Esse letramento, portanto, afirma Xavier (2005, p.133), “considera a necessidade de indivíduos dominarem um conjunto de habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de ajudar o mais rápido possível os alunos a exercer melhor a cidadania neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas”.

Como foi possível observar, todos esses autores demonstram uma preocupação em trabalhar habilidades que levam os alunos a uma inserção na sociedade. No entanto, ressaltamos que essa não é uma das tarefas mais fáceis de serem trabalhadas com os alunos, se os professores não estiverem aptos para tal.

É, desse modo, importante ressaltar que a abordagem que utiliza o computador como meio para transmitir a informação ao aluno mantém a prática pedagógica vigente. Quando o computador apenas serve de instrumento de transmissão de informação para o aluno, o método tradicional é o que perpassa pelo ensino. O que muda, apenas, é o recurso, uma vez que, ao invés de ser o livro de instrução, utiliza-se o computador. A máquina, nesse caso, está sendo usada para informatizar os processos de ensino existentes e de nada está contribuindo para o letramento digital, o que seria de se esperar num ensino mediado pelo computador.

De acordo com Valente (2002, p. 2), a informática na educação “ênfata o fato do professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar

adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador.” Nesse processo, o papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação, para ser o de facilitador na construção de aprendizagem e o aluno ativo aprendiz, por sua vez, construtor do seu conhecimento.

Valente (2002) ainda afirma que a análise dos diferentes usos do computador na educação levou à conclusão de que os usos que são mais semelhantes às práticas pedagógicas tradicionais são os menos efetivos para promover a compreensão do que o aprendiz faz.

Sabemos, no entanto, que o computador tanto pode se limitar a passar informações para o aprendiz, quanto a auxiliar o processo de construção do conhecimento e de compreensão do que faz. O uso do computador para auxiliar o aprendiz a realizar tarefas, sem compreender o que está fazendo, é uma mera informatização do atual processo pedagógico, reproduzindo, assim, um ensino tradicional, como já sinalizamos anteriormente. É, contudo, a possibilidade que o computador oferece como ferramenta para ajudar o aprendiz a construir conhecimento e a compreender o que faz que constitui uma verdadeira revolução no processo de aprendizagem e uma chance para transformar a sua realidade.

Na escola, de um modo geral, o ensino tradicional e a informatização desse ensino são baseados na transmissão de informação. O professor e o computador detêm o conhecimento e o aluno é mero receptor. Isso não estimula a criticidade e a criatividade do indivíduo que a sociedade de conhecimento requer hoje. No caso do ensino à distância, modalidade que tem se tornado cada vez mais presente em nossa sociedade, surge um questionamento fundamental: será que o professor se considera apto para criar e inovar ou ele se limita a ser um mero transmissor do conhecimento via ambiente informatizado?

O professor que exerce um papel primordial no processo de aprendizagem necessita ser formado para assumir o papel de

facilitador na construção de conhecimento do aluno e deixar de ser aquele que apenas “transmite” a informação para o aprendiz. Essa nova perspectiva, contudo, traz também consigo novas exigências, pois, em primeiro lugar, o professor precisa ser formado tanto no aspecto computacional, de domínio do computador, quanto no aspecto da integração do computador nas atividades curriculares, devendo isso acontecer tanto nas aulas presenciais quanto no ensino à distância. Ou seja, ao contrário do que seria mais fácil acontecer, como, por exemplo, considerar as atividades *online* ou apenas no computador a utilização de seus recursos desvinculados do que acontece em sala de aula, espera-se que, com a introdução da informática, essa transição aconteça de forma fluida, em um *continuum*.

Sendo assim, dois aspectos são fundamentais nesse processo: em primeiro lugar, o professor deve ter muito clara a utilização do computador como ferramenta para estimular a aprendizagem. Em segundo lugar, esse conhecimento também deve ser construído pelo professor e acontece à medida em que ele utiliza o computador com seus alunos e tem o suporte de uma equipe que fornece os conhecimentos necessários para o professor ser mais efetivo nesse novo papel.

## **2. O que dizem os professores de EAD**

Se já se tornou lugar comum a premissa de que não é mais possível pensar a educação em sua configuração tradicional, isto é, sem levar em consideração a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, por conseguinte, toda sua potencialidade, ainda é preciso reconhecer a necessidade de uma maior familiaridade com tais ferramentas, não somente por parte dos professores, mas também, de maneira semelhante, por parte dos alunos. Essa questão pode ser bem delineada levando-se em consideração as informações dadas ao questionário (anexo), pelos quatro professores de EAD que contribuíram para esse estudo e que discutiremos a seguir.

Como mencionado anteriormente, ainda que outras tecnologias estejam implicadas e contribuam para a aprendizagem dos alunos, para a modalidade à distância a utilização do computador se tornou peça fundamental. No entanto, há indicativos de que sua utilização voltada para a mediação no processo de ensino-aprendizagem ainda precisa ser melhor desenvolvida. E isso porque, ao que parece, há uma relação direta entre a familiaridade dos professores com as ferramentas do computador e do ambiente virtual, o êxito na própria atividade que eles propõem e, por conseguinte, a sua percepção de tal processo.

