

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de
Letras

ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA
ENSINO DE PORTUGUÊS EM
AMBIENTE DIGITAL: uma análise
semiótica

Daniervelin Renata Marques Pereira

Belo Horizonte, 2010

Daniervelin Renata Marques Pereira

**ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA
ENSINO DE PORTUGUÊS EM
AMBIENTE DIGITAL: uma análise
semiótica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

**Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cristina Fricke
Matte**

**Faculdade de Letras da UFMG
Belo Horizonte
2010**

Aos professores de Educação a Distância
que enfrentam o desafio de filtrar e
realizar os discursos.

Agradecimentos

À minha mãe, Maria Aparecida Marques Pereira, que é companheira constante e presente independente da distância física, por sempre oferecer apoio incondicional e por depositar em mim confiança. Ao meu pai (Efigênio Pereira) e meus irmãos (Deivid, Rogério e Rafaela), que apoiam sempre meu percurso, colaborando para que o caminho seja menos árido.

À minha orientadora e amiga, prof^a Ana Cristina Fricke Matte, que desde 2004 abre meu caminho para experiências sempre inovadoras e colaborativas e me incentiva a ir além do tradicional e além dos muros da universidade.

À prof^a Glaucia Muniz Proença Lara pelo incentivo às iniciativas de estudo da semiótica greimasiana e pela dedicação em trazer para a Faculdade de Letras palestrantes que nos mostram outros pontos de vista teóricos e de aplicação.

Aos meus amigos sempre especiais: Gerlane, Conrado, Hugleo, Ícaro, Leleo, Adelma, Elizete, Rômulo, Beth, Rosely, Woodson, Paulo, Clebson, Letícia, Vanessa e Frederico.

Aos grupos que me acolheram e me deram novas perspectivas livres e colaborativas, apresentando um espaço de trocas em que ensino e aprendizagem são parceiros inseparáveis: Texto Livre, Software Livre Educacional, UFMGES.

Aos grandes mestres que me mostraram os melhores caminhos durante a graduação e mestrado, principalmente, Dr. Dilson Ferreira da Cruz, prof^a Carla Coscarelli, prof^a Reinildes Dias e prof^a Vera Menezes, além dos já citados.

Aos professores que forneceram os dados para esta pesquisa, possibilitando, assim, reflexões sobre este ainda recente e desafiador trabalho com as novas tecnologias na Educação a Distância mediada pelo computador.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – FALE/UFMG pelos auxílios, permitindo meu contato com diversas pesquisas que, sem dúvidas, contribuíram para a minha formação. Agradeço ainda aos funcionários que mediaram minhas solicitações sempre com atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que me concedeu uma bolsa mensal por todo o período do mestrado e, dessa forma, possibilitou minha participação voluntária em alguns projetos e maior tempo de dedicação à pesquisa.

A todos que não mencionei, mas que de alguma forma colaboraram para esta conquista.

Nada é permanente, exceto a mudança

Heráclito

RESUMO

Neste trabalho, dedicamo-nos a um levantamento de informações que se resumem a um discurso sobre o fazer e um discurso do fazer, produzidos por treze professores de disciplinas introdutórias de língua portuguesa a distância no âmbito do ensino superior. Foram utilizados: 1) um questionário com perguntas que versavam sobre a prática de ensino a distância, com destaque para a elaboração de atividades didáticas e a comparação entre as modalidades presencial e a distância; 2) atividades didáticas que nortearam a prática dos professores e 3) a interação numa disciplina *online* de um semestre. Por meio da semiótica francesa, analisamos os dados em busca de informações sobre a produção de sentido no texto, isto é, o que estava por trás do dizer dos professores. Como premissa dessa teoria, lidamos, aqui, com as marcas da enunciação e os efeitos de sentido produzidos no texto; por isso, eliminamos o termo “prática” e utilizamos “dizer do fazer”, uma vez que nosso construto teórico prevê essa prática enquanto texto. Nesses textos (respostas ao questionário, enunciados das atividades e interação na disciplina *online*), tentamos captar a estrutura narrativa lógica no percurso dos sujeitos inscritos e como se dava sua constituição, especialmente do sujeito-professor, na relação com os outros sujeitos e com os objetos, bem como sua existência modal. As categorias enunciativas (pessoa, tempo e espaço), os procedimentos argumentativos e os percursos temáticos e seu revestimento figurativo ajudaram-nos também a compreender as especificidades do contexto retratado pelos professores. Na busca por convergências e divergências, comparamos os percursos dos sujeitos e dos temas e figuras para verificarmos as relações estabelecidas entre eles. Os resultados mostram que as divergências aparecem quando são comparados os discursos dos professores entre si e esses discursos com os da crítica. Semelhanças entre tópicos do ensino, como concepção de língua, objetivos do curso e referências, tiveram mais concordâncias, enquanto outros oscilaram mais quanto à uniformidade ou distinção entre as modalidades de ensino, como as atividades didáticas e metodologia. Há pelo menos três tipos de ocorrências mais comuns: 1) argumenta-se em favor da identidade entre esses aspectos para cursos que tenham uma mesma proposta pedagógica, 2) assume-se o emprego de elementos em comum para cursos e ambientes diferentes, embora haja uma consciência de que isso não deveria ser feito e 3) defesa de uma incursão em novas práticas sempre adaptadas ao novo meio. Nesses discursos, são refletidas concepções que não remetem apenas à voz do professor, mas à escola e, em última instância, à própria sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância Mediada pelo Computador. Discurso. Atividades didáticas. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

In this work, we have dedicated to an information survey that is summarized in a speech about the making and the speech of the making, produced by thirteen teachers of introductory courses of Portuguese through distance education in universities. It was used: 1) a questionnaire that focused on the practice of distance education, emphasizing the development of educational activities and a comparison between both face-to-face and distance designs; 2) activities that guided the practice of teachers and 3) the interaction during a one-term on-line course. Based on the French semiotics, we analyzed data in search of information about the production of meaning in the text, in other words, what was behind the teachers speech. According to the premise of this theory, we deal here with the marks of enunciation and the meaning effects created in the text, so we eliminated the term "practice" and used " the saying of the making", since our theoretical construct provides that practice as a text. In these texts (the questionnaire responses, the directions of activities and the on-line interaction), we tried to capture the logical narrative structure in the path of the subjects enrolled and how was their development, especially concerning the teacher as an subject, in relation to other subjects and with the objects as well as his/her modal existence. The enunciation categories (person, time and space), the argumentative procedures and thematic trails with his figurative revetment helped us to understand the specificities of the context portrayed by the teachers. In the search of similarities and differences, we compared the courses of themes and figures in order to verify the relationship established between them. The results show that the differences appear when comparing the discourses among the teachers and these discourses with the critical discourse. Similarities among education topics such as language conception, the course objectives and references matched in a large amount, while others varied more about the uniformity or distinction between education designs. Examples: teaching activities and methodology. We cite here at least three of the most common occurrences: 1) it is argued in favor of the identity of these aspects for courses that have the same pedagogical approach, 2) it is assumed the use of the same elements to courses that occur in different environments, although there is a recognition that this should not be done and 3) advocacy of a foray inclusion into new practices always adapted to the new environment. Concepts that are reflected in these discourses not only link to the teacher's voice, but also to the school and, ultimately, to society itself.

KEY-WORDS: Computer-assisted Language Learning. Speech. Teaching activities. Portuguese teaching.

Índice de figuras

Figura 1: Distribuição dos sujeitos da pesquisa de acordo com a localização espacial e característica da instituição.....	17
Figura 2: escolhas formais para a pesquisa de mestrado.....	21
Figura 3: Ementa da disciplina “Oficina de texto I”.....	28
Figura 4: Ementa da disciplina “Oficina de Língua Portuguesa: leitura e Produção de Textos.....	28
Figura 5: Ementa da disciplina “Oficina de Leitura, Interpretação e Produção de Textos em Língua Portuguesa.....	28
Figura 6: Relacionamento entre os elementos que formam a estrutura hierárquica da atividade (MARTINS, DALTRINI, 2001, p. 301).....	31
Figura 7: Composição de uma atividade online: estratégia, domínio e recursos. (ARAÚJO JR., 2008, p. 35).....	33
Figura 8: Componentes para um aprendizado online efetivo.....	35
Figura 9: esquema da “sequência didática” proposto por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 98). ..	36
Figura 10: referências teóricas da semiótica greimasiana.....	44
Figura 11: Relação entre os sujeitos no discurso pedagógico analisado.....	57
Figura 12: produção dos alunos no ambiente TelEduc.....	211
Figura 13: produção dos alunos no ambiente TelEduc.....	212
Figura 14: sequência de programas narrativos.....	218
Figura 15: delimitação do objeto de estudo	221

Índice de quadros

Quadro 1: das ferramentas da semiótica greimasiana escolhidas para a análise.....	21
Quadro 2: adaptação do quadro de Barros (2001, p. 38).....	49
Quadro 3: Convergências e divergências da Análise 1.....	68
Quadro 4: Convergências e divergências da Análise 2.....	77
Quadro 5: Convergências e divergências da Análise 3.....	89
Quadro 6: Convergências e divergências da Análise 4.....	101
Gráfico 1: evolução do Ensino de Línguas Mediado pelo Computador no Brasil (PEREIRA, 2008, p. 16).....	12

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1. OS PERCURSOS DA PESQUISA.....	16
1.1 Percurso da coleta de dados.....	16
1.2 Técnica de análise.....	18
1.3 Perfis dos sujeitos e das disciplinas.....	22
2. ATIVIDADE (DIDÁTICA) vs PASSIVIDADE.....	30
2.1 Atividades didáticas como estratégia.....	30
2.2 Ensino de língua portuguesa.....	38
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
3.1 Teoria da significação: os princípios.....	42
3.2. A constituição do sujeito.....	47
1ª PARTE: estudo dos questionários preenchidos e das atividades didáticas.....	51
4. O DIZER SOBRE O FAZER E O DIZER DO FAZER: análise semiótica das respostas ao questionário e das atividades didáticas.....	52
4.1 Análise do Questionário 1 (Q1) e Atividades 1 e 2 (A1 e A2).....	52
4.1.1 Análise do Questionário 1.....	52
4.1.2 Análise das Atividades 1 e 2.....	62
4.1.3 Convergências e divergências.....	67
4.2 Análise do Questionário 2 (Q2) e Atividades 3 e 4 (A3 e A4).....	69
4.2.1 Análise do Questionário 2.....	69
4.2.2 Análise das Atividades 3 e 4.....	73
4.2.3 Convergências e divergências.....	77
4.3 Análise do Questionário 3 (Q3) e Atividades 5 e 6 (A5 e A6).....	78
4.3.1 Análise do Questionário 3.....	78
4.3.2 Análise das Atividades 5 e 6.....	85
4.3.3 Convergências e divergências.....	89
4.4 Análise do Questionário 4 (Q4) e das Atividades 7 e 8 (A7 e A8).....	91
4.4.1 Análise do Questionário 4.....	91
4.4.2 Análise das Atividades 7 e 8.....	98
4.4.3 Convergências e divergências.....	101
4.5 Análise do Questionário 5 (Q5) e das Atividades 9 e 10 (A9 e A10).....	102
4.5.1 Análise do Questionário 5.....	102
4.5.2 Análise das atividades 9 e 10.....	112
4.5.3 Convergências e divergências.....	115
4.6 Análise do questionário 6 (Q6) e das atividades 11 e 12 (A11 e A12).....	116
4.6.1 Análise do Questionário 6.....	116
4.6.2 Análise das Atividades 11 e 12.....	122
4.6.3 Convergências e divergências.....	125
4.7 Análise do Questionário 7 (Q7) e das Atividades 13 e 14 (A13 e A14).....	126
4.7.1 Análise do Questionário 7.....	126
4.7.2 Análise das Atividades 13 e 14.....	131
4.7.3 Convergências e divergências.....	134
4.8 Análise do questionário 8 (Q8) e das Atividades 15 e 16 (A15 e A16).....	135
4.8.1 Análise do Questionário 8.....	135
4.8.2 Análise das Atividades 15 e 16.....	140
4.8.3 Convergências e divergências.....	142
4.9 Análise do Questionário 9 (Q9) e das Atividades 17 e 18 (A17 e A18).....	144
4.9.1 Análise do Questionário 9.....	144

4.9.2	Análise das Atividades 17 e 18.....	157
4.9.3	Convergências e divergências.....	162
4.10	Análise do Questionário 10 (Q10) e das Atividades 19 (A19).....	163
4.10.1	Análise do Questionário 10.....	163
4.10.2	Análise da Atividade 19.....	167
4.10.3	Convergências e divergências.....	170
4.11	Análise do Questionário 11 (Q11) e das Atividades 20 e 21 (A20 e A21).....	172
4.11.1	Análise do Questionário 11.....	172
4.11.2	Análise das Atividades 20 e 21.....	177
4.11.3	Convergências e divergências.....	180
	CONSIDERAÇÕES SOBRE A 1ª PARTE.....	182
	2ª PARTE: estudo de caso	187
5.	DIZER SOBRE O FAZER E DIZER DO FAZER: análise semiótica dos dados de uma Oficina de Texto online.....	188
5.1	Introdução.....	188
5.2	Análise do Questionário 12 respondido pela coordenadora da disciplina online.....	190
5.3	Análise do Questionário 13 respondido pela monitora da disciplina online.....	196
5.4	Análise da interação na disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Textos” para curso misto.....	201
5.6	Convergências e divergências:.....	215
	CONSIDERAÇÕES SOBRE A 2ª PARTE.....	217
	CONCLUSÃO.....	221
	REFERÊNCIAS.....	233
	APÊNDICE.....	242
	ANEXO.....	244
	Anexo A: Respostas ao questionário e respectivas atividades fornecidos pelos professores	244
	Anexo B: Respostas ao questionário pelos professores e material (atividades e interação) coletado na disciplina online	288

INTRODUÇÃO

Dedicamos as páginas deste estudo a um tema considerado tão importante quanto polêmico em discursos e práticas pedagógicas: as atividades didáticas. Sua complexidade se justifica pelo fato de elas ultrapassarem o papel de avaliação e se localizarem numa rede de elementos que tem como objetivo central o ensino-aprendizagem. A visão dessas atividades como parte desse processo e não só a título de “verificador de aprendizagem” é defendida, por exemplo, por Guimarães e Dias (2003, p. 27): “(...) o professor, em vez de se perguntar: ‘o que estarei ensinando aos meus alunos?’, deve se perguntar: ‘que *atividades* meus alunos deverão fazer para aprender?’”. [grifo nosso].

O tema escolhido, discurso sobre/das atividades, envolve diversas variáveis que podem ser percebidas de acordo com o ponto de vista escolhido e o contexto visado. Para este estudo, como detalharemos nos próximos capítulos, recortamos o contexto da Educação a Distância (EaD) mediada pelo computador e a problemática de lidar com questões como a adaptação das atividades a essa nova realidade.

Ainda recente, a modalidade de ensino a distância¹ tem se difundido rapidamente, principalmente entre universidades de ensino superior públicas e privadas. Não sabemos ao certo sobre o início dessas práticas no Brasil, pois ainda são poucos os estudos com perspectiva histórica sobre esse contexto.

Entendemos que muito do contexto nacional, no que diz respeito à área da educação, recebe influência do exterior. Reforçando essa posição, Leffa (1999: s/p) afirma:

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.).

Numa pesquisa que fizemos (PEREIRA, 2008), foram encontrados registros de práticas isoladas (disciplinas *online* e projetos sobre o assunto) a partir de 1996, mas com

¹ Sempre que mencionarmos Educação a Distância (EaD), estaremos nos referindo à modalidade de ensino mediada pelo computador, embora existam outras tecnologias já utilizadas, como o correio e a televisão, que não serão abordadas aqui.

intensificação a partir de 1999, como mostra o gráfico:

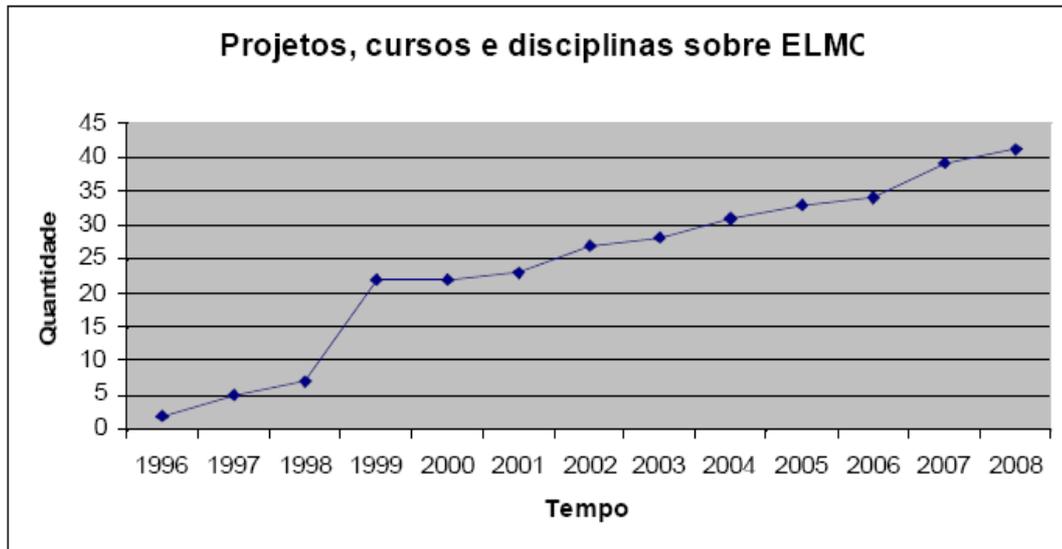


Gráfico 1: evolução do Ensino de Línguas Mediado pelo Computador no Brasil (PEREIRA, 2008, p. 16)

Valente e Mattar, focando o oferecimento de cursos inteiramente a distância, encontram o seguinte resultado:

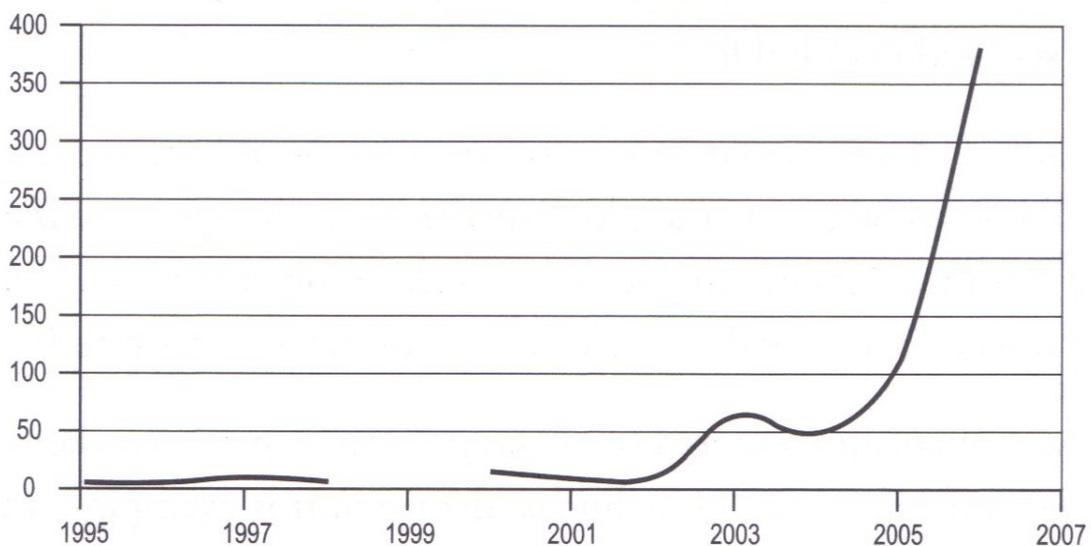


Gráfico 2: números de cursos de EaD quantificados por Valente e Mattar (2007, p. 18)

Acreditamos que o crescente uso da internet e a possibilidade de comunicação mediada por computador podem ter inspirado a educação a distância. Podemos também

pensar que houve, ao mesmo tempo, uma necessidade de novas formas de interação e comunicação que impulsionou o aparecimento e popularização de novas tecnologias de informação e comunicação, necessidade essa criada pelo desejo de mudar práticas tradicionais de ensino (PEREIRA, 2008, p. 1). Se a realização da EaD é crescente, a aplicação de resultados obtidos em estudos sobre ela nem sempre são imediatos e as práticas tendem a contrastar com o discurso sobre essa modalidade de ensino.

Diante dessa realidade, Paiva (1999) observa que o desafio do professor de cursos *online* é aproveitar a tecnologia da comunicação, didatizá-la e adequá-la aos objetivos do ensino tirando proveito do poder de motivação a ela inerente.

Entretanto, como Moore e Kearsley (2007) afirmam, é preciso cuidado: empregar as novas tecnologias na educação depende da utilização de tipos de técnicas de criação e comunicação específicas dessas tecnologias e diferentes daquelas que os professores normalmente aplicam em sala de aula. Ou seja, há uma necessidade de práticas diferenciadas para contextos diferentes em que acontece o processo de ensino-aprendizagem.

Essa concepção de que não se trata de uma transferência dos recursos, ambientes e metodologias do modelo de ensino presencial para o virtual também é destacada no Relatório do Ministério da Educação e Cultura. Segundo ele, deve-se levar em conta que:

(...) É fundamental contemplar, no planejamento institucional e no desenho do projeto de cada curso ou programa, aspectos específicos desses novos paradigmas. É preciso considerar os pressupostos filosóficos e pedagógicos que orientam a estrutura do curso e os objetivos, competências e valores que se pretende alcançar, aspectos culturais e sócio-econômicos, tanto no desenho pedagógico do curso quanto na definição dos meios de acesso dos alunos, uma dinâmica de evolução do processo de aprendizagem que incorpore a interação entre alunos e professores e dos pares entre si, o desenvolvimento adequado da avaliação de ensino e aprendizagem e do material didático que deverá mediar a interação com o aluno, estando este distante do professor e de seus colegas. (MEC, 2002, p. 10).

Não sabemos, entretanto, se a euforia em torno das vantagens da Educação a Distância, como mostra a notícia: “De 2000 a 2008, a educação a distância no país deu um salto de 1.682 para 760.599 alunos que estudam por meio dessa modalidade de ensino. (...) Ele [secretário do MEC] também apresentou dados que revelam o desempenho excepcional dos graduandos a distância (...)” (DIA A DIA EDUCAÇÃO, s/p), reflete a implementação dos quesitos citados acima. Em outra notícia internacional, as vantagens também recebem destaque: “Em geral, estudantes em aprendizagem *online* apresentam melhor desempenho que

os outros em interação face a face” (STEVE LOHR, s/p, tradução nossa)². Esses dados não devem encobrir problemas como o domínio das ferramentas tecnológicas pelos professores, por exemplo, como é lembrado aqui: “A entrada das novas tecnologias digitais na sala de aula criou um paradigma na educação: como tais ferramentas, que os alunos, não raro, já dominam, podem ser aproveitadas por professores que, frequentemente, mal as conhecem?” (BRISO *et al*, s/p) e a dependência em relação a funcionários da área técnica, entre outros problemas.

Como fica nítido somente com esses pontos de vista, o caminho da EaD não mostra linearidade, mas bifurcações que despontam vantagens e desvantagens, sucessos e falhas; aspectos que precisam ser melhor compreendidos e discutidos para que as boas experiências possam ser estendidas às diversas realidades em que a modalidade de ensino a distância tem espaço e para que os problemas desencadeiem reflexões produtivas.

Como podemos evidenciar essa realidade e extrair dela aspectos intrínsecos que reflitam ao mesmo tempo suas marcas positivas e nos permitam pensar também em mudanças para os pontos fracos? Estudos sobre EaD mediada pelo computador, ainda que em crescente expansão e aprofundamento nos dias atuais, contam com escassa pesquisa sobre narrativas de ensino e aprendizagem de forma sistemática. Paiva (2006; 2007; 2008) tem se dedicado às narrativas de aprendizagem dos estudantes de língua inglesa para pesquisar aspectos relacionados à aquisição da língua, dificilmente identificados em outros instrumentos de pesquisa. McGroarty (1998 *apud* PAIVA, 2008, p. 3) considera que “autobiografias e memórias de aprendizes altamente letrados e reflexivos têm acrescentado observações impressionantes sobre os aspectos subjetivos da experiência de se aprender uma língua”. O potencial desses estudos está, principalmente, em se dar ao discurso dos enunciadores um valor de objeto científico e, como tal, relevante para a compreensão das práticas educativas em contexto real.

Direcionamos nosso estudo não a narrativas espontâneas de aprendizes, mas a relatos de experiência obtidos por um questionário sobre o ensino de língua portuguesa do ponto de vista do professor. Nosso intento será analisar, pela semiótica francesa, esses discursos e observar neles a virtualização ou atualização dos discursos acadêmicos e midiáticos bem como a coerência dos discursos desses professores com o discurso da sua própria prática por meio das atividades didáticas. Acreditamos, assim, colaborar para a compreensão do que está

2 “On average, students in online learning conditions performed better than those receiving face-to-face instruction”.

por trás desses dizeres e em que medida eles podem apontar para novas reflexões e propostas para o contexto aqui recortado.

Nosso primeiro capítulo será destinado à apresentação e descrição da pesquisa realizada durante o mestrado, considerando as técnicas de coleta e de análise e perfis dos informantes.

O segundo capítulo aborda o conceito de atividade didática e sua concepção segundo algumas perspectivas teóricas.

No terceiro capítulo, lançamos algumas informações sobre a base teórica usada no estudo dos dados coletados sem, entretanto, detalharmos as ferramentas usadas, o que será feito no decorrer das análises.

No quarto capítulo, apresentamos onze análises de respostas ao questionário e vinte e uma análises de atividades didáticas pela semiótica greimasiana.

O quinto capítulo traz um estudo de caso a partir da observação de uma disciplina *online* de “Oficina de texto” durante um semestre letivo, tendo como dados os enunciados da interação, as tarefas apresentadas, além da análise dos questionários respondidos pela professora coordenadora e pela monitora da disciplina.

Por fim, concluímos o trabalho com algumas considerações sobre o estudo realizado na tentativa de perceber regularidades e diversidades em todo o *corpus* pela comparação dos resultados obtidos.

1. OS PERCURSOS DA PESQUISA

1.1 Percurso da coleta de dados

Para a pesquisa sobre o discurso dos professores de Educação a Distância (EaD), procedemos à análise de onze questionários respondidos, entre 10/08 e 03/09, pelo mesmo número de professores do ensino superior, e de vinte e uma atividades didáticas utilizadas pelos mesmos sujeitos em sua prática no ensino de Português como língua materna. Tendo como foco a Educação a Distância mediada pelo computador, interessou-nos apenas as práticas que envolviam a presença do meio virtual como espaço total ou parcial da interação relatada pelos sujeitos.

Esse estudo abarca ainda, em seu *corpus*, enunciados de uma disciplina *online*, “Oficina de texto”, acompanhada durante um semestre letivo (de agosto a dezembro de 2008). Além das atividades didáticas, analisamos o resultado da interação entre professor, monitor e alunos, considerando que esses dados, advindos do acompanhamento da disciplina e perdidos na análise dos onze questionários mencionados, poderiam trazer à luz elementos a mais para a compreensão da inserção das atividades didáticas no meio digital. Em outras palavras: essa foi uma forma de ir além do relato do professor, que é apenas um dos vértices do triângulo didático: o professor, o aluno e o saber (BROUSSEAU, 1996), e abranger, na pesquisa, o contexto no qual estão inseridos. Uma vez autorizado o acompanhamento da disciplina pelo professor responsável ou coordenador, o monitor criou um *login* e senha para que a pesquisadora tivesse acesso ao ambiente virtual.

Para chegar aos treze sujeitos³ que pudessem fornecer as informações necessárias, acessamos páginas de instituições públicas e privadas à procura de professores que se encaixassem no perfil da pesquisa. Em geral, já encontramos nas páginas um espaço para “Educação a Distância” e, dentro desse, um para “corpo docente”, primeiro passo para o contato. Quando não obtivemos aí o endereço para o correio eletrônico dos professores,

³ Treze sujeitos responderam ao questionário, tendo onze deles fornecido duas atividades didáticas e a dois sujeitos (professor e monitor) foi solicitada a observação da interação na disciplina *online* “Oficina de Texto” e as tarefas usadas.

fizemos essa busca na Plataforma Lattes⁴ e de lá mesmo foi enviado o convite de participação na pesquisa⁵.

Apesar de solicitarmos os dados pelo correio eletrônico, visando à facilidade da coleta para pesquisador e informantes, um dos professores, inusitadamente, solicitou que a entrevista se estabelecesse via Skype⁶, no formato de bate-papo escrito. Devido a este detalhe, os enunciados foram mais extensos e outras perguntas puderam ser feitas além das sete já propostas no formulário padrão.

Para que o estudo fosse o mais representativo possível da EaD na atualidade, instituições particulares e públicas das cinco regiões do Brasil foram consultadas. Mesmo assim, não encontramos representante da região norte disponível para a pesquisa. Os informantes desse estudo estão assim distribuídos:

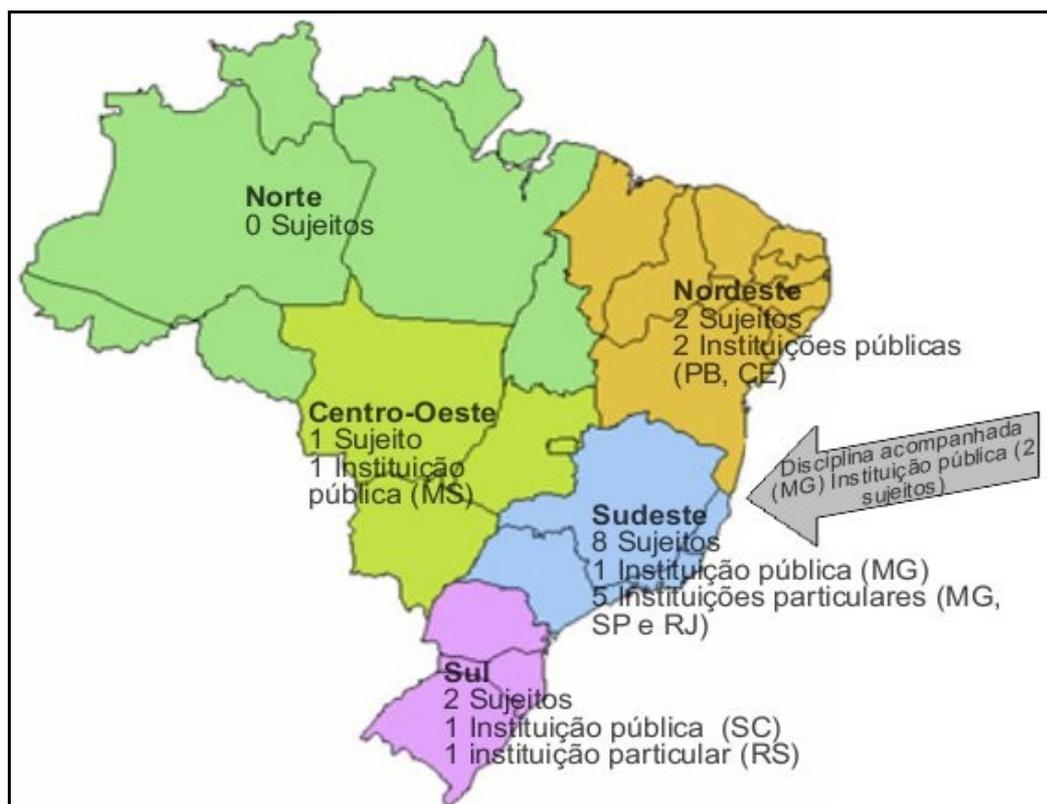


Figura 1: Distribuição dos sujeitos da pesquisa de acordo com a localização espacial e característica da instituição

4 A **Plataforma Lattes** é a base de dados de currículos de pesquisadores e instituições, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil (WIKIPÉDIA, 2009): <http://lattes.cnpq.br/>

5 A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética da UFMG de acordo com o Termo de consentimento presente no apêndice desta dissertação.

6 Skype é um software de comunicação via Internet que permite comunicação de voz e vídeo grátis entre os usuários do programa: <http://www.skype.com/intl/pt/>.

Como ilustra a figura 1, são 13 sujeitos (11 do estudo por questionários e atividades e 2 do estudo de caso) que referenciam 5 instituições públicas e 6 particulares de 4 estados brasileiros para representar o ensino de língua portuguesa a distância neste estudo. Não temos como objetivo comparar as instituições e as regiões para valorizar mais umas em relação às outras. Nosso propósito, ao selecionar sujeitos de diversas regiões, era recolher relatos de experiências em diversos contextos, prever uma abrangência maior de situações reportadas e verificar se variantes sócio-histórico-econômicas características seriam mencionadas enquanto traço interferente. Também a diferença entre instituições particulares e públicas só poderão ser percebidas pelo discurso dos professores.

1.2 Técnica de análise

Quanto à técnica de análise, primeiramente, dividimos as sete respostas do questionário (*ver anexo*) em enunciados constituídos de trechos que pudessem ser agrupados em um mesmo bloco semântico, sendo essa uma forma de organizar o todo. Esses enunciados foram divididos, então, com base nos tópicos mais recorrentes no discurso do professor, como “concepção de língua”, “atividades didáticas” etc., apenas como uma forma de facilitar a leitura e análise. Preferimos manter os enunciados o mais próximo possível de sua forma original, pois alguns aspectos, como formas verbais e conjunções são importantes na análise pela sintaxe discursiva. Sobre o conceito de *enunciado*, Guespin⁷ *apud* Barros (2001a, p. 3) afirma que “um olhar lançado a um texto do ponto de vista de sua estruturação em língua faz dele um enunciado”. Greimas (s/d, p. 148) complementa e dá uma definição que nos parece mais abrangente: “entende-se por enunciado toda grandeza dotada de sentido, pertencente à cadeia falada ou ao texto escrito, anteriormente a qualquer análise linguística ou lógica”. Apoiando-nos nesse último conceito, recortamos os textos produzidos por nossos informantes em enunciados que ficam, na análise, independentes das perguntas às quais se ligaram num primeiro momento.

Após o recorte, passamos ao estudo desses enunciados por dois níveis do percurso gerativo da semiótica francesa ou greimasiana (narrativo e discursivo) e, finalmente, fizemos a mesma análise das duas atividades didáticas em busca dos sentidos envolvidos na

7 GUESPIN, Louis. Problématique des travaux sur le discours politique. In: *Langages*. Paris: Didier/Larousse, 1971.

construção desses textos. Mesmo sendo um de caráter mais cognitivo (questionário) e o outro mais pragmático (atividades), os dois textos apresentam discursos em que o fazer educativo nesse recente contexto da educação a distância é o foco e, por isso, acreditamos que poderíamos nos indicar convergências e divergências nas considerações e propostas para o ensino-aprendizagem do ponto de vista dos professores.

Por discurso, aqui, é preciso esclarecer, entendemos ser o espaço das “coerções sociais” (FIORIN, 2006b, p. 42), em oposição ao texto, “espaço da 'liberdade' individual” (idem). Segundo Discini (2004), o discurso é social em segredo, *não parece*, mas *é*, “dissimulando-se na ilusão referencial da individualidade textual. O texto é, portanto, uma singularidade que esconde uma pluralidade, o discurso” (p. 14).

As perguntas que orientaram a produção dos enunciados pretenderam incitar manifestações sobre a organização das disciplinas *online* em relação às presenciais. Direcionamos as questões ainda para a elaboração das atividades didáticas, perpassando, assim, as referências usadas, objetivos, resultados, ferramentas tecnológicas, modalidades e aspectos do ensino de língua portuguesa, como pode ser visto no apêndice desta dissertação.

As perguntas, em suma, foram elaboradas para levar os enunciadores a produzirem discursos que representassem, de alguma forma, o que eles percebem sobre seu papel de professor e o que desejaram manifestar sobre essa atuação.

Ainda sobre a técnica de análise, tendo em vista a grande quantidade de detalhes possíveis na análise dos textos pelos dois níveis do percurso gerativo, inserimos um quadro com símbolos representando a natureza da articulação entre o percurso dos sujeitos no nível narrativo e os percursos temáticos e figurativos do nível discursivo. Portanto, no cotejo entre esses dois desdobramentos do “dizer”, empregamos os símbolos:

~ semelhante;

⊃ contém;

≠ diferente.

Optamos pela análise de cada um dos textos (microanálise), conscientes do risco de nos perder no labirinto de minúcias, como já previram Greimas e Landowski (1986), pois, do contrário também arriscávamos a realizar uma abordagem superficial. Apropriando-nos das ferramentas da semiótica, explicitadas a seguir, tencionamos chegar a resultados qualitativos, predominantemente, e quantitativos quando da comparação dos pontos principais dos discursos de cada sujeito.

Do nível narrativo e discursivo, servimo-nos das ferramentas que fossem mais coerentes ao propósito de lidar com as perguntas e hipótese iniciais da pesquisa, a saber: I) com o uso de ambientes virtuais para o ensino da língua portuguesa, como se configuram as propostas didáticas, especificamente as atividades, pelo discurso do professor? II) São elas características de um novo paradigma na educação ou apenas uma mudança de espaço? A hipótese levantada inicialmente previa a existência de uma tensão entre o discurso sobre o fazer e o discurso do fazer enunciados pelos professores de ensino superior na abordagem da língua portuguesa.

Dessa forma, a semiótica nos auxiliou a desvendar como o sentido foi produzido nos discursos de forma a captar neles sua estrutura e o preenchimento dela pelos temas e figuras, principalmente. Resumimos abaixo as ferramentas que escolhemos para a análise dos textos coletados e suas características:

	Ferramentas da semiótica greimasiana	Características principais
	NÍVEL NARRATIVO	
S I N T A X E	Relação entre os actantes narrativos (sujeito e objeto, principalmente)	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição do sujeito narrador nas/pelas relações antropomórficas e com os valores em jogo. - Hierarquia entre os actantes e possível sincretismo entre eles.
	Percurso narrativo	- Descrição dos programas narrativos privilegiados e a articulação entre eles: manipulação, ação (competência e performance) e sanção.
S E M Â N T I C A	Paixão	- Percepção de emoções que, moralizadas, tomam forma de paixões, tais como decepção e insatisfação. A importância dessa categoria para a análise está em tomar o sujeito como “um corpo próprio” que sente, que demonstra paixões, mesmo num contexto formal de escrita.
	NÍVEL DISCURSIVO	
S I N	Projeção de pessoa, tempo e espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de efeitos de proximidade/subjetividade e distanciamento/objetividade como estratégias do enunciador. - A projeção do tempo e espaço permitem localizar a percepção do sujeito do “onde” e

T A X E		“quando” como referências do ensino a distância e presencial.
	Argumentação	- Levantamento de procedimentos argumentativos do enunciador cujas concepções e crenças se desvelam por essas articulações sintáticas. Nesse caso, categorias importantes são a persuasão, a veridicção, estabelecidos pelos procedimentos utilizados.
S E M Â N T I C A	Percursos temáticos, figurativo e isotopias	- Organização dos temas e figuras que ajudam a revelar, no “dizer” do professor, ideologias pela organização do seu discurso em blocos semânticos que podem ajudar na compreensão de como sua prática é vista por ele.

Quadro 1: das ferramentas da semiótica greimasiana escolhidas para a análise.

Todas essas categorias serão melhor explicadas no decorrer das análises. Dadas as premissas epistemológicas da semiótica greimasiana, como detalharemos no capítulo de fundamentação teórica, as informações coletadas não foram tomadas em caráter de verdade, mas de veridicção, ou seja, ocuparemos das marcas no discurso que produzem o efeito de verdade. Nossa análise busca, portanto, “uma visão tão global quanto possível sobre a organização do procedimento de cada um dos autores considerados – ao menos, tal como eles próprios a vêem ou desejam representá-la.” (GREIMAS e LANDOWSKI, 1986, p. 17).

Esquematizamos assim as escolhas formais para a pesquisa que aqui apresentamos:

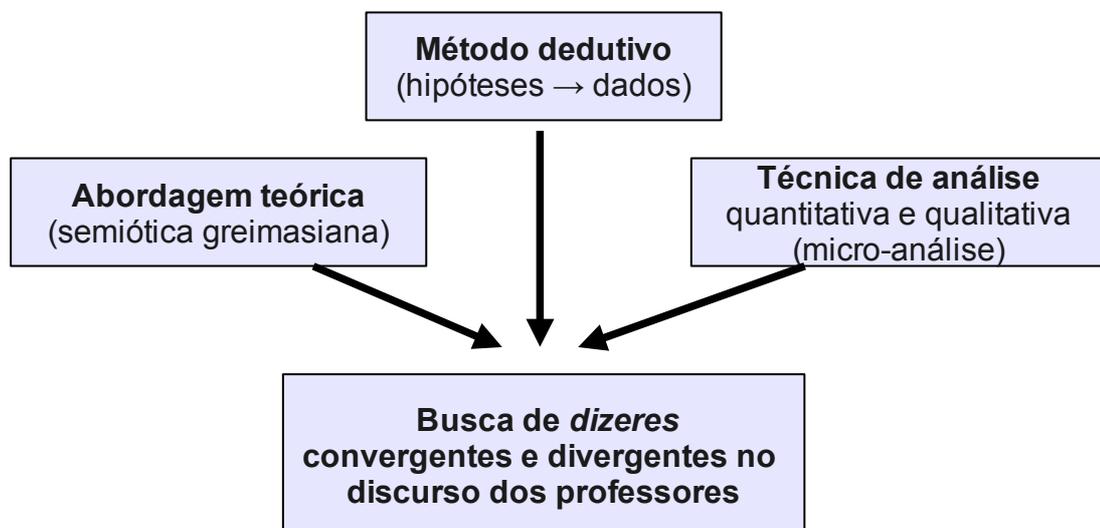


Figura 2: escolhas formais para a pesquisa de mestrado

A abordagem teórica e as outras escolhas metodológicas são apenas uma forma de recorte possível para o objeto, pois ver o fenômeno de várias outras perspectivas, com métodos variados, é tão aceitável como interessante para que diferentes questões envolvidas sejam realçadas de acordo com os objetivos em mente.

1.3 Perfis dos sujeitos e das disciplinas

Já foi dito que procuramos, para a investigação proposta, professores que atuassem no ensino superior no papel de docentes de disciplinas para ensino de Português como língua materna. Nosso projeto inicial restringia essas disciplinas àquelas introdutórias em cursos de graduação, conhecidas como “Oficinas de texto”, cujo programa, geralmente, prevê a abordagem de aspectos gramaticais e escrita acadêmica de gêneros como projetos, artigos, resenhas etc. Entretanto, em nosso contato com os professores que retornaram a mensagem enviada por e-mail, nem sempre constatamos o oferecimento de tal disciplina na sua instituição, apesar de afirmarem interesse em relatar sua prática no ensino de aspectos da língua de portuguesa, como semântica e fonologia. Por considerarmos que essa alteração não afetaria negativamente a proposta inicial e também pela dificuldade em encontrar informantes disponíveis com ofertas equivalentes ao perfil previamente firmado, tornamo-nos flexíveis às características do curso que serviu de base à fala do professor.

Quando decidimos pela restrição às “Oficinas de texto”, o objetivo era diminuir as variáveis a serem consideradas, pois teríamos programas pedagógicos semelhantes sendo ensinados. Dessa maneira, para propostas aproximadas, nosso olhar se voltaria para a maneira como as atividades didáticas foram elaboradas, sob que perspectivas e influências de contexto, por exemplo, presentes no discurso. Entretanto, diante da seleção de tópicos mais específicos no ensino, a diversidade de focos dentro do ensino de português deve ser lembrada aqui como um elemento que pode justificar determinada postura do sujeito nos cursos. Nosso questionário considerou, então, duas categorias: “disciplina 'Oficina de Texto' ou outra introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior”. A grande maioria tinha como objetivo o ensino de gêneros, leitura e escrita na graduação, com exceção de uma para ensino de fonética, metodologia de ensino de língua portuguesa e uma disciplina para especialização “lato senso” que focou ensino de semântica.

Uma vez que nosso estudo se insere no que se chamou Sociossemiótica, uma especificidade da abordagem semiótica na chamada Escola de Paris, pensamos que a caracterização dos sujeitos enquanto representantes de atores sociais do discurso educacional fosse relevante a este estudo. São objetos de análise da Sociossemiótica os discursos que circulam na sociedade, ou seja, é a sociedade, com seus sujeitos coletivos, que confere valor de comunicação ao discurso. (PRADOS, 2009).

Lara (2004, p. 29) explica que a importância de se voltar a atenção para o discurso dos professores é justamente a condição deles como “porta-vozes autorizados da escola”, o que acaba refletindo a imagem que a escola tem da língua portuguesa enquanto discurso que materializa formações ideológicas. Vem daí o valor sociossemiótico dos *corpora* dessa pesquisa.