Ao questionar se os professores acreditam que conseguem interagir com êxito, por meio do computador, nas atividades que propuseram aos seus alunos de EAD (questão 1, anexo), os professores se dividiram em suas respostas. Embora dois deles tenham respondido afirmativamente, eles relataram encontrar dificuldades na interação devido ao fato de os alunos se limitarem a postar um pequeno comentário no Fórum, que, como um dos professores informantes sugere, os alunos assim o fazem apenas “para receber a sua nota”. Essa situação, de fato, vai contrária à própria proposta do curso, uma vez que tal ambiente não se caracteriza somente por ser um lugar de avaliação, mas, de forma mais contundente, um ambiente para a discussão dos assuntos vistos tanto no livro didático de EAD, quanto das atividades e pesquisas realizadas fora dele, como em sites, por exemplo.

A falta ou a baixa participação dos alunos, por outro lado, pode estar relacionada à própria formação do professor. Essa questão pode ser inferida ao levarmos em consideração que os professores que contribuíram para esse estudo indicam o êxito interacional em relação aos alunos tendo por base a própria quantidade e qualidade de respostas, ou interação que os alunos estabelecem nos fóruns. No entanto, é válido observar que, em parte, as respostas também são propiciadas pelas e são reflexos dos tipos de atividades propostas. A esse respeito, apenas dois dentre os quatro professores que colaboraram com esse estudo declararam ter tido sucesso nas atividades que

propuseram. Sobre essa questão em particular, tendo por base um dos relatos, é possível inferirmos que há uma atribuição direta entre tal resultado e sua habilidade em utilizar os diversos recursos e ferramentas do computador, assim como aquelas constituintes do ambiente virtual. Segundo as próprias palavras da docente, o resultado alcançado acontece “especialmente quando usa recursos como caixas de mensagens e fóruns”. E complementa,

os chats também são importantes, mas reconheço que só tive esta experiência com bate papos em uma das universidades das quatro que já atuei como tutora e professora.

Em outras palavras, pelos depoimentos acima tomados, é possível inferir que há uma relação diretamente proporcional quando se leva em consideração a utilização das diversas ferramentas disponíveis no ambiente e a tentativa (realização) de atingir uma participação mais efetiva do aluno. Isso nos leva a crer que o professor necessita, obviamente, saber lidar com as ferramentas disponíveis para melhor explorá-las e, assim, conseguir a colaboração efetiva dos alunos.

A relação entre maior participação dos alunos e maior utilização das ferramentas do computador e ambiente virtual, no entanto, precisa ser relativizada, uma vez que é preciso levar em consideração a contraparte – os alunos, que também precisam estar aptos para utilizar a mesma ferramenta, preocupação indicada por um dos professores que relata estar apto/a a utilizar o computador, mas não deixa de ressaltar que “os alunos deveriam ser mais instruídos quanto à utilização do ambiente”.

A esse respeito, é importante retomar Ikeda e Cavalheiro (2005), ao caracterizarem o público que, normalmente, frequentam os cursos à distância. Segundo os autores (*op cit.*), esses alunos, normalmente, são adultos e, com frequência, compartilham da baixa disponibilidade de tempo para realizarem um curso na modalidade presencial. De certa

forma, é possível deduzir dessa condição que, se há uma restrição por parte dos alunos, no sentido de não terem competência/habilidade em utilizar todas as ferramentas que lhes estão disponíveis e que também lhes serão exigidas, o resultado que tanto o professor quanto os alunos terão como produto final estará em defasagem daquele esperado.

Dentre as questões que temos aqui levantado, se há relevância, principalmente, naquela que se refere ao êxito nas atividades propostas, está aquela diretamente dependente da preparação que o professor de EAD precisa ter em sua formação. Em outras palavras, se o papel do professor mudou, na medida em que precisa atender as demandas de uma nova concepção de educação – de ensino/aprendizagem e tudo o essa relação implica, como, por exemplo, novas maneiras de realizar atividades, de avaliação, etc. –, da mesma forma as exigências se impõem sobre as escolas, governos, etc., no sentido de propiciarem não somente atualizações, mas, principalmente, formação de professor nas ferramentas que dizem respeito a tal modalidade.

Nessa perspectiva de preparação do professor para essa nova realidade de ensino, em uma das questões colocadas aos docentes (ver questão 2, anexo), procuramos saber se tinham participado de algum curso ou de qualquer outra formação para a utilização do computador em EAD. Todos os professores afirmaram que participaram de uma capacitação sobre o sistema *Moodle*. No entanto, é preciso levar em consideração não somente o tempo investido em tal participação, mas também a continuidade na preparação ou acompanhamento no uso da plataforma. Isso porque, não raramente, nota-se que a capacitação nos ambientes virtuais *Moodle* é muito precária, uma vez que não promove uma formação mais consistente sobre o sistema e suas ferramentas, fazendo com que o professor se limite, apenas, a postar comentários e a corrigir atividades e, até certo ponto, contribuir para um sentimento de desconforto, como é possível observar no relato a seguir:

Não me sinto muito capaz ainda. Precisaria de mais prática para me sentir à vontade no EAD.

A insegurança na utilização do ambiente virtual ou, de forma mais específica, no conhecimento das diversas possibilidades de uso, ainda parece ser uma das principais questões que têm afligido os professores. De fato, possivelmente, esta seja uma das principais angústias vivenciadas pelos professores que, ao se sentirem exigidos pela própria condição de trabalho, num mundo globalizado, procuram atender suas exigências, mas, ao mesmo tempo, pelo pouco contato que têm com tais recursos, ou ainda mesmo quando possuem tal preparação, ela não é suficiente para lhes assegurar conforto e segurança, recorrem ou sentem a necessidade ainda do ensino presencial como elemento que, de fato, poderia garantir estratégias outras que parecem assegurar a aprendizagem, como podemos observar no depoimento de um dos professores que atenderam a este estudo:

Ainda acho muito dificultoso interagir por meio do computador nas atividades de EAD. Se por um lado a EAD facilita e democratiza o acesso do ensino às mais remotas regiões do país, por outro lado fica visível, pelo menos na minha opinião, que o contato presencial também é de fundamental importância. As relações envolvidas na interação face-a-face ajudam o professor a se portar melhor e até utilizar várias estratégias pedagógicas com a finalidade de passar melhor um determinado conteúdo.

Ou seja, se o professor não se sente seguro e confortável com a utilização da EAD, no sentido de necessitar de uma participação presencial para garantir a aprendizagem, em certa medida, a própria concepção ou garantia de ensino-aprendizagem é colocada em xeque.

Esta questão implica diretamente o fato de o professor se considerar apto ou não na utilização do computador como ferramenta no ensino de EAD para estimular a aprendizagem do aluno, sendo

capaz de fazer a transição entre a situação real de sala de aula para o ambiente virtual (questão 3, anexo). Ao serem questionados sobre esse aspecto, pudemos observar que, embora alguns dos professores tenham respondido afirmativamente, em suas respostas consta a preocupação em aperfeiçoar esse trabalho. Outros acham que, com a prática, eles se tornarão mais aptos para trabalhar adequadamente, e que ainda há muita dificuldade no processo porque o ensino através do meio virtual ainda é muito recente. Acrescentamos, porém, que mesmo sendo recente, deveria haver mais discussões a respeito de como fazer essa transição. Além de ser necessário que os colegas troquem ideias que surgem para esse novo trabalho, de forma que o aluno se sinta estimulado a interagir mais e participar das discussões e atividades propostas.

Por fim, ainda interligada à formação do professor para a modalidade à distância, consideramos uma última questão relacionada à equipe de suporte, para que forneça os conhecimentos necessários para o professor ser mais efetivo no ensino de EAD. Os professores acreditam que deve haver um suporte contínuo para que saibam utilizar melhor o ambiente, para agilizar o processo e para a solução de problemas que limitam muitas vezes o bom andamento das atividades; além disso, alguns professores acham que esse suporte deve se estender também para os alunos. Na verdade, esse suporte existe para resolver problemas mais pontuais, porém não há um suporte para um acompanhamento e melhor desempenho do professor no ambiente, com a exploração de diversas ferramentas e, conseqüentemente, uma interação mais produtiva no processo de ensino/aprendizagem.

### **Considerações finais**

O que observamos, a partir das respostas dos professores, é que o que vem fundamentando o ensino à distância nas instituições, de um modo geral, é uma prática docente bastante tradicional, sem uma

interação efetiva, e com pouca exploração das ferramentas disponíveis no ambiente virtual. Essa realidade se coloca na contramão das expectativas geradas quanto à utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo, ao tomarmos a perspectiva do professor em relação à sua prática de uso do computador como ferramenta de ensino, foi possível observar que ainda se faz necessário um maior investimento nessa formação como base que propicie a utilização da ferramenta em sua potencialidade. Essa questão, de fato, se relaciona diretamente com a própria concepção que o professor tem de si mesmo e os resultados que espera alcançar no ambiente de EAD.

Numa esfera mais ampla, em virtude das potencialidades que o computador possibilita, ele deve ser um instrumento utilizado para contribuir para repensar os problemas educacionais do Brasil, no sentido de desenvolver a competência do professor e até uma melhoria no nível da educação escolar, algo que ainda não está acontecendo, pois ele está sendo utilizado para reproduzir o que já existe, sem reflexão, sem questionamento.

O professor precisa saber lidar com mídias, tecnologias e com as transformações e adaptações ao contexto educacional, pois as tecnologias geram outras formas de ensinar e de aprender. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha uma formação adequada para saber lidar com as ferramentas disponibilizadas nesse ambiente informatizado da educação à distância, para, assim, construir com os alunos o conhecimento, usando, dessa forma, a tecnologia a favor da educação, por meio dos recursos e possibilidades existentes.