Percebemos, pois, o discurso dos professores como social, sendo individual apenas a produção do texto (FIORIN, 2006b). Tomando como valor a importância do contexto – enquanto texto que dialoga com outros textos – na configuração dos discursos, alguns dos questionamentos aos sujeitos da pesquisa perpassaram os tópicos: a instituição à qual se vinculavam, sua formação acadêmica, tempo de experiência no ensino de língua (não só *online*) e os cursos para os quais lecionaram língua portuguesa. Acrescentamos, na descrição abaixo, a disciplina para a qual as atividades didáticas foram elaboradas. Seguem os dados coletados com a omissão dos nomes.

1- Professora da *universidade pública A (PB)*

- Formação acadêmica: Doutorado em Linguística
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 10 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Letras (presencial e a distância), Comunicação, Farmácia e Serviço Social (os demais, presenciais).
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Leitura e Produção de Textos”.

2- Professora da *universidade particular A (MG)*

- Formação acadêmica: Doutorado em Linguística
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 21 anos

- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Todos os cursos da *Instituição particular A*.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Língua portuguesa I”.

3- Professora da *universidade pública B* (MG)

- Formação acadêmica: Doutorado em Literatura Comparada
- Tempo de experiência no ensino de línguas: Língua Portuguesa (nível superior) 10 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Geografia, Biblioteconomia, Ciência da Computação, Letras. A experiência *online* foi com o Curso de Ciência da Computação.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Redação Técnica”.

4- Professora da *universidade particular B* (SP)

- Formação acadêmica: Mestranda em Linguística Aplicada
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 3 anos lecionando no curso de graduação/ Disciplina LM.
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Graduação em letras a distância.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Língua Portuguesa”.

5- Professora da *universidade particular C* (SP)

- Formação acadêmica: Doutorado em Linguística
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 28 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: “Leitura e produção Textual 1” em EAD para o curso de Serviço Social; “Língua Portuguesa” e “Redação Empresarial” para os cursos: Turismo, Administração e Contabilidade;

“Língua Portuguesa” em escola estadual.

- Disciplina de referência no discurso do professor: “Leitura e produção Textual-1”.

6- Professora de *universidade pública C (SC)*

- Formação acadêmica: Mestrado em Linguística
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 27 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Língua Portuguesa no Ensino Técnico e Tecnológico; Língua Portuguesa em Curso Superior de Secretariado Executivo; Comunicação Empresarial no Curso de ciências Contábeis, Linguagem Jurídica, no Curso de Direito, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem e Oficinas de Linguagem (Produção do Texto Acadêmico) no Curso de Pedagogia a Distância.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II” e “Oficinas de Linguagem” (Produção do Texto Acadêmico).

7- Professor de *universidade pública D (CE)*

- Formação acadêmica: Mestrado em Linguística
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 24 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: [CURSOS PRESENCIAIS!] Cursos de Letras, Pedagogia, Psicologia; curso de Língua Portuguesa na Alemanha.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Língua Portuguesa: Fonologia”.

8- Professor de *universidade particular D (RS)*

- Formação acadêmica: Doutorado em Linguística Aplicada.
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 30 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Diversos, incluindo Direito, Informática, Administração...

- Disciplina de referência no discurso do professor: “Produção textual a distância em língua portuguesa”.

9- Professora de *universidade particular E (SP)*

- Formação acadêmica: Doutorado em Linguística Aplicada.
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 20 anos.
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Português para fins acadêmicos para todas as áreas de Humanas (Direito, Administração, Economia, Letras, Pedagogia etc.)
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Português para fins acadêmicos”.

10- Professora de *instituição particular F (RJ)*

- Formação acadêmica: Doutorado em Língua Portuguesa
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 25 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina "Oficina de Texto" ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Curso de Pós-Graduação "lato sensu" presencial e agora *online*.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Língua portuguesa – da teoria à prática: semântica”.

11- Professora de *instituição pública E (MS)*

- Formação acadêmica: Letras – Licenciatura: Português/Espanhol
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 2 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Graduação em Letras – curso presencial e curso a distância, e curso de Pedagogia a distância.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Leitura e Produção de Texto”.

12- Professora de *instituição pública F (MG)* – (Disciplina *online* acompanhada)

- Formação acadêmica: Doutorado em Estudos Linguísticos

- Tempo de experiência no ensino de línguas: Professora de Inglês de curso livre durante oito anos. Professora de português como língua materna durante 18 anos, professora de português para estrangeiros durante dois anos. Total: 28 anos.
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Já lecionou Oficina de Textos para alunos da Letras e vários outros cursos oferecidos pela *instituição pública G* (engenharias, geografia, estatística, biblioteconomia, computação, comunicação, química).
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Oficina de texto”.

13- Monitora de *instituição pública F* (MG) – (Disciplina *online* acompanhada)

- Formação acadêmica: Graduação em Letras- cursando Mestrado
- Tempo de experiência no ensino de línguas: 10 anos
- Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Engenharias (todas), Ciências da computação, História, Letras, Direito.
- Disciplina de referência no discurso do professor: “Oficina de texto”.

O que percebemos numa comparação entre essas poucas informações é que, entre os sujeitos que têm mais tempo de docência (1, 3, 5, 6 e 10), a experiência com as disciplinas a distância, pelo próprio caráter ainda recente dessa prática, é bem escassa em relação à experiência com disciplinas presenciais, enquanto que entre os que ainda têm pouco tempo de prática pedagógica (4 e 11), o ensino a distância predomina. Já os sujeitos 2, 7, 8, 9, 12 e 13 não especificam para que modalidades de cursos as disciplinas *online* foram dadas, o que nos leva a supor que essas disciplinas possam também ter sido oferecidas isoladamente dentro de cursos presenciais.

Outro detalhe que predomina entre os professores é a formação em Linguística e Linguística Aplicada. Apenas um deles tem doutorado em Literatura Comparada e um tem graduação em Letras. Uma hipótese para essa relação é o direcionamento da disciplina “Oficina de texto” ao trabalho com adequação formal do texto. Numa busca na web, encontramos três ementas para essa disciplina, das quais recortamos apenas o objetivo geral:

NOME DA DISCIPLINA: OFICINA DE TEXTOS I			
Código: 23020	Carga horária: 30	Créditos: 2,00	Pré-requisitos:
-			
Ementa: Resgate de conhecimentos prévios, subjetivos e a sensibilidade pessoal do estudante, além do senso comum, aproximando esse universo pessoal do conhecimento socializado no campo da produção da científica através da prática da escrita, favorecendo a passagem para a autoria e construção de conhecimentos.			

Figura 3: Ementa da disciplina “Oficina de texto I”⁸

Disciplina: Oficina de Língua Portuguesa; Leitura e Produção de Textos			Código: LET 203
Professor:	Ano: 2009	Semestre: 2	
Pré-requisito:			
Carga horária teórica: 30 h	Carga horária prática: 30	Total: 60 h	Nº créditos: 04
Ementa: Ementa: Desenvolvimento do raciocínio argumentativo, bem como o domínio de gêneros textuais que o aluno utilizará ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.			

Figura 4: Ementa da disciplina “Oficina de Língua Portuguesa: leitura e Produção de Textos”⁹

Oficina de Leitura, Interpretação e Produção de Textos em Língua Portuguesa

A+ A A- [ícone] [ícone]

Objetivos

Apresentação das estratégias de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa para um melhor desempenho, aproveitamento e aprofundamento dos módulos e temas do curso escolhido pelo aluno.

Figura 5: Ementa da disciplina “Oficina de Leitura, Interpretação e Produção de Textos em Língua Portuguesa.”¹⁰

Os três programas poderiam, em tese, ser oferecidos tanto por professores de Literatura como de Linguística, pois os objetivos são abrangentes o suficiente. Entretanto, o direcionamento da disciplina para diversos cursos do ensino superior, sendo preciso a abordagem da estrutura formal em textos não especificamente literários, poderia ser um indício da predominância da Linguística (Aplicada) como formação da maior parte dos

8 Programa encontrado na internet: <http://www.univates.br/handler.php?module=univates&action=view&article=461>

9 Programa encontrado na internet: <http://www.letras.ufmg.br/site/>

10 Programa encontrado na internet: <http://www.metodista.br/calouros/oficinas/oficina-de-leitura-interpretacao-e-producao-de-textos-em-lingua-portuguesa/>

sujeitos dessa pesquisa.

Aos quatro itens citados acima no perfil dos professores, a que chamamos de sondagem inicial, somam-se outras sete questões sobre o ensino de português a distância, constituindo nosso questionário. Além dos tópicos para essa sondagem, outros que explicitassem se a inserção das disciplinas *online* era em cursos inteiramente a distância ou presenciais, quantidade de disciplinas *online* já oferecidas e outros detalhes seriam muito importantes ainda para que o perfil dos sujeitos se tornasse mais completo. No entanto, nos discursos das respostas às sete perguntas, pudemos levantar mais informações de cada um, apesar de não podermos usar todos os dados comparativamente entre todos os sujeitos, pois nem todos esses dados apareciam com frequência. A ausência de algumas dessas questões não previstas inicialmente se deve, muitas vezes, ao caráter de novidade que elas tiveram, alertando-nos para detalhes importantes e característicos dessa nova prática.

Outro aspecto marcante foi a não abrangência das respostas a perguntas que eram agregadas a uma principal, como: “Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?” Frequentemente, não tivemos resposta para a segunda questão e, com a mesma, tivemos detalhes além dos previstos, assim como outros direcionamentos, dependendo do perfil do professor.

Esse não se constituiu um problema fundamental para esta pesquisa por termos como meta o estudo do discurso do professor de forma mais ampla, sem a intenção de coletar dados específicos. As várias perguntas sobre atividades didáticas *online*, tema de nosso estudo, direcionaram de alguma maneira o levantamento de elementos sobre essa questão, apesar de, como esperado, não eliminar outros aspectos contextuais às atividades, uma vez que elas estão intrinsecamente relacionadas a vários tópicos do ensino, como conteúdo, metodologia, rendimento dos alunos etc.

Tomamos, então, o discurso do sujeito como um todo, porque não importava o atendimento a todas as perguntas feitas. Elas foram, na verdade, “gatilhos” para conseguirmos a manifestação discursiva dos informantes. Em suma: não podemos negar a intencionalidade das perguntas e a influência delas nas respostas, especialmente quanto à comparação presencial-virtual, mas contamos também com respostas que ficavam aquém ou iam além do previsto.

2. ATIVIDADE (DIDÁTICA) vs PASSIVIDADE

Pretendemos, aqui, perpassar algumas abordagens que consideramos importantes sobre as atividades didáticas e o ensino de português como língua materna por serem esses os temas principais envolvidos no questionamento que fizemos aos professores-informantes da pesquisa. Mesmo não sendo extensa e completa como deveria, acreditamos que a abordagem pode ser interessante como discurso que dialoga e influencia o dizer desses sujeitos, como teremos oportunidade de verificar nas análises.

2.1 Atividades didáticas como estratégia

O conceito e algumas considerações sobre a aplicação das atividades didáticas são fundamentais para a compreensão de sua localização e organização no contexto da prática pedagógica. Dedicamos, pois, esse tópico às atividades, exercícios ou tarefas, variações sobre o tema central neste estudo.

A atividade, de forma mais ampla, é: “1. qualidade do que é ativo 2. faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas 3. exercício dessa faculdade; ação (...)” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 335), seja essa atividade cognitiva ou prática. Transportando o conceito para o campo cognitivo, Vygotsky (1984, 1987), ao abordar o desenvolvimento humano por processos mediados, introduz o que outros autores, como Leontiev (1983), chamaram depois de *teoria da atividade*. Seu princípio fundamental é a ação de um sujeito mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo. O conceito de “atividade” é, então, tomado mais amplamente nessa teoria, cobrindo também o campo prático.

Para Vygotsky, dentro da abordagem sócio-interacionista:

A produção de conhecimento individual e coletiva não se esgota na experiência comunicativa, sendo o conhecimento construído em um processo social negociado, que envolve a mediação, a representação mental e a construção ativa da realidade em um contexto histórico e cultural, evidenciando um sistema mais amplo de produção. A interação com os objetos e respectiva produção de conhecimento é de

origem social, mediada por instrumentos ou artefatos (mentais ou físicos), surgindo na atividade entre as pessoas (interpsicológico) e tornando-se interiorizada (intrapsicológico) pela apropriação das informações e respectivas estruturas, que caracterizam o momento individual de aprendizagem” (VYGOTSKY, 1984 *apud* ALMEIDA, 2003, p. 208)¹¹

De acordo com essa posição, a aprendizagem não ocorre “a priori”, mas na forma como o conteúdo é apropriado pelo sujeito, pela mediação e interação. Essa concepção explica a importância da atividade para o desenvolvimento das funções “psico-intelectuais” (DAVIDOV, 1988) dos sujeitos.

Para a Teoria da Atividade, a consciência, conjunto de aspectos psicológicos do âmbito racional, e a atividade, interação humana como realidade objetiva, influenciam-se na formação de processos mentais pela realização de atividades. Ela diferencia os procedimentos humanos em três níveis: atividade, ação e operação, levando em conta os objetivos para os quais esses procedimentos são orientados. A atividade é orientada a motivos, a ação a metas e a operação a condições de realização, como mostra a figura a seguir:

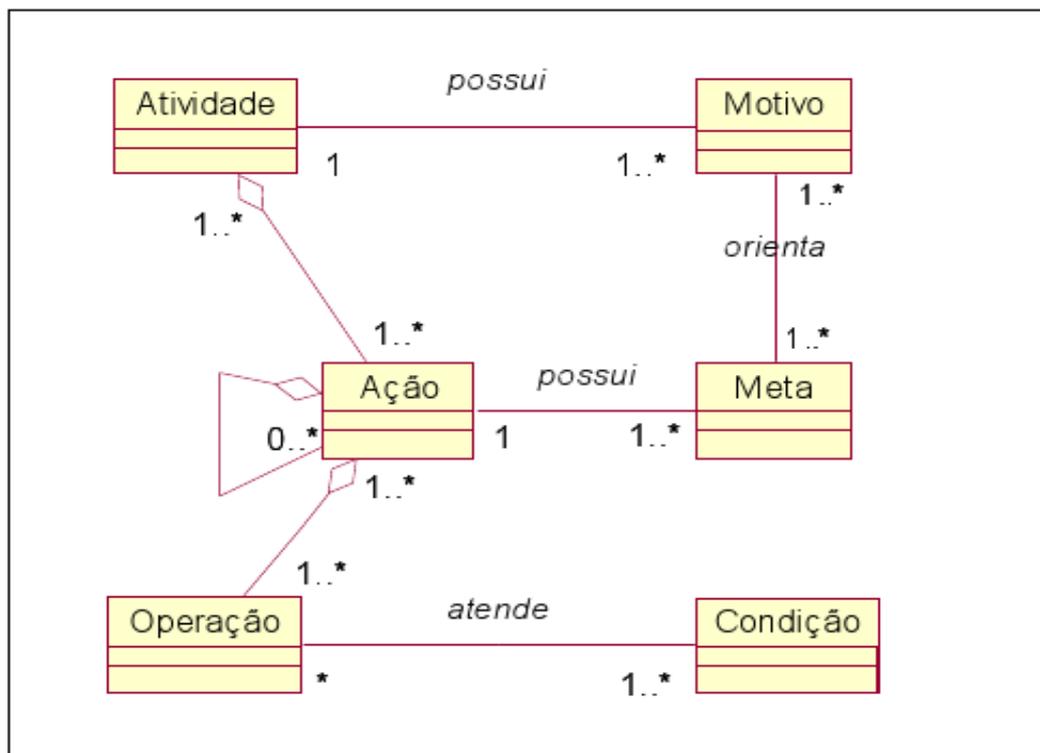


Figura 6: Relacionamento entre os elementos que formam a estrutura hierárquica da atividade (MARTINS, DALTRINI, 2001, p. 301)

¹¹ VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. NETO, J. C. et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Com esse esquema, podemos perceber: para toda atividade existe um motivo que, em termos de atividade humana, é determinado pela necessidade ou desejo da pessoa que a realiza. Mas para que o objeto seja transformado, é necessário um conjunto de passos conscientes que são chamados de ação, compreendida apenas dentro da atividade realizada. Já as operações são rotineiras e praticamente inconscientes, atendendo a uma condição para a realização da ação.

Por esse viés, chegamos a uma percepção estrutural da atividade decomposta em fases que orientam sua criação e realização, uma vez que tal concepção abriga tanto o ponto de vista do enunciador como do enunciatário. Mesmo que não sejam totalmente conscientes no momento da elaboração, esses elementos estão presentes no processo de ensino-aprendizagem. O que varia, então, são os motivos, metas e condições, pensados, nas atividades escolares, em função de ementas (programas), conteúdo, tempo, público-alvo, experiência, entre outras variáveis. O enunciador pode propor uma atividade que leve em conta uma idealização do seu destinatário ou se basear na personalidade dele em cada situação; de uma forma ou de outra, a relação interpessoal está por traz dessa visão. Nesse contexto, tomamos atividades escolares não apenas as didáticas ou exercícios, mas todo tipo de ação que tenha como objetivo a aprendizagem (pesquisas, viagens, seminários, leituras entre outras).

Araújo Jr. (2008) já desdobra a atividade em estratégia didática, domínio e recurso. A estratégia é entendida como procedimentos e técnicas para se atingir os objetivos de ensino e aprendizagem, os recursos são os materiais utilizados no processo e o domínio relaciona-se com a ideia de conhecimento por trás da aplicação da estratégia didática e prevê que cada área tem peculiaridades. Como exemplo de aplicação desses conceitos, um professor de química poderia propor a seus alunos uma demonstração prática da decomposição de uma determinada matéria, tendo como objetivo o aprendizado dos procedimentos usados na experiência e a relação entre as substâncias. Os materiais empregados na tarefa poderiam ser desde livros e manuais até tubos de ensaio e a própria matéria física. Já o domínio, predeterminado, seria a área de química e os conhecimentos pressupostos por ela.

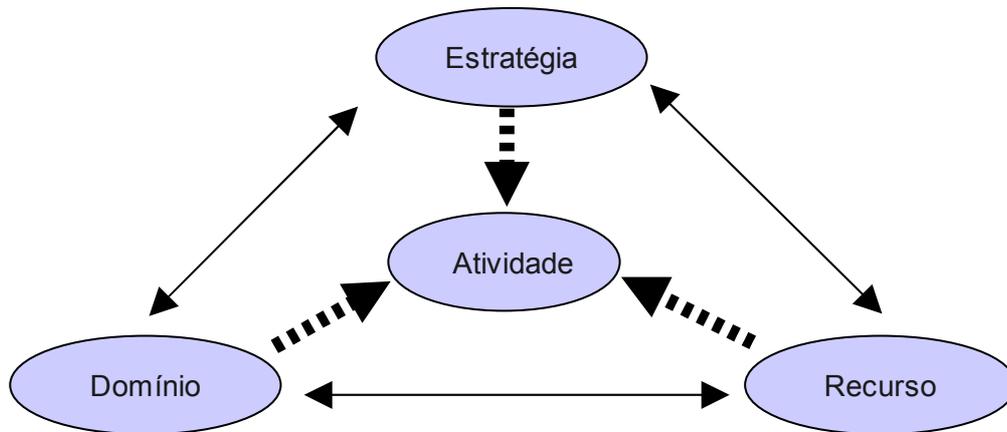


Figura 7: Composição de uma atividade online: estratégia, domínio e recursos. (ARAÚJO JR., 2008, p. 35)

Se por um lado o primeiro modelo citado (Teoria da Atividade) prevê uma meta e, conseqüentemente, o que é gerado como produto final; no segundo, essa noção fica vagamente presente na “estratégia didática”. A produção final dos alunos traz consigo a aprendizagem de um conhecimento ou, como Vygotsky dizia, a interiorização de informações e desenvolvimento individual pela mediação de artefatos e de pessoas. Essa instância social está, pois, prevista na abordagem sócio-interacionista, o que estende o alcance dos resultados para outros sujeitos envolvidos, ressaltando o “resultado” como importante, mas nem sempre totalmente controlável. Consideramos, pois, essa concepção dos resultados como fundamental na elaboração de uma atividade.

Ao ter em mente que uma atividade didática deve ser “motivante e significativa” (ARAÚJO JR., 2008, p. 35), buscamos entender essa noção no contexto pedagógico, em que interagem, além dos interlocutores principais – professor e alunos –, a coordenação da escola, pelo menos. Isso implica pontos de vista diferentes e, assim, percepções variadas do que seja “motivante e significativo”, embora haja regulações responsáveis por uma uniformidade no papel de um projeto pedagógico. Em Houaiss e Villar (2001, p. 2.569), o significativo envolve “significado que contém revelação interessante”. Sem nos aprofundarmos na escolha dos conhecimentos considerados relevantes no ensino por uma série de aspectos sócio-histórico-culturais, lembramos a flexibilidade de uma atividade didática que, para um mesmo conteúdo, pode ter diferentes configurações, expressando mais ou menos importância e validade para os destinatários. Dessa forma, acreditamos que o significativo estaria relacionado à abordagem do conteúdo, ao interesse despertado e ao nível de desenvolvimento dos alunos para apreensão do conhecimento apresentado, já previsto por Vygotsky no conceito de Zona de

Desenvolvimento Proximal¹², lugar onde se dá a aprendizagem.

Diferentes perspectivas, em geral vistas historicamente, concebem as condições para o ensino-aprendizagem por meio das atividades de forma variada. Essa noção da relevância do material e das atividades para o aprendizado aparece com mais força na abordagem cognitivista e construtivista, como lembra Mohamed Ally (2008, s/p). Sobre a perspectiva cognitivista, ele lembra a estratégia de mostrar aos alunos o valor da atividade para sua vida, contextualizando o aprendizado deles.

Para Ally, nem localizar informações na internet nem criar *links* para outros recursos da *web* se constitui tarefa *online* significativa. Ela acontece quando os aprendizes usam a *web* dentro de uma sequência de instruções para completar a atividade e adquirir algum resultado dentro do objetivo proposto. Ainda sobre o ensino de línguas na *web*, Felix (1999) afirma que, com esse advento, as atividades não precisam ser simuladas ou artificialmente contextualizadas, mas podem ser extremamente autênticas: “O mundo real da língua alvo pode ser trazido para o interior da experiência dos estudantes com a criação de atividades significativas e adaptadas para seus interesses e capacidades em diferentes níveis de interatividade.” (p. 89, tradução nossa).

Ally propõe, então, um modelo em que, especificamente sobre as atividades, são características que podem contribuir para a eficácia do aprendizado:

- Variedade de atividades para, além de atender aos propósitos da lição, prover as necessidades individuais dos alunos;
- Variedade de modalidades: texto verbal, áudio, imagem e vídeo;
- *Feedback* para que os alunos possam monitorar seu desempenho e ajustar seu método de aprendizagem se precisarem;
- Resumo ou sumário da atividade, dada pelo professor ou pedida aos alunos, para tornar o processo mais consciente e promover o fechamento da lição.

O modelo desse autor mostra que as atividades se inserem numa rede complexa que vai desde a preparação, passando pelas atividades afetadas e afetantes da interação e chegando ao significado pessoal e aplicação do conhecimento à vida.

12 “**Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** é um conceito que define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.” (WIKIPEDIA, 2009).

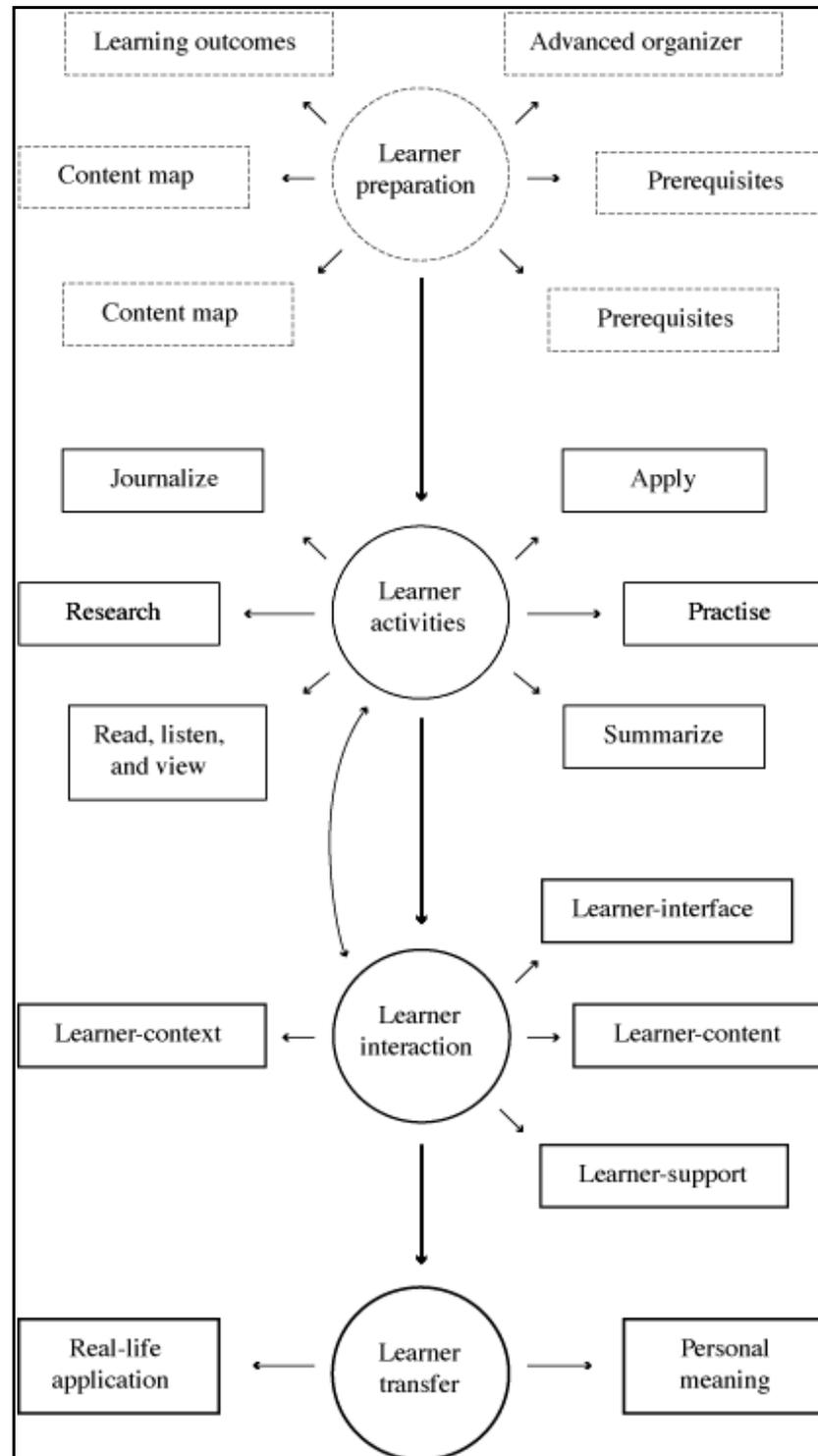


Figura 8: Componentes para um aprendizado online efetivo.

O estudo das atividades didáticas não pode acontecer isoladamente a não ser como um recorte, uma vez que a relevância está na inserção delas no contexto de uma disciplina, em concordância com os objetivos visados.

Um outro modelo que deve ser citado é o de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) - conhecidos como componentes do grupo de Genebra - que concebem as atividades numa “sequência didática”, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (p. 97).

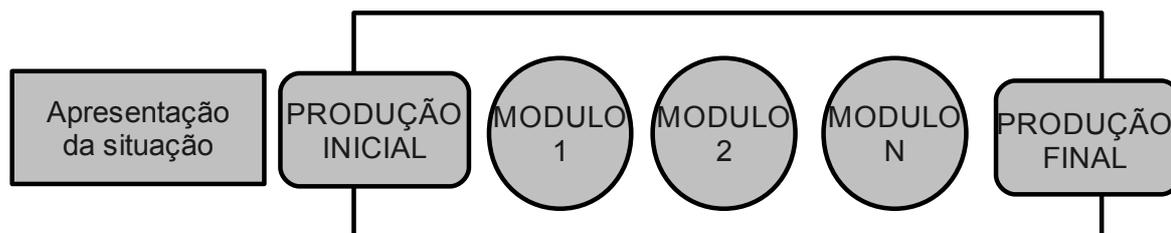


Figura 9: esquema da “sequência didática” proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Segundo os autores, o trabalho com gêneros nesse caso seria realizado sobre aqueles dificilmente acessíveis para a maioria dos alunos. Após uma produção inicial, os professores poderiam avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as próximas atividades previstas na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Os módulos desenvolvidos sobre um mesmo domínio permitiria um trabalho mais aprofundado e sistemático do gênero. A sequenciação se torna interessante pelo acompanhamento de cada etapa e intervenção do professor no que for percebido como necessário.

Essa noção de processo está presente ainda no método das *WebQuests*¹³, desenvolvido por Bernie Dodge em 1995, para caracterizar um conjunto de etapas que também prevê a preparação dos alunos para uma determinada atividade. A novidade desse processo é a disponibilização de caminhos (*links*) que permitem aos sujeitos personalizar a atividade de acordo com seus interesses e descobertas, contrariamente às atividades que oferecem apenas um percurso. As etapas padrões¹⁴ para esse modelo são introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão, preparadas pelo professor e dirigidas aos alunos em tarefas individuais, em duplas ou em grupos.

Não sabemos ao certo em que medida o modelo determinaria uma atitude mais ou menos ativa do aluno. As cópias na internet, queixa recorrente de professores e escola, acontecem, em grande parte, pela simplicidade da proposta, que não se apresenta como

13 Informações detalhadas e exemplos podem ser encontradas no site oficial: <http://webquest.org/index.php>.

14 Um exemplo de *WebQuest* sobre Jogos Educativos pode ser acessado aqui: http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=10378&id_pagina=1. Acesso em 03 nov. 2009.

desafio instigante, cuja resposta demandasse um percurso de pesquisa e reflexão. Arriscamos, pois, a acreditar que a elaboração de atividades sob modelos diversos que tenham em vista diferentes formas de aprender e que exijam do aluno um posicionamento crítico e não de repetição do que já está posto tenda a resultados mais positivos.

Além da estratégia de elaboração, Braga (2008, p. 186) ressalta que “em relação à aprendizagem, estudos empíricos indicam que o processamento simultâneo de uma informação por canais diferentes de recepção pode ter um efeito facilitador em algumas situações de aprendizagem”. Ela lembra que o potencial pedagógico dos materiais didáticos, incluindo aí as atividades, está ligado à estrutura hipertextual deles, na medida em que permite que o aprendiz escolha a ordem e o percurso de navegação mais adequado à sua forma de aprender ou às suas necessidades específicas de estudo.

Clark (1983 *apud* ALLY, 2008) também apresenta estudos com resultados complementares aos encontrados por Braga, em que há uma oposição ao uso das tecnologias como meros veículos. Os estudos desse autor sugerem que os benefícios obtidos com o emprego de atividades multimodais não são responsabilidade do meio de instrução, mas das estratégias envolvidas na construção do material didático.

Não podemos nos esquecer do caráter dialógico do enunciado das atividades; ele é, ao mesmo tempo, réplica de outros diálogos e pede a resposta do outro. Fiorin, num estudo sobre o dialogismo em Bakhtin, afirma que o enunciado, para este último, tem “presentes ecos, lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante”. (2006c, p. 21). Esse valor de “comunicação”, implícito em qualquer enunciado da língua, tem nas atividades o formato pergunta-resposta, que explicita sua condição de dialógico. Esse é, pois, o momento de comunicação entre destinador e destinatário de competências adquiridas e performances desejadas.

Perguntamos por fim: o professor cria atividades para doar valores aos alunos ou para avaliar a doação dos valores anteriormente? Acreditamos, e poderemos confirmar no estudo dos discursos em anexo, que as duas posições podem acontecer simultaneamente. Mesmo que o aprendiz durante a atividade não seja consciente da parte do professor e/ou do aluno, ela tem o potencial de ser avaliativa e um momento para novos aprendizados. A cooperação e colaboração estabelecidas durante a resolução da atividade são características próprias desse momento e reconhecidas como tão importante para o ensino como o momento anterior de contato com informações teóricas.

Foi feita neste estudo apenas uma abordagem geral, sem a pretensão de destrinchar todas as possibilidades de ver as atividades didáticas pelos diferentes construtos teóricos. Nosso objetivo, portanto, foi apresentar algumas abordagens que poderão ser retomadas após as análises para compreensão das estratégias usadas. Essas perspectivas podem ainda nos ajudar nas considerações sobre as escolhas dos professores para a criação das atividades.

2.2 Ensino de língua portuguesa

Se as atividades didáticas estão mais próximas de uma estratégia didática, falta-nos as considerações sobre o domínio envolvido nessa estratégia: língua portuguesa no ensino superior.

Nossa primeira pergunta do questionário enviado aos professores foi: “Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?”. Essa questão foi elaborada por acreditarmos que a concepção de língua e de sujeito determina a forma de, em sala de aula, trabalhar-se a língua e formar-se o sujeito, sendo, pois, interessante averiguar a relação dessa concepção e a realização dela na prática do professor.

Numa perspectiva histórica, Geraldi (2006) afirma que o ensino de português como língua materna tem se resumido numa questão dicotômica quando se pensa em proporcionar um bom desempenho linguístico aos alunos: ensino baseado em textos ou ensino baseado em conhecimento gramatical. Ensinar ou não ensinar gramática, segundo ele, não é um dilema atual, mas remonta à própria ideia de se ensinar língua materna para falantes dela. Soares (2001) também recorda que o ensino de português para alfabetização foi determinado por fatores externos, pois era, e ainda é, organizado pela classe social mais abastada, a elite, desde o início desse ensino no Brasil, motivo pelo qual a variedade escolhida era a de maior prestígio, ou seja, aquela usada por essa elite. Como fator interno, a autora cita os estudos do Latim como influência no modelo de ensino do português.

Uma vez que há uma busca pela identidade e unidade como imagem que não se coaduna com a realidade da diversidade do uso da língua, surge a necessidade de se aprender a gramática, produto de estudos e descrições e negação da instabilidade da fala. Já o ensino do texto seria, para Geraldi, aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, as múltiplas

possibilidades, mas também o lugar privilegiado para se construírem estabilidades sociais.

Essas imagens são (des)construídas, principalmente, na formação acadêmica, quando os licenciandos aprendem seu ofício de ensinar e os demais profissionais aprimoram o uso dos gêneros textuais. O currículo de disciplinas para ensino de português tem mudado com os avanços no estudo da Linguística com vistas, principalmente, a desautomatizar a visão corrente dos fatos de língua. (ILARI, 1997). A automatização é muito identificada em manuais didáticos, que, historicamente, é o lugar da reprodutibilidade, segundo Rasia (2007). Ela lembra ainda como características deles: 1) a exclusão da diferença, da variação, do residual, que também são constitutivos da língua; 2) a abordagem da oralidade como característica evitada e 3) a didatização da gramática para reproduzir regras geralmente de forma descontextualizada das situações de uso da língua. O resultado é o tratamento da língua materna como se estrangeira fosse. Rasia conclui que o trabalho com a língua não deve se limitar às suas estruturas, mas deve considerar o componente histórico-social que lhe é inerente.

Atualmente, a linguagem coloquial já aparece sem assombro nos chamados “textos de leitura” dos livros didáticos, que também propõem problemas, como o da variedade de funções da linguagem ou as especificidades da língua escrita em oposição à língua falada, como alerta Ilari (1997). Esses avanços se devem, segundo ele, à circulação de ideias debatidas em Linguística.

O ensino da língua acontece, portanto, sob uma determinada concepção de língua, a qual adquirimos naturalmente no processo de socialização, como lembra Lara (2004). A escola, segundo essa autora, exerce um papel fundamental na estabilização, legitimação e difusão de uma dada imagem da língua. Sobre o ensino de português, é ela, a escola, que exige o respeito ao *bem falar* e *bem escrever*; ou seja, o respeito à gramática normativa.

O valor da abordagem gramatical e textual está em constante mudança nos discursos acadêmicos. Com as novas pesquisas sobre linguística aplicada ao ensino de línguas, o trabalho com a gramática tradicional sem uma proposta reflexiva e crítica não tem muitos defensores. Segundo Felix (1999), o ensino de gramática, contextualizado em autênticos materiais ou não, reflete uma abordagem que tem o professor como centro, uma vez que ele é sistematicamente controlado, preditivo e linear. Defendemos, entretanto, a possibilidade de discussões em torno da gramática, o que depende do nível dos alunos e do posicionamento crítico despertado para o tópico.

Desde o final do século XX, três perspectivas teóricas têm influenciado o ensino de línguas: a teoria sócio-interacionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso. Sob o objetivo de desenvolvimento de competências comunicativas nos alunos, os gêneros discursivos ou textuais surgem no interior de uma linguística aplicada preocupada com o ensino de língua materna por meio de textos escritos e orais para o estudo de leitura e produção de textos (BEZERRA, 2005). Entretanto, esse estudo nem sempre centraliza os aspectos comunicativos e, frequentemente, volta-se para a forma do texto, como “um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para a escrita)” (idem, p. 41).

O estudo dos gêneros é, atualmente, visto positivamente nas aulas de português por levar em conta textos diversos que demandam adequação em cada situação comunicativa, exigindo, por isso, o domínio de suas funções para uma comunicação eficiente. A produção de textos, por exemplo, é vista nessa abordagem como uma reconstrução do conhecimento e não a repetição, próximo do que Vygotsky já pregava.

Coscarelli (2002, p. 21) resume o papel do novo professor de português como responsável por habilidades que levem os alunos a:

- ter consciência das diferenças entre língua oral e escrita;
- saber reconhecer e usar bem os diversos registros da língua, tanto escrita como oral, variando do mais formal ao mais informal;
- saber ler e redigir os mais diversos tipos de textos (incluindo o e-mail e o hipertexto);
- saber produzir textos adequados à situação e ao interlocutor a que se destinam;
- ter o hábito e a capacidade de refletir sobre a linguagem nos seus mais diversos modos de utilização;
- ao invés de memorizar a informação, saber procurar e usar as informações de que precisam.

Nem sempre é possível prever as habilidades geradas com as atividades propostas, pois podem ir além ou aquém do que foi previsto pelo professor. É preciso, por isso, que o professor seja hábil para perceber, na produção dos alunos, as competências adquiridas e as necessárias para planejar suas aulas. Está inscrita aí a importância de um *feedback* rico e explicativo, pelo qual as regulações poderão ser feitas. Tentaremos, de alguma forma, captar esses desdobramentos do ensino de português sem, entretanto, aprofundarmo-nos nesse tema que demandaria um estudo vasto não só sobre o ensino, como também sobre a aprendizagem

dos alunos, o que foge ao nosso escopo.

Em suma, a perspectiva que predomina entre os acadêmicos atualmente é do ensino de língua portuguesa do ponto de vista crítico e assentado em estudos que levam em conta a situação de comunicação, atenta não só ao conteúdo, mas a fatores como gênero, destinatário e modalidade, pelo menos. Teremos a oportunidade de verificar no *corpus* dessa pesquisa que perspectivas são realçadas no estudo da língua e se são coerentes com a que predomina atualmente no discurso crítico.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Teoria da significação: os princípios

A semiótica francesa ou Escola Semiótica de Paris, fundada por Algidas Julien Greimas (1917-1992), é ainda recente, tendo seus primórdios a partir da segunda metade do século XX. Sua preocupação, segundo o próprio criador, é “explicitar, sob forma de construção conceptual, as condições da apreensão e da produção do sentido” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 415). Greimas teve dois antecessores do estruturalismo que foram essenciais para os fundamentos da semiótica como sistema lógico-discursivo que pretende analisar o texto pela semiose dos planos do conteúdo e da expressão: Ferdinand Saussure e Louis Hjelmslev.

O apontamento da linguística sob a noção de estrutura constituída de relações formais entre elementos, justamente pela “diferença” entre eles, foi um dos principais postulados de Saussure, principalmente, em *Curso de linguística geral*. A partir de dicotomias, como língua e fala, sincronia e diacronia, significante e significado, Hjelmslev reformulou e aprimorou alguns conceitos que seriam mais tarde essenciais para a concepção da semiótica francesa, com destaque para os fúntivos: expressão e conteúdo e a subdivisão de cada um deles em substância e forma. Cañizal e Lopes afirmam, no prefácio de *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, que seu autor, Hjelmslev, é “mediador entre o pioneirismo genial de Saussure e o estruturalismo vanguardista de Greimas” e completam: “os três formam como que uma tradição pautada em referências mútuas.” (HJELMSLEV, 2006, p. X)¹⁵. A semiótica, herdeira dessa tradição, procura ser um olhar para a linguagem como um sistema de significação e não mais do signo, tomando a significação como decorrente da relação. (BARROS, 2001a).

Um outro pilar da semiótica, intimamente associado aos outros, está no progresso dado à descrição feita por V. Propp do conto maravilhoso russo. O ponto de partida foi o esforço de dar uma formulação rigorosa a uma “*sucessão canônica de acontecimentos*” (GREIMAS, 1983, p. 8) de tal forma que ela alcançasse o estatuto de um esquema narrativo. Essa busca

15 O prefácio apresenta a data de maio de 1975, ano do décimo aniversário da morte de Louis Hjelmslev.

por regularidades levou à construção de uma gramática com a finalidade de organizar hierarquicamente os enunciados, estabelecendo, assim, um modelo de previsibilidade.

Essa busca por invariáveis, num modelo lógico e econômico, justifica as escolhas epistemológicas da semiótica greimasiana, como a de ver a realidade como uma construção da/pela linguagem, desconsiderando, assim, a ontologia. O princípio da imanência, vinculado a essa ideia, visa à autonomia da Linguística como ciência (FIORIN, 1996) e delega ao texto os princípios de sua própria completude. Dessa maneira, os recortes tornam-se necessários diante da perspectiva teórica como um ponto de vista.

(...) a semiótica não nega a importância das determinações vindas dos universos psicológicos individuais ou socioculturais de referência, que atuam nas práticas de produção e leitura, mas ela apenas restringe seu objeto à articulação das formas da significação: ela aspira à constituição de uma linguística discursiva apta a analisar tanto essas amplas porções de significação que comandam uma certa ordem do sentido e que são denominadas por vezes “macroestruturas”, quanto às finas marcas em que se tramam as formas específicas do conteúdo, tais como são postas ao leitor por cada texto particular (BERTRAND, 2003b, p. 14).

A semiótica deixa, por isso de se preocupar com elementos extra-discursivos (de ordem psico-cognitiva ou sociológica, por exemplo) para se concentrar nas articulações internas do texto, buscando, dessa forma, ser coerente com seu campo de pertinência.

As “formas da significação” mencionadas na citação remetem à escolha da forma e não a substância do conteúdo para se estudar, conforme Silva (1995) justifica:

De algum modo, é preciso que o sentido deixe esse estado fosco, fluido, bem próximo do caos e se transforme num todo organizado, numa espécie de microcosmos semântico (metáfora semiótica para texto). Cabe à semiótica mostrar como e quando esse primeiro sentido começa a tomar forma, a ser enformado para se tornar, enfim, apto a ser transmitido e recebido. (p. 26).

A Escola de Paris se ocupou, portanto, em criar modelos metalinguísticos que, assumindo a significação como articulação de formas, objetivasse sua produção e apreensão pelos sujeitos, mesmo que o sentido se manifeste por diferentes veículos (imagem, vídeo etc.). “São, portanto, os processos de efetuação e organização discursiva do sentido que constituem o objeto da semiótica.” (BERTRAND, 2003b, p. 11).

Se a Propp se deve a percepção das unidades sintagmáticas constantes no texto, as pesquisas taxionômicas para explicar as regularidades estruturais subjacentes de Lévi Strauss

– expoente da antropologia – embasaram o modelo lógico-conceitual constituído por Greimas para a representação das estruturas profundas (BARROS, 2001a, p. 11). Não podemos deixar de mencionar a fonte filosófica (sobretudo fenomenológica) que influenciou também os estudos da semiótica. O principal nome nessa fonte é Merleau-Ponty.

Esquematizamos a seguir as “fontes” epistemológicas e metodológicas da semiótica francesa já apresentadas nesta parte:

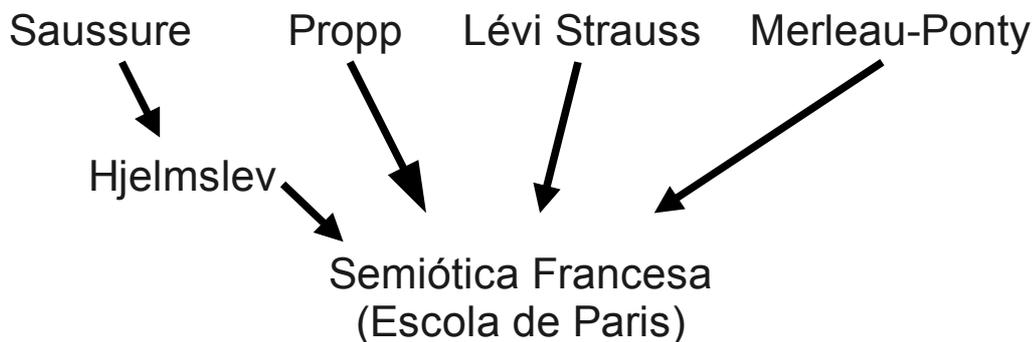


Figura 10: referências teóricas da semiótica greimasiana

A semiótica francesa é uma das teorias que refletem a ruptura da linguística com o estudo da língua como a soma de frases, demonstrando um interesse pelo estudo do texto ou do discurso e da enunciação, instância responsável pela passagem do discurso ao texto. Essa teoria sêmio-linguística apresenta ferramentas teórico-metodológicas para a análise interna do discurso em três níveis de geração de sentido: fundamental, narrativo e discursivo, que pressupõem um caminho, nessa ordem, de concretização, complexificação e enriquecimento semântico crescente, mas passíveis de descrições e uso isolados e autônomos. Tal percurso não se preocupa com a manifestação (linguística ou não-linguística), mas se volta para a imanência do texto, conforme já dissemos. Sobre o enfoque na distinção entre estruturas profundas e de superfície, Barros (2001a, p. 14) argumenta:

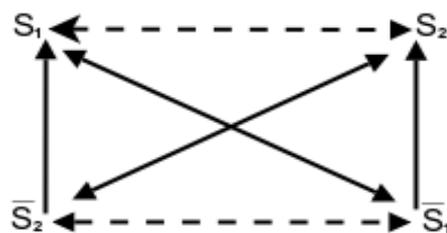
O texto, objeto da enunciação, é uma ilusão – referencial e enunciativa – e, para ser explicado, precisa ser desbastado dos efeitos de sentido aparentes. Sob a aparência, busca-se a imanência do discurso; sob a máscara, as leis que o produzem. Depois de cumpridos os procedimentos de abstração, é necessário efetuar o percurso inverso e reconstruir, a partir de estruturas imanentes, as estruturas aparentes da manifestação.

Neste capítulo, não nos deteremos em cada ferramenta dos níveis do percurso gerativo,

pois consideramos ser a explicação dessas ferramentas mais relevante quando se der sua aplicação nas análises. Ocupamo-nos a seguir de cada nível em sua perspectiva mais ampla, explicitando sua função na teoria.

Para a compreensão do percurso gerativo de sentido, destaca-se a da noção de profundidade, que explica o discurso como uma “massa folheada” (GREIMAS; COURTES, s/d, p. 127), em que níveis superpostos se ligam pela proposta de enriquecimento gradual. Essas camadas, numa tentativa de manutenção e não de ruptura, exigem uma conversão coerente, “introduzindo a continuidade na descontinuidade das etapas” (BARROS, 2001a, p. 27). O estudo da imanência explica também o desdobramento de cada nível em dois componentes da gramática semiótica: sintaxe e semântica. Enquanto um se destina à organização do conteúdo, o outro cuida exatamente desse último. Lara e Matte (2009) relacionam os dois, lembrando que a semântica tem uma autonomia maior que a sintaxe, o que implica a possibilidade de investir diferentes conteúdos semânticos na mesma estrutura sintática.

Na primeira etapa, nível das estruturas fundamentais, as oposições entre categorias semânticas retoma a percepção de *diferença*, valorizada por Saussure como fundamentação do sentido que surge justamente dessa relação. Destaca-se nesse nível o quadrado semiótico. Ele articula de forma lógica as categorias semânticas em relação de contrariedade, contradição e complementariedade:



- ◄-----► relação de contrariedade
- ◄-----► relação de contradição
- relação de complementariedade

Por meio desse modelo lógico, é possível identificar o sentido mínimo para a constituição do discurso, o seu denominador comum. É possível também tomar cada categoria em relação de conformidade ou não entre o sujeito e o conteúdo representado. É o que ocorre

quando há uma valorização positiva de uma categoria, euforia, e negativa de outro, disforia, o que chamamos de timia.

O nível fundamental não será destacado nas próximas análises, pois consideramos que, embora haja em cada texto uma estrutura profunda, ela não se mostrou essencialmente relevante para a microanálise dos discursos.

Em geral, costuma-se inserir a análise pelo nível fundamental no final, apesar de ser ele a primeira etapa de geração de sentido. Esse método se explica por exigir ele termos mais abstratos e mais gerais, competência adquirida após um contato maior com o texto e suas estratégias.

Com a contribuição de Propp, o nível narrativo, mais influenciado por sua teoria, é baseado no princípio de oposição entre sujeitos. Greimas (1983, p. 9) denomina essa oposição como estrutura binária, fundada na relação tanto contratual como polêmica – polêmico-contratual – entre dois sujeitos que se confrontam na narrativa. Um terceiro elemento completa a estrutura básica do espetáculo: o objeto. Para a semiótica, a existência do sujeito só se explica em relação a um objeto e, principalmente, aos valores investidos nele: “O objeto almejado só é, então, um pretexto, um lugar de investimento dos valores, um outro lugar que mediatiza a relação entre o sujeito e ele mesmo”¹⁶. (GREIMAS, 1983, p. 21, tradução nossa). Por isso, esse autor conclui que, num universo semântico qualquer, apenas os objetos que fazem parte do eixo sintático: *sujeito* → *objeto* serão levados em consideração, uma vez que os valores estão inscritos nesse eixo (p. 24). Esses valores são, na verdade, uma complexificação dos valores axiológicos derivados da aplicação tímica (euforia vs disforia) no nível fundamental.

Fiorin (2006a, p. 27) lembra que é preciso distinguir narratividade de narrativa. “Aquela é componente de todos os textos, enquanto esta concerne a uma determinada classe de textos”. A narratividade, pensada em relação à permanência discursiva, é o surgimento do descontínuo, em que estados discretos se relacionam pela transformação, operada pelos sujeitos. Explica-se, assim, a consideração dos enunciados de fazer afetando enunciados de estado que, juntos, são integrantes de programas narrativos. Esses constituem percursos narrativos, que, por sua vez, organizam-se em esquemas narrativos. Por essa noção inserida na sintaxe narrativa, deve-se entender uma projeção “das relações fundamentais do homem no mundo ou, talvez, inversamente, pouco importa.” (GREIMAS, 1983, p. 47).

16 “L'objet visé n'est alors qu'un prétexte, qu'un lieu d'investissement des valeurs, un ailleurs qui médiatise le rapport du sujet à lui-même”.

Na semântica narrativa, abordam-se as modalidades do ser (*querer, dever, saber, poder e crer*) e sua articulação em paixões, tratamento mais tardio da teoria.

Num patamar mais superficial, as estruturas narrativas são assumidas pela instância da enunciação, que adiciona aspectos não abrangidos pelos níveis anteriores: projeções actoriais, espaciais e temporais, procedimentos persuasivos na relação enunciador-enunciatário e a cobertura temática e figurativa das estruturas narrativas.

O que precisamos frisar é que a semiótica francesa concebe linguagem e realidade independentes uma da outra. Por isso, foram eliminadas as questões genéticas do texto, a verdade do dizer, ou seja, as questões ontológicas, deixadas à filosofia, psicologia e ética. Sobre a epistemologia da semiótica, Courtés justifica a restrição assim: “Porque nós sabemos que as palavras não dizem o mundo, mas um recorte dele, parcial e relativo, dentre muitas possibilidades.” (1991, 43-44). Portanto, não pensamos aqui em buscar uma “verdade” nos discursos dos professores, mas apenas marcas referenciais da enunciação. Uma vez que “A verdade ou falsidade de um discurso ligam-se à comprovação referencial ou à proximidade e autoridade da enunciação.” (BARROS, 2001a, p. 76), é no texto, enquanto enunciado, que procuramos essas marcas ou efeitos de sentidos.

3.2. A constituição do sujeito

Na tradição linguística, o sujeito se opõe ao predicado, o que é dito sobre o sujeito, ou ele é o que realiza um dado feito. Com base em Tesnière, o qual abandona o sujeito como princípio e foca a relação, ou seja, o verbo, a semiótica francesa apresenta o sujeito como uma relação (FIORIN, 2007). Isso explica a concepção da linguagem como um ato, um fazer ser e a percepção do sujeito como sujeito de estado ou sujeito do fazer.

Já mencionamos que a existência do sujeito está condicionada à sua relação de conjunção ($S \cap O$) ou de disjunção ($S \cup O$) com um objeto, o que percebemos no nível narrativo da semiótica greimasiana. Os objetos podem ser modais ou descritivos, sendo estes últimos, para o sujeito de estado, os valores (ex.: saber, riqueza, etc.) e, para o do fazer, as ações (ex.: o herói age segundo um conjunto de valores). A partir das modalidades, predicados que regem outros predicados, o sujeito pode ser virtualizado, atualizado ou realizado, conforme detalham Lara e Matte (2009, p. 25), inspiradas em Fontanille:

- 1) Sujeito *Potencial*: /não quer/, /não deve/, /não pode/ e /não sabe/, mas tem motivos para querer ou dever fazer.
- 2) Sujeito *Virtual ou virtualizado*: /quer/ ou /deve/ fazer, mas não /sabe/ nem /pode/ fazer.
- 3) Sujeito *Atualizado*: /quer/ ou /deve/ fazer, /sabe/ e /pode/ fazer.
- 4) Sujeito *Realizado*: já fez.

Esse sujeito é um actante, ou seja, “unidade sintática¹⁷, de caráter propriamente formal, anteriormente a qualquer investimento semântico e/ou ideológico.” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 12). Ele se constitui, no esquema narrativo, pela relação com outros actantes além do objeto: destinador-manipulador e destinador-julgador. O primeiro é responsável por determinar os valores a serem aspirados pelo sujeito, manipulando para que ele adquira as competências semânticas ou cognitivas e modais necessárias à performance, a ação propriamente dita. O destinador-julgador sanciona positivamente ou negativamente o sujeito de acordo com o contrato estabelecido na manipulação. Manipulação e competência, segundo Barros (2001a), são correlativos no programa de aquisição por doação. Se, na primeira, o ponto de vista em destaque é o do destinador, na segunda é o destinatário-sujeito que recebe os valores.

Nem sempre a doação de objetos acontece com a disjunção do destinador. Esse fenômeno acontece, por exemplo, na comunicação verbal em que “o saber do destinador, uma vez transferido ao destinatário, é 'compartilhado' com ele sem que o destinador se encontre dele privado”. (GREIMAS, 1983, p. 45, tradução nossa).

Uma vez estabelecida a manipulação¹⁸, o sujeito deve interpretar os objetos apresentados como verdadeiros ou falsos. Além da crença, o sujeito precisa *dever* ou *querer*, *saber* e *poder fazer*, como foi dito acima, para, assim, caso haja confiança, a etapa seguinte, a performance, ou ação propriamente, seja iniciada. Esse “fazer” é, então, avaliado pelo destinador julgador no programa da sanção.

Organizamos assim os percursos mencionados:

17 “A semiótica adota a forma 'sintático' para definir relações entre categorias referentes ao texto global, reservando o termo 'sintático' para relações entre elementos no nível da frase”. (TATIT, 2007, p. 188)

18 Pode a manipulação ser de quatro tipos principais: **sedução** (criação de uma imagem positiva do sujeito para que o sujeito queira *fazer*), **provocação** (imagem negativa do sujeito para que ele deva mudá-la), **tentação** (imagem positiva de um objeto, por exemplo dinheiro, para que o sujeito queira adquiri-lo) e **intimidação** (imagem negativa do objeto, por exemplo revólver, para que o sujeito deva *fazer*).

Percurso do destinador-manipulador		
Contrato fiduciário: proposição	Manipulação propriamente dita: proposição do contrato, persuasão.	Sucesso ou falha na manipulação.
Percurso do destinatário/sujeito		
Contrato fiduciário: Fazer interpretativo (crença ou descrença).	Competência → performance	Realização ou não da tarefa
Percurso do manipulador-julgador		
Sanção cognitiva: reconhecimento ou desmascaramento.	Sanção pragmática: retribuição (recompensa ou punição).	Interpretação: reconhecimento e integração do sujeito e de seu percurso no sistema de valores do destinador.

Quadro 2: adaptação do quadro de Barros (2001, p. 38).

Da perspectiva da ação, o que explica essa busca por valores desejáveis são sujeitos desejosos que se tornam mais capazes do que outros quando são mais competentes (GREIMAS, 1983, p. 10).

Não prevaleceu desde o princípio a visão do sujeito como constituído de emoções, pois Greimas acreditava mais seguro manter o distanciamento de disciplinas como a psicanálise, psicologia e filosofia, cujas certezas epistemológicas e metodológicas não permitiam qualquer partilha, segundo ele. (BEIVIDAS, 1995).

O espaço para a subjetividade, pelo tratamento das paixões, foi construído na relutância e receio de comprometer os postulados metodológicos da semiótica. Entre os domínios da psicologia e da filosofia, ela fica “a um passo de qualquer ontologia: seu sujeito não tem existência ontológica, prévia ao discurso. É um efeito de discurso.” (1995, p. 173).

A “Semiótica das paixões” reconhece, assim, que a “mediação do corpo, de que o próprio e o eficaz são o *sentir*, está longe de ser inocente” (GREIMAS & FONTANILLE, 1993, p. 13). Para a teoria das paixões, elas são concebidas como arranjo de modalidades determinados pelo tipo de objeto, pela presença ou ausência de objetos, pela temporalização, pela aspectualização e pela modulação tensiva.

Ao sujeito-origem pressuposto pelos domínios da retórica, psicologia social e da pragmática, que o tomam como fonte do enunciado, Fiorin (2007, p. 25) opõe o sujeito-efeito, “marcado pela incompletude”. Para a semiótica francesa, o sujeito é um efeito do enunciado e não domina o dizer, que sofre coerções da história e do inconsciente (GREIMAS, 1976 e BEIVIDAS, 2000 *apud* FIORIN, 2007).

Falamos ainda, em sujeito da enunciação, instância de mediação entre o nível profundo e a instância discursiva, ou enunciador. Ele não é o autor de carne e osso, mas uma imagem construída no/pelo texto. Tão importante quanto ele é o enunciatário, imagem do leitor, que determina escolhas enunciativas, conscientes ou não. Esse enunciador é o lugar, ainda, das crenças e conhecimentos, dos valores da sociedade e da camada social a que pertence. Ele é o lugar da intertextualidade (BARROS, 2001b, p. 9)

Diferencia-se, na instância da enunciação, os sujeitos da enunciação pressuposta, da enunciação enunciada e do enunciado. Na primeira, instalam-se enunciador e enunciatário; na segunda, narrador e narratário; e o enunciado propriamente dito caracteriza-se pelos discursos em terceira pessoa, produzindo efeito de objetividade.

Em resumo, o sujeito para a semiótica é construído no e pelo texto, nas relações que ele estabelece com actantes (do nível narrativo), atores (do nível discursivo) e objetos. Nessa interação, não se despreza que ele passa por uma constituição, disposição, sensibilização e moralização, etapas do processo passional nessa relação entre sujeitos e objetos (GREIMAS; FONTANILLE, 1993).

Este item apresentou, mesmo que sucintamente, a perspectiva de sujeito usada neste estudo, o que nos permite distinguir seus limites dentro das análises que seguem.

1ª PARTE:

**estudo dos questionários preenchidos
e das atividades didáticas**

4. O DIZER SOBRE O FAZER E O DIZER DO FAZER: análise semiótica das respostas ao questionário e das atividades didáticas

Passamos agora às análises propriamente ditas. Para facilitar e não remeter ao anexo sempre, preferimos citar em cada início os enunciados, que são, como já foi dito, apenas a organização das respostas dos questionários e dos enunciados das atividades. Ao primeiro, chamamos “dizer sobre o fazer”, isto é, aquilo que é relatado pelo professor sobre sua prática e, ao segundo, chamamos “dizer do fazer” por representar a realização, ou não, do que foi dito pelo professor no fazer que nos interessa aqui: a elaboração das atividades didáticas.

4.1 Análise do Questionário 1 (Q1) e Atividades 1 e 2 (A1 e A2)

Informações cedidas pela professora da *universidade pública A* (PB), com Doutorado em Linguística e experiência de 10 anos no ensino de línguas. Já ofereceu a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para os cursos: Letras (presencial e a distância), Comunicação, Farmácia e Serviço Social (os demais, presenciais).

4.1.1 Análise do Questionário 1

Enunciados do Q1 (“Leitura e Produção de Textos” para o curso de Letras):

- 1. Considero que a língua é constitutiva do ser humano e que por meio das práticas de linguagem agimos no mundo. No caso de Leitura e Produção de Textos conseguimos abordar praticamente todos os nossos conteúdos. Apenas os aspectos mais estruturais relacionados à textualização ficam sem um maior acompanhamento, já que é praticamente impossível intervir individual e sistematicamente em cada enunciado escrito pelos alunos na plataforma. No entanto, em conformidade com essa concepção de língua/linguagem que norteia nossa prática docente, agimos no mundo por meio da linguagem, e quanto mais a usamos, mais conseguimos desenvolver o nosso conhecimento sobre a língua. Lendo e escrevendo*

desenvolvemos o nosso conhecimento da língua e as capacidades de linguagem.

2. *O ensino a distância atende a uma expressiva demanda social e nesse aspecto, tem permitido muitos avanços no sentido de proporcionar acesso a muitos que poderiam estar excluídos do curso superior. Já utilizamos ferramentas como chat, diário, glossário, mas, de certo modo, o que perpassam todas elas são atividades de leitura e de escrita. Usamos até o momento o escrito e o visual no ambiente digital. Estamos preparando para este período um CD onde estaremos agregando outros recursos multimodais. A multimodalidade é sempre positiva, ela se justifica do ponto de vista didático-pedagógico. A linguagem é intrinsecamente multimodal, não há como fugir disso.*
3. *A experiência que tenho tido com Educação a Distância é sempre no curso de Letras. Em tese, não vejo necessidade para uma diferença de atividades com base nessa justificativa. O que determinaria a mudança, em minha opinião, seria a temática abordada. Procuo desenvolver em sala de aula atividades de reflexão e uso da linguagem relacionadas e necessárias ao processo de formação inicial do professor de português. Tento desenvolver no ambiente virtual atividades que permitam aos alunos desenvolver a interação entre professor, tutores e colegas, levando-os a construir autonomamente seus conhecimentos. As atividades do moodle já conduzem a isso. Também procuramos conduzir os alunos, por meio de questionamentos, aos aspectos que consideramos mais relevantes no estudo dos conteúdos, na tentativa, de que, mesmo a distância, possamos manter a integridade da proposta político-pedagógica do curso de Letras.*
4. *A proposta teórico-metodológica é basicamente a mesma para ensino presencial ou a distância. O que mudam são os recursos e algumas estratégias. O fórum, principalmente, busca reproduzir as interações da sala de aula presencial. As referências teóricas são as mesmas nas duas modalidades, assim como os conteúdos trabalhados. As atividades, no entanto, voltam-se mais para a pesquisa. Acredito que o ideal seria o modelo do curso semi-presencial, em que o aluno pudesse desfrutar das duas modalidades e das vantagens/especificidades de cada uma. Há aspectos da relação professor-aluno em ambiente presencial que não são recuperadas na modalidade a distância.*

Nível narrativo:

Iniciaremos nossa análise pelo nível narrativo que é o intermediário no percurso gerativo e nos possibilitará identificar a relação entre sujeitos e entre sujeitos e objeto, o que chamamos de relações antropomórficas.

Selecionamos abaixo três trechos que nos auxiliam a revelar qual é o sujeito colocado em discurso:

- a) *Procuo desenvolver em sala de aula atividades de reflexão e uso da linguagem relacionadas e necessárias ao processo de formação inicial do professor de*

português.

b) Tento desenvolver no ambiente virtual atividades que permitam aos alunos desenvolver a interação entre professor, tutores e colegas, levando-os a construir autonomamente seus conhecimentos.

c) Também procuramos conduzir os alunos, por meio de questionamentos, aos aspectos que consideramos mais relevantes no estudo dos conteúdos, na tentativa, de que, mesmo a distância, possamos manter a integridade da proposta político-pedagógica do curso de Letras.

Para revelar esse sujeito, observamos as marcas de singular deixadas por um narrador-professor e, em outros momentos, marcas de plural que sinalizam um lugar coletivo, de professores que formam professores. Definimos ainda esse narrador como um actante sujeito por sua relação com valores desejados por intermédio de objetos.

Assim, podemos dizer, com base nesses trechos, que esse narrador-professor/professores busca, como sujeito, alguns objetos-valores¹⁹: a formação dos futuros professores de português, autonomia dos alunos na aquisição dos conhecimentos e a abordagem dos conteúdos de acordo com a proposta do curso por meio de objetos-modais²⁰, tais como reflexão, interação e questionamentos, a serem concretizados pelas atividades didáticas. Como oponente no percurso desse sujeito em sua prática na Educação a Distância (EaD), identificamos a característica essencial dessa modalidade: a distância, uma vez que ela, segundo esse texto, é empecilho para o bom relacionamento entre professor e aluno (“Há aspectos da relação professor-aluno em ambiente presencial que não são recuperadas na modalidade a distância”) e para a “integridade da proposta político-pedagógica do curso de Letras”.

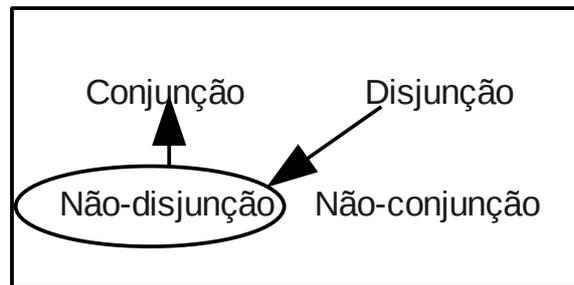
Tendo em vista que um dos objetos-valor é abrangente o suficiente para abarcar os demais, consideramos que a “formação dos professores” é o principal objeto no horizonte do sujeito. Assim, podemos afirmar que esta é a percepção inicial do estado do sujeito: não-disjuncto do seu objeto descritivo (a formação dos futuros professores de português), mas em busca da realização eficiente do seu cargo de professor, mesmo com o desafio de lidar com as novidades da prática de ensino a distância. Para a aquisição desse objeto, o discurso já apresenta indícios da proximidade dessa conjunção:

a) Já utilizamos ferramentas como chat, diário, glossário;

19 Objeto-valor é o termo que usamos para designar objetos descritivos, ou seja, finais, a que os sujeitos desejam se conjuntar. Entretanto, o mais correto é dizer que eles buscam valores ligados a esses objetos, pois uma pessoa que compra um carro, por exemplo, só quer esse objeto pelos valores associados a ele: mobilidade, conforto, *status*, etc. Por isso, para não perdermos de vista que esses valores estão em jogo, usamos “objetos-valores” para especificar o que o sujeito busca na narrativa.

20 Objeto-modal é aquele necessário para se obter outro objeto. (FIORIN, 2006a). Em geral, os objetos-modais são definidos pelas modalidades dever, querer, poder e saber.

b) conseguimos abordar praticamente todos os nossos conteúdos.



O caminho idealizado, nesse caso, é: disjunção > não-disjunção > conjunção, sendo o momento de formação o intermediário nesse percurso.

Identificamos, entre os sujeitos, dois percursos, sendo que ambos envolvem o enunciador-professor diretamente. O primeiro percurso está mais explícito e relaciona professor e alunos: aquele como destinador-manipulador e este como destinatário. O outro percurso, menos marcado, envolve a escola (destinador-do-dever) e o professor (destinatário). Fica claro que os percursos estão intimamente relacionados de forma hierárquica.

O primeiro percurso narrativo pode ser resumido como “formar professores”. Esse percurso se desdobra na atribuição de uma competência semântica, ou seja, o contrato fiduciário estabelecido entre professor e alunos, e na doação de competência modal (*dever fazer* > *saber* e *poder fazer* > *fazer*). Nessa última fase, ocorre a manipulação propriamente, momento em que o destinador-manipulador *faz-saber*, no compartilhamento dos conhecimentos, e *faz-fazer*, na prática das atividades. No caso do professor, fica claro que esse é o objetivo pressuposto pelo seu papel pedagógico. A performance do sujeito-aluno será sua prática ao resolver as atividades didáticas disponibilizadas no ambiente digital e a reflexão esperada pelo destinador. Tal performance é um trecho no processo de formação dos alunos. Como bem sintetiza Barros (2008, p. 24), “A competência é, por conseguinte, uma doação de valores modais; a performance, uma apropriação de valores descritivos”. De posse de valores como a consciência, por exemplo, os sujeitos-alunos estariam capacitados a realizar uma performance de acordo com o contrato firmado com o destinador-professor. Já a sanção, última etapa do programa narrativo, não é privilegiada nesse discurso.

Lara (2004, p. 23) cita Bourdieu²¹ em sua abordagem sobre a legitimidade concedida ao professor. Segundo a autora, Bourdieu afirma que “existe, no contexto escolar, uma relação de autoridade-crença, uma relação entre um locutor autorizado e um receptor pronto a receber o que é dito”. Por essa passagem, percebemos que a relação entre professor-aluno está

21 BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

fortemente ligada ao programa narrativo da manipulação e a um contrato fiduciário.

Dessa forma, o percurso do professor como um destinador-manipulador prevê a doação de competência modal aos destinatários alunos, ou seja, na atribuição dos valores *saber* e *poder-fazer* de maneira que esses destinatários possam ser sujeitos capazes de *fazer-ser* ao atuarem como professores.

Um desdobramento desse percurso está na função “seguir os parâmetros da instituição”, momento em que o professor é um sujeito do fazer, assumindo os valores do destinador-manipulador escola. Do mesmo modo, aqui também temos uma competência semântica pressuposta que se baseia no compartilhamento de valores entre professor e escola. Como actante-sujeito, esse professor é virtualizado por um *querer-fazer-bem* seu papel de docente ao buscar uma boa formação para seus alunos e um *dever* imposto pela instituição para a qual trabalha. Assim, fica pressuposto que, além de *querer-fazer* e *dever-fazer* para atender às exigências do cargo, ele *quer-fazer-bem*, sendo o objeto das primeiras modalidades “formar professores” e, no segundo caso, “formar professores conscientes”. Podemos dizer, então, que o objetivo é a consciência (*fazer-saber*), algo a mais do que lhe é exigido pela instituição. O professor se atualiza por um *poder* e *saber-fazer*, pressupostos por sua formação e cargo (*vide* anexo com informações sobre o sujeito), e se realiza em sua prática ao atuar como professor, mesmo que a realização completa, como foi dito acima, ainda não tenha sido alcançada, uma vez que a formação dos alunos está em processo.

Dessa forma, a escola manipula o professor que manipula os alunos num processo contínuo. É por esse motivo que podemos ver o professor como um destinador-delegado, portador dos valores da escola. Essa entidade superior se faz presente pela menção a uma “proposta político-pedagógica do curso de Letras”. Sobre o conceito dessa proposta, encontramos a seguinte definição:

Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico, Projeto ou Proposta Político-pedagógica são termos usados para designar um instrumento que define o “ser” da escola, a sua identidade; o modelo pedagógico que é aplicado no estabelecimento de ensino; os objetivos; a metodologia de ensino; o perfil do aluno que deseja formar; o perfil dos educadores; as estratégias de avaliação do processo de ensino–aprendizagem; os parâmetros curriculares; a estruturação organizacional, administrativa, pedagógica e de convivência social — indicadores fundamentados nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.²²

22 ROCHA, Francisco Ferreira. Proposta Político-pedagógica - Uma abordagem legal. Disponível em: <<http://www.construinoticias.com.br/asp/materia.asp?id=767>>. Acesso em 16 fev. 2009.

Ao afirmar, então, que pretende manter tal proposta tanto no ensino presencial como a distância, o enunciador-professor introduz em seu discurso um destinador-do-dever por trás da sua prática: a escola, que determina os valores norteadores da sua prática pedagógica. Dessa forma, um mesmo ator se desdobra em, pelo menos, três papéis actanciais (destinador-professor, destinatário-professor e destinador-delegado). Podemos esquematizar as relações entre destinadores e destinatários assim:

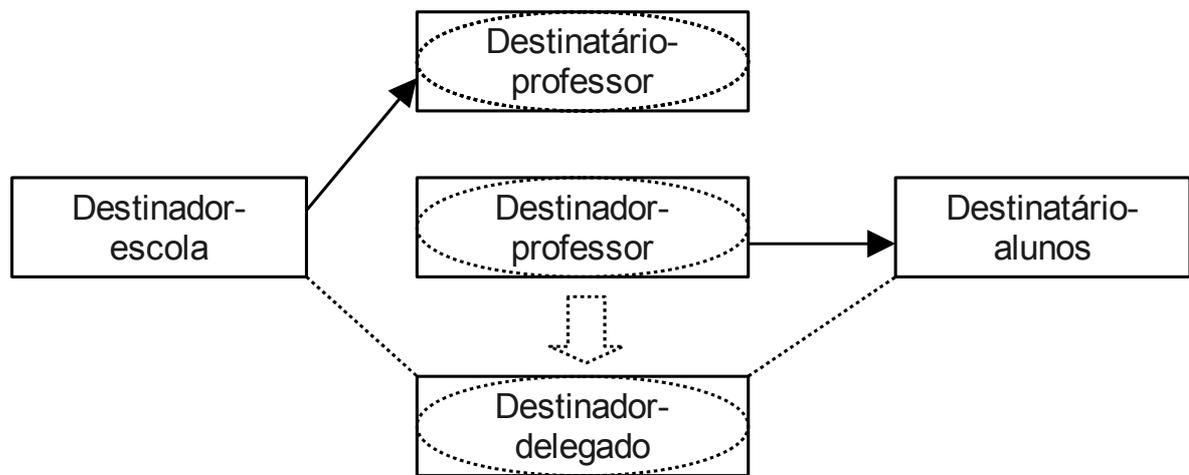


Figura 11: Relação entre os sujeitos no discurso pedagógico analisado

Com base nos arranjos modais presentes na estrutura narrativa, é possível identificar uma paixão simples no percurso do enunciador-professor. Tomemos como referência o trecho a seguir, em que essa afirmação fica mais evidente:

Acredito que o ideal seria o modelo do curso semi-presencial, em que o aluno pudesse desfrutar das duas modalidades e das vantagens/especificidades de cada uma. Há aspectos da relação professor-aluno em ambiente presencial que não são recuperadas na modalidade a distância.

Aqui, o sujeito afirma *querer* a proximidade com os sujeitos-alunos e, ao mesmo tempo, as vantagens do ensino a distância. A união dessas vantagens seria o “ideal” desejável pelo professor. Dessa forma, o percurso passional do *desejo* é antecedido pela *falta* vivida na experiência do ensino a distância. Essas determinações levam o sujeito a um querer cercar sua prática de valores positivos experimentados nas duas modalidades de ensino.

Nível discursivo:

No nível discursivo, começando pela sintaxe, podemos notar alguns efeitos de sentido

criados pelas relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário. Quanto à projeção de pessoa, tempo e espaço no discurso, notamos efeitos de subjetividade pela presença de marcas do *eu, aqui, agora* – debreagem enunciativa²³ – em verbos, pronomes, adjetivos e advérbios, principalmente. No caso do discurso analisado aqui, o efeito de proximidade no discurso é alcançado por verbos em primeira pessoa (ex.: acredito, procuro, tento), característica esperada de perguntas sobre experiências pessoais do sujeito questionado. Com essa escolha, o enunciador expressa sua opinião relativa à prática pedagógica assumindo a responsabilidade sobre escolhas teóricas e didáticas e ainda criando o efeito de coincidência entre discurso e realidade.

Segundo Benveniste (1988, p. 254), como membro da correlação personalidade, a dupla “eu-tu” possui a marca de pessoa; ‘ele’ é privado dela. A ‘terceira’ pessoa tem por característica e por função constantes representar, sob a relação da própria forma, um invariante não pessoal, e nada mais que isso.” Se por um lado, o par eu/tu estabelece a subjetividade, o “ele” é responsável pela impessoalidade, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum.

Essa noção de impessoalidade, estratégia chamada de debreagem enunciativa, é expressa pela pessoa (*ele*), tempo (*então*) e espaço (*lá*), produzindo o efeito de distanciamento, imparcialidade, como se os fatos narrassem a si mesmos. Definições como “O ensino a distância atende a uma expressiva demanda social” são características do contexto escolar e garantem o efeito de objetividade pretendido pelo enunciador em alguns momentos.

A meio caminho dessas duas estratégias, responsáveis por efeitos de sentido de proximidade e distanciamento, e também recorrente é a presença do *nós*. “Nós’ se diz de u’a maneira para ‘eu + vós’ e de outra para ‘eu + eles’” (BENVENISTE, 1988, p. 256). Essa forma pode ser um “eu” amplificado, mais maciça e solene, como no caso de “nós” de majestade e, de outro lado, o emprego de “nós” atenua a afirmação marcada de “eu”, numa expressão mais difusa, como é o caso de “nós” de autor ou de orador (p. 258).

Nesse discurso, percebemos o uso de “eu + eles”, ou seja, o enunciador e outros professores sob uma mesma prática de ensino a distância. O “eles” indica o grupo do qual o sujeito entrevistado faz parte, como neste caso:

23 Debreagem ou desembreagem é a operação que explica a projeção de pessoa, tempo e espaço para fora da instância da enunciação, isto é, no enunciado. É por isso que dizemos estar a enunciação implícita no enunciado. (GREIMAS; COURTES, s/d, 95). A *debreagem enunciativa* é a instalação de um *eu, aqui, agora* no enunciado para criar um efeito de subjetividade e a *debreagem enunciativa* instala um *ele, lá, então*, provocando efeito de objetividade.

Estamos preparando para este período um CD onde estaremos agregando outros recursos multimodais.

Com sentido ainda mais amplo, o *nós* abrange todos os falantes, seja de qual língua for: “agimos no mundo por meio da linguagem”, sendo nesse caso enuncivo. Nesse mesmo exemplo, notamos também o *nós* como o conjunto de sujeitos que fazem parte de uma mesma concepção teórica de língua/linguagem. Essas escolhas se alteram, ora se aproximando, ora se afastando do efeito de enunciação.

Com relação à projeção do tempo no enunciado, podemos observar o uso do presente omnitemporal em frases de definição, como:

A linguagem é intrinsecamente multimodal, não há como fugir disso.

Nesse exemplo, o momento de referência é um “sempre” implícito. Ocorre também a debreagem temporal enunciativa, caso em que ocorre coincidência entre o tempo de referência e o momento do acontecimento. Exemplo:

Em tese, não vejo necessidade para uma diferença de atividades com base nessa justificativa.

Apesar de se aproximar da noção de “sempre”, o enunciador mostra uma concepção atual, mas que pode mudar.

Em outro momento, presenciamos um relato com uma perspectiva do sujeito do passado (pretérito perfeito 1²⁴), presente e futuro, mas sempre em relação ao seu *agora*, o que nos permite afirmar que faz parte do sistema enunciativo:

Já utilizamos ferramentas como chat, diário, glossário, mas, de certo modo, o que perpassam todas elas são atividades de leitura e de escrita. Usamos até o momento o escrito e o visual no ambiente digital. Estamos preparando para este período um CD onde estaremos agregando outros recursos multimodais.

De todas as ocorrências, a mais comum é o uso do presente omnitemporal; isso porque ele geralmente aparece em definições com um efeito de neutralidade e isenção do sujeito, compatível com o efeito de distanciamento alcançado pelo uso de *ele* na categoria de pessoa.

Alguns verbos no subjuntivo como “permitam”, “possamos”, “pudesse” são sempre usados em contextos em que há uma perspectiva positiva para o futuro a partir de uma ação ou ideia também positiva no presente. Essa presença corrobora a imagem de um professor dedicado a uma boa prática, como já identificamos no percurso narrativo do sujeito.

O componente temporal aparece ainda aspectualizado, evidenciando o “ponto de vista [do observador] sobre a ação” (BARROS, 2001a, p. 91). Apesar de não contarmos com uma

24 “O pretérito perfeito 1 marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente”. (FIORIN, 1996, p. 152).

organização cronológica nos enunciados, justamente por se tratar de respostas a um questionário, o que temos são marcas temporais, muitas vezes transformadas em processo, como acontece em “estamos preparando para este período um CD onde estaremos agregando outros recursos multimodais”. Nesse caso, temos um aspecto durativo, cujo efeito de sentido de planejamento e, talvez, de comprometimento decorre justamente da continuidade em relação à ação de produção do CD. Também podemos pensar a aspectualização da formação dos professores como um processo, no qual as atividades elaboradas pelo professor são apenas uma etapa.

Espacialmente, o enunciador identifica o *aqui* com o espaço digital: a plataforma *Moodle*, o *chat* e fórum, enquanto o espaço do presencial é mostrado correlativamente a esse meio, presente em alguns momentos como um modelo (*lá*) a ser reproduzido no ensino a distância (*aqui*).

Abordando as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário, ainda pela sintaxe discursiva, remarcamos algumas estratégias para manter o contrato de veridicção que se localiza em uma dada formação ideológica e cultural, ou seja, dentro de um sistema de valores. Ao fazer-persuasivo do manipulador, é esperado um fazer-interpretativo do enunciatário. No discurso analisado, os valores colocados no enunciado são os de uma prática fundamentada em parâmetros respeitados e conhecidos no contexto acadêmico. Nos trechos:

- a) em conformidade com essa concepção de língua/linguagem que norteia nossa prática docente,
- b) reflexão e uso da linguagem relacionadas e necessárias ao processo de formação inicial do professor de português e
- c) manter a integridade da proposta político-pedagógica do curso de Letras,

o enunciador se alicerça em informações muito difundidas no meio escolar, de forma que seu enunciatário potencial, pesquisador ou outros leitores do discurso, creiam verdadeiros e confiáveis os valores defendidos. Tais valores procuram abranger uma prática coerente com um embasamento teórico bem aceito, necessários para o reconhecimento de um bom docente, de acordo com o próprio discurso escolar. Esses seriam, de certa forma, argumentos de autoridade.

Ainda sobre a argumentação, um operador argumentativo com valor concessivo pode ser remarcado no trecho a seguir por trazer à tona uma concepção sobre a modalidade de ensino a distância:

Procuramos conduzir os alunos, por meio de questionamentos, aos aspectos que consideramos mais relevantes no estudo dos conteúdos, na tentativa, de que, **mesmo a distância**, possamos manter a integridade da proposta político-

pedagógica do curso de Letras.

Aqui, o pressuposto é de que a distância física entre enunciador e enunciatários poderia impedir uma prática coerente com o instrumento que garante a legitimidade do curso: a proposta político-pedagógica. Esse argumento parece levantar uma ideia corrente de que a proximidade física implicaria um aprendizado mais efetivo, fundamentado e confiável, enquanto a distância física seria uma barreira na educação.

Com relação a essa dependência do meio físico em comum, o sujeito professor busca no ambiente digital formas de “ver” o presencial como garantia de segurança: “O fórum, principalmente, busca reproduzir as interações da sala de aula presencial”.

Dessa forma, podemos notar que a modalidade de ensino a distância passa a ser um espaço diferente para a mesma prática presencial, ou seja, essa nova modalidade não pretende trazer variação metodológica, mas abertura de vagas no contexto sócio-educacional.

Ressaltamos ainda o uso do clichê sobre a leitura e escrita:

(...) agimos no mundo por meio da linguagem, e quanto mais a usamos, mais conseguimos desenvolver o nosso conhecimento sobre a língua. Lendo e escrevendo desenvolvemos o nosso conhecimento da língua e as capacidades de linguagem.

Outra estratégia é a comparação entre aspectos do ensino presencial e do ensino a distância. A escolha por algumas regularidades nas duas modalidades remete à crença de que alguns elementos como a proposta teórico-metodológica e as referências não precisam mudar:

- a) A proposta teórico-metodológica é basicamente a mesma para ensino presencial ou a distância.
- b) As referências teóricas são as mesmas nas duas modalidades, assim como os conteúdos trabalhados.

Nesse contexto, poucos são os argumentos explicitados para a escolha do meio digital. Um deles é que “o ensino a distância atende a uma expressiva demanda social”, dando a oportunidade a todos de acesso à educação. Além disso, é apresentada a vantagem da interação estimulada pela plataforma *Moodle*, ao promover trocas entre professor, tutores e colegas. Implícita está a vantagem de esse espaço proporcionar um contato constante com a língua escrita: “quanto mais a usamos [a linguagem], mais conseguimos desenvolver o nosso conhecimento sobre a língua.”

Pelo nível da semântica discursiva, pretendemos chegar às formações ideológicas inscritas na linguagem do texto analisado. Os dois principais elementos conhecidos por explicitar a “maneira do homem pensar o mundo” (LARA, 2004, 97) são os temas e figuras²⁵

²⁵ Os temas, valores do nível narrativo, recebem investimento figurativo no nível discursivo. Temas e figuras repetem as duas dimensões da linguagem: abstrata e figurativa, no nível discursivo. (BARROS, 2001a, p.

que serão identificados nos enunciados acima. Por conter, predominantemente, temas, o discurso do professor se caracteriza como temático, com algumas figuras esparsas, tais como: chat, diário, glossário, CD, fórum, professor, aluno, tutores, sala de aula presencial e a distância, *Moodle*, atividades. Essas figuras são interessantes por estabelecer uma relação mais concreta entre mundo e discurso e, assim, delinear alguns elementos em torno da prática do professor na EaD. As figuras revestem alguns temas principais: concepção de língua como parte do ser humano, interação, formação, reflexão, questionamentos, democratização do ensino pela EaD, autonomia, conhecimentos, integridade, conteúdos, textualização, leitura, escrita. A rede dos temas no interior do discurso nos permite o condensamento de percursos temáticos em torno da ação do ator professor:

1) Percurso da *formação do professor*: pela interação, pela reflexão, questionamentos, autonomia, estudo dos conteúdos.

2) Percurso da *proximidade metodológica entre as modalidades*: mesma concepção de língua, mesma proposta teórico-metodológica, mesmos conteúdos, reprodução das interações da sala de aula pelo fórum.

3) Percurso da *procura pelo ideal (semi-presencial)*: democratização do ensino (a distância), proximidade da relação professor-aluno (presencial).

4) Percurso da *relação crescente entre uso e habilidade*: ação no mundo pela linguagem > uso mais frequente da linguagem > conhecimento da língua > capacidade de uso da linguagem.

A partir do delineamento desses percursos, observamos uma confirmação dos argumentos apresentados pelo professor, o que nos permite apontar os traços semânticos recorrentes neste discurso, ou seja, isotopias²⁶. Destacamos algumas: isotopia da *adequação* (respeito às regras da instituição), isotopia do *ideal* (busca de uma melhor opção de modalidade de ensino), isotopia da *prática* (aprendizado pelo uso da linguagem).

4.1.2 Análise das Atividades 1 e 2

Enunciados da A1 (“Leitura e Produção de Textos” para o curso de Letras):

115).

26 Isotopia pode ser definida como “recorrência de um elemento semântico no desenvolvimento sintagmático de um enunciado, que produz um efeito de continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso”. (BERTRAND, 2003, p. 420-421).

1. Atividade relacionada às perspectivas de abordagem de leitura: como decodificação, cognitivista e sociointeracionista. O recorte abaixo foi retirado do material didático elaborado para a disciplina pelos professores.
2. Agora é sua vez: Escolha um livro didático de Língua Portuguesa (de preferência um que seja adotado em escolas do seu município, quer seja do Ensino Fundamental ou Médio) e analise uma seção dedicada à leitura. Comente a natureza das perguntas formuladas. Você considera que elas exigem do aluno uma compreensão efetiva do texto? São questões que priorizam a reflexão do aluno ou simplesmente uma colagem do texto dado para leitura? Para aprofundar a sua análise, leia o texto **Política de leitura para o ensino médio: o PNLEM e o LD**, de autoria de Maria Ester Vieira de Sousa, que se encontra disponível na plataforma moodle, os textos sobre leitura, disponíveis no site www.cchla.ufpb.br/leituranapb, e os três primeiros capítulos do livro **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** de Marisa Lajolo.

Enunciados da A2 (“Leitura e Produção de Textos” para o curso de Letras):

1. Atividade usada em uma avaliação sobre a temática dos gêneros e o ensino da leitura e da escrita.
2. Leia a pergunta feita a um professor e a resposta apresentada por ele. (...)
3. Com base no que você aprendeu sobre gêneros escolares e escolarizados, bem como na discussão sobre as três perspectivas de trabalho com os gêneros na escola, comente a resposta do professor, indicando: a) O nível de compreensão dele a respeito do tema abordado; b) Em que perspectiva de abordagem de gêneros se enquadra a ação do professor; c) De que forma isso repercute em sua prática em sala de aula.