## **Referências**

IKEDA, A. A.; CAVALHEIRO, C. **eGesta – Revista Eletrônica de Gestão de Negócios**. vol. 1, n. 3, p. 55-75, out-dez., 2005.

TAVARES, V. M. C. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs). **Letramento na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Nied, 2002.

XAVIER, A. C. S.. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## **ANEXO**

### **QUESTIONÁRIO**

- 1) Você acha que consegue interagir com êxito, por meio do computador, nas atividades que você propõe aos seus alunos de EAD?
- 2) Você participou de alguma formação para a utilização do computador em EAD?
- 3) Você se considera apto para utilizar o computador como ferramenta no ensino de EAD para estimular a aprendizagem do aluno, sendo capaz de fazer a transição entre a situação real de sala de aula para o ambiente virtual?
- 4) Há suporte de uma equipe que forneça os conhecimentos necessários para o professor ser mais efetivo no ensino de EAD? Você acha importante um suporte para esse fim?

## CAPÍTULO XIII

### **ENSINO A DISTÂNCIA E AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA<sup>42</sup>**

*Angela Valéria Alves de Lima*

#### **Introdução**

O ensino à distância (doravante EAD) não é algo novo na história da educação no Brasil. Segundo Peixoto e Leurquin (2009), há décadas existem cursos por correspondência ou no sistema de telecurso, via TV. Segundos os autores, a novidade está no fato de, atualmente, haver uma série de incentivos, sobretudo, em cursos universitários, devido ao desenvolvimento de novas tecnologias, e, acreditamos, à tentativa de democratização da educação superior no país.

Isso tem feito com que diversos professores e pesquisadores direcionem sua atenção para a estrutura e organização do EAD, com vistas a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, indagando-se sobre as possíveis diferenças e semelhanças entre as modalidades de ensino à distância e presencial.

Nessa mesma perspectiva, procuraremos descrever e analisar alguns dos procedimentos de avaliação empreendidos no desenvolvimento da disciplina Práticas III: Gramáticas da Língua Portuguesa no curso de Letras à distância da Universidade de Pernambuco (UPE), no primeiro semestre de 2010. Acreditamos que

---

<sup>42</sup> Uma versão anterior deste trabalho foi publicada nos Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias Educacionais (2010).

o conhecimento e a reflexão do processo avaliativo desse curso podem apontar novos caminhos para a construção de um ensino de qualidade na modalidade à distância.

Para isso, neste capítulo, apresentamos, inicialmente, a discussão sobre os tipos de avaliação no século XX, com foco nas atividades de Língua Portuguesa, para, em seguida, fazer uma breve análise dos procedimentos avaliativos propostos no *corpus* em análise.

## **1. Os modelos de avaliação no século XX**

Segundo Dias Sobrinho (2002 apud SUASSUNA, 2004) os modelos de avaliação, no século XX, podem ser descritos, de forma didática, em três momentos distintos na história da educação.

No primeiro momento, que vai do começo do século XX até o início da década de 60, por conta das influências das ciências da natureza, a avaliação era vista como medida. No segundo momento, que compreende o período da década de 60 até o início da década de 80, com base na adoção do funcionamento do mercado na educação, a avaliação é vista como gestão. No terceiro e último momento, que reúne a década de 80 até os dias de hoje, temos a avaliação como problemática de sentido. Esses três modelos podem ser assim resumidos, segundo Bonniol e Val (2001 apud SUASSUNA, 2004, p. 85):

1. avaliação como medida (modelo que dá prioridade aos produtos);
2. avaliação como gestão (modelo que focaliza os procedimentos);
3. avaliação como problemática do sentido (modelo que atenta para os processos).

Discutiremos cada um desses modelos para melhor apresentar como aconteceu e vem acontecendo a avaliação nos contextos acima descritos.

## **2. Avaliação como medida e a concepção de língua como sistema e expressão do pensamento**

Segundo Dias Sobrinho (2003), desde o final do século XIX, esse tipo de avaliação já era realizado, embora ele se desenvolva plenamente em meados do século XX. Sobre essa questão, vejamos o que afirma o autor:

Embora desde o final do século XIX já se praticasse a avaliação com base em recursos técnicos e científicos, portanto, de forma organizada, especialmente como medida e com objetivos de seleção e classificação, ela vai atingir os altos graus de complexidade e largo espectro, como hoje a percebemos, somente há cerca de meio século (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

Então, como é possível perceber a partir do que afirma Dias Sobrinho, a avaliação como medida tinha, dentre outros, o objetivo de selecionar e classificar os alunos. Nesse período, os termos avaliação e medição são “intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16).

Segundo Suassuna (2004, p. 85), são as ciências da natureza que inspiram o modelo de avaliação como uma medida. O controle “de variáveis, a generalização dos resultados e a estabilidade das conclusões” passam a dominar as preocupações da avaliação. É do cientificismo das ciências da natureza que vêm o rigor e a precisão dos instrumentos e a ferramentas de pesquisas. Nesse período, os dados estatísticos e a busca das causas dos efeitos constatados ganham grande relevância já que entre causa e consequência há uma relação natural.

Nesse tipo de avaliação, na área de educação, o foco é o aluno que deverá demonstrar o conhecimento que possui a partir das aulas a que foi submetido. Não se leva em consideração as mais variadas

causas (sociais, linguísticas, econômicas etc.) que podem influenciar a aprendizagem. Ademais, o conhecimento é encarado como um produto, o qual é passível de observação e medição.

Ao relacionar essa forma de avaliar com as concepções de linguagem que se desenvolveram no século XX, pode-se perceber uma aproximação entre a concepção de língua que Soares (2004) denomina de sistema e a avaliação da época, visto que, nesse caso, o estudo sobre a linguagem desconsidera os aspectos sociais e históricos de sua constituição, da mesma forma que esses mesmos aspectos não são levados em conta no processo de aprendizagem.

É possível também relacionar essa perspectiva de avaliação com a concepção de língua como expressão do pensamento, que, segundo Koch e Elias (2006), dá origem a uma ideia de texto como produto do pensamento daquele que o escreve.

Nessa perspectiva, o foco da avaliação da produção textual eram as ideias do aluno, as quais eram observadas e medidas em seu texto. Além disso, o processo de leitura também era centrado na identificação da representação mental do autor do texto. A partir disso, realizava-se a medição do conhecimento do aluno.

Nessas condições e com as mudanças sociais e econômicas ocorridas, tanto o modelo de avaliação como a concepção de língua passaram a ser questionados, dando lugar a uma avaliação baseada nas relações de mercado, que assumiu um caráter de gestão de qualidade, e a uma concepção de língua como instrumento de comunicação, a qual também recebeu, segundo Soares (2004), influências de setores econômicos da sociedade que tinham por objetivo a expansão da indústria no Brasil.

Por isso o foco, no caso da avaliação em língua portuguesa, é desviado do aluno para o que ele produz, ou seja, o texto. Essa questão será vista mais detalhadamente no próximo tópico, no qual a avaliação como gestão é relacionada à concepção de língua adotada na época.

### **3. Avaliação como gestão e a concepção de língua como instrumento de comunicação**

O novo paradigma de avaliação surge num momento histórico em que as reflexões sobre o fracasso escolar são influenciadas por uma ideologia capitalista que prega o gerenciamento de recursos, para uma melhor obtenção de resultados no âmbito escolar. Segundo Suassuna (2004, p. 89), estabelece-se uma cultura de “eficácia traduzida no alcance dos objetivos”, algo bem característico da cultura empresarial.

Conforme Bonniol e Vial (2001), é dessa forma que surge a chamada avaliação como gestão, a qual sucede à avaliação como medida e pode ser analisada como pertencente ao paradigma positivista e, portanto, também como a-histórica (FRANCO, 1990; SUASSUNA, 2004).

Esse modelo de avaliação é desenvolvido com foco na excelência da educação, a qual deve ser gerenciada. Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 106), gerenciar significa:

(...) governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render ao máximo, ‘otimizar’, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de estoques, a gestão de pessoal; a avaliação deve evitar o desperdício, a perda (...).

Nesse sentido, a avaliação está a serviço da busca da excelência em educação, de forma que seja possível detectar em que ponto o processo de ensino-aprendizagem apresenta falhas para, assim, corrigi-lo, evitando o desperdício de investimentos na educação. Eis, mais uma vez, o reflexo da cultura empresarial que influencia as decisões tomadas no meio educacional.

A diferença entre a avaliação como gestão e a avaliação como medida é que, enquanto esta focava apenas o produto, ou seja, o conhecimento produzido pelo aluno, aquela se preocupa também

com o processo de aprendizagem na medida em que busca identificar que estratégias foram ou não bem sucedidas para que o estudante aprendesse com a máxima eficiência. Assim, o interesse é controlar a eficácia do processo de aprendizagem para que se alcance a educação com excelência em qualidade.

Nesse sentido, segundo Suassuna (2004, p. 88), de qualquer forma percebe-se uma evolução na avaliação em relação à perspectiva anterior, visto que se passa a considerar a aprendizagem como um percurso e a avaliação, a partir daí, poderia incluir formas diversificadas de o aluno se relacionar com o conhecimento – suas formas de resolver ou abordar problemas, seus métodos de aprendizagem e expressão, seus estilos cognitivos.

Entretanto, nessa perspectiva de avaliação, as respostas dos alunos que se desviam dos objetivos pretendidos e definidos anteriormente são consideradas como erro e não se problematiza, não se questiona o porquê de tais desvios. Estes deviam ser controlados e corrigidos.

Nesse período, a língua passa a ser vista como um código, que está a serviço do produtor do texto que codifica mensagens para o seu leitor/ouvinte. Essas mensagens são o foco da avaliação em língua portuguesa. No caso da leitura, segundo Koch e Elias (2006, p. 10), a preocupação recai sobre o linearidade do texto, no qual “tudo está dito”, cabendo ao leitor “o reconhecimento de sentido das palavras e estruturas do texto.” Dessa forma, a preocupação era com o processo de codificação e não com as questões gramaticais, embora o texto fosse definido como um produto.