Nível narrativo:

Em relação ao discurso revelado nas respostas ao questionário analisado acima, as atividades são parte da performance do professor (como sujeito) no percurso “formar professores”. Por outro lado, esse é essencialmente um momento privilegiado para a manipulação dos sujeitos-alunos. Se os valores (consciência, profissionalismo) foram assimilados na doação de competência semântica, iniciada num momento anterior, quando os conteúdos foram apresentados, agora o destinador completa com a doação de competência modal, principalmente pelo valor modal *dever-fazer*; sendo que a aquisição do *poder-fazer* fica pressuposta também na fase anterior às atividades. Como já foi apresentado na análise do questionário, as atividades são vistas como concretização dos objetos-modais para aquisição

do objeto-valor “formação” e, assim, para o *ser* professor.

Após a doação de competência semântica e modal do destinador-professor aos destinatários-sujeitos, esses últimos são convocados a *fazer*, o que percebemos pela frase “Agora é sua vez”, que também pressupõe o cumprimento do papel do professor como sujeito em momento anterior. A modalização pelo *dever-fazer* fica bem clara com o uso dos verbos no imperativo: “escolha”, “comente”, “leia”. O percurso esperado do sujeito na A1 pode ser assim resumido: escolher uma seção dedicada à leitura de um livro didático de LP >> refletir e comentar sobre a natureza das perguntas formuladas >> fundamentar a análise em textos disponíveis no *Moodle*, em um site e em um livro.

Esse resumo deixa claro *o que fazer* na prática: análise e comentário. Em termos teóricos, o *como fazer* se baseia em uma fundamentação em textos e pelas perguntas que sugerem uma orientação à reflexão, mas há uma falta de informações sobre a construção do comentário que fica como uma produção livre. Também não temos informação sobre a avaliação da atividade, ou seja, em que se baseará a sanção.

Na atividade 2 (A2), o destinador-manipulador se coloca também como julgador ao afirmar que a “atividade [foi] usada em uma *avaliação* sobre a temática dos gêneros e o ensino da leitura e da escrita”. Assim, a atividade funciona como um diagnóstico do aprendizado dos alunos com base na doação de competência a esse sujeito e também como julgamento do próprio professor no seu papel de destinador, ou seja, verificando a eficácia do seu ensino. Esse duplo efeito é possível pela não explicitação de *quem* será avaliado após a realização da atividade.

O percurso esperado nessa segunda atividade é: refletir sobre a resposta de um professor sobre a temática dos gêneros escolares >> responder a três questões com base em aprendizados anteriores sobre o tema e em “três perspectivas de trabalho com os gêneros na escola”. Aqui fica mais claro o *o que fazer* e *como fazer*, já que as três perguntas parecem delimitar mais a discussão que o comentário solicitado da atividade anterior.

Há, como foi visto, uma orientação do destinador para a reflexão dos alunos por meio das tarefas. Verificamos, pois, a coerência com a fala do professor no discurso sobre o fazer:

Procuo desenvolver em sala de aula atividades de reflexão e uso da linguagem relacionadas e necessárias ao processo de formação inicial do professor de português.

Dessa forma, já temos marcas aqui no nível narrativo de convergências entre o que é dito no questionário e o que é proposto nas atividades.

Nível discursivo:

Quanto às projeções da enunciação no enunciado, não encontramos uma retomada explícita da pessoa da enunciação que faça remissão ao *eu* nas duas propostas de atividades, com exceção de uma marca de subjetividade no uso do advérbio depreciativo “simplesmente” no enunciado:

São questões que priorizam a reflexão do aluno ou *simplesmente* uma colagem do texto dado para leitura. (Grifo nosso).

Em enunciados de convite, ordem ou sugestão, ocorre um direcionamento a um *tu*, que por sua natureza correlacional ao *eu*, remete a este, como em: “Agora é sua vez”, “Para aprofundar a sua análise, leia o texto (...)”, entretanto, a produção de um efeito de distanciamento fica claro mesmo nesses enunciados.

As projeções de tempo e espaço privilegiadas são em debreagem enunciativas remetendo sempre ao *aqui* e *agora* referentes ao momento da atividade. Apenas na A2 há um verbo no pretérito perfeito 1 (anterioridade em relação ao *agora*):

Com base no que você *aprendeu* sobre gêneros escolares e escolarizados (...), comente (...)” (Grifo nosso),

Esse verbo explicita a retomada do momento anterior de aquisição da teoria pelos enunciatários-alunos. Ainda assim, o tempo de referência continua sendo o enunciativo que usa o *agora* como simulacro da enunciação, pois é ele o tempo que sobressai no enunciado. O *aqui* fica implícito como referente ao local de realização da atividade. Como se trata de atividade disponível em ambiente digital para os alunos, esse *aqui* é dependente do lugar escolhido para a exposição das respostas.

Enquanto a categoria de pessoa produz efeito de distanciamento, as de tempo e espaço já simulam uma abertura de possibilidades a cargo do destinatário que determina o momento e lugar de produção.

O enunciator-professor se dirige ao enunciatário-pesquisador para explicar cada uma das atividades e seu objetivo. Apesar de não serem parte das atividades, optamos por inserir essas “introduções” na análise por se constituírem parte do material enviado pelo professor e, portanto, parte do seu discurso.

(A1) Atividade relacionada às perspectivas de abordagem de leitura: como decodificação, cognitivista e sociointeracionista. O recorte abaixo foi retirado do material didático elaborado para a disciplina pelos professores.

(A2) Atividade usada em uma avaliação sobre a temática dos gêneros e o ensino

da leitura e da escrita.

Essa iniciativa pode ser tomada como uma tentativa do sujeito de situar as atividades dentro do contexto de sua prática e, assim, informar sobre seu objetivo, além de ser um argumento de autoridade, pois evoca conhecimento acadêmico específico da área de educação, que ele supõe compartilhar com o destinatário do seu discurso.

Em comparação ao discurso do questionário que se mostrou mais temático, o das atividades se apresenta mais figurativo, permitindo o delineamento dos seguintes percursos figurativos:

1) Percurso da *referência teórica*: texto **Políticas de leitura para o ensino médio: o PNLEM e o LN no Moodle**, textos sobre leitura no site www.cchla.ufpb.br/leituranapb, três primeiros capítulos do livro **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** de Marisa Lajolo // três perspectivas de trabalho com os gêneros na escola.

2) Percurso da *prática*: livro didático de LP de uma escola do município, seção dedicada à leitura, comentário sobre a natureza das perguntas // leitura da resposta de um professor, comentário sobre essa resposta.

Quanto ao contexto teórico, observamos que os valores em jogo já são explicitados logo no início da A1: “perspectivas de abordagem de leitura: como decodificação, cognitivista e sociointeracionista”.

Encontramos as seguintes definições para essas perspectivas:

Decodificar (reconhecer) as letras, as sílabas que compõem a palavra é apenas um meio (necessário, imprescindível) para se efetivar a leitura da palavra, que (...) não se esgota nesse gesto de identificação/ reconhecimento.

Numa perspectiva cognitivista, as pesquisas se voltaram para a análise dos mecanismos envolvidos no processamento cognitivo da informação recebida pelo leitor, a partir da percepção visual do objeto (texto).

Numa perspectiva sociointeracionista, a leitura tem sido considerada a partir da concepção de linguagem como interação, oriunda, principalmente, dos estudos de Bakhtin, para quem a palavra “é [...] determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém.” (BAKHTIN, 1986 [1929], p. 113). A concepção de linguagem que embasa essa perspectiva é, portanto, a de linguagem como interação entre sujeitos determinados sócio e historicamente. (SOUSA & PEREIRA, s/d, p. 77-79).²⁷

27 As definições para a três perspectivas de abordagem da leitura foram retiradas do mesmo material usado pelo sujeito entrevistado e disponível na internet na data desta pesquisa: http://www.eduardokenedy.net/alunos_arquivos/apostila_geral.pdf.

Entendemos que esses são os valores teóricos apresentados na prática pedagógica do destinador que se organizam em uma oposição /simples vs complexo/ segundo o tema “perspectivas de abordagem de leitura”. Essa axiologização se confirma pelo uso do advérbio “simplesmente” neste enunciado:

São questões que priorizam a reflexão do aluno ou *simplesmente* uma colagem do texto dado para leitura? (Grifo nosso).

Aqui, fica claro que a reflexão é positiva, enquanto a colagem do texto é negativa. Retomando a definição das perspectivas teóricas acima, podemos afirmar que a decodificação está para a simples colagem e o inverso ocorre com a abordagem sociointeracionista que pressupõe uma atitude mais reflexiva do sujeito.

Essa orientação do professor pressupõe que os alunos, em sua análise prática, sejam capazes de identificar adequações e inadequações em livros didáticos, na A1, e no discurso do professor, na A2, ambas com base em discussões teóricas anteriores às atividades. Segundo a categoria da qualidade, então, as atividades demandam um olhar crítico para os objetos enfocados à procura de uma classificação.

Dessa forma, as atividades demandam igualmente uma teorização e uma aplicação complementares, deixando como pressuposto a importância da teoria como suporte para uma prática mais crítica.

4.1.3 *Convergências e divergências*

Abaixo, inserimos a comparação entre uma categoria do nível narrativo e uma do discursivo que nos pareceram revelar divergências e convergências no discurso, justamente por serem passíveis de comparação. O local das concordâncias ou dissonâncias é, como dissemos, o discurso das respostas ao questionário (dizer sobre o fazer) e o discurso presente no enunciado das atividades (dizer do fazer). Para a escolha das categorias adequadas à comparação, fizemos algumas questões:

- Como o narrador diz se organizarem os sujeitos na prática pedagógica? Nas atividades, como é posta e pressuposta a relação entre os sujeitos?
- Quais são as ideologias e crenças que atravessam o discurso do enunciador e qual a relação delas com as encontradas nos enunciados das atividades?

Chegamos, então, aos percursos dos sujeitos na narrativa (a estrutura das relações

estabelecidas entre sujeitos e deles com os objetos) e aos percursos temáticos e figurativos do nível discursivo.

Outras categorias foram avaliadas para verificarmos se podiam servir de comparação entre os dizeres. Pensamos que as paixões merecem um estudo mais apurado nas relações estabelecidas entre professor-alunos e professor-pesquisador, diferenciação que notamos neste estudo, mas não tivemos tempo de aprofundar; as projeções de pessoa, tempo e espaço, em geral, ocorrem tanto num discurso quanto noutra, apenas com predominâncias de subjetividade ou objetividade, que não negam ou afirmam um ao outro pelas escolhas. As estratégias argumentativas também foram descartadas da comparação, pois envolvem diferentes destinatários: enquanto para o discurso do questionário o enunciatário era o pesquisador, e era a ele que o enunciador queria convencer das suas práticas, no discurso das atividades, os argumentos tinham a função de levar o enunciatário-aluno a fazer a atividade.

Q1 + A1 + A2	~	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador-delegado-professor <i>quer bem formar</i> seus alunos, provocando reflexões. Os alunos devem interagir para construir seus próprios conhecimentos.
		Atividades: Os alunos <i>devem-fazer</i> as atividades para mostrar que aprenderam os conceitos teóricos e sabem aplicá-los na prática. As atividades pressupõem um fazer individual e reflexivo.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
		Questionário: Percurso da <i>formação do professor</i> , Percurso da <i>proximidade metodológica entre as modalidades</i> , Percurso da <i>procura pelo ideal (semi-presencial)</i> , Percurso da <i>relação crescente entre uso e habilidade</i> .
		Atividades: Percurso da <i>referência teórica</i> , Percurso da <i>prática</i> .

Quadro 3: Convergências e divergências da Análise 1

Onde:

~ **Semelhantes;**

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

Com essa comparação, pelas marcas nos enunciados, acreditamos que o discurso das atividades é complementar ao do questionário e não divergente, apesar de não percebermos, por exemplo, orientação à interação entre os sujeitos na resolução da atividade ou no comentário das respostas, como foi previsto no discurso sobre o fazer.

4.2 Análise do Questionário 2 (Q2) e Atividades 3 e 4 (A3 e A4)

Informações cedidas pela Professora da *universidade particular A* (MG), com Doutorado em Linguística e 21 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para todos os cursos da instituição onde trabalha(ou).

4.2.1 Análise do Questionário 2

Enunciados do Q2 (“Língua portuguesa I” para turma mista):

- 1. A língua, para a disciplina Oficina de Texto, é entendida como um instrumento para se comunicar eficientemente conforme o contexto. É dada ênfase ao aprendizado do português formal escrito. Essa concepção não muda de acordo com a modalidade de ensino.*
- 2. O objetivo do ensino de português em meio digital é fazer com que os alunos leiam e compreendam textos em português padrão escrito e o escrevam. A referência para essas atividades são livros didáticos do ensino médio e superior, revistas e jornais. Elas não se diferem das referências usadas no presencial. Os resultados são apenas razoáveis. A participação dos alunos é pequena, eles não fazem as leituras pedidas, as salas são cheias, o salário é baixo. Não ultrapassam os resultados do presencial. Talvez seja um pouco melhor, pois são obrigados a escrever mais.*
- 3. Quanto ao uso das modalidades, o oral nunca é usado. Com o uso do ambiente digital, há menor variedade de modalidades. Há, basicamente, o uso da escrita. O programa a ser seguido é o mesmo. Assim, a matéria também é a mesma. Não há diferença entre as atividades, pois as turmas são misturadas.*

Nível narrativo:

O destinador-professor, actante central nesses enunciados, tem como objetivo criar condições para que seus alunos adquiram conhecimentos suficientes para fazer uso (leitura e escrita) do português formal ou português padrão escrito conforme o contexto. Se o objeto,

“domínio do português padrão escrito”, fica claro, os valores investidos nele nem tanto, mas podemos inferir que seriam “comunicação”, “prestígio”, “eficiência” e outros afins pelo trecho:

A língua (...) é entendida como um instrumento para se comunicar eficientemente conforme o contexto.

Levar os destinatários a *quererem* ou *deverem-fazer* as atividades para alcançar esse objeto é um desafio, já que eles não parecem assumir o contrato com o destinador e não parecem acreditar nos valores investidos no objeto que lhes é apresentado. Por isso, eles não participam, “não fazem as leituras pedidas”, atividades do programa de uso²⁸ que são condição para a realização do programa de base, ou seja, capacitarem-se para ler e produzir textos em português padrão.

Também o professor, como destinador-delegado, não parece ter incentivo por parte do destinador-escola para cumprir sua função de doar competência aos destinatários-alunos, uma vez que ele não é bem-recompensado, ou seja, sua sanção pragmática²⁹ não é positiva: “o salário é baixo”.

Sendo assim, no percurso narrativo “ensinar o português padrão”, a manipulação acontece pela definição dos valores, já citados, como aqueles que devem ser desejados pelos destinatários-alunos e ainda pela doação da competência modal *dever-fazer*. No entanto, os sujeitos não realizam a performance (fazer as atividades) ou não a realizam como era esperado pelo manipulador, daí a sanção negativa. Como afirma Barros (2008, p. 33), “A manipulação só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver uma certa cumplicidade entre eles”. Esse compartilhamento não parece ocorrer na relação entre destinador e destinatário, como já mencionamos.

Por outro lado, o destinador-escola inscrito na fala do professor, “o programa a ser seguido”, impõe ao destinador-delegado professor o *dever-fazer*. Este último se mostra competente, tem o *poder-fazer*, mas, como sujeito, seu *fazer* não se mostra bem-sucedido, pois seu objeto, “ensinar o português formal escrito aos alunos”, parece estar longe do seu alcance. Os dois percursos falham justamente pela quebra de contratos fiduciários³⁰ entre

28 Os programas narrativos complexos são constituídos de dois sub-programas: um programa de uso, que é pressuposto para a realização de um programa de base. No caso do discurso aqui apresentado, os valores (programa de base) são alcançados com as atividades (programa de uso).

29 A sanção pragmática é a retribuição ou punição do sujeito pelo destinador-julgador. Essa sanção pressupõe a sanção cognitiva, o reconhecimento ou desmascaramento do sujeito diante do contrato estabelecido na manipulação (BARROS, 2001a, p. 39).

30 O contrato fiduciário é também conhecido como manipulação cognitiva e ocorre graças ao fazer persuasivo

sujeitos.

O professor se mostra, nesse contexto, insatisfeito e decepcionado. Essas paixões, segundo Barros (2001a, p. 64), decorrem da disjunção com o objeto-valor desejado e da perda de confiança investida no contrato. A insatisfação leva ao efeito de sentido de mal-estar em relação ao objeto-valor, enquanto a decepção se aplica a situações de ruptura de relações fiduciárias entre os sujeitos. O professor apresenta, assim, insatisfação por ver o seu objetivo distante e decepcionado pela falha do seu contrato com os sujeitos escola e alunos.

Nível discursivo:

O efeito de sentido de distanciamento e objetividade é uma estratégia desse sujeito da enunciação por todo o seu discurso. Produzido em terceira pessoa, o discurso se desenrola em debreagem enunciativa. Quanto ao tempo, há o uso do *agora* e, ao espaço, um *aqui* pressuposto, debreagem enunciativa. A escolha do distanciamento na categoria de pessoa reflete o efeito de formalidade assumido pelo enunciador na tarefa de observar sua própria prática e reportá-la a um enunciatário potencial, também da academia. A escolha pelo tempo presente também é relevante por suscitar um efeito de realidade corriqueira e constante para o enunciador.

Considerando esse enunciador desdobrado como observador no discurso, é notável a opção pela pontualidade como aspecto predominante da ação. Essa afirmação fica bem nítida em frases como:

- a) Os resultados são apenas razoáveis.
- b) A participação dos alunos é pequena, eles não fazem as leituras pedidas, as salas são cheias, o salário é baixo.

Assim, há uma recorrência de enunciados assertivos que cria um efeito de certeza e experiência. Na frase: “Talvez seja um pouco melhor, pois são obrigados a escrever mais”, há uma relativização dos resultados observados, mas o que predomina no texto é o caráter direto e pontual.

Podemos encontrar ainda na argumentação procedimentos usados pelo sujeito em seu fazer persuasivo. Um desses procedimentos é usar definições que cobrem as tomadas de decisões do professor (LARA, 2004, p. 88). É o caso de:

O objetivo do ensino de português em meio digital é fazer com que os alunos leiam e compreendam textos em português padrão escrito e o escrevam.

Nesse enunciado, por trás da afirmação do professor, podemos observar, ao mesmo

do destinador, que busca a concordância do destinatário.

tempo, sua posição favorável em relação ao objetivo de ensinar o português padrão, que é ainda confirmada em outros trechos do discurso. Outra estratégia pode ser observada no enunciado abaixo que apresenta relações conclusiva e causal:

- a) O programa a ser seguido é o mesmo. Assim, a matéria também é a mesma.
- b) Não há diferença entre as atividades, pois as turmas são misturadas.

O professor justifica sua decisão de aplicar, no ensino a distância, o mesmo conteúdo do ensino presencial com base no instrumento legal que governa as ações dos professores no nível de uma mesma disciplina. O mesmo acontece na explicação da semelhança entre atividades para cursos diferentes. Apesar da escolha de atividades iguais, que tem como motivo a presença de turmas mistas na mesma disciplina, fica pressuposto que, caso fossem separadas, as atividades difeririam entre si.

Ainda, aliadas a essa argumentação, outras afirmações fortalecem a identidade entre as modalidades de ensino:

- a) Essa concepção [de língua] não muda de acordo com a modalidade de ensino.
- b) A referência para essas atividades são livros didáticos do ensino médio e superior, revistas e jornais. Elas não se diferem das referências usadas no presencial.

Por fim, identificamos mais uma relação causal em:

Os resultados são apenas razoáveis. A participação dos alunos é pequena, eles não fazem as leituras pedidas, as salas são cheias, o salário é baixo.

Aqui, uma lista de fatores negativos levam a uma consequência inevitável. Entretanto, esse não é um resultado apenas da modalidade a distância como mostra o trecho consecutivo ao enunciado acima:

Não ultrapassam os resultados do presencial. Talvez [o ensino a distância] seja um pouco melhor, pois são obrigados a escrever mais.

Dessa forma, o resultado do ensino desse professor de uma forma geral, como mostra seu discurso, não apresenta grandes mudanças dependendo do espaço privilegiado para suas aulas, isto é, não é o espaço que determina o sucesso do seu ensino. Há apenas um detalhe que eleva um pouco o ambiente digital como um local em que se prioriza a escrita, enquanto no presencial se faz mais uso da modalidade oral. Como o objetivo do professor é “ensinar o português formal escrito”, esse seria um trunfo do ensino a distância.

Com um efeito de proximidade da realidade bem claro, o discurso desse professor se mostra rico em figuras que garantem esses efeitos explorados anteriormente. Os temas e figuras foram organizados nos seguintes percursos:

- 1) Percurso da *disciplina Oficina de Texto*: textos em português padrão escrito, livros

didáticos, revistas, jornais, modalidade presencial e a distância, ensino de português formal escrito.

Esse percurso deixa claro que não importa a modalidade privilegiada, pois o mesmo percurso da Oficina de Texto *online* serve para a modalidade presencial, uma vez que o “programa a ser seguido é o mesmo”.

2) Percurso dos *resultados*: participação, leitura, salas, salário.

Destaca-se a valoração negativa desse percurso em sua realização prática.

4.2.2 Análise das Atividades 3 e 4

Enunciados da A3 (“Língua portuguesa I” para turma mista):

1. Visite o site <http://www.revistaconecta.com/> e leia com atenção um dos artigos abaixo, da edição 4 do periódico: 1) BATISTA, Wagner Braga. Educação a distância e o refinamento da exclusão social. 2) CUNHA, Patrícia; DEFILIPPO, Juliana; FERNANDES, Olívia. O discurso construído nas listas de discussão. 3) RAMAL, Andréa Cecília. Ler e escrever na cultura digital.
2. Após a leitura de um dos artigos, você deverá fazer uma resenha do mesmo, de no máximo uma página.
3. Ao fazer referência ao texto que está sendo resumido ou resenhado, utilize como modelo os exemplos do **Manual Padrão da instituição particular A**. Para a avaliação do seu texto, será levado em conta a observância à norma padrão do português e ao conteúdo desta unidade. Não se esqueça: uma resenha não é um mero resumo! É preciso que você analise/critique o texto e recomende ou não a sua leitura. Resumos receberão metade da nota.
4. Os critérios de avaliação dessa atividade estão expostos no texto “Critérios para correção de textos”, disponível na ferramenta **Publicações/Publicações**. Leia-os atentamente antes de começar a escrever seu texto. Se você tiver alguma dúvida, entre em contato através da ferramenta Tutor. Essa atividade será avaliada em 15,0 pontos. Envie-a, até **14/11/08**, para a ferramenta **Publicações/Trabalho**. A atividade enviada após a data, até o dia 21/11/08, será avaliada em 50% de seu valor.
5. Problemas técnicos não justificam o não recebimento de atividade. Em caso de problemas técnicos para o envio da sua atividade, entre em contato com a Monitoria no monitoria@xxxxx.br ou pelo telefone 3XXX-XXXX.
6. **Sugestões:** 1) Utilize o corretor ortográfico do Word, 2) Consulte os itens “Como iniciar textos” e “Como estruturar um texto argumentativo” no **Guia de Produção**

Textual da PUCRS, disponível em <http://www.pucrs.br/gpt/index.php>

Enunciados da A4 (“Língua portuguesa I” para turma mista):

1. Escreva quinze frases ou pequenos trechos de sua autoria com um conector de cada tipo encontrado no texto “Conexão do texto por encadeamento” que se encontra em Publicações/Publicações, indicando o tipo de relação criada por esse conector. Exemplo: *Zidane foi recebido com honras de herói pelo Primeiro-ministro francês, já que foi o melhor jogador do time da França. (justificativa).*
2. Os critérios de avaliação dessa atividade estão expostos no texto “Critérios para correção de textos”, disponível na ferramenta **Publicações/Publicações**. Leia-os atentamente antes de começar a escrever seu texto. Se você tiver alguma dúvida, entre em contato através da ferramenta Tutor!
3. Essa atividade não valerá pontos e deve ser enviada, até 31/10/08, para a ferramenta **Publicações/Trabalhos**.

Nível narrativo:

Nas duas atividades didáticas, a manipulação do professor (*fazer-fazer*) sobre os sujeitos-alunos é, na verdade, o direcionamento para que eles, modalizados pelo *dever-fazer*, adquiram os valores previstos no programa ou ementa, como ressalta o discurso do questionário. Esses valores recaem sobre o objeto implícito “habilidade de escrita acadêmica”, a ser alcançado pelos objetos-modais “produção de resenha” (A3) e “escrita de frases com conectores identificados” (A4). Podemos identificar na primeira atividade (A3) uma manipulação por intimidação organizada em dois critérios: competência do destinador-manipulador (*poder*) e alteração na competência do destinatário (*dever-fazer*) (BARROS, 2008, p. 32-33). O professor tem o poder de oferecer objetos negativos para que os sujeitos-alunos se sintam obrigados a cumprir a tarefa. Eles devem fazê-la de acordo com as exigências, pois, do contrário, serão penalizados em suas notas:

- a) Resumos receberão metade da nota.
- b) A atividade enviada após a data, até o dia 21/11/08, será avaliada em 50% de seu valor.

Já na segunda atividade (A4) há manipulação, pois ela “deve ser enviada” ao professor, mas “não valerá pontos”, não tendo, assim, um elemento coercitivo para seu cumprimento.

A performance dos alunos, no primeiro caso, de acordo com o contrato fiduciário, será

produzir uma resenha de um dos três artigos publicados no periódico “Revista Conecta”, observando a adequação à norma padrão do português e ao conteúdo da unidade. Na segunda tarefa, essa realização se dará pela produção de quinze frases com conectores e a identificação deles com base em um texto de referência: “Conexão do texto por encadeamento” e no exemplo dado.

Esse mesmo destinador-manipulador deixa claras “as regras do jogo”, expondo como os sujeitos-alunos serão avaliados pelo destinador-julgador ao final do percurso narrativo: pelos “critérios para correção de textos” (sanção cognitiva) e, apenas na primeira atividade, em “15,0 pontos” (sanção pragmática).

Nível discursivo:

O uso da terceira pessoa, criando efeito de distanciamento, assim como no questionário, corrobora ainda o efeito de autoridade nas palavras do professor. Os verbos, em sua maioria, estão no modo imperativo, deslizando num gradiente de efeitos: ordem, sugestão e lembrete:

- a) (...) você deverá fazer uma resenha (...);
- b) Se você tiver alguma dúvida, entre em contato através da ferramenta Tutor;
- c) Não se esqueça: uma resenha não é um mero resumo!

Acreditamos que esses efeitos não são gratuitos, mas contribuem para a persuasão do enunciador e para o simulacro de sala de aula presencial, com suas regras, posições hierárquicas etc.

É interessante ressaltar os indicadores de espaço no discurso:

- a) Manual Padrão da *instituição particular A*;
- b) “Critérios para correção de textos”;
- c) contato com a Monitoria no monitoria@xxxxx.br ou pelo telefone 3XXX-XXXX;
- d) corretor ortográfico do Word;
- e) “Como iniciar textos” e “Como estruturar um texto argumentativo” no Guia de Produção Textual da PUCRS, disponível em <http://www.pucrs.br/gpt/index.php>;
- f) texto “Conexão do texto por encadeamento”.

Nem todos estão circunscritos ao ambiente da disciplina, pois alguns vão além, remetendo os enunciatários às fontes de consulta e para realização da tarefa. O espaço, então, é um *aqui* para as ferramentas do ambiente virtual e um *lá* difuso na internet, onde os alunos encontrarão material para auxiliar seu trabalho.

Essa indicação de textos é também uma estratégia de argumentação. Ao servirem de

suporte para os alunos, embasam a prática do professor e justificam suas exigências. Dessa forma, o enunciador convence o enunciatário do seu papel de orientador no fornecimento de referências e de que os alunos têm ao seu alcance as informações necessárias para o *fazer*.

Essas são, ainda, marcas de um discurso que se quer verdadeiro e, portanto, de acordo com os discursos reconhecidos como sendo verdadeiros no meio acadêmico.

Uma outra argumentação acontece em forma de “alertas” que permitem aos enunciatários perceberem quais são os valores do enunciador, faltando o fazer-interpretativo e a ação subsequente. Abaixo, vemos as marcas dessa argumentação:

- a) Não se esqueça: uma resenha não é um mero resumo! É preciso que você analise/critique o texto e recomende ou não a sua leitura. Resumos receberão metade da nota.
- b) A atividade enviada após a data, até o dia 21/11/08, será avaliada em 50% de seu valor.
- c) Problemas técnicos não justificam o não recebimento de atividade.

As duas estratégias citadas acima, suporte e alertas, complementam-se de forma a indicar o caminho a ser seguido pelo enunciatário e constituem “as regras do jogo”, como já mencionamos na análise do nível narrativo. Dessa forma, podemos falar em uma tentativa de evitar lacunas no enunciado das atividades, uma vez que essas estratégias, no meio digital, devem suprir a ausência física do professor.

Como foi possível perceber, os dois textos das atividades são mais figurativos pela enorme recorrência de figuras. Pensamos, então, nos seguintes percursos que ajudam a organizar esse todo:

1) Percurso da *referência teórica*: Manual Padrão *da instituição particular A*, itens “Como iniciar textos”, “Como estruturar um texto argumentativo” no Guia de Produção Textual da PUCRS, texto “Conexão do texto por encadeamento”.

2) Percurso da *atividade prática*: site <http://www.revistaconecta.com/>; leitura; resenha; ferramenta Publicações/Trabalhos; quinze frases ou pequenos trechos; conector; exemplo; ferramenta Publicações/Trabalhos.

3) Percurso dos *critérios de avaliação*: texto “Critérios para correção de textos”; pontos; norma padrão do português; conteúdo desta unidade; “Critérios para correção de textos”; 15,0 pontos.

Esses percursos acabam se misturando e se cruzando em muitas figuras, mas o mais importante é destacar alguns percursos que dividem as atividades em três partes (temas), como mostram os percursos: teoria, prática e avaliação, o que colabora para a compreensão de

tópicos relevantes para o enunciador nesse discurso.

4.2.3 Convergências e divergências

Q2 + A3 + A4	⊃	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador manipula os alunos para que adquiram conhecimentos suficientes para fazer uso (leitura e escrita) do português formal ou português padrão escrito conforme o contexto.
		Atividades: Os sujeitos devem produzir uma resenha e escrever frases com conectores identificados para adquirirem habilidade de escrita acadêmica.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
Questionário: Percurso da <i>disciplina Oficina de Texto</i> ; Percurso dos <i>resultados</i> .		
	Atividades: Percurso da <i>referência teórica</i> ; Percurso da <i>atividade prática</i> ; Percurso dos <i>critérios de avaliação</i> .	

Quadro 4: Convergências e divergências da Análise 2

Onde:

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

Este discurso se mostrou coerente com a proposta inicial e as ações para alcançar os objetivos. Se a intenção era ensinar a norma culta para habilitar os alunos ao seu uso, a proposta se concretiza nas atividades, seguindo a abordagem já anunciada antes. Os dizeres se mostram, pois, coerentes entre si.

4.3 Análise do Questionário 3 (Q3) e Atividades 5 e 6 (A5 e A6)

Informações cedidas por uma professora da *universidade pública B* (MG) com Doutorado em Literatura Comparada e 10 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para Geografia, Biblioteconomia, Ciência da Computação, Letras. Teve experiência *online* com o Curso de Ciência da Computação.

4.3.1 Análise do Questionário 3

Enunciados do Q3 (“Redação Técnica” para o Curso de Ciência da Computação):

- 1. A concepção de língua não muda seja no presencial ou a distância. Temos que reproduzir experiências significativas para que o aluno entenda a função do que está fazendo, perceba a importância e aplicação prática. Isso me fez sempre pedir que os alunos levem para a aula de produção de textos as atividades escritas que estão fazendo para outros professores, apliquem as orientações e analisem se estão atendendo aos requisitos de coesão, coerência e tudo mais que o texto técnico-científico deve ter.*
- 2. As atividades para cursos diferentes podem ser as mesmas, os textos que servem de base devem ser diferentes. Tanto para o ambiente digital quanto presencial, pensei em atividades que fixassem os objetivos do curso. No caso, sempre trabalhei com curso de redação técnica e por isso o aspecto digital facilitou a observação e análise de diferentes textos da área dos alunos que estavam disponíveis no ambiente virtual. Adaptei as atividades para o ambiente virtual, uma vez que não contava com uma boa plataforma em funcionamento.*
- 3. Eu acredito que o ambiente digital não reproduz a interação que pode ocorrer numa sala de aula e não tenho bagagem suficiente ainda para levantar que aspectos da língua portuguesa seriam bem tratados ou não. Minha experiência maior foi com uma turma apenas. Sei que o curso presencial que dei para Letras, redação técnica, neste semestre, está na modalidade virtual. Seu contato com a professora poderá ajudar muito na comparação nesse aspecto que você indaga.*
- 4. Não tenho uma medida para avaliar os resultados dos alunos e das tarefas em ambiente digital, sei que os alunos ficaram muito desconfortáveis pelo fato de não saberem administrar o tempo. A maior crítica ao curso foi o fato de terem deixado para a última hora a realização das tarefas semanais e sentirem que a aprendizagem*

estava centrada na mão de cada um. Esse é o maior desafio da mudança do virtual para o presencial. (sic) Trata-se de uma mudança de paradigmas que interfere na própria concepção do papel do professor, além de aumentar a carga de trabalho. Estando em ambiente virtual, exige-se mais ainda que o professor acompanhe bem as atividades de cada aluno para auxiliá-lo como orientador e não como alguém que detenha todo o conhecimento, envolver o aluno no processo de aprender a aprender. Aplico essa mesma forma no ensino de Gramática, mesmo num curso presencial, o aluno é convocado a descobrir o que precisa estudar. Os exercícios funcionam sempre como diagnóstico daquilo a que cada um precisa se dedicar mais.

5. *Conhecia o Teleduc, de Campinas, por ser o ambiente virtual utilizado pela Universidade de Uberaba onde era formadora de preceptores (tutores) para os cursos de graduação a distância. Imagino que o Teleduc, ou outra plataforma, poderia ser adaptado para o ensino de línguas, mas acredito que algumas técnicas dos exercícios de língua estrangeira poderiam ser utilizadas no ensino de gramática tradicional, ajudaria na correção dos trabalhos nos quais, atualmente, utilizo o envio do gabarito. Não posso informar sobre toda essa gama de possibilidades (modalidades) porque utilizei o Yahoo Grupos para minhas atividades e acredito que as possibilidades podem ser incrivelmente significativas, embora produção de textos seja basicamente analisar a produção que me é dirigida e pensar no meu leitor-modelo.*

Nível narrativo:

O sujeito que se instaura nesses enunciados é um professor que, na maioria das vezes, volta-se para sua experiência pedagógica no ensino a distância e se coloca em alguns momentos como sujeito coletivo – professores –, reunindo então vários atores num só actante para determinar uma ação em comum:

Temos que reproduzir experiências significativas para que o aluno entenda a função do que está fazendo, perceba a importância e aplicação prática.

Em relação transitiva com esse sujeito, desdobrado em destinador-professor, estão os sujeitos-alunos, cujo objeto, de acordo com o contrato estabelecido, é: “habilidade de uso do português”, especialmente “produção de texto”, investidos de valores como “críticidade”, “consciência” e “aplicabilidade”, a serem alcançados pelos objetos-modais “atividades” e “experiências significativas”. Os objetos-valor são, então, oferecidos aos destinatários-alunos na manipulação que o destinador engendra na narrativa.

Mesmo que implicitamente, outro actante importante, a escola, aparece no trecho a seguir:

Tanto para o ambiente digital quanto presencial, pensei em atividades que fixassem **os objetivos do curso.**

Se pensarmos que esses objetivos são criados sob o aval da escola, se não criados e impostos por ela, podemos ver aí outro destinador-manipulador, que tem no professor o seu destinador-delegado em relação aos alunos.

Assim, no percurso narrativo “conscientização” e “aquisição dos objetivos do curso”, o destinador-delegado professor se encarrega de doar a competência ao sujeito-alunos por meio das atividades didáticas, o que Greimas (1983, p. 53) chama de lógica motivante para o porvir performador. Esse papel de manipulador está associado ao *dever-ser* um orientador, designado nesse discurso do professor:

Estando em ambiente virtual, exige-se mais ainda que o professor acompanhe bem as atividades de cada aluno para auxiliá-lo como **orientador** e não como alguém que detenha todo o conhecimento, envolver o aluno no processo de aprender a aprender.

Nesse contexto, o aluno também surge como um destinador de si mesmo, aquele que *faz-fazer*. O destinador-professor divide, então, sua responsabilidade de capacitar o aluno, o qual deixa de ser paciente para ser agente no processo de ensino-aprendizagem:

(...) o aluno é convocado a descobrir o que precisa estudar. Os exercícios funcionam sempre como diagnóstico daquilo a que cada um precisa se dedicar mais.

Nesse contexto, podemos construir o programa narrativo abaixo com o acréscimo da função aprender a aprender (F_3) e do destinador-delegado-alunos (S_3), idealizados pelo destinador-professor em relação a outros programas narrativos deste estudo. Podemos pensar numa sincretização de sujeito do fazer e do estado tanto para o professor como para os alunos.

$$\text{PN} = F_1 \{S_1 \rightarrow F_2 [S_2 \rightarrow F_3 [S_3 \rightarrow (S_4 \cap O)]\}$$

Em que:

PN = programa narrativo;	S_3 = destinador-delegado (alunos);
F_1 = seguir os objetivos do curso;	S_4 = destinatário-alunos;
S_1 = destinador-do-dever (escola);	\cap = conjunção;
\rightarrow = transformação;	O = formação profissional de acordo com os objetivos do curso.
F_2 = formar professores;	
S_2 = destinador-delegado (professor);	
F_3 = aprender a aprender	

Essa “mudança de paradigmas”, segundo o professor, ainda não é bem aceita, pois os alunos ainda não *sabem* administrar o tempo para cumprir as tarefas autonomamente, apesar

de *dever fazê-lo*. Dessa forma, a performance não é a desejada, pois as tarefas são feitas às pressas, por ficarem acumuladas para o final.

Já para o programa narrativo da sanção, temos algumas marcas pelo discurso de julgamento do processo ensino-aprendizado, sendo exemplos de sanção cognitiva.

- a) (...) sei que os alunos ficaram muito desconfortáveis pelo fato de não saberem administrar o tempo.
- b) Eu acredito que o ambiente digital não reproduz a interação que pode ocorrer numa sala de aula e não tenho bagagem suficiente ainda para levantar que aspectos da língua portuguesa seriam bem tratados ou não.
- c) (...) o aspecto digital facilitou a observação e análise de diferentes textos da área dos alunos que estavam disponíveis no ambiente virtual

No caso dos alunos, há uma avaliação negativa do aprendizado, no dizer do professor, ou seja, os próprios alunos se sancionam negativamente, estendendo essa sanção ao processo. Ainda com sanção negativa, no segundo trecho, fica implícito um ponto negativo do ensino a distância em relação ao presencial: restrição em termos de interação, afetada pela inexperiência do professor. Essa sanção negativa, entretanto, não é generalizada, pois também há pontos positivos (c): a disponibilidade de textos no ambiente digital.

Apesar dessas noções, a sanção do destinador em relação ao fazer dos sujeitos-alunos não fica explicitada neste discurso, isto é, não sabemos se os alunos são sancionados positiva ou negativamente depois da realização das tarefas.

Nível discursivo:

Identificamos, pela sintaxe discursiva, três realizações da categoria de pessoa nesse texto:

- a) Eu **acredito** que o ambiente digital não reproduz (...)
- b) Estando em ambiente virtual, **exige-se** mais ainda que o professor acompanhe (...)
- c) **Temos** que reproduzir experiências significativas (...)

O primeiro caso, mais recorrente, é o uso da primeira pessoa (debreagem enunciativa) que provoca o efeito de proximidade pelo relato de experiências que o enunciador reconhece como de sua responsabilidade. Em alguns momentos, entretanto, essa voz é neutralizada por um *ele* que define, generaliza e marca uma posição de distanciamento, sendo o efeito provocado o de um saber conhecido e aceito no contexto em que o enunciador se localiza. Por fim, o *nós* remete a um conjunto de sujeitos que têm em comum a prática pedagógica. Essa última projeção se localiza entre uma proximidade (*eu*) e um distanciamento (*ele*). Com essas

projeções, o enunciador consegue estabelecer os efeitos de verdade em seu discurso de acordo com seu interesse em cada situação enunciativa.

Em relação à categoria tempo, temos abaixo casos de presente omnitemporal (1), ou seja, que trazem a ideia de “sempre”, relatos de experiências no passado (2) e também no presente (3):

- 1.As atividades para cursos diferentes podem ser as mesmas, os textos que servem de base devem ser diferentes.
- 2.Adapte as atividades para o ambiente virtual, uma vez que não contava com uma boa plataforma em funcionamento.
- 3.(...) atualmente, utilizo o envio do gabarito.

Por tomar o tempo do presente como referência, o sistema predominante aqui é o enunciativo que deixa em relevo o *agora*, corroborando o simulacro da enunciação, isto é, os efeitos de verdade e proximidade.

Por fim, o espaço predominante é o *lá* que faz referência à atuação do professor. Destacamos ainda um *aqui* que remete à prática em ambientes como o YahooGrupos, em oposição a um *lá*, que remete a Uberaba, espaço de prática com a plataforma Teleduc. O *aqui* apresenta valor negativo por dificultar a correção (“envio de gabarito”), enquanto as plataformas de ensino, como o Teleduc, facilitariam essa questão da avaliação e da multimodalidade, mencionada em outro enunciado. Temos ainda uma remissão à sala de aula do professor como a um *lá*:

Isso me fez sempre pedir que os alunos **levem para a aula** de produção de textos (...)

Como visto, nesse discurso, o enunciador opta pela predominância de efeitos de aproximação, subjetividade, permeando os enunciados de marcas de *eu*, *agora* e *aqui*, isto é, de breagem enunciativa de pessoa, tempo e espaço. Tal estratégia é percebida como uma forma de convencer o enunciatário de que o dito é “verdade”. A interlocução com o enunciatário-pesquisador no trecho a seguir deixa esse objetivo ainda mais claro:

Seu contato com a professora poderá ajudar muito na comparação nesse aspecto que você indaga.

A aspectualização, definida como um ponto de vista do observador do discurso, mostra-se mais pontual, efeito construído principalmente por verbos no presente (“sei”, “adapte”, “tenho”, etc). Além da pontualidade, outras questões se colocam como “em processo” ou “em continuidade”: “estão fazendo”, “sempre trabalhei”, “funcionam sempre”. Enquanto algumas escolhas se estendem no tempo, outras apenas refletem o momento atual, passíveis de alterações para se adequarem às necessidades da prática.

Passando à argumentação, alguns procedimentos elucidam outras estratégias desse enunciador e da produção do seu enunciado. Enumeramos abaixo:

1) Argumentação baseada na noção de dever que marca crenças e certezas do sujeito quanto à prática pedagógica e que remete a valores da instituição e a conhecimentos adquiridos pelo enunciador em sua formação e atuação:

- a) (...) atendendo aos requisitos de coesão, coerência e tudo mais que o texto técnico-científico **deve** ter.
- b) As atividades para cursos diferentes podem ser as mesmas, os textos que servem de base **devem** ser diferentes.
- c) Estando em ambiente virtual, **exige-se** mais ainda que o professor acompanhe bem as atividades de cada aluno.

2) Argumentos que exploram a relação causal e final para defender pontos de vista:

- a) Temos que reproduzir experiências significativas **para que** o aluno entenda a função do que está fazendo, perceba a importância e aplicação prática. Isso me fez sempre pedir que os alunos levem para a aula de produção de textos, as atividades escritas que estão fazendo para outros professores, apliquem as orientações e analisem se estão atendendo aos requisitos de coesão, coerência e tudo mais que o texto técnico-científico deve ter.
- b) No caso, sempre trabalhei com curso de redação técnica e **por isso** o aspecto digital facilitou a observação e análise de diferentes textos da área dos alunos que estavam disponíveis no ambiente virtual.
- c) Adaptei as atividades para o ambiente virtual, **uma vez que** não contava com uma boa plataforma em funcionamento.
- d) Não posso informar sobre toda essa gama de possibilidades (modalidades) **porque** utilizei o Yahoo grupos para minhas atividades (...).

Nos dois primeiros casos, o enunciador, com essa estratégia de argumentação, defende a aplicação prática em suas aulas dos conhecimentos adquiridos no curso, especialmente nas produções dos alunos em outras disciplinas. Esse fator se tornou possível pelo acesso digital aos textos dos alunos. Há, assim, uma tentativa de embasamento das decisões e opções tomadas no processo de ensino. No segundo e terceiro exemplos, fica claro que o Yahoo Grupos, lista de e-mails entre os inscritos no curso, servia de ambiente provisório na falta de uma plataforma que abrigasse ferramentas mais adequadas ao ensino a distância.

3) Uso de conectivo textual para expressar ideia de concessão, que tem por trás uma concepção de “produção textual”:

Não posso informar sobre toda essa gama de possibilidades (modalidades) porque utilizei o Yahoo grupos para minhas atividades e acredito que as possibilidades podem ser incrivelmente significativas, **embora** produção de textos seja basicamente analisar a produção que me é dirigida e pensar no meu leitor-modelo.