Como é possível perceber, não havia nesse período, assim como no processo avaliativo de uma maneira geral, uma preocupação em problematizar os desvios realizados pelos alunos a fim compreender o percurso seguido pelo aluno no momento de sua produção. Na verdade, o importante era codificar de forma adequada a mensagem para que o receptor pudesse decodificar adequadamente a mensagem.

Ora, não poderia ser outra a preocupação com a avaliação, num contexto em que a língua era definida como código. Só quando esta passa a ser percebida como um processo de interlocução é que há espaço para uma avaliação diferenciada.

#### **4. Avaliação como problemática de sentido e a concepção de língua como interação**

Segundo Suassuna (2004), o questionamento das concepções de avaliação anteriormente discutidas levou ao surgimento da avaliação como problemática de sentido, sem negar o caráter utilitário da avaliação como medida, assim como o da avaliação como gestão. Nessa nova perspectiva, a avaliação deve “ultrapassar a lógica do balanço e do controle, rumo a uma lógica de enfrentamento de possibilidades, de modo que sejam contempladas as diversas dimensões – inclusive as não previstas – constitutivas da realidade” (SUASSUNA, 2004, p. 91).

Nesse sentido, avaliar a aprendizagem significa tentar compreender a construção de conhecimento do aluno, levando em consideração os diversos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, tais como o contexto, a relação do educando com seus pares e com o conhecimento ao qual é apresentado. O objetivo não é apenas medir o conhecimento dos estudantes, nem tão pouco controlar em que medida os objetivos predeterminados no currículo foram alcançados pelo aluno. Agora se trata de compreender a tensão que se estabelece entre o sentido dado pelo professor ou pela escola e o sentido em construção por parte dos estudantes (SUASSUNA, 2004).

Assim, os comportamentos ou os sentidos não esperados são postos em evidência na tentativa de se compreender como o educando chegou até eles e de que forma são válidos. A avaliação, portanto, não é feita apenas para analisar e controlar a mudança de comportamentos dos estudantes, com vistas a identificar até que ponto

os objetivos predeterminados no currículo são alcançados. Tampouco ela é encarada como uma forma de corrigir os desvios encontrados. Na verdade, as falhas são percebidas como novas possibilidades de respostas àqueles objetivos definidos anteriormente.

Assim, os acertos, mas, sobretudo, os desvios são problematizados e analisados a partir da lógica ou do percurso que o estudante percorreu para chegar àqueles resultados. Assim, segundo Suassuna (2004, p. 92):

O novo panorama reclama um trabalho com a desordem e a ruptura, e não somente com a ordem e a continuidade; um trabalho de desconstrução, de superação da fixidez; um trabalho com as falhas e os desvios, que levaria a revalorizar o desviante, apostando em novas possibilidades de articulação, apropriação e transferência dos sentidos, informações e conhecimentos.

Nessa nova perspectiva, Suassuna (2004) define a avaliação como discurso, na medida em que são construídos novos sentidos a partir do diálogo que o professor estabelece com as respostas apresentadas pelos alunos, com vistas a rever o próprio trabalho e a admitir novas possibilidades de reflexão sobre os objetivos a serem alcançados pelo ensino. A avaliação é, portanto, dialógica, no sentido bakhtiniano.

Podemos afirmar que a avaliação, dessa forma, está estreitamente ligada à concepção de língua que atualmente é adotada no ensino de língua, a qual é definida como interação/enunciação e discurso, sendo, portanto, dialógica.

Nesse sentido, o foco da leitura e da produção textual não está no sujeito produtor/leitor, nem no texto, mas no processo interativo. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11), “o **sentido** do texto, por exemplo, é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**” (grifos das autoras).

Assim, em questões de avaliação sobre interpretação de texto, não cabe cobrar dos alunos a identificação da mensagem do autor, pois o seu sentido não está no produto, ou seja, no texto, mas na relação que o leitor estabelece entre o que ele conhece, o texto e o autor. Evidentemente, essa perspectiva de leitura é muitas vezes mal interpretada pelos estudantes, os quais acreditam que o seu ponto de vista é o que importa. Ora, não se pode incorrer no erro de sair de uma concepção de leitura focada no autor, para assumir uma que se centra apenas no leitor. Isso seria, sem dúvida, um equívoco.

Já o texto visto como processo, segundo Reinaldo (2001), revela que o ato de escrever é desenvolvido em dois estágios, a saber:

- Estágio A – momento inicial que ocorre antes do ato de escrever propriamente dito com o planejamento do texto, envolvendo as vivências do escritor, sua inserção social, além de seu conhecimento sobre o tema a ser desenvolvido e sobre os tipos de texto e suas características.
- Estágio B – momento da produção do texto em si. Este, segundo Reinaldo (2001, p. 92), é construído de forma recursiva, “o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada”.

A produção textual nessa perspectiva está estreitamente relacionada à concepção de avaliação como problemática de sentido, pois as idas e vindas no processo de construção do texto, com a reescrita, podem ser momentos de reflexão sobre os desvios ou problemas identificados na produção dos alunos. Assim, a avaliação não é focalizada no produto, mas no “caminho” de construção do texto.

## 5. Avaliação no Ensino a Distância

Tendo em vista a discussão acima apresentada sobre os três tipos de avaliação que vigoraram/vigoram na educação do Brasil e ao refletir sobre o processo de construção da disciplina Práticas III: Gramáticas da Língua Portuguesa, é possível afirmar que o processo avaliativo nessa modalidade de ensino se identifica mais com a avaliação como problemática de sentido do que com a avaliação como medida ou como gestão.

Tal afirmação pode ser facilmente percebida pelos seguintes fatos que apresentamos a seguir. No *corpus* em análise:

- a) a avaliação não é centrada apenas no produto final, ou seja, na prova ou no trabalho de conclusão da disciplina;
- b) o estudante passa por diversas etapas avaliativas: 4 fóruns temáticos, duas provas (uma discursiva, outra objetiva), duas *webquests*.

Além disso, vale destacar que o ensino à distância, mediado pelo espaço da internet, é extremamente interativo, colocando professores, tutores e alunos em constante interlocução, quer seja por meio dos fóruns, quer seja por meio de mensagens que são trocadas entre eles.

Todas as atividades acima citadas recebem pontuação, para compor as notas de cada estudante. Vale destacar que o fórum é o espaço privilegiado de discussão sobre as temáticas desenvolvidas e estudadas nos fascículos do curso e representa a concretização da avaliação como problemática de sentido, visto que neles, os alunos são levados a voltar a seus próprios comentários para rever as afirmações realizadas para reescrevê-las, caso seja necessário, ou ainda ampliar a discussão iniciada. É o que aparece nos comentários postados no fórum da disciplina em análise.

Apresentamos abaixo um exemplo de diálogo entre professor e aluno retirado do fórum cuja temática era “Quando um brasileiro nato diz que não sabe português a que ele está se referindo especificamente?”, que ilustra bem essa questão:

Exemplo<sup>43</sup>:

Aluno: Quando um brasileiro nato diz que não sabe português, ele está se referindo especificamente a norma culta e a gramática e não a língua, pois existe vários tipos de falares diante do povo brasileiro, em cada lugar existe uma forma de falar, que damos o nome de variações linguísticas, a língua corresponde a cultura de um povo, ou seja, a sua identidade, segundo o Marquês de Pombal a língua tem a unificar um povo, dando-lhe portanto, uma identidade. Então se resume que língua e gramática não é a mesma coisa, pois ambas tem valores importantíssimos, a língua possibilita aos estudantes um domínio consciente de recursos linguísticos, que poderão ter contribuição nas produções orais e escritas dos alunos, já a gramática faz parte dos elementos que constituem a língua, mais não é o único, é apenas uma parte do que o ensino da língua se propõe a ensinar, mesmo assim ela não traz informações sobre o contexto e normas sociais de interação tão fundamentais para que um falante consiga se expressar adequadamente.

Professor: Oi, Rafaela. Muito bem. Percebo que você já começou a leitura do capítulo 1 da disciplina. Gostaria, no entanto, que você explicasse melhor essa distinção entre gramática e língua. Um abraço.

Aluno: Professora de a cordo com sua pergunta, entendo gramática como a norma culta da língua, ou seja, é um sistema de regras, para poder ter um bom domínio no uso correto das palavras nas produções escritas e orais. Língua é a forma humana e social de como nós nos comunicamos, ou seja, é a língua que expressamos o que queremos e também recebemos a resposta do que perguntamos, formando uma identidade de um povo. A gramática é aquela que aprendemos na escola, precisamos de explicações para poder aprende-la, já a língua bem antes de ir a escola temos contato, pois é através da língua que fazemos nossa comunicação com o outro.

Professor: Rafaela, precisamos discutir melhor a diferença entre gramática e língua, pois a norma culta é uma das possibilidades da língua, ou seja, uma variante. Toda e qualquer língua possui gramática, entende?

---

43 Nos exemplos apresentados neste trabalho, mantivemos a ortografia e estrutura formal dos textos produzidos pelos sujeitos no desenvolvimento do fórum.

Como se pode perceber a partir do exemplo acima, no fórum (no qual o aluno é sempre avaliado com a fixação de uma nota de 0 a 2,5), a estudante é levada a refletir sobre a discussão que iniciou, sendo instigado a ampliar e aprofundar os seus conhecimentos na disciplina. Para isso a estudante tem a possibilidade de refazer o próprio comentário, sendo reavaliada em cada nova postagem feita no fórum. Além disso, o fórum possui regras de avaliação divulgadas para os alunos, as quais expomos abaixo:

- Participação;
- Produção de observações pertinentes;
- Nível aprofundado de argumentação;
- Domínio das convenções linguísticas.