Com base nesse argumento, podemos perceber que há uma crença de que não seria necessário um grande número de modalidades para uma aula que se destina ao tema

“produção de texto”, mesmo que isso seja positivo, pois a produção em si é simples: analisar uma produção e pensar no leitor-modelo. Dessa forma, a variedade de modalidades depende de algumas temáticas abordadas no ensino. Percebemos também um pressuposto de que a multimodalidade está associada a alguns ambientes em detrimento de outros. No Yahoo Grupo, essa opção não parece estar ao alcance, na opinião do professor.

4) Uma outra estratégia do enunciador é usar a negação para indicar sua pouca experiência no ensino a distância e, assim, não se comprometer nas respostas. Essa estratégia pode ainda ser considerada um “argumento do silêncio”:

- a) (...) não tenho bagagem suficiente ainda para levantar que aspectos da língua portuguesa seriam bem tratados ou não.
- b) Não tenho uma medida para avaliar os resultados dos alunos e das tarefas em ambiente digital (...).

5) Argumentação baseada na comparação entre a modalidade presencial e a modalidade a distância; algumas vezes enfocando uma delas e deixando pressuposta uma mudança em relação à segunda, ou levantando elementos comuns em cada uma delas:

- a) Eu acredito que o ambiente digital não reproduz a interação que pode ocorrer numa sala de aula (...).
- b) Tanto para o ambiente digital quanto presencial, pensei em atividades que fixassem os objetivos do curso.
- c) No caso, sempre trabalhei com curso de redação técnica e por isso o aspecto digital facilitou a observação e análise de diferentes textos da área dos alunos que estavam disponíveis no ambiente virtual
- d) Estando em ambiente virtual, exige-se mais ainda que o professor acompanhe bem as atividades de cada aluno para auxiliá-lo como orientador e não como alguém que detenha todo o conhecimento, envolver o aluno no processo de aprender a aprender.

Esses argumentos apresentados são recorrentes nessa pesquisa, pois falar da educação a distância incita naturalmente a comparação com o presencial, uma vez que, em sua maioria, os professores relatam ter lecionado antes em sala de aula tradicional. Algumas de nossas questões também direcionam os entrevistados a essa comparação. Por esses trechos citados, podemos perceber que há soluções e problemas nos dois meios. Se a interação é menor no meio digital, por outro lado, é nele que se torna possível trabalhar mais facilmente com textos que os alunos produziram para outros cursos. Os objetivos do curso, presentes em sua ementa, permanecem os mesmo nas duas modalidades, mas, no ambiente digital, o professor relata ser mais cobrado o papel de orientador perante os alunos.

Parece ser uma tendência comum que o professor busque no presencial valores positivos que mais contribuíram para o processo de ensino-aprendizado nesse espaço, ao mesmo tempo em que o meio digital traz novidades e vantagens antes nem imaginadas e

esses, então, constituem-se novos valores para esse professor. Dessa maneira, no contexto educacional, ele se vê entre duas realidades, com especificidades, mas também com pontos de interseção.

Identificamos nesses enunciados grande quantidade de temas e figuras, os quais, como forma de dar coerência ao todo, foram reunidos a seguir em percursos:

1) Percurso da *prática*: experiências significativas > aplicação prática > curso de redação técnica > atividades escritas > textos da área dos alunos.

2) Percurso do *ambiente digital*: Teleduc > Yahoo Grupos.

3) Percurso do *melhor método*: gabarito > técnicas dos exercícios de língua estrangeira.

4) Percurso da *produção textual*: alunos > atividades escritas > texto técnico-científico > coesão > coerência > leitor-modelo.

5) Percurso da *mudança de paradigmas*: concepção do papel do professor > orientação > conhecimento > processo de aprender a aprender > diagnóstico.

Perpassando esse discurso, encontramos uma isotopia que poderia garantir uma coerência e homogeneidade a ele: *isotopia de consciência da prática pedagógica*. Nesse caso, essa isotopia se sustenta pela necessidade metodológica de reprodução de práticas significativas para os alunos, necessidade de mudar os papéis de aluno e professor e a tentativa de adaptação da prática ao meio.

4.3.2 Análise das Atividades 5 e 6

Enunciados da Atividade 5 (“Redação Técnica” para o Curso de Ciência da Computação):

1. Atividades elaboradas em slides e enviadas por lista de e-mails (Yahoo Grupos).
2. Frase usada por um aluno: “Olá professora, estou lhe mandando este email para comunicá-la que já refiz meu trabalho. Na verdade já o fiz a uns 15 dias atras, porém não mandei uma mensagem para a senhora avisando.”
3. Correção: *Olá professora, estou lhe mandando este e-mail para comunicar-lhe que já refiz meu trabalho. Na verdade, eu o fiz há uns 15 dias, porém não a avisei.*
4. NO EXERCÍCIO SEGUINTE VOCÊS PERCEBERÃO A DIFERENÇA DE

QUANDO HOVER UM 'A' NO MEIO DA FRASE. NA DÚVIDA, VOCÊ DEVE APLICAR A REGRA: 1) *Na verdade, eu o fiz HÁ uns 15 dias, porém não a avisei,* 2) *Na verdade, eu o fiz FAZ uns 15 dias, porém não a avisei. O EMPREGO DE ATRÁS É REDUNDANTE*

5. 1- DIFERENÇA DE EMPREGO ENTRE HÁ E A

Observe a diferença de emprego entre <i>há</i> e <i>a</i> : A estátua permanece na praça há vinte anos. A estátua permanece na praça faz vinte anos	Daqui a vinte anos, esta estátua estará no mesmo lugar. [A não pode ser substituído por faz]
---	--

6. Complete os exercícios, optando pelos modelos a e b: **a)** Faz duas semanas que este projeto foi aprovado. Há duas semanas que este projeto foi aprovado. **b)** Daqui x duas semanas, este projeto será aprovado.

Exercícios:

- 1) Daqui a duas semanas, este projeto será aprovado.
- 2) Já três anos que esta praça foi inaugurada. (...)

Enunciado da Atividade 6 (“Redação Técnica” para o Curso de Ciência da Computação):

7. Que relações se podem estabelecer entre os dois textos que se seguem? (Ver pinturas de Jean François Millet e Salvador Dali em anexo).

Nível narrativo:

O destinador-manipulador professor tem como objetivo, nas duas atividades (A5 e A6), persuadir os destinatários-alunos a interpretarem positivamente os objetos: “o ensino da diferença entre 'a' e 'há' por meio de um exercício de completar espaços” e “a comparação entre duas pinturas numa atividade de escrita”. Esses destinatários, se manipulados, deverão fazer essas atividades e entrar em conjunção com os objetos. Os principais valores investidos neles parece ser “adequação da escrita pelas regras do português formal”, “percepção visual” e “motivação para a produção escrita”. A busca desses objetos se insere dentro do objetivo do discurso do professor sobre o fazer: levar os alunos a aplicarem os conhecimentos do curso.

A manipulação, na primeira atividade (A5), pode ser definida como provocação, uma vez que é criada uma imagem negativa dos alunos pelo ato de correção de seu enunciado para

que eles queiram anular essa imagem fazendo corretamente a atividade proposta e não repetindo aquele uso.

Os percursos previstos para o sujeito nessas atividades (A5 e A6) são:

1. completar espaços por “a”, “há”, “faz” ou espaço em branco corretamente de acordo com as regras explicitadas no quadro anterior à atividade propriamente e
2. escrever um texto expondo relações entre duas pinturas.

Por trás das duas atividades, está o *dever-fazer* pelos alunos para serem sancionados positivamente e adquirirem os valores colocados em jogo. A sanção pragmática não é mencionada. Dessa forma, não sabemos como os alunos serão avaliados quanto à resolução das atividades pelo destinador-julgador.

Nível discursivo:

Pela sintaxe discursiva, ressaltamos o distanciamento como efeito de sentido provocado pela categoria de pessoa, *ele* – debreagem enunciativa. O enunciatário é evidenciado pela presença de “você” em relação a um “eu” implícito que é o enunciador, estratégia que parece diminuir o distanciamento que predomina na maior parte dos enunciados. Na categoria de tempo, temos um verbo no futuro, “perceberão”, que remete ao momento do *fazer* pelos alunos em oposição a um *agora* que corresponde ao *fazer* do professor (proposta da atividade). Por fim, quanto ao espaço, percebemos um *aqui* implícito, o lugar da produção propriamente. Esse espaço pode ser o do e-mail, uma vez que a atividade é enviada pelo Yahoo Grupos.

Como uma estratégia de argumentação, o enunciador-professor se dirige ao enunciatário-pesquisador para explicar uma das atividades e seu contexto de acontecimento:

Atividades elaboradas em slides e enviadas por lista de e-mails (Yahoo Grupos).

Com essa argumentação, o professor situa sua prática e comunica ao enunciatário-pesquisador como ela foi realizada.

Uma outra estratégia é propor uma atividade, a partir do enunciado de um aluno, que se volta para inadequações gramaticais em relação ao uso da norma culta, justificando assim a escolha da atividade e contextualizando-a. Esse argumento, ao mesmo tempo em que procura fundamentar a prática, revela uma leitura atenciosa dos textos dos alunos, mesmo em mensagens pessoais por e-mail, pois ele também é tomado como ambiente formal de

comunicação para esse enunciador, inserido no contexto educativo.

Pela semântica discursiva, identificamos os seguintes percursos abaixo:

1) Percurso do *método*: frase de aluno > correção > regra > exercício > lista de e-mail do Yahoo Grupos > aluno.

2) Percurso da *prática*: atividades > exercícios > diferença > relação > modelos.

Cabe citar os temas e figuras também dos textos usados nas atividades, excluindo os enunciados já analisados:

Temas: mudanças, reforma.

Figuras: semanas, projeto, anos, praça, minutos, Centro, Shopping-Center, décadas, político, terra natal, acidente, quilômetros, Guarapari, Constituição, Pitangui, caverna, Madri, avião, Salvador Dali, *Archaeological Reminiscences of Millet's Angelus*, Jean François Millet, *Angelus*.

O professor afirma nesse trecho do questionário qual é o público-alvo de sua disciplina:

A experiência on-line foi com o Curso de Ciência da Computação. (Q3).

Com exceção dos temas que apresentam caráter geral, as figuras são diversas, sendo as da primeira atividade sem um contexto delimitado e as da segunda do contexto artístico (artes visuais). Há, dessa forma, uma contradição entre o que o professor diz no questionário (usar textos da área dos alunos como base para as atividades) e o das atividades (textos artísticos e outros sem determinação). Lembramos um trecho do questionário:

As atividades para cursos diferentes podem ser as mesmas, os textos que servem de base devem ser diferentes.

Portanto, no limite dos textos que temos para análise, encontramos uma contradição entre o dizer e o fazer do professor entrevistado.

Nota sobre a expressão:

Alguns enunciados da atividade 5 aparecem em 'caixa alta' ou letra maiúscula e, por se tratar de uma mudança na expressão, preferimos apresentar a análise dessa ocorrência numa nota à parte da análise do conteúdo.

Apenas algumas partes das atividades apresentam essa característica:

a) NO EXERCÍCIO SEGUINTE VOCÊS PERCEBERÃO A DIFERENÇA DE QUANDO HOUVER UM 'A' NO MEIO DA FRASE. NA DÚVIDA, VOCÊ DEVE APLICAR A REGRA:

b) *O EMPREGO DE ATRÁS É REDUNDANTE*

c) **1- DIFERENÇA DE EMPREGO ENTRE *HÁ* E *A***

Nesses três trechos, a associação principal parece ser letra maiúscula/negrito/itálico (expressão) – informação muito importante (conteúdo). Com essa associação, o enunciador procura atrair atenção dos enunciatários para enunciados de orientação, garantindo a ênfase aos momentos, para ele, relevantes.

Dessa forma, podemos dizer que houve uma relação semi-simbólica inicialmente, ou seja, construída na relação expressão: minúscula/maiúscula e conteúdo: informação comum/informação importante. Observamos, entretanto, que é um uso da linguagem já recorrente, praticamente motivada, uma vez que uma categoria do plano da expressão está diretamente relacionada a uma do conteúdo em vários lugares e não só aqui. Por essa razão, consideramos a relação como simbólica predominantemente. Essa relação não parece estranha, pois faz parte de estratégias já presentes em textos educativos entre outros. A importância dessa percepção está justamente nos sentidos que essa associação desvela para o entendimento dos mecanismos de construção do texto. O enunciatário poderia ir diretamente à tarefa para dar as respostas, mas ele precisa garantir que algumas informações de orientação sejam notadas.

4.3.3 Convergências e divergências

Q3 + A5 + A6	≠	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador estabelece um contrato com os alunos para ensinar habilidades de escrita, dividindo essa responsabilidade com os próprios alunos. A aplicação dos conhecimentos tem como alvo os textos da área dos alunos.
		Atividades: O destinador propõe atividades para que os alunos, de Ciências da Computação, aprendam o uso da língua pela abordagem de aspectos gramaticais e pratiquem a escrita pela tarefa de comparação entre duas pinturas.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
		Questionário: Percurso da <i>prática</i> , Percurso do <i>ambiente digital</i> , Percurso do <i>melhor método</i> , Percurso da <i>produção textual</i> , Percurso da <i>mudança de paradigmas</i> .
		Atividades: Percurso do <i>método</i> , Percurso da <i>prática</i> .

Quadro 5: Convergências e divergências da Análise 3

Onde:

≠ Diferentes;

⊃ Contém (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

A contradição entre o que é dito sobre o fazer, em termos de escolha do domínio textual adequado à área dos alunos, e a escolha dos textos nas atividades se mostra num primeiro momento como uma ruptura de contrato entre os sujeitos. Entretanto, o que temos que esclarecer é que o dizer do professor pelo discurso no questionário não está refletido inteiramente nas atividades. Este é apenas um recorte da sua prática. Essa contradição pode ser ainda um indício de que o recorte das atividades não é suficiente para representar a prática do professor. Assumimos, pois, a condição relativa desses resultados, os quais são apenas representativos e suficientes no limite do texto a que temos acesso.

4.4 Análise do Questionário 4 (Q4) e das Atividades 7 e 8 (A7 e A8)

Informações cedidas por uma professora da *universidade particular B* (SP) com Mestrado em Linguística Aplicada e 3 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para graduação em letras a distância.

4.4.1 Análise do Questionário 4

Enunciados do Q4 (“Língua Portuguesa” para o curso de Letras):

- 1. Eu consigo trabalhar questões de coesão, coerência muito facilmente, pois o aluno escreve a todo o momento, também as questões de referência, de argumentação e construção colaborativa de textos, como acontece nas interatividades. Eu ainda não consigo muito trabalhar as questões de afetividade tão importante para a aprendizagem, porém, tento ao máximo perceber na escrita do aluno se ele está motivado, se ele compreendeu o assunto. Uso o método da recapitulação de conteúdo e tento utilizar uma linguagem que transmita confiança e amizade. Mostrando que estamos em um mesmo barco e se ele falhar eu também falharei.*
- 2. A minha didática muda quando trabalho em um ambiente da modalidade a distância, pois o aluno necessitará de mais explicações, compreensão e principalmente motivação, para que ele se sinta assistido, porque, como eu disse na resposta anterior não temos a interação face a face. Toda a comunicação é mediada pela linguagem, o que às vezes dificulta a compreensão desse aluno se ele não dominar o código. O professor, por sua vez, precisa ser bem claro e objetivo em suas explicações e usar de toda didática e “feeling” para perceber se seus alunos apreenderam, se precisam de mais compreensão dos assuntos estudados e se estão desmotivados, etc.*
- 3. No meu caso, temos um caderno de atividades e interatividades (CAI), que são, em sua maioria, elaboradas por professores que escreveram as apostilas adotadas, às vezes coincide o autor ser também o tutor da disciplina. Quando recebo esses materiais (questões e o conteúdo) procuro dar outras fontes de conteúdo, trago outros textos que vão ao encontro dos enunciados estudados, procuro trabalhar o senso crítico dos alunos e priorizo o questionamento que eles fazem ao estudar cada unidade ou fazer as atividades. São pedidas atividades que trabalhem os conteúdos ensinados em cada unidade da apostila, já para as interatividades são questões que instigam a formação do pensamento crítico dos alunos. São sempre questões que gerem discussões e levantamento de opiniões. As atividades para cursos diferentes são diferentes, pois não há a relação face a face professor/aluno. A língua é quem*

mediará à aprendizagem.

4. *Eu utilizo muito, para auxiliar os alunos, a mídia digital, procuro enviar fontes seguras de informações na Internet, algumas apresentações minhas em Power point sobre o conteúdo estudado, Pod cast, vídeos etc. / Eu utilizo muito o Power point, o hipertexto e áudio. Eu gostaria de utilizar o vídeo e mais o áudio. Eu acredito que, em minha área, essas ferramentas sejam muito úteis, quando penso no ensino da fonética e fonologia, para o curso de Letras, ou o Hipertexto para o ensino de língua estrangeira (LE). Eu acredito que a multimodalidade seja muito positiva nos ambientes de aprendizagem, seja ele virtual ou presencial, e como diz o professor Marcuschi, a língua não é só escrita, ela é falada e visual.*
5. *Em minha opinião, desde que o professor entenda seu papel em ambiente virtual (que não é somente de mediar os alunos) e que os alunos sigam as instruções, estejam abertos a formação crítica e aprendizagem, os resultados se mostram satisfatórios. Em específico, na disciplina que eu trabalho com os alunos, a língua portuguesa, é muito mais trabalhada a questão da escrita, da compreensão de textos e a construção da argumentação nos Fóruns (interatividades), então, eu diria que os resultados ultrapassam o ensino presencial nesse sentido.*

Nível narrativo:

Os enunciados acima deixam claro que o sujeito que fala introduz em seu discurso um outro sujeito manipulado por ele em sua prática didática ao mesmo tempo em que é manipulado por um sistema de ensino que está por trás dele. Esse sujeito é o destinador-professor, o doador de valores modais (*dever, querer e saber*) e descritivos aos destinatários-alunos, suprimindo suas faltas em relação à formação, o que fica claro no trecho a seguir:

A minha didática muda quando trabalho em um ambiente da modalidade a distância, pois o aluno necessitará de mais explicações, compreensão e principalmente motivação, para que ele se sinta assistido, porque, como eu disse na resposta anterior não temos a interação face a face.

O mesmo destinador dos alunos é destinatário da escola para a qual trabalha, mediando a transferência de valores aos destinatários finais do processo de ensino-aprendizagem instaurado nesse texto. A escola aparece nesse segmento, por trás da produção do material didático:

No meu caso, temos um caderno de atividades e interatividades (CAI), que são, em sua maioria, elaboradas por professores que escreveram as apostilas adotadas, às vezes coincide o autor ser também o tutor da disciplina.

É a instituição de ensino a responsável por determinar regularidades no processo, pois o caderno de atividades é criado por um conjunto de professores, logicamente, legitimados por ela. O professor se confirma, então, como um destinador-delegado dos valores da escola

aos alunos.

Para que os alunos possam adquirir conhecimentos linguísticos para sua formação e, a longo prazo, atuar como professores, alguns objetos são apresentados aos alunos: “produção de textos colaborativa”, “coesão”, “coerência”, “argumentação”, “referenciação”, os quais, sob os valores de “explicações”, “compreensão”, “críticidade”, “motivação”, nas/pelas atividades, devem ser alcançados pelos alunos para obter a habilidade necessária. Tratam-se de objetos cognitivos que demandam ainda o valor “afetividade” para que a motivação não se perca no meio digital.

Além dos alunos, sujeitos privilegiados para a ação na narrativa, também temos o próprio professor em relação a objetos desejados: “clareza”, “objetividade”, “didática”, “feeling”, competência necessária para a performance do destinador dos alunos, como percebemos no seguinte trecho:

O professor, por sua vez, precisa ser bem claro e objetivo em suas explicações, e usar de toda didática e “feeling” para perceber se seus alunos apreenderam, se precisam de mais compreensão dos assuntos estudados e se estão desmotivados, etc.

Podemos dizer, então, que o programa privilegiado é o da manipulação pelo destinador-professor, que apresenta constantemente, em seu discurso, a doação de competência semântica, confiança entre os sujeitos pelo contrato estabelecido, e de competência modal, principalmente *dever*, *querer* e *saber*. A importância das competências pode ser notada claramente no comprometimento do professor em *bem fazer* seu papel conscientemente, mas dependendo também do *querer* dos alunos, o que fica claro em vários momentos, como este:

Uso o método da recapitulação de conteúdo e tento utilizar uma linguagem que transmita confiança e amizade. Mostrando que estamos em um mesmo barco e se ele falhar eu também falharei.

A competência modal privilegiada é o *saber*, ao lado do *dever* e *querer*, que o professor busca para completar o programa de uso (prática dos professores e alunos) necessário ao programa de base (ensino-aprendizagem). É o que fica explícito com o uso dos termos e oração destacados abaixo:

- a) A minha didática muda quando trabalho em um ambiente da modalidade a distância, pois o aluno necessitará de mais **explicações**, **compreensão** e principalmente **motivação**, para que ele se sinta assistido (...).
- b) Em minha opinião, desde que o professor entenda seu papel em ambiente virtual (que não é somente de mediar os alunos) e **que os alunos sigam as instruções**, **estejam abertos** a formação crítica e aprendizagem, os resultados se mostram satisfatórios.

A performance dos alunos como sujeitos não é muito enfocada, mas surge em alguns momentos sua produção para a disciplina oferecida. No enunciado a seguir, essa performance encadeia uma nova ação, cujo sujeito é o professor na doação de competência:

Eu consigo trabalhar questões de coesão, coerência muito facilmente, pois **o aluno escreve a todo o momento** (...).

Os programas se mostram, então, complexos e interligados, pois não há apenas uma competência que desemboca numa ação principal que é julgada. Ao contrário, o julgamento das performances encaminha novas ações complementares que têm como fim “resultados satisfatórios”.

Por isso, o sujeito professor tem sua performance ressaltada em vários momentos, indicando seu papel ativo no processo. A preocupação com o seu *fazer* leva esse sujeito a depositar nele todo seu empenho para um bom resultado dos alunos, embora o ideal seja o *fazer conjunto*. A noção de *dever* sobremodaliza esse *fazer* em alguns enunciados mostrando um modelo de prática a ser seguida ou que, caso impossibilitada, possa ser substituída sem prejuízo para o aluno:

Eu ainda não consigo muito trabalhar as questões de afetividade tão importante para a aprendizagem, porém, tento ao máximo perceber na escrita do aluno se ele está motivado.

A performance do sujeito recai ainda sobre outra performance, a dos produtores do material didático usado no curso. Complementando esse material, o professor busca novas fontes visando ao objetivo principal: “trabalhar o senso crítico dos alunos” por meio de questionamentos.

Quanto ao programa da sanção, o destinador-julgador explicita sob que valores os sujeitos (professor e alunos) serão avaliados. O professor *deve* “entender seu papel em ambiente virtual” e os alunos *devem* “seguir instruções” e “ser abertos à formação crítica e ao aprendizado”. Fazendo assim, eles serão sancionados positivamente. Ao avaliar o ensino no meio digital, o professor o reconhece também como adjuvante pelas características que propiciam o trabalho com a escrita, compreensão de textos e argumentação.

Nível discursivo:

O efeito de proximidade, bem nítido no texto, resulta da escolha da projeção das categorias de pessoa, tempo e espaço em debreagem enunciativa (*eu, agora, aqui*). Aliada ao uso de verbos em primeira pessoa, a presença de alguns adjetivos também marca a

subjetividade. Em oposição à marca de *aqui* presente no verbo “trago”, está a menção a “ambientes de aprendizagem” como um *lá* onde acontece a disciplina.

Além da estratégia de proximidade, há uma tentativa de neutralidade neste enunciado, marcando uma certeza quanto ao comportamento do docente:

O professor, por sua vez, precisa ser bem claro e objetivo em suas explicações, e usar de toda didática e “feeling” para perceber se seus alunos apreenderam, se precisam de mais compreensão dos assuntos estudados e se estão desmotivados, etc.

Essa neutralidade acontece entre eu/ele em benefício do segundo, o que chamamos de embreagem enunciativa, ou seja, um retorno à enunciação. Dessa forma, o enunciador não só se inclui no enunciado como insere nele toda a classe de professores, o que explica a busca pela generalização.

Sobre a aspectualização temporal predominante, notamos a pontualidade com o uso de verbos como “necessitará”, “escreve”, que indicam uma opção por um relato com marcações mais exatas, inspirando uma certeza quanto às afirmações.

Algumas estratégias de persuasão pretendem mostrar como a comunicação é um complexo jogo de manipulação para convencer o outro do que se diz (FIORIN, 2006a, p. 75). Destacamos alguns procedimentos argumentativos para entender como a manipulação acontece no discurso desse professor:

1) Uso da metáfora “mesmo barco” para defender um trabalho conjunto em prol de melhores resultados no ensino-aprendizagem:

Mostrando que estamos em um mesmo barco e se ele falhar eu também falharei.

2) Citação de autoridade no campo da Linguística para fortalecer o ponto de vista:

Eu acredito que a multimodalidade seja muita positiva nos ambientes de aprendizagem, seja ele virtual ou presencial, e como diz o **professor Marcuschi**, a língua não é só escrita, ela é falada e visual.

3) Com a escolha de conectivos explicativos e finais, o enunciador justifica sua prática, sendo o efeito principal provocado o de controle da prática educativa, tomada como responsabilidade dele.

a) A minha didática muda quando trabalho em um ambiente da modalidade a distância, **pois** o aluno necessitará de mais explicações, compreensão e principalmente motivação, **para que** ele se sinta assistido, **porque**, como eu disse na resposta anterior não temos a interação face a face.

b) Eu consigo trabalhar questões de coesão, coerência muito facilmente, **pois** o aluno escreve a todo o momento (...).

c) As atividades para cursos diferentes são diferentes, **pois** não há a relação face a face professor/aluno.

4) Emprego de conjunções condicionais para expressar cuidado em não fazer afirmações taxativas e mostrar aberturas para todas as questões envolvidas entre enunciador e enunciatário:

- a) Toda a comunicação é mediada pela linguagem, o que às vezes dificulta a compreensão desse aluno **se** ele não dominar o código.
- b) Mostrando que estamos em um mesmo barco e **se** ele falhar eu também falharei.
- c) Em minha opinião, **desde que** o professor entenda seu papel em ambiente virtual (que não é somente de mediar os alunos) e que os alunos sigam as instruções, estejam abertos a formação crítica e aprendizagem, os resultados se mostram satisfatórios.

5) Emprego de conjunção adversativa e pressuposição dela na ligação entre orações. O efeito causado com esse procedimento é a superação de limitações impostas pelo meio, como mostram o enunciado a seguir:

Eu ainda não consigo muito trabalhar as questões de afetividade tão importante para a aprendizagem, **porém**, tento ao máximo perceber na escrita do aluno se ele está motivado, se ele compreendeu o assunto.

No trecho, o enunciador tenta solucionar a distância física pelo cuidado com a escrita.

6) A comparação entre meio digital e ensino presencial se mostra pouco recorrente nesse discurso (talvez pela pouca experiência da professora), mas há duas ressalvas sobre o uso intenso da escrita ser uma vantagem da modalidade de ensino a distância e sobre a necessidade de mais suporte devido à distância física entre professor e alunos.

- a) Em específico, na disciplina [a distância] que eu trabalho com os alunos, a língua portuguesa, é muito mais trabalhada a questão da escrita, da compreensão de textos e a construção da argumentação nos Fóruns (interatividades), então, eu diria que os resultados ultrapassam o ensino presencial nesse sentido.
- b) A minha didática muda quando trabalho em um ambiente da modalidade a distância, pois o aluno necessitará de mais explicações, compreensão e principalmente motivação, para que ele se sinta assistido

Destacamos ainda a presença de alguns enunciados com subentendidos ou conteúdos implícitos que trazem à tona crenças e ideologias no discurso do professor. Ele afirma:

- a) As atividades para cursos diferentes são diferentes, pois não há a relação face a face professor/aluno. A língua é quem mediará a aprendizagem.
- b) A minha didática muda quando trabalho em um ambiente da modalidade a distância, pois o aluno necessitará de mais explicações, compreensão e principalmente motivação, para que ele se sinta assistido, porque, como eu disse na resposta anterior não temos a interação face a face. Toda a comunicação é mediada pela linguagem, o que às vezes dificulta a compreensão desse aluno se ele não dominar o código.

Nos dois enunciados, ressalta-se a impossibilidade de comunicação face a face entre os sujeitos em ambiente digital, pois ela se dá por outras linguagens, principalmente a verbal. Entretanto, embora isso fique claro no primeiro trecho, no segundo há um implícito de que a

interação face a face não seria feita por linguagem, efeito provocado pela sequência: não há interação face a face > a comunicação é feita por linguagem. Na verdade, tudo se resolveria com o adjetivo “verbal” para o substantivo “linguagem” nesse segundo enunciado.

Um outro conteúdo implícito é: a interação face a face no contato presencial atende mais facilmente as necessidades dos alunos, enquanto no ambiente digital essas necessidades devem ser supridas com mais trabalho por parte do professor de forma que o aluno não saia prejudicado.

Esse discurso se mostra de figuração esparsa, como percebemos pelo agrupamento das figuras que recobrem temas em percursos a seguir:

1) Percurso do *conteúdo didático*: caderno de atividades e interatividades + outras fontes de conteúdo, questões de coesão, coerência, questões de referenciação, de argumentação e construção colaborativa de textos, questões que instigam a formação do pensamento crítico dos alunos, questões que gerem discussões e levantamento de opiniões, questão da escrita.

2) Percurso das *ferramentas*: podcast, power point, fórum, vídeo, áudio.

3) Percurso da *dedicação*: explicações, compreensão, motivação, didática, “feeling”, afetividade, confiança, amizade.

Por fim, podemos falar numa isotopia da *atenção, assistência*, que parece resumir as marcas recorrentes do papel do professor nesse discurso. Com essa atividade do professor, contrasta a passividade do aluno que precisa ser atendido em todos os sentidos. Destacam-se apenas momentos em que fica explícito o trabalho deles de produção textual (“o aluno escreve a todo o momento”) e no interesse do professor para:

(...) que os alunos sigam as instruções, estejam abertos a formação crítica e aprendizagem (...).

Dessa forma, podemos dizer que o papel ativo dos alunos fica implícito na fala, mas não privilegiado no discurso, embora o trecho seguinte defenda um trabalho conjunto:

(...) estamos em um mesmo barco e se ele falhar eu também falharei.

Ainda identificamos uma isotopia do *otimismo* em relação ao processo ensino-aprendizagem a distância que, mesmo com algumas limitações, mostra-se vantajoso pelo esforço do professor em bem fazer seu papel.

4.4.2 Análise das Atividades 7 e 8

Enunciado da Atividade 7 (“Língua Portuguesa” para o curso de Letras)

1. UNIDADE 1 – COMUNICAÇÃO HUMANA: ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO, FUNÇÕES DA LINGUAGEM, FALA E ESCRITA.
2. Imagine uma situação em que lhe seja solicitada a elaboração de um texto escrito de propaganda do curso que você está fazendo. Nele, você deverá usar duas funções da linguagem dentre as opções: a) Função conativa e função referencial. Ou: b) Função conativa e função poética.
3. Faça uso de sua criatividade. Para elaborar a propaganda, preste atenção nas publicidades de revistas, jornais etc. Destaque, na propaganda que você criou, o trecho do texto em que aparece cada uma das duas funções da linguagem e informe que funções você utilizou.
4. Em seguida, apresente o seu texto propagandístico no Fórum. Leia os textos dos seus colegas de curso e observe que funções da linguagem eles utilizaram na elaboração da propaganda.

Enunciado da Atividade 8 (“Língua Portuguesa” para o curso de Letras)

1. UNIDADE 4 – INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E PRODUÇÃO TEXTUAL: TÓPICOS DO TEXTO E DO PARÁGRAFO.
2. **Escolha apenas uma** das duas opções seguintes.
3. **Opção 1:** Desenvolva um **parágrafo dissertativo** cujo tópico (assunto) seja "benefícios da lei que prevê a utilização de bafômetro como forma de controle do uso de álcool por motoristas". Inicie seu parágrafo com a frase-núcleo apresentada a seguir. Estruture o **desenvolvimento** do parágrafo por meio da **exposição de argumentos** que confirmem a afirmação inicial de que a chamada "lei seca" poderá trazer benefícios a toda a sociedade. Dê uma **conclusão**.
A lei de fiscalização do uso de álcool por motoristas por meio da utilização de bafômetros nas estradas poderá trazer benefícios a toda a sociedade.
4. **Opção 2:** Desenvolva um **parágrafo dissertativo** cujo tópico (assunto) seja "rigidez da lei que prevê a utilização de bafômetro como forma de controle do uso de álcool por motoristas". Inicie seu parágrafo com a frase-núcleo apresentada a seguir. Estruture o **desenvolvimento** do parágrafo por meio da **exposição de argumentos** que confirmem a afirmação inicial de que a chamada "lei seca" é muito rígida. Dê uma **conclusão**.
A lei de fiscalização do uso de álcool por motoristas por meio da utilização de

bafômetros nas estradas é muito rígida.

5. Após elaborar o seu parágrafo, apresente-o no **fórum**. Leia com atenção os parágrafos desenvolvidos pelos seus colegas de curso. Observe os argumentos que eles utilizaram.

Nível narrativo:

Momento privilegiado para o *fazer-fazer*, as atividades funcionam como uma manipulação para o destinador-manipulador, que estabelece valores a serem almeçados pelo sujeito do fazer e do estado, que é o aluno. Este é sujeito do fazer pressuposto, porque *deverá fazer* os exercícios para determinar o tipo de junção com os objetos-valores que ele tem em vista e do estado porque é ele mesmo que está disjunto desses objetos e pode transformar seu estado para conjunção.

Como esclareceu o próprio enunciador nas respostas ao questionário, as atividades não são produzidas por ele, mas, como funcionário da instituição, ele aceita os valores inseridos no caderno de atividades e os repassa aos alunos.

Na atividade 7, temos os seguintes objetos-valores em foco: “aplicação das funções da linguagem na produção de uma propaganda” e “compartilhamento de produções no fórum”, os quais poderão ser alcançados por meio da atividade do aluno e da observação das produções dos colegas no fórum.

Essa manipulação pressupõe a doação de competência semântica, o contrato fiduciário entre destinador e sujeito, e a competência modal, o *dever-fazer* as atividades e um *poder-fazer* adquirido anteriormente.

O sujeito-aluno precisará, então, realizar a tarefa, realização que corresponde a um programa narrativo de performance que será julgado. A esse julgamento chamamos de sanção. Ambos os programas podem ou não ocorrer.

Na atividade 8, temos como diferencial o objeto-valor: “produção de texto argumentativo” e o modo de fazer. Enquanto na atividade 7 os alunos devem produzir propagandas que usem duas funções da linguagem, na atividade 8 a produção deve partir de uma frase-núcleo a ser escolhida pelos alunos.

Ambas as atividades pressupõem um *fazer colaborativo* pelo compartilhamento das produções no fórum, o que leva às trocas previstas em:

- a) Leia os textos dos seus colegas de curso e observe que funções da linguagem

eles utilizaram na elaboração da propaganda.

b) Leia com atenção os parágrafos desenvolvidos pelos seus colegas de curso. Observe os argumentos que eles utilizaram.

Essa ação tem como objeto já citado: “compartilhamento de produções no fórum”.

Não temos nas atividades o anúncio da sanção pragmática. Apenas podemos pressupor a sanção cognitiva entre positiva e negativa de acordo com o cumprimento das propostas das atividades.

Nível discursivo:

Seguindo uma tendência, há nessas atividades o efeito de distanciamento, principalmente pelo uso de terceira pessoa, *ele*, corroborando a formalidade assumida nesses textos. O tempo implícito é o presente, com alguns verbos no futuro remetendo ao momento de prática do aluno. O imperativo aparece frequentemente modalizando a ação que pode ser vista numa gradação entre sugestão e ordem. Quanto ao espaço, apenas é citado o “fórum” como um *lá*, onde será postado o produto final da atividade e onde ocorrerá a interação entre os alunos.

Algumas estratégias argumentativas para convencer o outro são:

1) Tentativa de criar uma situação próxima de uma possibilidade concreta para estimular os alunos e auxiliar na orientação do que deve ser considerado:

Imagine uma situação em que lhe seja solicitada a elaboração de um texto escrito de propaganda do curso que você está fazendo.

2) Uso de estratégias de orientação para motivar os alunos na escrita: citação de frase-núcleo e opção entre duas posições em relação ao tema dado (lei-seca).

No âmbito da semântica discursiva, identificamos os seguintes percursos:

1) Percurso da *propaganda*: publicidades de revistas, jornais > texto escrito > funções da linguagem > propaganda.

2) Percurso do *parágrafo argumentativo*: benefícios ou rigidez na lei > frase-núcleo > desenvolvimento > conclusão > parágrafo.

3) Percurso do *fórum*: texto propagandístico, parágrafo > textos dos seus colegas de curso, parágrafos desenvolvidos pelos seus colegas de curso > funções da linguagem, argumentos > fórum.

Após essa observação dos percursos, chegamos à isotopia da *prescrição* que resume a recorrência de traços que direcionam a prática para o caminho definido pelo professor de

forma a delinear sua prática. Isso fica claro principalmente na definição das funções da linguagem a serem usadas e na frase-núcleo criada pelo professor. O aluno, só aparentemente, tem opções.

Observação sobre o plano da expressão:

A mudança da expressão para chamar a atenção do enunciatário para o conteúdo é mais um procedimento da atividade 8. Notamos o uso de negrito para marcar informações importantes e o itálico para identificar a frase-núcleo a ser usada pelos alunos.

Essa relação se apresenta como simbólica pela relação plano da expressão (negrito, itálico) com o plano do conteúdo (relevância da informação).

4.4.3 Convergências e divergências

Q4 + A7 + A8	⊃	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: Para doar os valores necessários aos destinatários-alunos, o destinador-professor precisa ter adquirido outros para atuar da melhor forma possível, orientando o sujeito como deve. O objeto-valor principal é a habilidade na produção de textos.
		Atividades: O destinador tem dois objetivos específicos com a elaboração das atividades acessadas: abordagem das funções da linguagem e argumentação. Os sujeitos são orientados a compartilhar seus textos com os colegas.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
		Questionário: Percurso do <i>conteúdo didático</i> , Percurso das <i>ferramentas</i> , Percurso da <i>dedicação</i> .
		Atividades: Percurso da <i>propaganda</i> , Percurso do <i>parágrafo argumentativo</i> , Percurso do <i>fórum</i> .

Quadro 6: Convergências e divergências da Análise 4

Onde:

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

Em vários aspectos, encontramos nesses discursos elementos em comum: o conteúdo a ser abordado (argumentação), a interação para compartilhamento de produções. Destacamos também a prioridade que é dada ao papel de orientador ao professor no discurso das respostas ao questionário, que se configura nas atividades pelas estratégias argumentativas, quando os alunos são motivados na escrita.

4.5 Análise do Questionário 5 (Q5) e das Atividades 9 e 10 (A9 e A10)

Informações cedidas por uma professora da *universidade particular C* (SP) com Doutorado em Linguística e 28 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para os cursos Serviço Social, Turismo, Administração e Contabilidade.

4.5.1 Análise do Questionário 5

Enunciados do Q5 (“Leitura e produção Textual-1” - Curso de Serviço Social):

1. *Independendo da aplicação pedagógica, toda Língua é um sistema bastante complexo, que apresenta variações em diferentes instâncias: temporal, regional, social, interativa, canal de comunicação, etc. O que fazer com a Língua Portuguesa em sala de aula varia de acordo com as propostas de cada instituição. Para o ensino Fundamental e Médio, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais. No ensino Superior, o programa a ser cumprido depende da orientação de cada curso e do Projeto Pedagógico de cada instituição. Em muitas faculdades (ensino privado), o vestibular deixou de ser um instrumento de seleção. Infelizmente, muitos alunos chegam ao ensino superior apresentando apenas alfabetização funcional. Para esses alunos, a interatividade escrita fica comprometida, pois eles têm muita dificuldade de leitura.*
2. *Cada Curso tem a sua especificidade e esta especificidade varia também no decorrer do tempo. Por exemplo, na década de oitenta, era muito comum, nos programas de Língua Portuguesa dos cursos de Administração, Turismo e Contábeis, haver conteúdos de “Português Instrumental”, trabalhando apenas os diferentes gêneros textuais (Ata, Memorando, Carta, Currículo, etc). Com o advento do “Provão”, esta preocupação mudou. A língua, ou melhor, a modalidade culta e escrita da língua portuguesa passou a ser cobrada nas faculdades particulares. Não basta saber diferenciar ata de relatório, é preciso habilitar o aluno a redigir com coesão e coerência um parágrafo, pois ele precisa estar apto a responder as perguntas dissertativas dos exames nacionais. Quando lecionei na instituição particular de Brasília, o Curso de Administração (curso com maior índice de lucratividade para a instituição) teve consecutivamente três “D” de avaliação dos alunos no “Provão” e corria o risco de ser fechado. Segundo a direção da instituição, os baixos resultados deviam-se à “incompetência lingüística” dos alunos que não sabiam “escrever”! Assim, o fracasso dos alunos ficou associado apenas ao desempenho dos professores de Língua Portuguesa. Para apagar este “incêndio”, a equipe de Língua Portuguesa montou aulas de reforço “Oficinas para responder as questões dos Exames Nacionais”. O fato foi que o curso de Administração conseguiu nota “C”, não foi fechado, mas logo depois eu saí de lá.*

3. *Minha experiência em EAD foi pequena. Na instituição particular C³¹, o material está pronto e temos cerca de um dia para conhecê-lo, pois o curso é disponibilizado simultaneamente para os alunos e para o professor. Desconheço a autoria das atividades. Como precisei fazer algumas correções no material, tentei conhecer os autores, mas infelizmente todo o material de EAD não traz o nome dos autores e os créditos dessa atividade são atribuídos à instituição. O material de Leitura e Produção Textual 1 (1º semestre de 2008) era composto por 20 unidades: 1 – Comunicação; 2 - Variação lingüística e níveis de linguagem; 3 - Língua oral e língua escrita; 4 - Texto verbal e não-verbal; 5 - Como ler? Como compreender?; 6 - Leitura inicial e detalhada; 7 - Estrutura do parágrafo e paragrafação; 8 - Apresentando fatos e opiniões: narração, descrição e dissertação; 9 - Dar opiniões e convencer: como conseguir isso?; 10 - Ligando as idéias – coesão textual; 11 - O texto harmônico – coerência; 12 - O texto confuso – atenção para não errar; 13 - Você faz o que se pede?; 14 - Textos acadêmicos; 15 - Textos profissionais; 16 - Dúvidas gramaticais – erros comuns; 17 - Dúvidas gramaticais; 18 – Acentuação; 19 - Dúvidas Gramaticais: concordância verbal, 20 - Dúvidas Gramaticais: concordância nominal.*
4. *Na página inicial da disciplina, havia um “menu” com as opções: 1 - Conteúdo: com acesso ao texto explicativo de cada unidade para ser lido on-line ou impresso. Em algumas unidades, havia links para maior aprofundamento do tema e exercícios “para praticar”, 2 – Sala de bate-papo: espaço virtual com a possibilidade de vários alunos conversarem com a professora em tempo real, com linguagem de MSN e bastante informal. Os alunos se recusaram a discutir assuntos dos conteúdos das unidades. Usavam este espaço virtual para conhecerem o grupo, que era formado por alunos de diversos campi. 3 – E-mail: esta ferramenta foi a mais utilizada. Cheguei a ter mais de cem e-mails por dia. As correspondências dos alunos trataram de questões burocráticas, dúvidas de conteúdos, respostas dos exercícios “para praticar” e respostas das atividades de avaliação ou participações dos fóruns fora de prazo e que não estavam mais disponíveis on-line, 4 – Fórum: este espaço virtual foi bastante participativo. Eu apresentava uma questão e cada aluno deveria dar a sua opinião e comentar a resposta de dois colegas, 5 – Atividade: Espaço virtual onde eu propunha um exercício com prazo de entrega, individual e com lançamento de nota automático. Não tinha como comentar as respostas. Precisei agendar uma aula presencial para comentar as respostas. (veja, a título de exemplo, as respostas que recebi no arquivo “respostas da atividade 1 de LPT.doc”). Como você pode ler nas respostas dos alunos, o curso deixou muito a desejar. As aulas presenciais foram importantíssimas! Mas não poderiam ter sido ministradas e, portanto, não foram pagas. Acho muito difícil propor refacção de texto por escrito para pessoas com deficiência de leitura.*
5. *Vídeo conferência em tempo real seria uma opção para suprir a aula presencial. Mas... essa é uma atividade que gera custos e logística. No ambiente virtual que utilizei, criou-se uma modalidade híbrida em que a fala foi “decalcada” na escrita. Não havia nenhum recurso de “áudio” ou de “vídeo”. Tentei inserir uma gravura*

31 Substituímos, aqui, o nome da instituição pela letra a ela designada arbitrariamente no questionário em anexo.

em um fórum, mas não pude usá-la pois o campo onde eu tinha de digitar a pergunta não aceitava arquivos em “.jpg” ou similares, só aceitava texto escrito no espaço. A interação se processou unicamente através da palavra escrita. Variando a formalidade, ou melhor, a informalidade. Achei muito difícil comentar os textos dos alunos. As vezes me senti criando monólogos que não foram lidos. Alguns alunos estavam mais preocupados com o certo e o errado do que em entender as inconsistências textuais produzidas por eles próprios.