No contexto do desenvolvimento de uma disciplina do curso de Letras, acreditamos ser fundamental averiguar a capacidade do aluno em construir argumentações pertinentes em favor de seu ponto de vista, mas também verificar o seu domínio das normas linguísticas do português padrão, já que o fórum, por exemplo, é um recurso didático utilizado para a discussão de temáticas de cunho acadêmico, o que reforça a necessidade de um certo nível de formalidade do texto produzido.

No curso em análise, tais discussões linguísticas não são o foco do fórum, mas, por meio de mensagens direcionadas aos estudantes, é possível, diversas vezes, refletir com eles sobre a sua produção escrita, com destaque para as questões linguísticas e discursivas.

### **Considerações finais**

Embora de forma bem simplificada, o presente trabalho pôde ilustrar como, no ensino à distância, por conta do próprio espaço extremamente interativo da internet e de alguns dos gêneros produzidos no ciberespaço, a avaliação está mais próximo de uma

problemática de sentido, a qual leva o estudante a compreender a sua construção de conhecimento para que possa aperfeiçoá-la.

Evidentemente, muito ainda pode ser melhorado nesse tipo de ensino, mas ele tem características de uma avaliação formativa, sendo realizada, em parte, de maneira processual, com diversos momentos de análise sobre a construção de conhecimento dos estudantes, diferentemente do que ocorre na maior parte das tradicionais avaliações do ensino presencial.

## Referências

- BONNIOL, J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, 1990.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- PEIXOTO, C. M. M.; LEURQUIN, E. V. L. F. Leitura e produção de textos no EAD: Letramentos e ensino da Web. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: UFC, 2009.
- REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: Dionísio, A. P.; Bezerra, M. A. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 87-100.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.
- SUASSUNA, L. **Linguagem como discurso**: implicações para as práticas de avaliação. 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Versão digital.

## OS AUTORES

**Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo** é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atua como docente na Escola Superior de Marketing (FAMA) e desenvolve pesquisas relacionadas principalmente aos seguintes temas: gêneros textuais, letramento acadêmico e Educação a Distância (EAD).

**Ana Paula Oliveira Soares** é mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE). Foi professora da UPE no curso de Letras a Distância. Desenvolve pesquisas na área de linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de gêneros acadêmicos orais, oralidade e letramentos acadêmicos.

**Angela Valéria Alves de Lima** é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). É membro do Conselho Deliberativo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Ensino de Língua Materna, focalizando as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, e Análise Crítica do

Discurso, com especial olhar para as mútuas influências entre discurso e sociedade intermediadas por uma interface cognitiva.

**Benedito Gomes Bezerra** é doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), onde coordena o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É também professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Linguística Textual e Análise de Gêneros, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de gêneros acadêmicos e digitais, leitura e produção de textos, letramentos acadêmicos.

**Niege da Rocha Guedes** é mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). Atua ainda como professora colaboradora no curso de Letras à Distância da Universidade de Pernambuco (UPE).

**Oseas Bezerra Viana Júnior** é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). Tem experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em ensino/aprendizagem de língua estrangeira, atuando, principalmente, nos seguintes temas: (re) construção de identidades/ subjetividades, interação social, (re) construção de (micro) territórios e territorialidades, fomentados pelo viés da linguagem e cultura.

**Renato Lira Pimentel** é mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE). Desenvolve

pesquisas principalmente sobre temas ligados à análise de gêneros acadêmicos e digitais.

**Sônia Virginia Martins Pereira** é doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). Atua ainda como professora colaboradora do Curso de Letras à Distância da Universidade de Pernambuco (UPE). Grande parte de seus estudos sobre leitura e produção de textos, letramento, gêneros acadêmicos e EAD estão inseridos na Análise Dialógica do Discurso.

Editora  
Universitária  UFPE

Utilizou-se as famílias tipográficas *Minion Pro* para o texto e  
**Myriad Pro** para títulos e demais destaques

A Educação a Distância (EAD) envolve práticas discursivas complexas e multifacetadas. Além disso, utiliza diversos recursos e ferramentas pedagógicas para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem, nem todos eles suficientemente conhecidos ou bem compreendidos pelos seus usuários (alunos, tutores, professores, gestores), sem falar nos pesquisadores e no público em geral. Dadas as inovações características de certos aspectos dos processos pedagógicos mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, não é de admirar que haja tal desconhecimento. Uma vez que se trata de práticas pedagógicas extremamente recentes, do ponto de vista das ciências da linguagem, particularmente, observa-se que a EAD vem sendo objeto de pesquisa acadêmica, por assim dizer, em tempo real, ou seja, estamos pesquisando EAD no momento mesmo em que praticamos EAD.

Neste volume, pesquisadores de diferentes universidades lançam olhares teóricos e aplicados sobre variados aspectos das práticas discursivas em curso no ensino à distância, embasados em distintas perspectivas analíticas. Os estudos aqui apresentados interessarão a professores, tutores e alunos de cursos de graduação em EAD, pesquisadores e estudantes de Letras, Pedagogia, Comunicação e áreas afins, além do público em geral.