Nível narrativo:

O sujeito professor, narrador do texto acima citado, constitui-se na relação com o ensino de português e na modificação do estado disjunto dos alunos com alguns conhecimentos sobre essa língua. Tal ação surge como consequência da manipulação estabelecida pelo destinador-escola ou instituição, o qual centraliza as relações de poder nas práticas educativas relatadas.

Este último destinador recebe destaque em todo discurso por ser a maior fonte de valores por trás dos objetos principais: “capacitação dos alunos para os exames nacionais”, “boa qualificação dos cursos pelo 'Provão’” e “regulamentação de um material único para todos os professores de uma área”. Os valores seriam: unificação, qualidade do ensino, aprovação das instituições pelas autoridades e funcionamento da instituição. Esses objetos-valores são oferecidos ao destinatário-sujeito que *deve* alcançá-los na prática de ensino. O professor, por sua vez, apresenta ainda como objeto-valor a “autonomia” para melhorar sua prática, como veremos com mais detalhes nesta análise. Ele é também sujeito de fazer que realiza a performance de ensinar, ou seja, de levar os sujeitos de estado alunos à conjunção com o objeto-valor conhecimento.

Em alguns momentos, podemos notar um sincretismo entre os actantes destinador-escola e oponente, pois o professor percebe uma limitação do ensino por ter de se submeter ao poder da instituição. Um exemplo mais claro é a impossibilidade de correção do material pela não referência aos autores das atividades. Além da escola, um outro oponente é o ambiente virtual por impedir a presença de multimodalidades e o comentário das respostas dos alunos.

Se o contrato entre o destinador-do-dever escola e o destinador-delegado professor é, em termos, pacífico e segue o percurso determinado, mesmo com algumas discordâncias deste último, assim não ocorre entre professor e aluno, uma vez que o contrato é mais polêmico. Um exemplo é: as ferramentas de uso, em geral, constante pelos alunos, como o MSN, que

não são usadas para os objetivos do curso, como argumenta o professor:

Os alunos se recusaram a discutir assuntos dos conteúdos das unidades. Usavam este espaço virtual para conhecerem o grupo, que era formado por alunos de diversos *campi*.

Além das dificuldades de leitura e produção escrita dos alunos, levantadas algumas vezes no discurso do professor, eles ainda apresentam, segundo o narrador, a não-consciência do real objetivo das atividades:

Alguns alunos estavam mais preocupados com o certo e o errado do que em entender as inconsistências textuais produzidas por eles próprios.

Essa diferença entre os contratos pode ainda ser percebida nas modalidades do *dever* (manifestada pelo verbo “precisar”), entre escola e professor, e do *querer*, entre professor e alunos. Enquanto o professor *precisa* melhorar o nível dos alunos para o reconhecimento da instituição, ele *quer* ultrapassar os limites impostos por ela, aperfeiçoar o material e ensinar presencialmente para auxiliar os alunos com dificuldades, mesmo que não receba por isso.

A prática do professor se orienta pelas ferramentas de interação do ambiente digital: 1) Conteúdo, 2) Sala de bate-papo, 3) E-mail, 4) Fórum e 5) Atividade. Esses espaços servem para exposição do conteúdo, prática de exercícios, orientação, discussão do conteúdo, interação informal entre os alunos, mas não é o suficiente e a prática precisa extrapolar o meio digital para o presencial, segundo o professor, pela impossibilidade de comentar as tarefas dos alunos. O viável era propor “refacção de texto por escrito”, mas o nível dos alunos demandava ao professor um contato presencial:

As aulas presenciais foram importantíssimas! (...) Acho muito difícil propor refacção de texto por escrito para pessoas com deficiência de leitura.

Uma vez que a performance não ocorre como esperavam os manipuladores, especialmente o destinador-delegado, o qual vê problemas no desempenho de sua função de acordo com o estabelecido, a sanção é negativa, como sugere o trecho acima sobre o desinteresse dos alunos. Essa sanção pode ser percebida ainda no trecho a seguir:

Como você pode ler nas respostas dos alunos, o curso deixou muito a desejar.

Além dessa avaliação negativa dos alunos, o sujeito-operador professor também julga o ambiente virtual como limitador da performance em termos de recursos e interação:

Não havia nenhum recurso de “áudio” ou de “vídeo”. Tentei inserir uma gravura em um fórum, mas não pude usá-la pois o campo onde eu tinha de digitar a pergunta não aceitava arquivos em “.jpg” ou similares, só aceitava texto escrito no espaço. A interação se processou unicamente através da palavra escrita.

Até agora, consideramos o texto todo como uma narrativa e buscamos nele elementos lógicos da relação principal entre professor, alunos e objetos. Pensamos ser importante ainda

destacar uma “mini-narrativa” no interior desse texto, acreditando apresentar ela uma perspectiva interessante para este estudo, apesar de sua referência ser o ensino presencial.

Citamos abaixo o trecho:

Por exemplo, na década de oitenta, era muito comum, nos programas de Língua Portuguesa dos cursos de Administração, Turismo e Contábeis, haver conteúdos de “Português Instrumental”, trabalhando apenas os diferentes gêneros textuais (Ata, Memorando, Carta, Currículo, etc). Com o advento do “Provão”, esta preocupação mudou. A língua, ou melhor, a modalidade culta e escrita da língua portuguesa passou a ser cobrada nas faculdades particulares. Não basta saber diferenciar ata de relatório, é preciso habilitar o aluno a redigir com coesão e coerência um parágrafo, pois ele precisa estar apto a responder as perguntas dissertativas dos exames nacionais. Quando lecionei na *universidade particular de Brasília*, o Curso de Administração (curso com maior índice de lucratividade para a instituição) teve consecutivamente três “D” de avaliação dos alunos no “Provão” e corria o risco de ser fechado. Segundo a direção da instituição, os baixos resultados deviam-se à “incompetência lingüística” dos alunos que não sabiam “escrever”! Assim, o fracasso dos alunos ficou associado apenas ao desempenho dos professores de Língua Portuguesa. Para apagar este “incêndio”, a equipe de Língua Portuguesa montou aulas de reforço “Oficinas para responder as questões dos Exames Nacionais”. O fato foi que o curso de Administração conseguiu nota “C”, não foi fechado, mas logo depois eu saí de lá.

Do primeiro ao segundo período desse trecho, podemos observar uma mudança de objeto. Enquanto no primeiro deles o objeto-valor para destinatadores (instituição e professor) e destinatário (alunos) era o “trabalho com gêneros textuais”; no segundo, passa a ser “o ensino da modalidade culta e escrita da língua portuguesa”. Essa transformação é determinada por uma entidade maior que a escola: o governo, por trás do “provão” ou “exames nacionais”.

Parece-nos que antes havia um interesse em abordar os gêneros como uma necessidade típica da disciplina, voltando esses gêneros inclusive para os mais técnicos, de acordo com a área das exatas: “Ata, Memorando, Carta, Currículo, etc”. Em seguida, a partir de uma sanção negativa na avaliação, uma necessidade externa, mas que reflete a dificuldade dos alunos, impulsiona a mudança para o ensino da “modalidade culta e escrita da língua portuguesa”. O objeto ganha, assim, um valor exclusivo e não de agregação, isto é, ele é alterado e não somado ao tópico já presente no processo de ensino-aprendizado.

A experiência na *universidade particular de Brasília* confirma a sequência: sanção negativa > nova performance para reversão da situação inicial, o que se confirma com a sanção positiva no final: “o curso de Administração conseguiu nota 'C', não foi fechado”.

Comparando essa narrativa a outros trechos que descrevem a prática no ensino a distância, encontramos três pontos em comum: o poder da escola sobre a orientação do ensino, a deficiência dos alunos de escola privada e a mobilização do(s) professor(es) como

responsável(is) por sanar a deficiência.

O narratário do texto como um todo se mostra insatisfeito e decepcionado com a situação com a qual se depara. Os alunos não têm um bom nível e não se esforçam o necessário para tê-lo. A instituição se mostra fechada à contribuição do professor, fornecendo ainda um ambiente restritivo, como já foi mencionado.

- a) Infelizmente, muitos alunos chegam ao ensino superior apresentando apenas alfabetização funcional. Para esses alunos, a interatividade escrita fica comprometida, pois eles têm muita dificuldade de leitura.
- b) Desconheço a autoria das atividades. Como precisei fazer algumas correções no material, tentei conhecer os autores, mas infelizmente todo o material de EAD não traz o nome dos autores e os créditos dessa atividade são atribuídos à instituição.
- c) Achei muito difícil comentar os textos dos alunos. As vezes me senti criando monólogos que não foram lidos.

Dessa forma, na voz do professor, temos duas paixões presentes no texto: insatisfação, por não conseguir alcançar um bom ensino para seus alunos, e decepção, referente à falha nas relações fiduciárias entre os sujeitos.

Nível discursivo:

Tentamos, pela sintaxe discursiva, perceber as estratégias usadas pelo enunciador como parte dos procedimentos de persuasão. Nos enunciados citados, identificamos, em relação à projeção de pessoa no enunciado, a seguinte ordem de recorrência:

- 1) uso de terceira pessoa para descrever situações, fatos, etc. e obter o efeito de objetividade e distanciamento no enunciado. Para Fiorin (1996, p. 100), é uma maneira de enfatizar o papel social em detrimento da individualidade.
- 2) a primeira pessoa para referenciar relatos de experiência e opinião (ex.: “Acho muito difícil propor refacção de texto (...”). Nesse caso, produz-se o efeito de proximidade entre enunciador e enunciatário com o uso da primeira pessoa. Esse efeito é alcançado ainda pelo direcionamento ao enunciatário com o uso de “você” (“Como você pode ler nas respostas dos alunos (...”), o que pressupõe um *eu*.
- 3) suspensão da oposição entre *eu* e *ele* (“espaço virtual com a possibilidade de vários alunos conversarem com a professora em tempo real (...”). A terceira pessoa se sobressai para que o efeito de objetividade tenha lugar. A essa estratégia chamamos *embreagem actancial enunciativa*.
- 4) Uso da primeira pessoa do plural, *nós*, para contemplar um grupo, no caso, de

professores, que inclui o enunciador (“Na *instituição particular C*, o material está pronto e temos cerca de um dia para conhecê-lo (...)”). É produzida aí uma gradação entre o *eu* e o *ele*, entre o efeito de proximidade e distanciamento.

- 5) atribuição de enunciados à direção da escola (“Segundo a direção da instituição, os baixos resultados deviam-se à ‘incompetência lingüística’ dos alunos que não sabiam ‘escrever!’”). De acordo com Fiorin (1996, p. 70), temos aí duas fontes enunciativas distintas, ou seja, no interior da fala do narrador, há a fala de um interlocutor. Os termos entre aspas mostram a não-responsabilidade do enunciador por eles.

Sendo assim, o texto apresenta uma predominância de enunciados na terceira pessoa, mas entrelaçados por outros bem subjetivos, o que se mostra comum no complexo jogo da comunicação. Com relação ao tempo, ressaltamos uma grande recorrência do presente gnômico em afirmações e constatações de caráter geral e que se baseiam na experiência do enunciador como, por exemplo, em:

No ensino Superior, o programa a ser cumprido **depende** da orientação de cada curso e do Projeto Pedagógico de cada instituição.

No restante do texto, predomina o relato da experiência no passado e mesmo os verbos no presente estão dentro do sistema enuncivo, pois se inserem num *então* da prática pedagógica em EaD. Excluem-se, no exemplo a seguir, as duas últimas formas verbais que apresentam um caráter constante. As demais são exemplos de relatos em posição de anterioridade ao momento de referência:

Com o advento do “Provão”, esta preocupação **mudou**. A língua, ou melhor, a modalidade culta e escrita da língua portuguesa **passou** a ser cobrada nas faculdades particulares. Não **basta** saber diferenciar ata de relatório, é **preciso** habilitar o aluno a redigir com coesão e coerência um parágrafo, pois ele **precisa** estar apto a responder as perguntas dissertativas dos exames nacionais.

Quanto à projeção do espaço, temos uma gradação do mais geral ao mais específico em referências como: sala de aula > espaço virtual > ensino Fundamental e Médio, ensino Superior > faculdades particulares > *instituição particular de Brasília*, *instituição particular C* > cursos de Administração, Turismo e Contábeis. Esses espaços localizam a prática pedagógica e cognitiva, generalizando ou limitando a perspectiva do enunciador. Observamos que o *lá* e o *aquí* se movem entre as referências espaciais de acordo com a posição do enunciador no relato de sua experiência.

Outro procedimento estabelecido entre enunciador e enunciatário é o de argumentação, que centralizam os procedimentos de persuasão do outro.

1) Enumeração é um recurso usado duas vezes para deixar o enunciatório a par de itens aos quais o professor era exposto pela instituição.

- a) 1 – Comunicação; 2 - Variação lingüística e níveis de linguagem; 3 - Língua oral e língua escrita; 4 - Texto verbal e não-verbal; 5 - Como ler? Como compreender?; 6 - Leitura inicial e detalhada; 7 - Estrutura do parágrafo e paragrafação (...).
- b) 1 - Conteúdo: com acesso ao texto explicativo de cada unidade para ser lido *online* ou impresso. (...) 2 – Sala de bate-papo: espaço virtual com a possibilidade de vários alunos conversarem com a professora em tempo real (...) 3 – E-mail: esta ferramenta foi a mais utilizada. Cheguei a ter mais de cem e-mails por dia. (...) 4 – Fórum: este espaço virtual foi bastante participativo. (...) 5 – Atividade: Espaço virtual onde eu propunha um exercício com prazo de entrega, individual e com lançamento de nota automático. (...).

Fazendo assim, o enunciador explicita o conteúdo e ferramentas de sua prática pelos quais não se responsabiliza e sobre os quais não faz juízo de valor. Mesmo com comentários na segunda enumeração, o professor não avalia as ferramentas em si, mas descreve como foram usadas e se limita aos resultados delas.

2) Uso de conjunções explicativas introduzindo períodos que visam a esclarecer as afirmações.

- a) Para esses alunos, a interatividade escrita fica comprometida, **pois** eles têm muita dificuldade de leitura.
- b) Não basta saber diferenciar ata de relatório, é preciso habilitar o aluno a redigir com coesão e coerência um parágrafo, **pois** ele precisa estar apto a responder as perguntas dissertativas dos exames nacionais.
- c) Na *instituição particular C*, o material está pronto e temos cerca de um dia para conhecê-lo, **pois** o curso é disponibilizado simultaneamente para os alunos e para o professor.

No primeiro e segundo exemplos, que de certa forma estão relacionados, os alunos são colocados em foco. Justifica-se a limitação da interação escrita entre eles e a medida tomada para que essa dificuldade fosse sanada e elevasse as notas dos exames nacionais. No terceiro caso de argumentação pela conjunção explicativa, a limitação é imposta pela instituição, afetando professor e alunos na preparação e participação no curso.

3) Conclusões a respeito de algumas questões colocadas no texto.

- a) **Assim**, o fracasso dos alunos ficou associado apenas ao desempenho dos professores de Língua Portuguesa.
- b) Mas não poderiam ter sido ministradas e, **portanto**, não foram pagas.

É interessante notar que as conclusões estão associadas a determinações da direção da escola. No primeiro caso, a instituição associa o mau desempenho dos alunos na escrita à equipe de português e, no segundo, restringe a prática do professor ao meio digital.

4) Uso de conectores com valor adversativo:

- a) O fato foi que o curso de Administração conseguiu nota “C”, não foi fechado,

mas logo depois eu saí de lá.

b) Como precisei fazer algumas correções no material, tentei conhecer os autores, **mas** infelizmente todo o material de EAD não traz o nome dos autores e os créditos dessa atividade são atribuídos à instituição.

c) As aulas presenciais foram importantíssimas! **Mas** não poderiam ter sido ministradas e, portanto, não foram pagas.

d) Vídeo conferência em tempo real seria uma opção para suprir a aula presencial. **Mas...** essa é uma atividade que gera custos e logística.

e) Tentei inserir uma gravura em um fórum, **mas** não pude usá-la pois o campo onde eu tinha de digitar a pergunta não aceitava arquivos em “.jpg” ou similares, só aceitava texto escrito no espaço.

Mais uma vez, temos um operador argumentativo que, predominantemente, liga-se ao poder da instituição e à limitação disso que se reflete na atuação do professor. Percebemos, então, que o professor não pode editar o material da escola e não pode ministrar aulas presenciais com apoio da instituição. Há ainda uma incipiência do ambiente em relação aos recursos técnicos: impossibilidade da utilização de multimodalidades (vídeo e imagens).

5) Uso recorrente de negação:

a) **Não** basta saber diferenciar ata de relatório (...)

b) (...) alunos que **não** sabiam “escrever”!

c) (...) o curso de Administração conseguiu nota “C”, **não** foi fechado (...)

d) (...) todo o material de EAD **não** traz o nome dos autores (...).

e) **Não** tinha como comentar as respostas.

f) Não havia nenhum recurso de “áudio” ou de “vídeo”.

g) As aulas presenciais foram importantíssimas! Mas **não** poderiam ter sido ministradas e, portanto, **não** foram pagas.

h) Tentei inserir uma gravura em um fórum, mas **não** pude usá-la (...).

i) As vezes me senti criando monólogos que **não** foram lidos.

Com exceção do exemplo c), que apresenta um bom resultado, os demais trechos corroboram as outras estratégias argumentativas que indicam uma forte dependência do professor em relação ao sistema administrativo e técnico da escola. Em outras palavras, o professor não parece ter tido liberdade para adequar sua prática aos alunos e às necessidades do curso.

6) Defesa de ferramentas que simulam o presencial e tentam resgatar a essência da interação face a face e do momento para o encontro presencial, visando aos resultados esperados:

a) Vídeo conferência em tempo real seria uma opção para suprir a aula presencial.

b) As aulas presenciais foram importantíssimas! (...) Acho muito difícil propor refacção de texto por escrito para pessoas com deficiência de leitura.

Cuidamos também de delimitar os percursos temáticos e figurativos com vistas a elucidar ainda mais a construção desse discurso, agora pela semântica discursiva.

1) Percurso das *diretrizes*: Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino Fundamental e

Médio), Projeto Pedagógico (ensino superior).

2) Percurso do *programa de língua portuguesa*: gêneros > ensino da modalidade culta e escrita da língua portuguesa.

3) Percurso da *escola*: resultados, lucratividade, desempenho, programas de Língua Portuguesa, créditos das atividades.

4) Percurso do *professor*: aulas de reforço (apagar “incêndios”), aulas presenciais, monólogos.

5) Percurso do *aluno*: dificuldade de leitura, deficiência de leitura, bate-papo: conteúdos das unidades > interação com os colegas, preocupação: certo e o errado.

6) Percurso do *material de Leitura e Produção Textual I*: Comunicação; Variação lingüística e níveis de linguagem; Língua oral e língua escrita; Texto verbal e não-verbal; leitura, compreensão; Leitura inicial e detalhada; Estrutura do parágrafo e paragrafação; narração, descrição e dissertação; argumentação; coesão textual; coerência; Textos acadêmicos; Textos profissionais; Acentuação; concordância verbal, concordância nominal.

7) Percurso do *ambiente virtual*: modalidade híbrida (fala e escrita), Conteúdo, Sala de Bate-papo, E-mail, Fórum, Atividade.

Esses percursos nos ajudam a perceber uma isotopia da *hierarquia*: 'Provão' (coordenado pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura) > Escola (faculdades particulares) > Professor > Aluno.

No quadro abaixo, apresentamos enunciados cujos traços principais são dependência/limitação e autonomia:

Dependência/limitação	Autonomia
“O que fazer com a Língua Portuguesa em sala de aula varia de acordo com as propostas de cada instituição.”	
“Com o advento do “Provão”, esta preocupação [com os gêneros] mudou.”	
“Na <i>instituição particular C</i> , o material está pronto e temos cerca de um dia para conhecê-lo (...).”	“Como precisei fazer algumas correções no material, tentei conhecer os autores (...)”.
“Não tinha como comentar as respostas.”	“Precisei agendar uma aula presencial para comentar as respostas.”
“(…) mas não pude usá-la pois o campo onde	“Tentei inserir uma gravura em um fórum

eu tinha de digitar a pergunta não aceitava arquivos em “.jpg” ou similares, só aceitava texto escrito no espaço.”	(…)”
--	------

Como percebemos, a coluna da dependência/autonomia apresenta barreiras que têm o peso da hierarquia, determinante nas ações do docente, enquanto a coluna da autonomia mostra as tentativas do professor diante da situação que lhe é apresentada.

4.5.2 Análise das atividades 9 e 10

Enunciados da A9 (“Leitura e produção Textual-1” - Curso de Serviço Social):

1. Unidades 7, 8 e 9 do “Conteúdo”

2. Prazo de entrega das respostas da atividade: 23 de maio. Valor da atividade: 5 pontos.
3. Leia atentamente o texto “Recado ao Senhor 903” de Rubem Braga e responda: 1) O texto é uma carta, quem é o remetente e quem é o destinatário? 2) Por que os vizinhos se tratam por números? Que significam esses números? 3) Qual é a reclamação do 903? Ela é justa e está de acordo com as leis da sociedade? 4) Apesar do reconhecimento da reclamação do vizinho e da promessa de acatar essa reclamação, o 1003 se dá ao direito de sonhar com um mundo diferente. Como é esse mundo? 5) Comente, em um parágrafo, a sua opinião sobre a atitude do 903. Para redigir o parágrafo siga as orientações da unidade 9 do “conteúdo”.

Enunciados da A10 (“Leitura e produção Textual-1” - Curso de Serviço Social):

1. Unidades 10, 11, 12 e 13 do “Conteúdo”

2. Prazo de entrega das respostas da atividade: 4 de junho. Valor da atividade: 10 pontos
3. Leia atentamente o texto “A arte de ser feliz” de Cecília Meireles e responda:
 - 1) O texto “A arte de ser feliz” de Cecília Meireles pode ser dividido em duas partes, de acordo com a utilização dos tempos verbais: passado e presente. Identifique essas partes. [vale 1 ponto]
 - 2) Os quatro primeiros parágrafos iniciam com a mesma expressão “Houve um tempo em que”. Explique que tempos são esses. [vale 1 pontos]
 - 3) Pesquise quem foi Lope de Vega. Depois, escreva um parágrafo (com começo, meio e fim) justificando a frase: “Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.”. [vale 3 pontos]
 - 4) No último parágrafo, aparece a expressão “pequenas felicidades certas”. Explique os referentes dessa expressão. [vale 2 pontos]

- 5) Diferencie as reações causadas nos ouvintes, quando a autora fala de suas felicidades. [vale 2 pontos]
 6) Qual é o assunto do texto? [vale 1 ponto]

Nível narrativo:

Assim como em outras atividades, o professor é aqui um destinador-manipulador que atua por meio de perguntas sobre os destinatários-alunos na doação de valores. Identificamos os seguintes objetos-valores nas atividades 9 e 10: “interpretação de texto”, “aplicação de conhecimentos adquiridos durante o curso”, “redação de parágrafos”, “identificação de tempos verbais” e “noção de referente”.

Os dois textos se organizam assim: indicação da referência teórica das atividades, prazo final para a tarefa, forma de avaliação dessa performance e orientação do que deve ser feito. A transformação, que caracteriza uma narrativa, fica pressuposta na participação anterior dos alunos nas unidades precedentes do curso (aquisição de conhecimentos teóricos) e na leitura dos textos e respostas como um efeito esperado pelo manipulador, especialmente presente em:

Leia atentamente o texto “Recado ao Senhor 903” de Rubem Braga e responda:

As atividades podem ainda ser vistas, numa etapa anterior, como performance do professor que as elaborou sob manipulação da escola para a qual trabalha, carregando nelas valores aceitos por ambos. O conteúdo, enumerado no enunciado do questionário (Q5) e mencionado nas atividades (A9 e A10), mostra a concordância ou simples aceitação da determinação do que deve ser ensinado pelo professor na teoria e prática, seguindo o material proposto pela instituição:

(A9) Unidades 7, 8 e 9 do "Conteúdo"

(Q5) 7 - Estrutura do parágrafo e paragrafação; 8 - Apresentando fatos e opiniões: narração, descrição e dissertação; 9 - Dar opiniões e convencer: como conseguir isso?

(A10) Unidades 10, 11, 12 e 13 do "Conteúdo"

(Q5) 10 - Ligando as idéias – coesão textual; 11 - O texto harmônico – coerência; 12 - O texto confuso – atenção para não errar; 13 - Você faz o que se pede?

O percurso esperado (*dever-fazer*) dos alunos é, nessa ordem: a apreensão do conteúdo dado, a leitura dos textos, a localização de informações no texto, as inferências, a opinião sobre fatos ressaltados pelo professor, a pesquisa, a análise gramatical e a sintetização de informações.

O julgamento dos alunos pelo professor já fica estabelecido desde o princípio do texto,

na forma mais tradicional de avaliação na escola: por notas, sendo na segunda atividade subdividida entre as perguntas.

Nível discursivo:

A maior recorrência de pessoa é um *ele* que garante um efeito máximo de objetividade. Ainda assim, podemos dizer que fica pressuposto o *eu* no direcionamento ao *tu* presente em verbos no imperativo (“leia”, “responda”). O tempo e o espaço ficam indeterminados, sugerindo o “quando” e “onde” desejar o aluno, desde que atenda ao prazo final estabelecido nas atividades.

Buscando a coerência para esses textos, os seguintes percursos foram propostos:

1) Percurso do *texto* “*Recado ao Senhor 903*”: carta, vizinhos, números, leis da sociedade.

2) Percurso do *texto* “*A arte de ser feliz*”: Cecília Meireles, Lope de Vega, expressão “pequenas felicidades certas”, autora.

3) Percurso da *tarefa*: respostas, parágrafo, orientação, prazo de entrega, valor.

4) Percurso da *gramática*: remetente, destinatário, tempos verbais: passado e presente, parágrafo (com começo, meio e fim).

O método nas duas atividades é similar: parte-se de textos literários para explorar questões teóricas discutidas nas unidades estudadas. As questões elaboradas dão enfoque para o embasamento teórico nas respostas, como podemos ver pelo trecho a seguir:

Para redigir o parágrafo siga as orientações da unidade 9 do “conteúdo”.

A isotopia identificada é da *interpretação de textos*, pela recorrência de perguntas que remetem à compreensão do texto, e da *gramática*, pelos termos que indicam a avaliação de alguns tópicos gramaticais.

4.5.3 Convergências e divergências

Q5 + A9 + A10	~	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: Os valores do destinador-do-dever se destaca nas ações do destinador-delegado, o qual tenta algumas ações autônomas para efetivar o ensino, apesar da relação de dependência entre eles. A performance do sujeito é avaliada negativamente por uma ruptura no contrato ensino-aprendizagem.
		Atividades: O destinador-delegado, assim como determinado pelo destinador-do-dever, manipula os sujeitos para fazerem as atividades do caderno de atividades. Os objetos destacados nas atividades são interpretação de textos e aplicação de conceitos teóricos.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
		Questionário: Percurso das <i>diretrizes</i> , Percurso do <i>programa de língua portuguesa</i> , Percurso da <i>escola</i> , Percurso do <i>professor</i> , Percurso do <i>aluno</i> , Percurso do <i>material de Leitura e Produção Textual 1</i> , Percurso do <i>ambiente virtual</i> .
		Atividades: Percurso do <i>texto “Recado ao Senhor 903”</i> , Percurso do <i>texto “A arte de ser feliz”</i> , Percurso da <i>tarefa</i> , Percurso da <i>gramática</i> .

Quadro 7: Convergências e divergências da Análise 5

Onde:

~ **Semelhantes;**

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

O que abstraímos do texto é o peso da determinação da instituição sobre a prática do professor, o qual não faz parte da coordenação que decide a escolha do ambiente digital e do conteúdo que será privilegiado no ensino. Nas informações que constam no questionário, o professor informa ser essa sua primeira experiência na instituição e não afirma sua situação lá (contratado ou não). Essa informação nos faz supor que essa condição de dependência pode estar relacionada ao pouco tempo de presença na instituição.

Os valores presentes nas atividades didáticas são, então, os valores da instituição: conteúdos e exercícios previstos no livro didático. Apesar de se opor de alguma forma a esses valores, o professor os repassa, fazendo convergir seu dizer, que reflete o da escola, e seu fazer, imposto por ela.

4.6 Análise do questionário 6 (Q6) e das atividades 11 e 12 (A11 e A12)

Informações cedidas por uma professora de *universidade pública C* (SC) com Mestrado em Linguística e 27 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para Ensino Técnico e Tecnológico, Curso Superior de Secretariado Executivo, Ciências Contábeis e Direito. Hoje, dedica-se ao Curso de Pedagogia a Distância.

4.6.1 Análise do Questionário 6

Enunciados do Q6 (“Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II” e “Oficina de Linguagem” (Produção do Texto Acadêmico) para o curso de Pedagogia):

1. *As atividades online para cursos diferentes são diferentes (Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem pressupõe orientações de como se trabalhar Leitura e Produção textual nas Séries Iniciais. As atividades são postadas em fóruns para discussão. Também temos realizado atividades síncronas, ou seja, chat, ocasião em que discutimos a validade de tais atividades). Cada curso apresenta especificidades (Oficinas de Linguagem, por exemplo, requer maior participação online, tendo como conteúdo as diversas estruturas de textos acadêmicos. Os exercícios de produção textual são realizados presencialmente. Mas para que os alunos possam produzir sobre determinado tema, propomos vários textos no AVA para que os mesmos sejam discutidos de forma assíncronica).*
2. *Trabalho de acordo com a concepção histórico-cultural adotada pelo nosso curso. Tanto presencialmente como no sistema de tutoria online adoto a mesma postura pedagógica pois acredito que a mediação é importante e necessária em qualquer processo de ensino e de aprendizagem. Meu principal objetivo ao formular e aplicar atividades para os alunos, seja no sistema de tutoria presencial ou online, é estimular os alunos para o contato com o conhecimento de forma interativa e assim eles sejam estimulados a produzir novos conhecimentos.*
3. *Os alunos ainda resistem ao uso das novas tecnologias. Mesmo que a tarefa seja equivalente, os alunos ainda preferem a interação em sala de aula presencial. Por exemplo: nem todos participam ativamente de fórum e chats e alguns até nem fazem uso do computador sem o auxílio de um de seus pares. E mesmo os mais habituados ao sistema online, esses ainda preferem um trabalho em equipe em sala de aula presencial a fazer uma atividade colaborativa (um texto no wiki, por exemplo) no AVA. Como já mencionei, trabalhamos com fórum, chat, wiki, blog, diário, glossário, etc. Mas há outros recursos que ainda poderiam ser explorados e que até*

mesmo nós precisamos estar mais familiarizados sobre o uso dos mesmos. A modalidade visual sempre é mais estimulante. Mas, nem sempre temos condições de promovermos recursos dessa natureza. Então procuramos aliar a escrita a recursos tanto orais/visuais como escritos/orais e/ou visuais.

4. *Quanto às referências para as disciplinas, se estivermos falando de suporte teórico, encontramos em Vygotsky o melhor caminho para uma reflexão muito profunda sobre um eficiente trabalho pedagógico com linguagem. Mas se formos pensar em atividades práticas, no caso de evidenciarmos os elementos da textualidade, podemos destacar Koch, Val, Geraldí, Fiorin, Soares, entre outros. Os aspectos normativos da língua ainda são pouco abordados em ambiente virtual de forma inovadora. Mas, quando trabalhamos textos, os mais diversos, partimos do seu conteúdo. Nesse caso, alguns aportes de textos sempre estimulam mais a compreensão/interpretação do seu conteúdo, pois, certos recursos midiáticos melhor estimulam inferências de acordo com os implícitos e subentendidos do texto.*

Nível narrativo:

A constituição do narrador nesse texto se dá pela sua relação com os sujeitos-alunos sob valores histórico-culturais do curso, ou seja, valores da escola. Esses e outros valores escolhidos para sua prática parecem ser abrangentes o suficiente para prevalecer em qualquer modalidade de ensino.

O objetivo geral do sujeito-professor, desdobrado em destinador-delegado é: “estimular os alunos para o contato com o conhecimento de forma interativa” para que “eles sejam estimulados a produzir novos conhecimentos.” Na relação $S_1 \rightarrow S_2 \cap O_v$, temos, num primeiro momento, a presença do sujeito-do-fazer (S_1) professor e do sujeito-de-estado (S_2) alunos. Já o objeto se desdobra em “o conhecimento” e “novos conhecimentos”. O primeiro é aquele a ser apresentado ao aluno pelo professor por um contrato fiduciário baseado no *crer*. O segundo objeto, menos assegurado que o primeiro, depende da ação dos próprios alunos sobre eles mesmos para utilizar os saberes adquiridos de maneira a expandi-los: $S_1 \rightarrow S_2 \rightarrow S_2 \cap O_v$. A nova relação demanda, então, uma posição ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro do contexto das disciplinas, obedecendo a seus programas, os objetos se tornam mais específicos. Para a disciplina *Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem*, o objeto é “orientar o trabalho com Leitura e Produção textual nas Séries Iniciais” por meio de “atividades postadas em fóruns para discussão” e de “atividades síncronas”, pelo *chat* (objetos-modais). Já para a disciplina *Oficinas de Linguagem*, os objetos buscados são

“as diversas estruturas de textos acadêmicos” por meio de “maior participação online” e “exercícios de produção textual realizados presencialmente”. O valor principal na exposição dos objetos parece ser a “interação no meio digital”, alimentada pela disponibilização de vários textos no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para estimular a discussão sobre os conteúdos enfocados em cada caso.

A hierarquia no relacionamento entre os sujeitos prevalece como nas outras análises. A escola se faz presente como destinador-do-dever, como percebemos pelo trecho:

Trabalho de acordo com a concepção histórico-cultural adotada pelo nosso curso.

A instituição determina as bases para a prática do professor como destinador-delegado, ou seja, mediador entre a proposta para o ensino e os destinatários finais previstos nela: os alunos.

Nesse mesmo enunciado, fica evidente a manipulação da instituição pelo contrato fiduciário e crença nos valores dela pelo professor, o qual *deve-fazer* conforme a concepção prestigiada. Por sua vez, os alunos também são manipulados pelo destinador-delegado, mas a relação entre eles é descrita como mais tensa, uma vez que os alunos *não-querem* ter aulas a distância. Quanto ao conteúdo, não é relatado conflito na aceitação dos alunos, mas sim quanto ao espaço onde se dá a interação:

Os alunos ainda resistem ao uso das novas tecnologias. Mesmo que a tarefa seja equivalente, os alunos ainda preferem a interação em sala de aula presencial. (...) E mesmo os mais habituados ao sistema online, esses ainda preferem um trabalho em equipe em sala de aula presencial a fazer uma atividade colaborativa (um texto no *wiki*, por exemplo) no AVA.

A ação acontece com a resistência dos alunos apesar do auxílio dos pares e da mediação do professor, adjuvantes no processo. Esse último garante a mesma postura pedagógica para o ensino presencial e a distância, acreditando atingir, na sua prática, o necessário a qualquer meio que tenha como foco a educação.

Encontramos aqui também o destinador-comunidade-acadêmica, que influencia no embasamento teórico e prático do destinador-delegado. Esse, mesmo estando inscrito no grupo da comunidade acadêmica, opta por alguns enfoques que delimitam linhas teóricas. Nesse caso, são: a abordagem Sociointeracionista, no nome de Vygotsky; linguística textual (Koch e Val); Análise do Discurso (Geraldi e Fiorin) e Alfabetização e Letramento (Soares). Tais filiações teóricas indicam o compartilhamento de valores circulantes na comunidade acadêmica, como a iluminação do conteúdo do texto em oposição aos aspectos puramente formais. As crenças são fundamentadas nessas escolhas, como percebemos pelo enfoque

abaixo:

(...) alguns aportes de textos sempre estimulam mais a compreensão/interpretação do seu conteúdo, pois, certos recursos midiáticos melhor estimulam inferências de acordo com os implícitos e subentendidos do texto.

Se o destinador-escola manipula o professor pelo *dever-fazer*, principalmente; o destinador-comunidade-acadêmica o faz pelo *crer* e *saber*.

Temos pouca notícia da sanção dos destinadores-julgadores-alunos. Uma delas é a sanção negativa dos alunos para a introdução da tecnologia nas aulas e a outra é a sanção positiva para a multimodalidade, especialmente para a visual.

Nível discursivo:

Variadas são as projeções de pessoa, tempo e espaço no enunciado, como podemos ver pela enumeração a seguir:

1) Relato das experiências pelo enunciador-professor em debreagem enunciativa de pessoa e tempo:

Ex: **Trabalho** de acordo com a concepção histórico-cultural adotada pelo nosso curso.

2) Há momentos em que o *nós* que remete a um *eu* + *os alunos*. Em outros, a um *eu* + *os outros professores* + *direção da escola*, indicando uma posição entre o *eu* e o *ele*:

a) Também **temos** realizado atividades síncronas, ou seja, *chat*, ocasião em que **discutimos** a validade de tais atividades.

b) Mas há outros recursos que ainda poderiam ser explorados e que até mesmo **nós precisamos** estar mais familiarizados sobre o uso dos mesmos. (...) Mas, nem sempre temos condições de **promovermos** recursos dessa natureza. Então **procuramos** aliar a escrita a recursos tanto orais/visuais como escritos/orais e/ou visuais.

3) Uso de presente gnômico, debreagem enunciativa de tempo, para afirmações, certezas, descrições de caráter mais geral:

Ex: A modalidade visual sempre é mais estimulante.

4) Projeção enunciativa pelo *ele*, por meio de pronomes, em geral, referindo aos alunos:

Ex: (...) nem **todos** participam ativamente de fórum e *chats* e **alguns** até nem fazem uso do computador sem o auxílio de um de seus pares.

5) Projeção do espaço em debreagem enunciativa. Destacamos a referência ao ambiente virtual como um *lá*:

Mas para que os alunos possam produzir sobre determinado tema, propomos vários textos **no AVA** para que os mesmos sejam discutidos de forma assíncrona

Como é possível notar, há uma gradação entre subjetividade e objetividade no texto de

acordo com o assunto e a necessidade do enunciador provocar efeito de proximidade ou distanciamento em cada momento.

Nossa identificação das estratégias argumentativas muito se baseia nas conjunções como marcas de crenças e procedimento para convencer o enunciatário. Entretanto, identificamos também outras estratégias que se explicitam por outras marcas textuais.

1) O enunciador utiliza conjunções explicativas para justificar algumas de suas escolhas teórico-metodológicas:

- a) Tanto presencialmente como no sistema de tutoria *online* adoto a mesma postura pedagógica **pois** acredito que a mediação é importante e necessária em qualquer processo de ensino e de aprendizagem.
- b) (...) alguns aportes de textos sempre estimulam mais a compreensão/interpretação do seu conteúdo, **pois**, certos recursos midiáticos melhor estimulam inferências de acordo com os implícitos e subentendidos do texto.

O primeiro exemplo remete a uma ideia recorrente em outros enunciados: a identidade entre aspectos do meio digital e do presencial. Nesse caso, a mesma postura pedagógica leva à percepção da “mediação” como imprescindível para o enunciador, daí a urgência em estendê-la para todos os meios em que se dão as práticas educativas.

No segundo trecho, temos a excelência de alguns aportes sobre outros na tarefa pedagógica de abordar interpretação de textos.

2) Um recurso muito comum e interessante para desvelar a construção de sentidos é o uso de conjunções adversativas:

- a) Como já mencionei, trabalhamos com fórum, chat, wiki, blog, diário, glossário, etc. **Mas** há outros recursos que ainda poderiam ser explorados e que até mesmo nós precisamos estar mais familiarizados sobre o uso dos mesmos. A modalidade visual sempre é mais estimulante. **Mas**, nem sempre temos condições de promovermos recursos dessa natureza.
- b) Os aspectos normativos da língua ainda são pouco abordados em ambiente virtual de forma inovadora. **Mas**, quando trabalhamos textos, os mais diversos, partimos do seu conteúdo.

As duas primeiras ocorrências de “mas” opõem uma determinada realidade e o desejo de mudá-la, baseado na crença da potencialidade do uso de multimodalidades no ensino, especialmente a modalidade visual. Entretanto, há uma oposição a essa consciência pela limitação de condições que podem ser desde falta de tempo a ausência de recursos tecnológicos para implementar a proposta.

Na terceira ocorrência de “mas”, ressalta-se uma qualidade do ensino na abordagem do conteúdo em oposição à ausência de técnicas para lidar com os aspectos formais de forma significativa. Temos aí como subentendido um “casamento” ideal entre esses dois prismas:

trabalho com aspectos normativos de forma inovadora e estudo focado no conteúdo.

3) A comparação entre modalidades (presencial e a distância) aparece nesse discurso também, equiparando a postura pedagógica em ambas. Além dessa, identificamos o cotejo entre os objetivos visados nessas modalidades, que também são equivalentes:

- a) Tanto presencialmente como no sistema de tutoria *online* adoto a mesma postura pedagógica
- b) Meu principal objetivo ao formular e aplicar atividades para os alunos, seja no sistema de tutoria presencial ou *online*, é estimular os alunos para o contato com o conhecimento de forma interativa e assim eles sejam estimulados a produzir novos conhecimentos.

4) Com valor de concessão, alguns enunciados abordam a resistência dos alunos à introdução da tecnologia nas aulas. Um subentendido a estes dois exemplos é um possível questionamento pelos alunos da necessidade da aula ser *online* quando a tarefa é idêntica à do presencial.

- a) Mesmo que a tarefa seja equivalente, os alunos ainda preferem a interação em sala de aula presencial.
- b) E mesmo os mais habituados ao sistema online, esses ainda preferem um trabalho em equipe em sala de aula presencial a fazer uma atividade colaborativa (um texto no *wiki*, por exemplo) no AVA.

Essa fala suscita discursos como o de Felix (1999, p. 94) que se baseia em observações para afirmar que “menor resistência ao aprendizado baseado em tarefas na web são relacionadas à era pré-web em que os estudantes frequentemente mostravam resistência ao uso de tecnologia e preferiam trabalhar com lápis e papel” e completa: “os estudantes parecem fascinados com a vasta variedade de materiais e abordagens disponíveis para eles agora”.

Nesse discurso, os valores *variedade* e *escolha* estão intimamente ligados ao sucesso do uso da web, em contraste com o uso de tecnologias como um mero artefato em que são resolvidas as questões.

A seguir, organizamos a rede de temas e figuras em percursos que recobrem os programas narrativos e a sintaxe discursiva.

1) Percurso da *identidade* (entre modalidade presencial e a distância): mesma postura pedagógica, mediação, produção de novos conhecimentos.

2) Percurso da *resistência*: tarefa equivalente, preferência pela sala de aula presencial, uso do computador com dependência dos pares.

3) Percurso dos *recursos*: AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), fórum, chat, wiki, blog, diário, glossário.

4) Percurso do *suporte técnico e teórico*: Vygotsky, Koch, Val, Geraldi, Fiorin, Soares.

5) Percurso da *disciplina “Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II”*: Leitura e Produção textual nas Séries Iniciais, fóruns para discussão, atividades síncronas (chat).

6) Percurso da *disciplina “Oficinas de Linguagem”*: maior participação *online*, diversas estruturas de textos acadêmicos, exercícios de produção textual presenciais, vários textos no AVA, assincronia.

Ressaltamos a busca, pelo enunciador, de elementos generalizantes da prática educativa que permitam o atendimento de necessidades fundamentais, como a mediação pedagógica e objetivos específicos do curso. Em outras palavras: uma vez que haja elementos importantes para o ensino-aprendizagem, eles podem se estender tanto ao meio presencial como ao virtual, sem necessidade de adaptações. Essas parecem ser evitadas também para não chocar e afastar os alunos ainda pouco habituados às novas ferramentas tecnológicas das aulas.

4.6.2 Análise das Atividades 11 e 12

Enunciados da Atividade 11 (“Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II” para o curso de Pedagogia):

1. Participe das discussões nos quatro fóruns procurando refletir de que forma você, professor de séries iniciais, encaminharia atividades de leitura, análise textual, produção textual e gramática em suas aulas com alunos de séries iniciais utilizando os diferentes textos em anexo.
2. **Primeiro fórum**: atividades de leitura: motivação para o estudo de um tema a partir de diferentes aportes textuais (como trabalhar diferentes tipologias textuais);
3. **Segundo fórum**: atividades de análise textual: levantamento de perguntas escritas que favoreceriam a compreensão/interpretação dos diversos textos acerca de determinado tema;
4. **Terceiro fórum**: produção textual (oral e escrita): propostas que contemplem respostas às seguintes perguntas: o que escrever?, para quem escrever? A partir do tema proposto pelas diferentes linguagens, o aluno poderá ser estimulado a escrever com autoria;
5. **Quarto fórum**: ensino da gramática: propostas de ensino de determinados aspectos gramaticais que estejam a serviço do texto.

Enunciados da Atividade 12 (“Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II” para o curso de Pedagogia):

1. Produção no Wiki

2. Com base nas discussões propostas nos quatro fóruns e nas leituras de fundamentação teórica do nosso curso, participe da construção coletiva no wiki de um texto reflexivo sobre como deveria ser sua ação pedagógica, de acordo com os pressupostos teóricos do curso, sob mediação do tutor.
(Anexos com os textos para as atividades)

Nível narrativo:

O destinador responsável pela criação das atividades e pela manipulação dos sujeitos por meio delas confirma a asserção: “As atividades são postadas em fóruns para discussão” e “as atividades são colaborativas”, feitas no seu discurso inicial. Nas atividades, ele propõe fóruns e produção coletiva de um texto no wiki sobre Leitura e Produção de Texto nas séries iniciais. Para auxiliar os alunos nas tarefas, os sujeitos-alunos contam ainda com um adjuvante, o tutor, que mediará as discussões.

As propostas têm como objetivo incitar reflexão sobre atividades de leitura, de análise textual, produção textual (oral e escrita) e ensino da gramática nas séries iniciais, tendo como base um conjunto de textos diferentes para referência durante a tarefa.

Podemos dizer que o destinador-professor manipula os sujeitos-alunos para *deverem-fazer* as atividades propostas, tendo como valor a “capacitação para a atuação em sala de aula”, valor esse inscrito na profissão escolhida pelos sujeitos. Os objetos-modais nas duas atividades são “reflexão”, “ações colaborativas” e “pressupostos teóricos do curso”, demandados pela tarefa, caminho para o “aprendizado sobre os temas levantados nos fóruns e na produção textual no wiki”, objeto-valor principal.

Os sujeitos-alunos, no papel actancial de professores de séries iniciais, devem, se forem manipulados, resolver as atividades, cujas respostas são novas propostas para o ensino sobre os temas: atividades de leitura, atividades de análise textual, produção textual e ensino da gramática.

Sobre a sanção cognitiva, apenas podemos pensar que o empenho na resolução das tarefas será avaliado positivamente e o contrário para a não participação, mas não temos

dados sobre a sanção pragmática por parte do destinador-julgador.

Nível discursivo:

Quanto à projeção de pessoa, tempo e espaço, a subjetividade é provocada apenas pelo emprego de “você”, que pressupõe o *eu* que fala. Os verbos estão, em sua maioria, em modo imperativo (ex.: “participe”) e subjuntivo (ex.: “contemplem”), tempo futuro do presente (“poderá”) e do pretérito (ex.: “encaminharia”), característicos das atividades didáticas, cujo efeito é sugestão, ordem. Os espaços são o fórum e o wiki, referentes a um *lá*, onde serão realizadas as atividades. De um modo geral, percebemos como estratégia o distanciamento e objetividade na exposição do que deve ser feito.

Algumas estratégias de argumentação auxiliam na manipulação (*fazer-fazer*) e na persuasão (*fazer-criar*) como mostraremos a seguir:

1) Emprego de perguntas e sugestões que pretendem encaminhar reflexões pelos enunciatários:

- a) o que escrever?, para quem escrever?
- b) A partir do tema proposto pelas diferentes linguagens, o aluno poderá ser estimulado a escrever com autoria.

2) Contextualização da tarefa com a proposta de um perfil de referência para o delineamento da tarefa. Dessa forma, mesmo que o aluno não seja professor, deve resolver a questão sob esse perfil para atender aos requisitos do enunciador:

Participe das discussões nos quatro fóruns procurando refletir de que forma **você, professor de séries iniciais**, encaminharia atividades de leitura, análise textual, produção textual e gramática em suas aulas com alunos de séries iniciais utilizando os diferentes textos em anexo.

3) Exemplificação dos gêneros e tipos textuais que serão levados em conta na reflexão das atividades, voltadas para as discussões nos fóruns e no wiki. Por meio dos textos anexos, o enunciador orienta o debate em torno de uma variedade de produções textuais e áreas de conhecimento, facilitando o acompanhamento da discussão resultante das propostas de atividades.

Os temas e figuras foram organizados nos percursos a seguir:

- 1) Percurso dos *temas do fórum e do wiki*: atividades de leitura, atividades de análise textual, produção textual (oral e escrita), ensino da gramática.
- 2) Percurso da *colaboração*: discussões, construção coletiva no wiki.
- 3) Percurso dos *objetivos da proposta*: motivação, compreensão/interpretação,

respostas a perguntas, texto reflexivo.

4) Percurso do *ensino*: séries iniciais, atividades, propostas de ensino, ensino da gramática, ação pedagógica, mediação do tutor

5) Percurso da *fundamentação*: textos em anexo, pressupostos teóricos do curso

O que nos chama a atenção nas atividades é a escolha de ferramentas colaborativas que viabilizam a interação entre alunos na reflexão sobre propostas didáticas. As atividades são o espaço para a criação e a reflexão, ou seja, para *fazer-saber* e não só para se dizer “como deve ser feito”.

4.6.3 Convergências e divergências

Q6 + A11 + A12	~	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador-professor tem como objetivo levar os sujeitos a construir novos conhecimentos de forma interativa, pela mediação pedagógica.
	Atividades: O destinador-professor manipula os sujeitos a, colaborativamente, refletir sobre a elaboração de propostas educativas para seus alunos.	
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
Questionário: Percurso da <i>identidade</i> (entre modalidade presencial e a distância), Percurso da <i>resistência</i> , Percurso dos <i>recursos</i> , Percurso do <i>suporte técnico e teórico</i> , Percurso da <i>disciplina “Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II”</i> , Percurso da <i>disciplina “Oficinas de Linguagem”</i> .		
Atividades: Percurso dos <i>temas do fórum e do wiki</i> , Percurso da <i>colaboração</i> , Percurso dos <i>objetivos da proposta</i> , Percurso do <i>ensino</i> , Percurso da <i>fundamentação</i> .		

Quadro 8: Convergências e divergências da Análise 6

Onde:

~ **Semelhantes;**

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

Dentro do proposto pelo professor, há muita convergência entre o discurso sobre o fazer e o discurso do fazer, como percebemos pelo quadro anterior. O que merece ser posteriormente considerado, na conclusão, é a crença da identidade entre os tópicos do ensino presencial e a distância, como a metodologia, a concepção, que contrastam com o discurso acadêmico mencionado na introdução deste estudo.

4.7 Análise do Questionário 7 (Q7) e das Atividades 13 e 14 (A13 e A14)

Informações cedidas por um professor de *universidade pública D* (CE) com Mestrado em Linguística e 24 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para os cursos de Letras, Pedagogia, Psicologia e curso de Língua Portuguesa na Alemanha.

4.7.1 Análise do Questionário 7

Enunciados do Q7 (“Língua Portuguesa: Fonologia” para o curso de Letras – Língua Portuguesa):

1. *No ensino virtual ou semipresencial, tenho trabalhado apenas com Letras – Língua Portuguesa. Acredito que têm sido pouco diferentes as atividades, embora variem os cursos, mas isto não devia ser assim. Atividades para cursos diferentes deveriam levar em conta todos os tipos de diferença, inclusive do conteúdo principal das disciplinas desses cursos, as características dos alunos desses cursos, suas expectativas, etc.*
2. *Dos alunos a serem formados, espera-se que venham a ter competências semelhantes, por exemplo, na expressão oral ou gráfica. Portanto, não precisa variar a concepção de língua da modalidade presencial para a distância. Esta minha concepção é basicamente funcionalista não-radical. Quero dizer que vejo a língua como inseparável do discurso, levando em conta mais a enunciação que “frases gramaticais”, “sentenças”, atenta a questões situacionais, sociais, cognitivas. Entretanto, o funcionalismo em questão não deve desprezar os itens considerados às vezes “afuncionais”, quer dizer, sem motivação pragmática, como os plurais e femininos automáticos (concordância), pois o conhecimento desses itens é necessário ao futuro professor de língua, até porque deve servir também ao ensino de Português Língua Estrangeira.*
3. *Objetivos principais são facilitar o reconhecimento de características da língua pelo aluno, bem como torná-lo capaz de resolver problemas lingüísticos, para que um dia possa ajudar seus alunos a melhorar seus desempenhos falando ou escrevendo. Quanto a serem esses objetivos atingidos da mesma forma no ensino virtual e no presencial, por enquanto essa semelhança é só retórica. Os obstáculos à equiparação do nosso ensino virtual ao presencial são de diversas ordens, principalmente de cunho sócio-cultural. Infelizmente e francamente, os resultados no ensino virtual têm ficado longe dos resultados dos cursos presenciais. Os mesmos aspectos seriam ensinados a distância e presencialmente... se não fossem problemas*

de ordem não-didática interferentes, como a impossibilidade, até agora, de poder estar no virtual toda a programação do presencial. O problema é de tempo e de condições dos alunos.

4. *As fontes para ensino a distância são mais virtuais, ao contrário da graduação presencial, na qual os materiais ainda são quase exclusivamente em papel. Mas não deveria ser assim. No momento, de fato, é mais rica a oferta do virtual, pois não deveria haver impedimento de usar livros, mas outros muitos meios são acrescidos.*
5. *Com nossas condições atuais, utilizamos texto em papel e na Internet, chat, som e imagem (valemo-nos, por exemplo, do YouTube, para Fonologia). Com exceção de som e imagem, as aulas a distância têm sido na modalidade escrita.*

Nível narrativo:

O narrador desses enunciados se constitui na relação com alguns conhecimentos sobre a língua, necessários à formação dos alunos, e o compromisso de delegar o *saber* e *poder-fazer* a esses sujeitos com os quais interage na prática didática.

Com esses valores modais, a manipulação estabelecida pelo destinador-professor tem no horizonte a “competência na expressão oral ou gráfica (independente da modalidade de ensino)” e o “domínio da língua estudada para resolução de problemas e ensino”, objetos a serem adquiridos na prática de ensino-aprendizagem. Além dos sujeitos-alunos em contato direto com o destinador-professor, esse último projeta a atuação dos seus alunos como futuros professores, num desdobramento actancial: $S_{1(\text{professor})} \rightarrow S_{2(\text{alunos})} \cap O_{v(\text{saber})} / S_{2(\text{professor})} \rightarrow S_{3(\text{alunos})} \cap O_{v(\text{saber})}$:

Objetivos principais são facilitar o reconhecimento de características da língua pelo aluno, bem como torná-lo capaz de resolver problemas lingüísticos, para que um dia possa ajudar seus alunos melhorar seus desempenhos falando ou escrevendo.

Nesse processo, o narrador identifica ainda oponentes para a qualidade do ensino a distância: impossibilidade de contar com a programação do presencial no meio virtual, tempo e condições dos alunos; e o meio virtual como adjuvante enquanto rica fonte de material.

O destinador-professor se coloca como um “facilitador” do aprendizado dos sujeitos, na doação do *poder-fazer bem* seu trabalho como futuro professor e reserva o *dever-fazer* aos responsáveis pela organização dos materiais de ensino:

- a) Atividades para cursos diferentes deveriam levar em conta todos os tipos de diferença, inclusive do conteúdo principal das disciplinas desses cursos, as características dos alunos desses cursos, suas expectativas, etc.
- b) As fontes para ensino a distância são mais virtuais, ao contrário da graduação

presencial, na qual os materiais ainda são quase exclusivamente em papel. Mas não deveria ser assim.

Os responsáveis, ou o sistema que está por trás do ensino, encontram-se virtualizados (*dever-fazer*) na prestação do serviço, como percebemos nos enunciados acima. Ao mesmo tempo, os alunos estão sendo atualizados (*poder-fazer*) para sua prática profissional. Isso indica que, na voz do narrador, os alunos aprendem apesar da deficiência na adequação do ensino pelo ambiente virtual, aprendem com o que é possível ao alcance do professor como destinador.

A ação em destaque é a do professor enquanto sujeito manipulado pela escola e por ele mesmo. Há uma consciência de que as atividades para cursos diferentes deveriam ser diferentes e o não atendimento a esse requisito torna o sujeito-professor insatisfeito com sua prática:

No ensino virtual ou semipresencial, tenho trabalhado apenas com Letras – Língua Portuguesa. Acredito que têm sido pouco diferentes as atividades, embora variem os cursos, mas isto não devia ser assim.

Essa consciência faz com que o próprio destinador-manipulador professor se desdobre em destinador-julgador e se auto-sancione negativamente por não agir conforme as premissas:

Atividades para cursos diferentes deveriam levar em conta todos os tipos de diferença, inclusive do conteúdo principal das disciplinas desses cursos, as características dos alunos desses cursos, suas expectativas, etc.

Tais premissas retomam discursos difundidos na pesquisa acadêmica, como é o caso da citação a seguir:

Para garantir a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem mediado pelo uso de tecnologia da informação, é fundamental contemplar no planejamento a capacitação profissional: o desenho do projeto pedagógico de cada curso ou programa; a produção de materiais didáticos específicos para essa nova realidade; as novas formas de linguagem e escrita específicas para o ambiente; enfim, todos os aspectos específicos para esse novo paradigma na Educação. (AMARAL; AMARAL, 2008, p.19). [grifo nosso]

Esse discurso do *dever-fazer* foi incorporado pelo professor, apesar de não poder, por algum motivo, ser aplicado na prática.

A sanção se mostra predominantemente negativa quanto ao ensino no meio virtual, muito aquém do resultado do ensino presencial:

Quanto a serem esses objetivos atingidos da mesma forma no ensino virtual e no presencial, por enquanto essa semelhança é só retórica. Os obstáculos à equiparação do nosso ensino virtual ao presencial são de diversas ordens, principalmente de cunho sócio-cultural.

Nível discursivo:

Notamos uma combinação de projeções de primeira e terceira pessoas nos enunciados de acordo com os objetivos principais:

1) Relato de experiências: primeira pessoa do singular, efeito de proximidade:

Acredito que têm sido pouco diferentes as atividades, embora variem os cursos, mas isto não devia ser assim.

Adjetivos como “infelizmente” e “francamente” são também marcas dessa subjetividade.

2) Afirmações gerais para descrever o funcionamento do processo ensino-aprendizagem por meio das atividades didáticas: terceira pessoa, efeito de distanciamento:

As fontes para ensino a distância são mais virtuais, ao contrário da graduação presencial, na qual os materiais ainda são quase exclusivamente em papel.

3) Relatos de situações em comum na comunidade acadêmica à qual o professor está inserido: primeira pessoa do plural, efeito entre proximidade e distanciamento:

Com nossas condições atuais, utilizamos texto em papel e na Internet, chat, som e imagem (valem-nos, por exemplo, do YouTube, para Fonologia).

Quanto à projeção de tempo, é utilizado frequentemente o presente, referente à prática educativa atual, mas também encontramos a perspectiva de melhorias para o futuro.

1) O presente surge sob o aspecto pontual, em geral, para posicionamentos, e o contínuo, pelo pretérito perfeito composto, para relato de experiências que apresentam tendência, mas podem mudar.

- a) Esta minha concepção é basicamente funcionalista não-radical.
- b) (...) os resultados no ensino virtual têm ficado longe dos resultados dos cursos presenciais.
- c) (...) tenho trabalhado apenas com Letras – Língua Portuguesa.

Um aspecto que marca o desejo de mudança é o uso de “até agora” para uma situação desfavorável:

(...) a impossibilidade, até agora, de poder estar no virtual toda a programação do presencial.

Destacamos o modo subjuntivo para expressão de expectativas quanto ao ensino:

Dos alunos a serem formados, espera-se que venham a ter competências semelhantes (...)

2) É usado também o futuro do pretérito para o que não acontece no presente ainda, apesar da consciência:

Atividades para cursos diferentes deveriam levar em conta todos os tipos de diferença (...)

Para a projeção do espaço, temos a oposição já corriqueira neste estudo: virtual (chat, YouTube) vs presencial, ambos localizados num *lá*, com efeito de distanciamento.

Uma combinação ainda de estratégias argumentativas, que se baseiam em grande parte no uso de conectivos discursivos, torna os procedimentos de persuasão mais visíveis e, com eles, as crenças do enunciador:

1) A noção de dever é um tópico recorrente no discurso. Ela recai, principalmente, sobre a consciência de adequação do ensino a seu meio, apesar de não acontecer tal qual na prática. Os enunciados fazem uso ainda de operadores de contrajunção como a adversativa “mas” e a concessiva “embora” para fortalecer os argumentos:

- a) Atividades para cursos diferentes **deveriam** levar em conta todos os tipos de diferença [...].
- b) [...] o funcionalismo em questão não **deve** desprezar os itens considerados às vezes “afuncionais” [...].
- c) [...] o conhecimento desses itens é necessário ao futuro professor de língua, até porque **deve** servir também ao ensino de Português Língua Estrangeira.
- d) As fontes para ensino a distância são mais virtuais, ao contrário da graduação presencial, na qual os materiais ainda são quase exclusivamente em papel. Mas não **deveria** ser assim. No momento, de fato, é mais rica a oferta do virtual, pois não **deveria** haver impedimento de usar livros, mas outros muitos meios são acrescidos.
- e) Acredito que têm sido pouco diferentes as atividades, embora variem os cursos, mas isto não **devia** ser assim.

2) Mesmo com a noção de que alguns aspectos merecem especificidade, a competência esperada leva à conclusão de que a concepção de língua pode ser equivalente no meio presencial e a distância:

Dos alunos a serem formados, espera-se que venham a ter competências semelhantes, por exemplo, na expressão oral ou gráfica. **Portanto**, não precisa variar a concepção de língua da modalidade presencial para a distância.

3) O enunciador apresenta claramente seus objetivos diante da função de formar seus alunos.

[...] torná-lo capaz de resolver problemas lingüísticos, **para que** um dia possa ajudar seus alunos melhorar seus desempenhos falando ou escrevendo.

4) O obstáculo para a abordagem de todo o conteúdo programático na modalidade de ensino a distância se apresenta na forma de uma condição que isenta o setor de didática:

Os mesmos aspectos seriam ensinados a distância e presencialmente... **se** não fossem problemas de ordem não-didática interferentes, como a impossibilidade, até agora, de poder estar no virtual toda a programação do presencial. O problema é de tempo e de condições dos alunos.

5) Além das estratégias acima interceptarem a comparação do meio presencial e virtual algumas vezes, levantamos os pontos principais nesse cotejo:

- i) as atividades didáticas devem ser adequadas dependendo da modalidade de ensino;
- ii) a concepção de língua permanece igual;
- iii) o ensino no meio presencial ainda supera o virtual em termos de resultados, entre outros motivos, pelo tempo e condições dos alunos;
- iv) enquanto o material usado presencialmente se limita ao formato impresso, o virtual ganha pela riqueza (defesa da soma e não exclusão).

Nos percursos figurativos e temáticos, temos ideologias e concepções que recobrem a sintaxe discursiva:

1) Percurso da *concepção de língua*: funcionalismo não-radical; língua inseparável do discurso; enunciação; questões situacionais, sociais, cognitivas; itens “afuncionais” (plurais e femininos automáticos); conhecimento necessário; ensino de Português Língua Estrangeira.

2) Percurso do *ensino no meio virtual*: obstáculos de cunho sócio-cultural, semelhança retórica com o presencial, problemas de tempo e de condições dos alunos, oferta rica, chat, som, imagem, YouTube.

3) Percurso da *diferença*: atividades (deveriam ser adaptadas), resultados, programação, origem das fontes, modalidades (verbal, não-verbal).

4) Percurso da *semelhança*: concepção de língua, conteúdo, competências linguísticas.

Levando em conta a análise e algumas características recorrentes, identificamos a isotopia da *adaptação* e da *adequação* didáticas necessárias para a modalidade a distância.

4.7.2 Análise das Atividades 13 e 14

Enunciados da A13 (“Língua Portuguesa: Fonologia” para o curso de Letras – Língua Portuguesa):

1. Fórum 4

2. Discuta com seus colegas o papel da prosódia, ou dos “elementos suprasegmentais” na fala e como eles correspondem ou não a itens da ortografia. Para isso, tente transcrever e pontuar trechos do vídeo *Amarante, Ana Júlia incomoda vocês?*
3. A URL abaixo foi desativada: <http://www.youtube.com/watch?v=bWW8jnTQBYI>.
OUTRA VERSÃO: <http://www.youtube.com/watch?v=iypM6LKhB8o&feature=Playlist&p=CAE7A3041F58B153&playnext=1&index=4>.
4. Anote suas observações. Tente verificar como seriam pontuadas interna (com vírgulas, por exemplo) e externamente as frases. Depois, peça-nos uma versão escrita

para comparar a nossa com a pontuação sugerida por você.

Enunciados da A14 (“Língua Portuguesa: Fonologia” para o curso de Letras – Língua Portuguesa):

1. ATIVIDADE DE PORTFÓLIO 3

2. Consulte o texto do novo acordo ortográfico. Se quiser, veja-o no endereço: www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf
3. Discorra sobre as relações entre ortografia e fonologia do português no novo acordo. Pode abordar, por exemplo, a tonicidade como critério para as regras de uso do acento, os pontos nos quais a escrita não reflete as oposições fonológicas e outros nos quais distingue mais palavras que a fonologia, a marcação ortográfica do timbre das vogais.

Anexo: Sobre o novo acordo ortográfico, veja os vínculos (links”!) abaixo.

Acordo ortográfico de 1990: www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf

Para ter idéia geral dos acordos entre Brasil e Portugal: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=acordo>

Texto simples da Sapo: <http://orto.no.sapo.pt/c00.htm>

Sítio brasileiro onde muitos tentam tirar dúvidas: <http://www.sualingua.com.br>

Nível narrativo:

De acordo com o destinador-professor presente nos enunciados do questionário, o objetivo principal é preparar os alunos para entender o funcionamento da língua e poder atuar como professores. Nas atividades, os objetos são mais específicos, de acordo com o conteúdo enfocado: “correspondência entre prosódia e itens da ortografia”, “pontuação interna e externa de frases” (A13) e “ortografia e fonologia do português no novo acordo” (A14). Cada atividade pretende ser uma contribuição para o objetivo geral da disciplina.

Para aprenderem sobre esses tópicos (objeto-descritivo), os sujeitos-alunos *devem fazer* o que se pede nas atividades (objeto-modal) e devem se atualizar, como foi mencionado nos enunciados analisados acima. Para realizar a ação, os sujeitos contam ainda com sites da internet como meios de concluir a tarefa.

A atividade 13 prevê ainda a interação entre alunos e também com o professor. Após chegarem a uma sugestão, os alunos podem comparar a versão com a do professor. Nesse caso, o professor é também o destinador-manipulador/julgador e os colegas são adjuvantes

por se ajudarem.

A sanção não aparece com destaque, mas é sugerido que, além do professor, os alunos também são responsáveis pela sanção, pois eles mesmos irão corrigir sua tarefa de acordo com uma proposta pelo professor:

Depois, peça-nos uma versão escrita para comparar a nossa com a pontuação sugerida por você.

Nível discursivo:

Os enunciados dessas atividades mantêm a formalidade e distância pela projeção em terceira pessoa e modo imperativo nos verbos. O efeito de ordem é amenizado com expressões como “tente transcrever e pontuar trechos” e “tente verificar”. Como já dissemos, no direcionamento ao *tu*, o *eu* já fica implícito e combina com outra marca de subjetividade: o *nós* da frase abaixo, usada no lugar de *eu*, professor.

Depois, **peça-nos** uma versão escrita para comparar a nossa com a pontuação sugerida por você.

As referências ao espaço são fórum, portfólio, locais para o acesso às respostas das atividades, e os endereços para textos na internet, com efeito de distanciamento.

Não são expostas datas de entrega ou outras marcas de prazo, por isso o tempo representado é o presente, expresso em verbos como “discorra” e em expressões como “pode abordar”.

Algumas estratégias que pretendem convencer e auxiliar o sujeito em sua ação:

1) Para criar efeitos de clareza e orientação, o enunciador procede à ordenação das informações como sequência das fases das tarefas:

- a) Para isso, tente transcrever e pontuar trechos do vídeo *Amarante, Ana Júlia incomoda vocês?*
- b) Depois, peça-nos uma versão escrita para comparar a nossa com a pontuação sugerida por você.

2) Exemplificação de aspectos que podem ser analisados para construir também um efeito de orientação e estimular outras ideias:

Pode abordar, por exemplo, a tonicidade como critério para as regras de uso do acento, os pontos nos quais a escrita não reflete as oposições fonológicas e outros nos quais distingue mais palavras que a fonologia, a marcação ortográfica do timbre das vogais.

Na mesma categoria, acrescentamos a citação de textos na internet que indicam caminho para auxílio na tarefa:

- a) Acordo ortográfico de 1990: www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf

- b) Para ter idéia geral dos acordos entre Brasil e Portugal: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=acordo>
 c) Texto simples da Sapo: <http://orto.no.sapo.pt/c00.htm>
 d) Sítio brasileiro onde muitos tentam tirar dúvidas: <http://www.sualingua.com.br>

Da semântica narrativa, destacamos os percursos:

- 1) Percurso da *fonologia*: “elementos suprasegmentais”, fala, tonicidade, acento, oposições fonológicas, marcação ortográfica do timbre das vogais.
- 2) Percurso da *fonte*: URL, sítio, endereço, vídeo *Amarante, Ana Júlia incomoda vocês?*, vínculos (links?!), Acordo ortográfico de 1990.

Destacamos entre as estratégias usadas a recorrência de endereços da internet nas duas atividades como uma forma de apropriação das ferramentas próprias do meio e facilitação no acesso às informações necessárias para as tarefas.

4.7.3 Convergências e divergências

Q7 + A13 + A14	⊃	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador manipula os sujeitos para que adquiram valores importantes para sua futura prática como professor, apesar de considerar o ensino no meio virtual deficiente em relação ao presencial.
	⊃	Atividades: O destinador-manipulador leva os sujeitos, por meio de interação entre sujeitos e com as fontes da internet, a buscarem os objetos: “correspondência entre prosódia e itens da ortografia”, “pontuação interna e externa de frases” (A13) e “ortografia e fonologia do português no novo acordo” (A14).
		Percursos temáticos e figurativos:
	⊃	Questionário: Percurso da <i>concepção de língua</i> , Percurso do <i>ensino no meio virtual</i> , Percurso da <i>diferença</i> , Percurso da <i>semelhança</i> .
		Atividades: Percurso da <i>fonologia</i> , Percurso da <i>fonte</i> .

Quadro 9: Convergências e divergências da Análise 7

Onde:

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

4.8 Análise do questionário 8 (Q8) e das Atividades 15 e 16 (A15 e A16)

Informações cedidas por um professor de *universidade particular D* (RS) com Doutorado em Linguística Aplicada e 30 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para diversos curso, incluindo Direito, Informática, Administração.

4.8.1 Análise do Questionário 8

Enunciados do Q8 (“Produção textual a distância em língua portuguesa” para o curso de Letras):

1. *No fundo, vejo a língua como um instrumento para atingir um determinado objetivo; possivelmente pré-existente, não como algo que é construído, não como algo que acontece no momento da interação. Informalmente, nas minhas relações do dia a dia, pode ser diferente; aí posso construir na hora. Na sala de aula, e na modalidade a distância, ainda mais, preciso planejar com antecedência. Acho que é isso.*
2. *As atividades para cursos diferentes deveriam ser diferentes, mas sinceramente não tenho condições de oferecer um programa diferente para cada curso. Procuo às vezes dar a opção de fazer a atividade da perspectiva do curso do aluno. Meu principal objetivo é que as atividades sejam úteis para os alunos em sua futura profissão. Como não posso atender cada caso individualmente, procuro enfatizar o que é mais genérico, incluindo, por exemplo, a capacidade de argumentar. Teria os mesmos objetivos no presencial. Em termos de resultados, não sei se eles ultrapassam os do ensino presencial. Acho que não.*
3. *Procuo, dentro do possível, partir dos problemas encontrados pelos alunos em turmas anteriores. Cada turma é diferente, mas há alguns problemas que são recorrentes. Minha primeira preocupação é encontrar temas de interesse dos alunos, de preferência polêmicos, para gerar debates e desenvolver a capacidade de argumentar. Mas a gramática também faz parte e uso algumas atividades interativas (completar lacunas, etc.) para trabalhar essa parte mais formal. O uso do computador é mais intenso do que no presencial. Trabalho um pouco a questão de gêneros textuais, mas no fundo fico mais nas questões de organização do texto (aquela coisa ainda de coesão, coerência e progressão textual). Outras: oralidade versus escrita; crase e também textos dissertativo-argumentativos.*

4. *Como AVAs, tenho usado WEBCT e Teleduc, principalmente. Estou agora tentando migrar para o Moodle. Tenho usado também um sistema de autoria para produzir atividades interativas, que representam cerca de 10% das atividades. Gostaria de ser totalmente multimidiático, com textos, áudio e vídeo. Por problemas de conexão, ainda fico por enquanto com o texto e imagens (incluindo gif animadas, às vezes flash). Vejo a multimodalidade como extremamente positiva.*

Nível narrativo:

O narrador se constrói nesses enunciados na doação de valores essenciais para a formação de outros sujeitos, capacitando-os para sua atuação como futuros destinadores, num processo que pretende ser contínuo. Esse actante se constitui ainda entre um *poder* (informalidade) e um *dever* (formalidade) na relação com os sujeitos e com o mundo pela linguagem.

Esse narrador é o destinador-professor que manipula os sujeitos-alunos num contrato em que o objeto-valor principal é “formação para sua futura profissão” por meio de temáticas mais específicas, como “argumentação”, abordadas nas atividades didáticas para incitar o debate (objeto-modal).

Dentro de um limite de flexibilidade, decorrente de um *dever-fazer* não atendido pelo destinador-professor (produzir atividades diferentes para cada curso), os sujeitos-alunos podem influenciar na escolha de temáticas e optar pela abordagem das atividades do ponto de vista do seu curso, atuando, nesse caso, como destinadores também. Entretanto, a seleção e determinação final do que é mais importante fica a cargo do destinador-professor:

- a) As atividades para cursos diferentes deveriam ser diferentes, mas sinceramente não tenho condições de oferecer um programa diferente para cada curso. Cada turma é diferente, mas há alguns problemas que são recorrentes. Minha primeira preocupação é encontrar temas de interesse dos alunos, de preferência polêmicos, para gerar debates e desenvolver a capacidade de argumentar.
- b) Procuro às vezes dar a opção de fazer a atividade da perspectiva do curso do aluno.

Esse destinador é, então, virtualizado pelo *querer-ser* multimidiático, pelo *dever-fazer* adaptação das atividades e por um *não poder-fazer* pela falta de tempo e conexão. Ele doa, por isso, um *querer-fazer* ao sujeito, que ajuda a escolher o que é mais importante para sua atualização pelo *poder* e *saber-fazer*.

Não nos escapa a questão de quem é o destinador-do-dever, responsável por tornar o destinador-professor consciente de sua falta ou disjunção. Já citamos, na introdução e Análise

7 deste estudo, o discurso acadêmico sobre a necessidade de adequação e adaptação das atividades ao contexto na qual se inserem. Por trás desse discurso, como dissemos, está o sujeito escola e sociedade que determinam as tendências pedagógicas desejadas em cada tempo.

Uma vez criadas as atividades, os sujeitos alunos devem fazê-las para adquirir valores como “domínio do português formal”, do qual se tornam sujeitos virtualizados pelo *querer* após a manipulação. Uma vez que algumas atividades são interativas, os alunos podem realizar a ação com acesso à internet e obter resultados lá mesmo, agilizando a sanção.

O destinador-julgador avalia as modalidades presencial e a distância e afirma sobre os resultados dessa última:

Em termos de resultados, não sei se eles ultrapassam os do ensino presencial. Acho que não.

Em seguida, o mesmo destinador sanciona positivamente a multimodalidade na sala de aula, apesar de não se considerar ainda multimidiático. O sentimento de falta e débito torna o sujeito insatisfeito com sua prática, em alguns momentos, como percebemos pelo desejo de usar mais recursos tecnológicos e falta de condições para promover atividades diferentes nos cursos.

Nível discursivo:

O efeito de proximidade, de bate-papo, predomina nos enunciados, principalmente pelo uso de primeira pessoa do singular de advérbios, como em:

As atividades para cursos diferentes deveriam ser diferentes, mas **sinceramente** não **tenho** condições de oferecer um programa diferente para cada curso.

Afirmações em terceira pessoa também surgem, raramente, para afirmações gerais:

Cada turma é diferente, mas há alguns problemas que são recorrentes.

A projeção do tempo traz algumas informações relevantes para nossa análise:

1) O presente é bastante usado para posicionamentos e seu efeito de verdade:

(...) vejo a língua como um instrumento para atingir um determinado objetivo;(...)

A actualização transforma em processo a ação narrativa, instaurando o sujeito observador no discurso (Barros, 2001, p. 91). É essa noção de processo que nos interessa nos trechos abaixo:

a) Procuro **às vezes** dar a opção de fazer a atividade da perspectiva do curso do aluno.

- b) Cada turma é diferente, mas há alguns problemas que são **recorrentes**.
- c) Como AVAs, **tenho usado** WEBCT e Teleduc, principalmente. **Estou agora tentando migrar** para o Moodle. **Tenho usado** também um sistema de autoria para produzir atividades interativas, que representam cerca de 10% das atividades. Gostaria de ser totalmente multimidiático, com textos, áudio e vídeo. Por problemas de conexão, **ainda fico** por enquanto com o texto e imagens.

O observador procura lidar com a heterogeneidade do público-alvo de suas aulas analisando a possibilidade de encontrar recorrências que permitam atender ao máximo de alunos. Se no primeiro exemplo a ação acontece esporadicamente, no segundo precisa haver continuidade, frequência, para haver generalização. No uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), passa-se da duratividade para a pontualidade, uma vez que há um aspecto terminativo (utilização de alguns AVAs) e outro incoativo (migração para o Moodle). Com relação à multimodalidade, essa passagem ainda não é garantida, daí o aspecto durativo (contínuo) prevalecer sobre o terminativo (pontual).

Essa noção de processo é interessante por indicar uma necessidade de mudança frequente sentida pelo enunciador e instaurada principalmente pelo avanço acelerado das ferramentas tecnológicas, como Moore e Kearsley anunciam:

Chegamos a um ponto na história em que esses avanços tecnológicos, bem como as tendências econômica, demográfica e pedagógica convergem e se reforçam mutuamente para criar um impulso que resulte em mudanças aceleradas nos próximos anos. (2007, p. 311).

Notamos, assim, que o discurso desse professor está de acordo com formações ideológicas presentes no domínio da educação a distância.

Quanto à projeção do tempo, ainda ressaltamos o uso do futuro do pretérito e modo subjuntivo, que indicam incerteza e desejo:

- a) As atividades para cursos diferentes deveriam ser diferentes (...)
- b) Meu principal objetivo é que as atividades sejam úteis (...)

A referência ao espaço é feita pela oposição “sala de aula presencial” e “modalidade a distância”, sendo os ambientes AVAs (WEBCT, Teleduc e Moodle) relativos a essa última modalidade. Os efeitos de proximidade e distanciamento, nesse caso, não ficam muito claros, talvez devido ao uso de algumas estratégias descritas serem independentes da modalidade de ensino.

Atentando para os procedimentos argumentativos do enunciador, levantamos os seguintes como principais:

1) Relação de comparação entre aspectos da prática educativa:

- a) O uso do computador é mais intenso do que no presencial.
- b) Em termos de resultados, não sei se eles ultrapassam os do ensino presencial. Acho que não.
- c) Procuro, dentro do possível, partir dos problemas encontrados pelos alunos em turmas anteriores. Cada turma é diferente, mas há alguns problemas que são recorrentes.
- d) Teria os mesmos objetivos no presencial.

Com essas relações, podemos destacar que o ensino a distância, ainda que faça uso de ferramentas tecnológicas, não é mais eficaz do que o presencial em termos de resultados. O enunciador argumenta ainda sobre seu empenho em pesquisar os pontos em comum e mais relevantes para sua prática, comparando as experiências tidas. No exemplo d), ainda, o enunciador afirma a semelhança entre os objetivos nas duas modalidades.

2) A presença de operadores de valor adversativo estabelece oposições que envolvem a noção do dever, as escolhas do programa preferido e do que se faz necessário (gramática) e defesa de pontos em comum entre as turmas para justificar a decisão de abordar temas mais abrangentes.

- a) As atividades para cursos diferentes deveriam ser diferentes, **mas** sinceramente não tenho condições de oferecer um programa diferente para cada curso.
- b) Trabalho um pouco a questão de gêneros textuais, **mas** no fundo fico mais nas questões de organização do texto (...).
- c) Minha primeira preocupação é encontrar temas de interesse dos alunos, de preferência polêmicos, para gerar debates e desenvolver a capacidade de argumentar. **Mas** a gramática também faz parte e uso algumas atividades interativas (completar lacunas, etc.) para trabalhar essa parte mais formal.
- d) Cada turma é diferente, **mas** há alguns problemas que são recorrentes.

Da semântica discursiva, seguem os percursos:

1) Percurso da *concepção de língua*: instrumento para atingir um determinado objetivo, informalidade, planejamento.

2) Percurso do *programa de ensino*: atividade da perspectiva do curso do aluno, atividades úteis, genérico, problemas recorrentes, tema de interesse dos alunos, gramática, argumentação, atividades interativas, gêneros textuais, oralidade versus escrita; crase e textos dissertativo-argumentativos.

3) Percurso das *ferramentas tecnológicas*: WEBCT e Teleduc > Moodle, sistema de autoria, áudio, vídeo, gif animadas, flash.

De uma forma geral, encontramos uma ideologia do professor como fundamental na orientação dos alunos, devendo ser ativo em todo processo para o sucesso dele.

4.8.2 Análise das Atividades 15 e 16³²

Enunciados da A15 (“Produção textual a distância em língua portuguesa” para o curso de Letras):

1. Observe as imagens e perceba o que elas têm em comum:
2. Primeiro texto: "ALO: ATENÇÃO. QUANDO VOÇE SAIR DO BANHEIRO APAGAR A LUZ POR FAVOR OBRIGADO ... OUTRAS COIZAS VOCEIS QUE FUMÃN POR FAVOR NÃO JOGUE BITUCA DE CIGARROS EN QUAUQUER LUGAR... NÃO É PERMITIDO VOÇE ANDAR FUMANDO MACONHA DENTRO DO CAMPIMG. RESPEITE A REGRA DO COMPIMG. OBRIGADO NÃO ANDAR GRITANDO NEIN DE DIA NEIN DE NOITE. OKEI TODOS VÃO GOSTAR DE VOÇE PRINCIPALMENTE O CAMPIMG VOCE É UMA PESSOA BEM EDUCADA ENTÃO FAÇA ISTO QUE VOÇE VAI EN QUALQUER LUGAR CERA BEM VINDO OU BEM INDO. NOEL AGRADECE A TODOS A COMPREENÇÃO E QUE DEUS NOSSO CRIADOR ABEMSSOIE A TODOS AMÊM. OBRIGADO XXXX 2005."
3. Segundo texto: "AUTA MECANICA DIESEL AQUI... CRUZEIRO DO NORTE DO GORDO CERVISO DE TRATORIS EM GERAL MOTAGEM DE MOTORIS E TENDINES E ASSISTENCIA TENICA FAZENDAS. REFORMA DE COLEDEIRA E PLEMENTOS."
4. Terceiro texto: "É **PROIBIDO** DESER O TOBOAGUA COM PERTENCES QUE TRAGAM DANOS AO TOBOAGUA. PÓR EX: RELOGIO, CINTOS, ÓCULOS, ETC... OBRIGADO."
5. Quarto texto: "BARBEIRO E FAÇO CARRETOS."

6. Alternativas:

- Nos quatro caso, os autores escreveram da mesma maneira como falam.
- As três trazem informações suficientes em textos bem-estruturados.
- As imagens não têm nada em comum.
- Não é possível entender que objetivo pretendem atender.

Enunciados da A16 (“Produção textual a distância em língua portuguesa” para o curso de Letras):

1. INSTRUÇÕES: No texto ao lado algumas palavras foram retiradas. Tente recuperá-las, lendo **atentamente o texto, com calma, sem pressa** e digitando cada palavra ou cada expressão no quadro abaixo e apertando "Enter" ou clicando OK. Use os botões '>' e '<' para ir de uma lacuna a outra. Palavras ocultas (algumas podem estar repetidas).

“Desenvolvimento da Dissertação

Conceitos básicos

O desenvolvimento é o lugar em que os argumentos, apresentados na ****, são discutidos. O ----- pleno e articulado de um texto precisa contar com o suporte

³² Essas atividades estão, originalmente, em um sistema autoral *online* de perguntas e respostas automáticas, cuja imagem pode ser vista no anexo A desta dissertação.

concreto de algumas ferramentas essenciais: a frase e o período, que são as unidades mínimas da arte da boa escrita. De sua combinação, nasce o parágrafo. (...)”

Nível narrativo:

Nas atividades 15 e 16, o destinador-professor tem dois objetivos principais: avaliar os conhecimentos sobre a diferença entre língua falada e língua escrita e os conhecimentos sobre desenvolvimento da dissertação (conceitos básicos, tipos de parágrafos e tópico frasal). Por trás de tais objetivos, podemos falar em valores como “variedade linguística”, “comunicação”, “tipologia textual”.

A manipulação consiste, então, em levar os sujeitos-alunos a confrontarem exemplos práticos e de fontes reais, na A15, e a inferirem informações pela leitura do texto, na A16, induzindo uma reflexão linguística. O destinador doa, assim, o *dever-fazer* para que essa ação seja feita pelos sujeitos para a aquisição dos valores em jogo. Tal ação desemboca na escolha de uma opção que será julgada como certa ou não. Tratando-se de um sistema interativo e automático, a resposta já está no banco de dados e pode ser programada para aparecer no decorrer da tarefa ou no final. Dessa forma, o sistema tem o papel de um adjuvante do professor, o qual autoriza aquele a apresentar os dados da atividade e a quantificar o resultado. O julgamento, então, fica também dependente do aluno, que interpretará o resultado e poderá repetir a ação ou não.

Nível discursivo:

Os efeitos produzidos pelas projeções de pessoa, tempo e espaço são, predominantemente, de objetividade, mas temos uma marca de proximidade pelo destaque na frase:

Tente recuperá-las, lendo **atentamente o texto, com calma, sem pressa** e digitando cada palavra ou cada expressão no quadro abaixo e apertando "Enter" ou clicando OK.

Essa marca já traz consigo um procedimento de argumentação, pois busca, como efeito, tranquilizar e convencer o outro pela desaceleração e continuidade do processo.

Como contexto teórico, temos as abordagens "variação linguística" e "gêneros e tipologia textual" presentes nos dois textos, abordagens tidas como atuais pela intensa difusão nos estudos mais recentes, como Marcuschi (2001), Cagliari (2007), Matte (2008) sobre fala e

escrita, e Bakhtin (1997) e Silvia (1999) sobre gêneros e tipos textuais.

Uma outra ideia presente é a da "automatização" e "liberdade de aprendizado". Com ferramentas como ">", "<", "Enter", o usuário pode se deslocar de uma atividade para outra e de uma lacuna para outra no texto. Se ele errar, pode retornar na atividade e refazer. Essas são algumas vantagens desse sistema, apesar de restringir, muitas vezes, questões de respostas subjetivas e não indicar, nas atividades, fontes para consultas.

Quanto à semântica discursiva, destacamos os seguintes percursos:

1) Percurso das “*imagens*” ou *textos*: autores, fala, escrita, textos bem-estruturados, objetivos.

2) Percurso das *instruções*: "Enter", OK, botões '>' e '<', lacuna, palavras ocultas, “com calma”, “sem pressa”.

4.8.3 Convergências e divergências

Q8 + A15 + A16	⊃	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador, no papel de doar competências aos sujeitos-alunos, tem objetivos gerais e específicos para a formação deles como exige sua profissão. Apesar de se lamentar pela deficiência no seu papel, ele desenvolve estratégias para atender às necessidades dos alunos.
		Atividades: O destinador aborda conceitos linguísticos sob valores como variedade linguística e tipologia textual por meio de um sistema que automatiza respostas e exige mais autonomia dos sujeitos.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
		Questionário: Percurso da <i>concepção de língua</i> , Percurso do <i>programa de ensino</i> , Percurso das <i>ferramentas tecnológicas</i> .
		Atividades: Percurso das “ <i>imagens</i> ” ou <i>textos</i> , Percurso das <i>instruções</i> .

Quadro 10: Convergências e divergências da Análise 8

Onde:

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

Nesse discurso, não encontramos pontos conflitantes na comparação entre os discursos (sobre o fazer e do fazer). As estratégias usadas para automatizar o ensino vão ao encontro da tentativa do professor de criar padrões de atividades que dão conta de questões mais recorrentes e abrangentes no seu ensino, de forma a não penalizar o aluno por sua falta de condições em atender às especificidades em jogo (perfil do aluno, domínio etc.). A ferramenta tecnológica deixa também pressuposta a interdisciplinaridade na criação das atividades, ou

seja, uma mobilização (que também demandou tempo) para a preparação do instrumento que certamente envolveu outras áreas, como a informática, para que o objeto fosse criado. Essa pode ser uma tentativa ainda de agregar diversas atividades, sempre com a possibilidade de acréscimo, para atender maior contingência na sala de aula.

4.9 Análise do Questionário 9 (Q9) e das Atividades 17 e 18 (A17 e A18)

Informações cedidas por uma professora de *universidade particular E* (SP) com Doutorado em Linguística Aplicada e 20 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para todas as áreas de Humanas (Direito, Administração, Economia, Letras, Pedagogia etc.).

4.9.1 Análise do Questionário 9

Enunciados do Q9³³ (“Português para fins acadêmicos” para áreas de Humanas):

1. *As atividades foram diferentes quando os cursos foram diferentes.*
2. *Pra explicitar minha concepção de língua, preciso falar sobre minha formação. Vamos remontar à Idade Média, mais ou menos... Enfim, fiz a graduação numa época em que o Estruturalismo era o máximo nos cursos de graduação (fiz na universidade particular E também). Chomsky surgiu como algo revolucionário, pelo trabalho da Lúcia Lobato, da Unb. Na área de literatura, o máximo era a semiótica (cujo centro no Brasil sempre foi a universidade E mesmo, com a Lúcia Santaella). Posso dizer que, até 1988 eu fui chomskyana (daí eu ter começado a carreira como professora de morfossintaxe...) e peirceana (que é, até hoje, a linha semiótica da universidade E). Fiz a seleção pra pós no mês em que concluí a graduação. Não fazia idéia do que estava fazendo, mas era ótima aluna, monitora de várias disciplinas, produzia muito academicamente, trabalhava no IP da universidade E, enfim... o caminho reto e certo parecia ser emendar num mestrado. No fim da primeira aula, eu fui pedir trancamento de matrícula, mas a coordenadora deu risada de mim e me disse que era natural eu me sentir assustada no primeiro dia, principalmente porque eu tinha no mínimo 20 anos de diferença entre a pessoa mais próxima da minha idade... Na Pós, na época, em termos de concepção de língua, começava-se a estudar a Análise do Discurso de Linha Francesa (Authier, Moirand, Maingueneau e sua trupe toda). E eu engatei necessariamente em Foucault e Ducrot. Meu mestrado foi com base nessa seara. Observe que eu praticamente, em termos de formação, "pulei" a lingüística textual, que vim a estudar mais tarde, por*

33 O leitor poderá estranhar a extensão desses enunciados e o tom informal marcado neles. Tal efeito explica-se pela situação de produção. A professora, ao concordar com a participação na pesquisa, solicitou que o questionário fosse respondido pelo Skype (uma empresa global de comunicação via Internet que permite comunicação de voz e vídeo grátis entre os usuários do software (WIKIPEDIA, 2009)) em forma de entrevista. Para facilitar o registro, foi utilizado apenas o bate-papo por escrito. Dessa forma, algumas perguntas foram se acrescentando às já previstas no questionário padrão, como pode ser verificado no questionário 9 em anexo.

conta própria. O objeto de análise eram questões e respostas de provas dissertativas em cursos de letras. Bom, com o fim do mestrado, ficou claro pra mim que, pra poder ser uma boa professora (mesmo de ensino superior, que era a praia que eu tinha escolhido) eu precisava entender mais sobre como as pessoas aprendiam. Eu saí do mestrado exausta. Na minha época, mestrado se fazia em 5 anos. Nesses cinco anos, eu casei e descasei. Eu estava completamente exausta física e emocionalmente. Como todo mestrado e doutorado... Quis dar um tempo e fazer um curso por prazer, partindo do princípio de que minha licenciatura tinha sido muito inconsistente em termos de teorias de aprendizagem. Todo mundo achou que eu tinha endoidecido, mas eu fui fazer pós-graduação em Filosofia da educação, também na universidade E. Foi! Era só de fins de semana, com uma turma muito legal de professores e coordenadores como alunos e excelentes professores do Programa de Pós da universidade E. (que orientavam também mestrados e doutorados). Eu suguei os professores o mais que pude. Foi engraçada a entrevista de seleção. O coordenador não entendia por que eu ia "retroceder"... Mas me aceitou mesmo assim. E eu estudei muito (muito mais do que a turma, porque tinha já outro ritmo, lia não só o que mandavam, mas o que me indicavam além, foi ótimo!). E tudo com muita vontade, muita curiosidade, muito tesão mesmo. Voltei a gostar de estudar nesse curso, sem dúvida alguma. Em termos de retrocesso, foi o melhor que tive na vida! E isso me deu outra visão para "ver" a linguagem. Não teve como eu não mergulhar em Bakhtin depois disso... Fiz meus cursos todos sobre Bakhtin ou com a Beth Brait ou com a Roxane Rojo. Nosso grupo de estudos na universidade E (Só gente boa, que agora está na USP, na Unicamp, na Unicsul montando os cursos de pós em letras, na UFMG, na UFMT...). Nessa época eu fiquei como ouvinte nos cursos, porque não tinha muita certeza se queria engrenar um doutorado, já que tinha me casado de novo, sabe? Eram bem os inícios de Bakhtin puro (sem a releitura do Maingueneau), lá pelos anos de 1994, 95. E posso dizer que até hoje sou bakhtiniana. Não consigo analisar um corpus qualquer se não considero a situação sócio-histórica de circulação desse corpus. Continuo lendo tudo o que os franceses publicam, gosto de algumas coisas. Acho que eles têm categorias de análise que muitas vezes são mais didáticas. E o grupo do português instrumental ou pra fins específicos do qual faço parte é coordenado pela Cecília Souza e Silva e pela Beth Brait. Logo... Essa concepção de língua não muda com a mudança na modalidade de ensino. É meio: faz parte de mim...

3. *No momento, não tenho um objetivo único ao formular e aplicar atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital. Depois de tantas passagens pelo virtual, em cursos diferentes, com públicos diferentes, há algumas coisas que aprendi: não se trabalha no ambiente digital sem se trabalhar também o letramento digital dos alunos (por mais que eles sejam ou se digam dominadores da máquina)... Então, letrar digitalmente sempre está nos meus objetivos. Acredito que um deles, sim. Depois, a linguagem acadêmica não é algo conhecido, próximo aos alunos. A apropriação do gênero acadêmico em um ambiente virtual é algo ainda mais complexo, porque a linguagem do virtual não é a linguagem acadêmica... Assim, o fórum acadêmico vai ter a linguagem de um fórum, certo? E nem fórum é algo palatável para os alunos em termos de linguagem e jeito de participar. Então, letramento para um gênero digital também faz parte dos objetivos de um curso a distância, em termos genéricos... E em termos de objetivos principais mais*

específicos, logicamente estão a familiarização com a esfera acadêmica, a apropriação dos gêneros acadêmicos e a linguagem acadêmica propriamente. E há também a questão da interação para o aprender... Se eu acredito (e eu acredito) que as interações humanas são mediadas pela linguagem e que a aprendizagem se dá pelas interações entre sujeitos diferentes com o objeto, mediados por algo ou alguém...

4. *Por que tornar mais complexo algo que já é complexo? Eu realmente acredito que o ambiente digital é um facilitador num país como o Brasil, que é considerado um país continental, por sua extensão, e o lugar da diversidade, dado suas muitas culturas que, articuladas, imbricadas, misturadas, fazem da cultura brasileira o que ela é: algo realmente surpreendente! No presencial, a maior dificuldade que os alunos relatavam pra mim era a de chegar no horário no curso, por conta do trânsito. São Paulo, entre 17h30 e 20h, tem congestionamentos monumentais. E os meus cursos são sempre noturnos, justamente pra atender quem faz Mestrado e Doutorado durante o dia ou trabalha. Eles começam às 19h, porque começar às 20h não é permitido pela instituição (daí não dá pra colocar duas turmas uma na seqüência da outra na mesma sala de aula). Então, em 1997, quando a Helô Collins abriu a primeira turma de alunos para estudar a EAD e abriu uma nova linha de pesquisa, eu mergulhei nela (na linha de pesquisa, não na Helô, ok?). Parecia-me uma ótima solução pro problema dos meus alunos. Num primeiro momento, eu escolhi a resenha acadêmica de obra e a resenha acadêmica temática pra migrar para um ambiente online.*
5. *Achei que o ambiente digital facilitaria acesso a textos, a revistas acadêmicas, a artigos, o que permitiria que os fins específicos ficassem quase que individuais, porque a escolha dos textos para trabalho dos alunos poderia ser aberta, certo? E eu não ouviria mais queixas sobre trânsito ou teria de me preocupar com os alunos que chegavam atrasados e perdiam o início da aula, muitas vezes importantíssimo! Porque eu sou britânica: a aula começa às 19h, o aluno paga por duas horas de aula, então, eu começo às 19h e termino às 21h, com uma hora posterior de atendimento individual pra quem quer. Nesse primeiro momento, eu realmente não me preocupava com a questão das outras complexidades que, no fundo, foram se revelando na prática. Então, eu fui aprendendo, junto com meu grupo de pesquisa, que há muito mais entre o céu e a terra do que nossa vã filosofia... E, numa época em que se fala na Teoria da complexidade, não tem como achar que algo pode ser fácil... Rsrrsrsrsrs.... Fora isso, os alunos mudaram nestes dez anos. E agora, o que era muito, mas muito difícil lá em 1997, pros alunos, está começando a ficar mais fácil, porque e-mail todo mundo já tem, Orkut quase todo mundo já sabe o que é, MSN é o must, enfim... O problema ainda é o fórum, engraçado, né? Voltando: o fórum é algo difícil pros alunos. Aliás, o fórum acadêmico, em cursos a distância.*
6. *Não, as fontes não diferem. Há, entretanto, uma parte de fontes que eu não uso no presencial, que dizem respeito especificamente a como adultos aprendem em ambientes digitais, o que é design instrucional pra EAD, que estratégias podem ser usadas, o que é mais adequado a que, etc. Bom, usamos no grupo o Bakhtin propriamente, algumas coisas do Maingueneau, algumas coisas da Lógica (não só da clássica), trabalhamos também com coesão e coerência com base na LT, mas*

relidos pelos analistas franceses (porque há uma hora em que tem-se que explicar que o uso de uma estratégia pode produzir um tipo de encadeamento lógico para causar um efeito de sentido no leitor, por exemplo). Usamos também os livros e artigos do pessoal todo da Beth Brait (aqueles dois livros - Bakhtin: conceitos-chave e Bakhtin: outros conceitos-chave são meio Bíblia). Usamos também as produções da Xane (Roxane Rojo) e seu grupo da Unicamp, da Jacqueline Barbosa, aqui de SP, enfim. Das pessoas que estudam e produzem a partir de uma visão dialógica do discurso. Fora isso, tem toda a noção de seqüência didática de ensino de gêneros, do pessoal do Schnevly, de Genebra. Então, muitos dos artigos que usamos são publicados em periódicos que estão disponíveis na Internet. Os textos fundantes são os impressos mesmo. Mas há ótimas revistas on-line atualmente, principalmente na área de AD. E ótimos periódicos estrangeiros, disponíveis pelo Portal da Capes, que tratam MUITO de tecnologia, educação, EAD, aprendizagem on-line. Com relação aos textos que uso nos cursos para os alunos trabalharem, verem, analisarem, terem como opções, nos cursos à distância são todos digitais. O que fica é o link. Eu salvo os arquivos, porque já fiz a bobagem de não salvar e o link sair do ar no meio do curso... Então, agora, não corro mais esse risco. Mas uso o link ou oriento a achar. Faz parte do letramento digital para pesquisa acadêmica na net, certo?

7. *Os resultados do ensino a distância sempre ultrapassam os do presencial. É engraçado: os alunos que não estão com vontade de investir, nos cursos presenciais vão se arrastando até o fim. Nos on-line, desistem na terceira semana. Daí, ficam os que querem investir. Que, normalmente, querem investir mais do que os alunos do presencial. Confesso não entender isso muito bem. Não faz sentido, né? Sinto que os alunos dos cursos a distância desenvolvem uma maturidade que os alunos presenciais não desenvolvem. Mas isso é uma intuição, uma percepção sem base analítica sistemática, ok? Os alunos saem mais maduros para o estudo, mais autônomos (a Internet leva a gente a isso, não?), mais seguros, mais proficientes nos gêneros acadêmicos. Até porque escreveram muito durante o curso todo (e não só gêneros acadêmicos...). E como há muita troca de textos, indicações de revistas, muita interação nos cursos (depois que engrenam nos fóruns, ficam amigos, trocam referências, usam o chat do curso pra combinar passeios... é divertidíssimo acompanhar esse movimento todo). Uma observação importante: sobre o ambiente ser essencialmente de leitura e escrita, o que seria uma complexidade (começamos a conversar partindo desse ponto de vista - o ambiente on-line como podendo ser um complicador) torna-se um facilitador - porque faz com que as interações tenham de ser mediadas pela escrita! Eles não só se familiarizam com o ambiente digital, com as ferramentas disponíveis, com os gêneros acadêmicos (que são focais nos meus cursos), mas com a prática da escrita! Não é lindo isso? E, atualmente, eu tenho visto outra coisa: quem entra num ambiente digital pra estudar tem mais background, normalmente, do que os alunos presenciais.... Além disso, tem outra coisa importante, que não dá pra deixar de falar: eu interajo muito mais com os alunos do ambiente digital do que com os do presencial e eles também interagem muito mais entre eles. Não são só as duas horas semanais dos encontros... Eu entro no curso pelo menos três vezes por dia. Meu lado obsessivo me leva a isso. Eu sempre penso: será que tem alguém com alguma dúvida? Com alguma coisa emperrando o andamento das propostas? Deixa eu dar uma olhadinha... Ou seja, de um encontro de duas horas presenciais pra três contatos por dia durante a semana...*

Faça a conta! E, se eu não respondo algo, e alguém entra e pode ajudar, já responde e a conversa rola e muitas vezes quando eu chego o problema já se resolveu. Os alunos acabam ficando com um atendimento contínuo tanto por parte do professor quanto dos colegas. Fora que eu sempre oriento que, entrou no curso, vê se tem alguém online e engata um chat... E eles tomam isso como prática. Eu não tenho MSN, porque já tive tantos vírus entrando por ele, que desisti. Mas eles vivem se falando no MSN também (os alunos dos cursos a distância). Percebo isso por algumas remissões ou agendamentos nos fóruns: "Eu e a fulana discutimos isso ontem no MSN e não chegamos a uma conclusão. O que vocês acham?" ou "Ciclana, vamos nos falar amanhã no MSN a tal hora?". O que eu acho, realmente, é que a boa educação a distância pressupõe um professor mais ativo, mas atuante, mais disponível pra mudar rumos. Logo, esse professor deveria ser mais bem remunerado!!! Os chats dos ambientes digitais até acontecem, eventualmente, até o momento em que todos trocam os MSNs. Daí pra frente, chat só com agendamento pelo professor e com objetivo acadêmico. Tipo: vamos discutir tal tema no dia tal entre tal hora e tal hora.

8. *Eu gostava muito do WebCT, mas não sei se não era por conta de uma certa nostalgia, entende? O WebCT foi o primeiro courseware que usei... E o primeiro courseware a gente nunca esquece... Por conta do WebCT, eu aprendi a usar o DreamWeaver, o que pra mim foi como passar da idade da pedra pra era tecnológica sem escala. Não ter de usar comandos htm pra montar uma página, colocar link só com um toque... Gente, depois de ficar montando página na unha (em 1997 era assim, tudo com codificações), foi o sonho ter um editor de htm. Depois, fui pro Teleduc. Ele era bom, mas não evoluiu. Daí, os recursos de que dispõe limitam muito as possibilidades do que se pode fazer em termos de atividade e interação. Usei, na Secretaria Estadual de Educação, no Ensino Médio em rede, mais especificamente no Módulo Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, o Prometeus (como ambiente de interação) e o Learning-Space (como ambiente de produção), concomitantemente. São muito piores do que o Teleduc, sem dúvida. Mas o Learning-Space tem uma ferramenta de produção de textos coletiva que é muito legal. Agora estou começando a usar o Moodle. Estou gostando. Parece que tudo é possível dentro dele. Ainda não estou "craque" como já fui nos outros, mas estou a caminho... Agora, em termos de ferramentas, pra ensino de língua materna escrita acadêmica, creio que o desejável seria: fórum (e a possibilidade de se abrirem vários, porque cada um ter um só tema pra ser desenvolvido é melhor do que discutir todos os temas em um fórum só no curso todo; a gente fica meio louca); uma ferramenta de publicação da produção que possibilite o acesso de todos aos textos de todos e espaço para comentá-los; um chat pra fechamentos, pra discussões que a professora julga importante ter em dados momentos, pra tirar alguma dúvida pontual, etc.; uma ferramenta de produção coletiva que permita os alunos construírem textos conjuntamente; e-mail particular, porque em alguns momentos os alunos querem certa privacidade pra falarem com o professor, exporem problemas pessoais, dificuldades que não querem publicar, etc.; agenda, que é imprescindível, no meu ponto de vista, porque há sempre aquele aluno que precisa saber o que aconteceu enquanto esteve fora. Ah, e a possibilidade de links para navegação externa, também. Vídeos podem ser legais também (usamos no Teachers' links e foi ótimo). Pra ensino de línguas estrangeiras há necessidade de*

algo que reproduza sons ou que permita interações online orais (tipo Skype). Veja que estou diferenciando courseware de ferramenta, tá? Courseware é o ambiente todo, composto de várias ferramentas. Não deixa de ser uma ferramenta também, mas... dentre tudo o que há num courseware, você selecionará o que for mais adequado pro seu curso, certo? Agora, não sei se elas são suficientes, por si só, pra melhorar o ensino de línguas... Aliás, acho que ferramenta sozinha não faz muita coisa. Tudo depende do uso que se faz dela...

9. *Então, eu foco na escrita, o que envolve a modalidade visual. A oral eu só usei no Teachers', e porque é um curso de formação de professores de inglês. O que eu acho legal é você poder reproduzir os originais... Então, se eu quero trabalhar a questão da diagramação, da tipologia, das hierarquias de um artigo, por exemplo, eu posso trabalhar com ele em PDF e explorar tudo isso... Acho que isso é um facilitador. Fora que a multimodalidade (tipo eu poder usar uma videoconferência pra tirar dúvidas) é tudo de bom! Infelizmente, isso ainda é complicado de pôr em prática, ao menos no âmbito da universidade E. Conseguimos já, com muita tranquilidade, trabalhar com vídeos, mas vídeos em que haja interação, não. Na Rede do Saber havia isso e era muito legal. Só que é necessário haver uma infra-estrutura monstruosa pra isso acontecer, certo??? E isso custa, certo??? Logo... O que eu acho bom também no ambiente digital é a possibilidade de você trabalhar em outras mídias (como aluno, quero dizer). É você saber usar ferramentas de busca (que parece ser fácil, mas não é, se você quiser ter uma busca com percentual alto de produtividade), é saber "ler" informações em diferentes linguagens (gráfico e tabela com muitos números, por exemplo, são muito difíceis pro pessoal das Humanas...). É saber apresentar informações em diferentes linguagens também... Essa possibilidade eu só encontrei até hoje em ambientes on-line. E uma última consideração: o mundo é multimodal atualmente. Não tem como não se explorar isso digitalmente. Digo, em ambientes de aprendizagem on-line. Se o mundo está multimodal, o processo de ensino-aprendizagem tem de se atualizar, você não acha?*
10. *Eu trabalho com todos os aspectos da língua portuguesa que julgo necessários, que se mostram relevantes pra cada turma tanto no ambiente on-line quanto no presencial. Acho que se a gente tem um objetivo e um objeto de ensino, a gente corre atrás da ferramenta que possibilita que ele seja trabalhado. Seja ela impressa ou digital. Até porque eu não dou mais aula presencial sem o meu notebook e um datashow... E, dada a dificuldade que é arrumar um datashow em instituições de ensino na hora e no dia que se quer (ao menos na universidade E isso é um terror), eu me juntei com uma amiga e compramos juntas um datashow em muitas parcelas. Quando acabarmos de pagar esse, vamos comprar um segundo. E nós estamos dividindo uma mesma máquina, por enquanto. Pra alunos com objetivos acadêmicos, como é o caso dos meus (que precisam se familiarizar com a academia e suas práticas), você não explorar recursos digitais, mesmo que em aulas presenciais, é uma judiação, né? Não vai mostrar o Portal da Capes? O site do CNPq? O Lattes? Fica meio mambembe a coisa...*

Nível narrativo:

O sujeito narrador dos enunciados acima enumerados reflete em seu discurso sua relação com as abordagens teóricas, com os sujeitos que fazem parte de sua história, especialmente de sua prática educativa. O percurso acadêmico fica, muitas vezes, imbricado com o pessoal, afetando e sendo afetado, como percebemos abaixo:

Graduação: estruturalismo - “era ótima aluna”



Chomsky – gerativismo (até 1988), Literatura (semiótica peirceana)



Mestrado: Análise do discurso de linha francesa - “casei e descasei”.



Pós-graduação em Filosofia da educação - “retroceder”? > dedicação máxima



Cursos todos sobre Bakhtin: “situação sócio-histórica”, 1994, 95 – “até hoje sou bakhtiniana”, “tinha me casado de novo”.

Como destinador-delegado, o narrador revela um contrato fiduciário estabelecido com a instituição e com os alunos. Uma vez que consideramos esse contrato aceito, pelo próprio relato das aulas, do conhecimento sobre a competência dos sujeitos e do que precisam, a manipulação ocorre pela doação de valores modais: *dever-fazer* (da escola para o professor e desse para os alunos) para *poder, saber-fazer* (alunos como futuros destinadores) e *ser* (sujeitos realizados pela prática).

Quanto aos sujeitos-alunos, também manifestam o *querer-fazer* em relação ao ensino: eles podem “desistir”, “arrastar-se” ou “investir”, segundo sua percepção individual, o que também está associado à sanção deles pelo destinador.

Além do *dever-fazer*, o destinador-professor também é modalizado pelo *querer-fazer* quanto às ferramentas que deseja para um bom ambiente digital: fórum, uma ferramenta de publicação da produção que possibilite comentários, chat, e-mail, ferramenta de produção coletiva, agenda, possibilidade de links para navegação externa e uma tecnologia que reproduza sons ou que permita interações *online* orais (tipo Skype). Ele pode ainda escolher entre os ambientes disponíveis (Teleduc, Moodle, etc.) de acordo com sua avaliação deles.

O contrato entre instituição e professor estabelece a atuação deste conforme algumas

determinações daquela, o que nos faz vê-la como um destinador-do-dever:

Eles começam às 19h, porque começar às 20h **não é permitido pela instituição** (daí não dá pra colocar duas turmas uma na seqüência da outra na mesma sala de aula).

Além da instituição, alguns destinadores-do-saber influenciam na prática do destinador-delegado. Tais destinadores são grandes nomes no que diz respeito à pesquisa acadêmica: Beth Brait e Roxane Rojo (cursos sobre Bakhtin), Heloísa Collins (abertura de nova linha de pesquisa e prática) e outros.

E posso dizer que até hoje sou bakhtiniana. Não consigo analisar um *corpus* qualquer se não considero a situação sócio-histórica de circulação desse *corpus*.

Para que os programas narrativos, a saber: manipulação, ação (competência e performance) e sanção, aconteçam e tenham lugar no ambiente educativo, o papel das ferramentas tecnológicas também é importante. Elas ocupam o lugar de mediadoras na comunicação, mas pressupondo o posicionamento de sujeitos ativos no processo:

Aliás, acho que ferramenta sozinha não faz muita coisa. Tudo depende do uso que se faz dela...

Os objetos que o destinador-professor tem em vista para seus destinatários-alunos se dividem em gerais e específicos, não se restringindo a um.

Gerais: “letramento digital dos alunos (domínio de gêneros digitais, como fórum)”, “apropriação do gênero acadêmico”.

Específicos: “familiarização com a esfera acadêmica”, “a linguagem acadêmica propriamente”, “saber usar ferramentas de busca”, “saber 'ler' informações em diferentes linguagens”, “saber apresentar informações em diferentes linguagens”.

Para alcançar esses objetos-valores, a interação entre os sujeitos é o meio para o aprender, isto é, o objeto-modal, pressuposto também nas ferramentas tecnológicas mediadoras.

As referências se confundem também com o meio ou caminho para as discussões e o alcance dos objetos descritivos. São também objetos-modais para a aquisição dos conhecimentos teóricos: produções de Bakhtin (via Beth Brait também); Maingueneau; aspectos da Lógica; da Linguística Textual: coesão, coerência. Outras referências: Roxane Rojo; Jacqueline Barbosa; seqüência didática de ensino de gêneros, do pessoal do Schneuwly, de Genebra, concretizados por periódicos na internet e impressos.

Ao mesmo tempo em que o ensino a distância tornaria o ensino mais complexo, justamente por demandar a necessidade de se lidar com o letramento digital, essa modalidade

torna-se um adjuvante no processo por eliminar oponentes como “congestionamentos monumentais” em São Paulo, responsáveis pelo atraso nas aulas. O ambiente digital é adjuvante ainda quanto ao acesso a textos de forma mais fácil, auxiliando na individualidade das escolhas, no alcance de fins específicos e no incentivo à escrita. Trata-se de uma relação de compensação, em que se acrescenta uma especificidade no programa de ensino: atender questões do novo meio, para sanar os problemas dos encontros presenciais.

Uma observação importante: sobre o ambiente ser essencialmente de leitura e escrita, o que seria uma complexidade (começamos a conversar partindo desse ponto de vista - o ambiente on-line como podendo ser um complicador) torna-se um facilitador - porque faz com que as interações tenham de ser mediadas pela escrita!

Esse papel de adjuvante para o ambiente digital se relaciona ainda à transformação do estado dos sujeitos-alunos em relação ao objeto “domínio das ferramentas tecnológicas”. Se há algum tempo eles não tinham tanta familiaridade no acesso ao meio digital, agora “e-mail todo mundo já tem, Orkut quase todo mundo já sabe o que é, MSN é o *must*”, apesar de os sujeitos ainda estarem disjuntos do bom uso do fórum acadêmico, pouco “palatável” para eles.

A avaliação principal do ensino a distância é positiva em relação ao presencial, como percebe o destinador: “Os resultados do ensino a distância sempre ultrapassam os do presencial”. Esse julgamento parte da dedicação e do rendimento percebidos: “Sinto que os alunos dos cursos a distância desenvolvem uma maturidade que os alunos presenciais não desenvolvem.”

Essa valorização positiva se manifesta ainda na maioria dos estados passionais do sujeito-professor:

Em relação aos níveis de ensino: susto (mestrado) > exaustão (mestrado) > vontade, curiosidade, tesão (Pós-graduação em Filosofia da Educação).

Em relação aos alunos: preocupação (com os atrasos no presencial) > tranquilidade (resolução do problema), incompreensão (quanto à diferença de perfil dos alunos das duas modalidades de ensino).

Em relação à complexidade da prática em ambiente digital: preocupada > tranquilidade (aprendizado com grupos de pesquisa).

Em relação à integração de aspectos positivos do ambiente digital (escrita, acesso a informações etc): entusiasmo

Em relação ao curso *online*: obsessão (controle, acesso constante), nostalgia (primeiro courseware: WebCT), desejo (de que tenham algumas ferramentas principais).

Na maioria dos domínios que afetam o sujeito, passa-se de uma situação de tensão para um relaxamento, como em preocupação > tranquilidade. Essa marca está em conformidade com o perfil de sujeito “não-conformado” e em constante busca por atualização e aprendizado, como mostra, por exemplo, o trecho abaixo:

Ainda não estou "craque" como já fui nos outros, mas estou a caminho...

Os sujeitos-alunos, em geral, recebem uma sanção positiva do destinador-julgador, como se percebe na sequência de enunciados abaixo:

- a) (...) quem entra num ambiente digital pra estudar tem mais background, normalmente, do que os alunos presenciais....
- b) (...) eu interajo muito mais com os alunos do ambiente digital do que com os do presencial e eles também interagem muito mais entre eles.
- c) E, se eu não respondo algo, e alguém entra e pode ajudar, já responde e a conversa rola e muitas vezes quando eu chego o problema já se resolveu. Os alunos acabam ficando com um atendimento contínuo tanto por parte do professor quanto dos colegas. (...) E eles tomam isso como prática.

Nível discursivo:

Com a análise pelo nível narrativo, especialmente na abordagem das paixões, os efeitos de subjetividade ficaram nítidos no texto como um todo, provocados pelas projeções de pessoa, tempo e espaço:

- a) Pra explicitar minha concepção de língua, preciso falar sobre minha formação. Vamos remontar à Idade Média, mais ou menos...
- b) Observe que eu praticamente, em termos de formação, "pulei" a lingüística textual, que vim a estudar mais tarde, por conta própria.
- c) O problema ainda é o fórum, engraçado, né?
- d) Nessa época eu fiquei como ouvinte nos cursos, porque não tinha muita certeza se queria engrenar um doutorado, já que tinha me casado de novo, sabe?
- e) Não é lindo isso?

Mesmo o relato do passado é feito, em geral, a partir do momento de referência presente. O espaço é o *lá* da prática, onde se dá a interação entre professor e alunos. Esse espaço é, em geral, o virtual, mas passa pelo presencial também. Consideramos, pois, a debreagem actancial e temporal como, predominantemente enunciativa. Destacamos também a presença de verbos de opinião e de índices de avaliação (*achar, acreditar, mergulhar; infelizmente, logicamente, propriamente; exausta, britânica, inconsistente, difícil, lindo*).

Perguntas direcionadas ao enunciatário-pesquisador, como no exemplo c), d) e e) acima, é uma outra forma de chegar a um efeito de proximidade e interação com o *tu*.

As categorias aspectuais podem ser notadas nesses enunciados:

- a) Os alunos acabam **ficando** com um **atendimento contínuo** tanto por parte do professor quanto dos colegas.
- b) Infelizmente, isso **ainda é complicado** de pôr em prática, ao menos no âmbito da *Instituição A*.
- c) Então, letrar digitalmente **sempre está** nos meus objetivos.
- d) Quando acabarmos de pagar esse, vamos comprar um segundo. E nós **estamos dividindo** uma mesma máquina, **por enquanto**.

O fazer-receptivo e interpretativo desse observador reflete um olhar para o passado e presente na expectativa de mudanças para o futuro, isto é, na posição de um sujeito que observa e analisa sua prática educativa para buscar problemas e soluções.

Complementando esses procedimentos, tentamos apreender as relações argumentativas estabelecidas entre enunciador e enunciatário.

1) Além das perguntas direcionadas ao enunciatário-pesquisador, como já foi lembrado, o enunciador ainda usa a forma interrogativa como estratégia retórica, para provocar reflexão e convencer o outro de sua razão:

Pra alunos com objetivos acadêmicos, como é o caso dos meus (que precisam se familiarizar com a academia e suas práticas), você não explorar recursos digitais, mesmo que em aulas presenciais, é uma judiação, né? Não vai mostrar o Portal da Capes? O site do CNPq? O Lattes?

2) No domínio das oposições graduais, como lembra Fiorin (2006), podemos falar em hipérbole para quando se intensifica no enunciado e se atenua na enunciação, que gera também o efeito de brincadeira, descontração:

Vamos remontar à Idade Média, mais ou menos...

3) Ainda para esse efeito de “piada”, temos a ironia, afirmação no enunciado e negação na enunciação. Para dizer que a opinião geral quanto ao percurso que o enunciador escolhera estava errada, ele ironiza a previsão de “retrocesso” feita por terceiros:

Em termos de retrocesso, foi o melhor que tive na vida!

4) Numa busca pela referência e, conseqüentemente, o efeito de autenticidade, o enunciador faz citações aproximadas do falar dos seus alunos em discurso direto:

Percebo isso por algumas remissões ou agendamentos nos fóruns: "Eu e a fulana discutimos isso ontem no MSN e não chegamos a uma conclusão. O que vocês acham?" ou "Ciclana, vamos nos falar amanhã no MSN a tal hora?"

5) Mais uma vez, temos, no discurso, a estratégia de comparação entre modalidades do ensino, aspectos delas e perfis dos sujeitos. Como já foi lembrado, essa comparação foi direcionada pelo próprio questionário:

- a) Essa concepção de língua não muda com a mudança na modalidade de ensino. É meio: faz parte de mim...
- b) Não, as fontes não diferem. Há, entretanto, uma parte de fontes que eu não uso

no presencial, que dizem respeito especificamente a como adultos aprendem em ambientes digitais, o que é design instrucional pra EAD, que estratégias podem ser usadas, o que é mais adequado a que, etc.

c) Além disso, tem outra coisa importante, que não dá pra deixar de falar: eu interajo muito mais com os alunos do ambiente digital do que com os do presencial e eles também interagem muito mais entre eles.

d) É engraçado: os alunos que não estão com vontade de investir, nos cursos presenciais vão se arrastando até o fim. Nos on-line, desistem na terceira semana. Daí, ficam os que querem investir.

e) (...) gráfico e tabela com muitos números, por exemplo, são muito difíceis pro pessoal das Humanas...

A respeito dos elementos que constituem a prática pedagógica, a concepção de língua é vista como parte do sujeito, não podendo, portanto, variar. Já as fontes variam na abordagem de tópicos diferenciais para quem participa do ensino a distância. Há, dessa forma, um subentendido de que, sob uma mesma temática, a modalidade a distância acrescentaria outros aspectos sobre suas condições de funcionamento do meio.

Sobre os perfis dos alunos, são valorizados os do ensino a distância que seriam mais verdadeiros em suas escolhas quanto a levar até o fim uma disciplina. Entre áreas, os alunos das humanas, relativamente aos da exatas, teriam menos aptidão para textos não-verbais, como tabelas e gráficos.

Sobre essa estratégia de comparação, percebemos uma valorização da modalidade de ensino a distância mediada pelo computador, apresentando, o enunciador, dados sobre sua observação dos ambientes e defendendo as disciplinas *online*.

6) A remissão a ditados populares ou provérbios pode ser vista como uma analogia e uma maneira cômoda de o locutor exprimir valores (LARA, 2004).

a) Então, eu fui aprendendo, junto com meu grupo de pesquisa, que há muito mais entre o céu e a terra do que nossa vã filosofia...

b) E o primeiro courseware a gente nunca esquece...

7) Apresentação de definições para deixar claro o domínio do assunto:

Veja que estou diferenciando courseware de ferramenta, tá? Courseware é o ambiente todo, composto de várias ferramentas.

8) Raciocínios explicativos e dedutivos para explicar o porquê das opções referentes às práticas de ensino e conclusões sobre a valorização do profissional de educação:

a) Eu realmente acredito que o ambiente digital é um facilitador num país como o Brasil, que é considerado um país continental, por sua extensão, e o lugar da diversidade, dado suas muitas culturas que, articuladas, imbricadas, misturadas, fazem da cultura brasileira o que ela é: algo realmente surpreendente!

b) O que fica é o link. Eu salvo os arquivos, porque já fiz a bobagem de não salvar e o link sair do ar no meio do curso... Então, agora, não corro mais esse risco. Mas uso o link ou oriento a achar. Faz parte do letramento digital para pesquisa

acadêmica na net, certo?

c) Se o mundo está multimodal, o processo de ensino-aprendizagem tem de se atualizar, você não acha?

d) Acho que se a gente tem um objetivo e um objeto de ensino, a gente corre atrás da ferramenta que possibilita que ele seja trabalhado. Seja ela impressa ou digital.

e) O que eu acho, realmente, é que a boa educação a distância pressupõe um professor mais ativo, mas atuante, mais disponível pra mudar rumos. Logo, esse professor deveria ser mais bem remunerado!!!

9) Analogia para dimensionar o valor da mudança de ambiente e facilitar o trabalho:

Por conta do WebCT, eu aprendi a usar o DreamWeaver, o que pra mim foi como passar da idade da pedra pra era tecnológica sem escala.

Contribuindo para mais algumas conclusões, os percursos figurativos e temáticos que consideramos mais importantes serão apontados abaixo:

1) Percurso da *referência teórica*: estruturalismo, Chomsky (gerativismo), semiótica peirceana, linguística textual, análise do discurso francesa, Bakhtin (filosofia da linguagem).

2) Percurso da *formação acadêmica*: graduação > mestrado > especialização; letramento digital, ensino de português, apropriação do gênero acadêmico.

3) Percurso da *mudança para o ambiente digital*: congestionamentos > atrasos, acesso a textos digitais, escolha aberta.

4) Percurso da *aprendizagem*: interações humanas mediadas pela linguagem, interações com objetos mediados por algo ou alguém.

5) Percurso das *referências*: Bakhtin, Lógica, coesão e coerência (LT), Beth Brait: Bakhtin: conceitos-chave e Bakhtin: outros conceitos-chave, Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa, noção de seqüência didática de ensino de gêneros (Schnewly), Portal da Capes, site do CNPq, Lattes.

6) Percurso das *ferramentas tecnológicas informais*: MSN, Orkut, e-mail, Skype.

7) Percurso das *ferramentas tecnológicas formais*: fórum, chat do ambiente digital, e-mail, agenda.

8) Percurso do *ambiente digital* (courseware): WebCT > Teleduc > Prometeus e Learning-Space > Moodle

9) Percurso da *multimodalidade*: escrita, visual, oral, videoconferência (custa caro), mídias, gráficos, tabelas, mundo multimodal.

10) Percurso da *interação*: encontros, conversa, ajuda, chat, orkut, visão dialógica, aprendizagem, mediação por algo ou alguém.

Percebemos, por esses percursos, algumas ideologias centrais como: o meio digital como facilitador, apesar da demanda por recursos muitas vezes indisponíveis, como data-

show e infraestrutura para videoconferência, e da exigência de letramento digital. Há uma crença de que o ensino a distância deve aliar ferramentas tecnológicas e ferramentas teóricas, ambas referências de peso para bons resultados. Esse ambiente virtual torna-se facilitador justamente por proporcionar a interação por meio da linguagem, em sintonia com as abordagens teóricas defendidas.

4.9.2 Análise das Atividades 17 e 18

Enunciados da A17 (“Português para fins acadêmicos” para áreas de Humanas):

1. Introdução à elaboração de projetos de pesquisa online.

Elaboração do perfil

2. Você já leu a dinâmica do curso? Lá há informações gerais sobre o curso e um pouco sobre nossas expectativas.
3. Vamos, então, à primeira atividade.
4. Estamos em um curso completamente on-line, com vários colegas, cada um com suas experiências próprias, seus gostos pessoais com questionamentos diferentes a respeito do próprio trabalho. Precisamos nos conhecer melhor para podermos trabalhar juntos, construir conhecimento coletivamente, fazer amigos e, acima de tudo, ter prazer em estudar!
5. Vamos ter muitas oportunidades para nos conhecer durante os próximos meses, mas nada melhor do que você já colocar um perfil no ambiente do curso e ler os perfis dos colegas.
6. Vá então à seção Perfil, na barra à esquerda, e apresente-se da maneira mais espontânea possível! Se puder, coloque também uma foto bem bonita ali!
7. Meu perfil já está publicado! Vamos nos ver lá!
8. **Leitura do perfil dos colegas e início das conversas**
9. Agora que já lemos os perfis dos colegas, podemos começar a conversar para aprofundar um pouquinho as relações no grupo. Pergunte aos colegas sobre mais detalhes que lhe interessem, estabeleça pontes, comece a estreitar laços. Se você ainda não tiver feito o seu Perfil, por favor, não perca esta oportunidade!
10. De qualquer modo, está aberto um Fórum “café” na seção fórum (na barra à esquerda) para quem quiser conversar. Dê um pulinho lá para ver o que está acontecendo

Enunciados da A18 (“Português para fins acadêmicos” para áreas de Humanas):

1. Leituras recomendadas

2. Como dissemos anteriormente, um dos objetivos deste curso é ajudar você a desenvolver seu espírito de pesquisador.
3. Esse “espírito” pode começar a se desenvolver no processo de escolha da bibliografia. Um pesquisador não é uma pessoa que estuda o que os outros mandam, exatamente do jeito que sugerem. É uma pessoa que percebe problemas e busca soluções **onde quer que elas estejam**.
4. Sendo assim, não faz mais sentido apresentarmos uma bibliografia fechada.
5. Sugerimos apenas uma bibliografia básica, que deverá ser complementada por cada participante, mediante seus interesses. Vejamos então o elenco de títulos básicos:
6. Clique aqui para acessar o conteúdo.
7. Vejamos, agora, como vocês podem iniciar a seleção de sua própria bibliografia básica.

8. Seleção das leituras

9. Nesta primeira semana do curso, você deve escolher, da relação dos títulos básicos, pelo menos dois para iniciar o trabalho. Seria muito bom que durante esta fase inicial você visitasse também alguma livraria, consultasse a Internet ou fosse a uma biblioteca. Até mesmo aquela estante de sua casa que há tempo não é consultada pode ter coisas interessantes para o nosso curso. Veja abaixo alguns links para livrarias on-line:

Saraiva
Livraria Cultura
FNAC

A bibliografia básica e uma lista de links para materiais e bibliotecas on-line também estão constantemente disponíveis na área das **Leituras**. Consulte essa seção regularmente.

10. Conversa sobre material encontrado
11. Enquanto você estiver selecionando sua bibliografia básica, registre seus comentários sobre ela no nosso Fórum “Referências bibliográficas”, que já está aberto.
12. Será bom saber que livros lhe pareceram mais interessantes e por quê, onde você os encontrou, se tem alguma outra sugestão a dar aos seus colegas. Quanto mais você trocar idéias com seus colegas de curso, mais adequada será a sua escolha.

Nível narrativo:

Diferentemente dos sujeitos encontrados na maioria dos enunciados de atividades analisadas neste estudo, o da atividade 17 faz da comunicação e apresentação inicial uma

tarefa.

Uma vez que a construção de conhecimento coletivamente necessita da aproximação entre os sujeitos, de “fazer amigos”, a manipulação se baseia na interação como valor principal, sem o qual a aprendizagem estará comprometida. A expressão “completamente online” lembra ainda a distância física como mais uma justificativa para convencer o outro da importância da relação estabelecida pelo grupo e, assim, doar o valor mencionado.

Com essa proposta, o destinador-professor leva os sujeitos, que acreditaram nesse valor, a construir um perfil, expor informações pessoais no ambiente digital e, com base nele, interagir em um fórum “café”. A modalidade do *dever* parece ficar atenuada com a estratégia da tarefa como uma “oportunidade”, sem menção de uma sanção negativa caso não seja cumprida. Fica, assim, mais forte a noção do *querer-fazer* para *poder* estabelecer “pontes” e *saber* mais como tornar a situação mais proveitosa.

Além de “estabelecer a interação entre os colegas”, objeto da atividade 17, encontramos outro objeto: “desenvolver o espírito de pesquisador”, objeto apresentado na atividade 18. Por trás da manipulação do destinador estabelecida pela afirmação de que o pesquisador tem problemas distintos e, assim, demandam soluções distintas, está o valor “autonomia”. A manipulação prevê, então, a seleção de duas referências bibliográficas das citadas como básicas, sua complementação e comentários no fórum “referências bibliográficas”. Nessa última parte da atividade, mais uma vez o valor “interação” é lembrado:

Quanto mais você trocar idéias com seus colegas de cursos, mais adequada será a sua escolha.

Para a ação do sujeito-aluno, algumas sugestões de locais de busca são citados, como biblioteca, estante de casa e livrarias *online*.

Sobre o julgamento, não temos muitas informações dos aspectos sob os quais ele recairá, mas temos marcas de que a participação é um deles, pois quanto mais se interage, mais positiva é a ação para o destinador.

Nível discursivo:

Mantendo o efeito de subjetividade e proximidade entre os sujeitos, produzido nos enunciados do questionário, as temos também assinalam esse efeito, garantido pela projeção de um *nós*, de adjetivos e uso de ponto de exclamação frequentemente:

Vá então à seção Perfil, na barra à esquerda, e apresente-se da maneira mais espontânea possível! Se puder, coloque também uma foto bem bonita ali!

Essa estratégia vai ao encontro da necessidade apresentada de se estabelecerem “laços” e de se atenuar a distância física pela comunicação.

O espaço principal referenciado é o digital (“ali”), pelas ferramentas disponibilizadas para a interação, mas um outro lugar presente é o da “busca”, apontado pela necessidade de pesquisa e de se encontrarem soluções. O enunciador afirma que os alunos devem procurar por soluções “onde quer que elas estejam”, estabelecendo assim a liberdade para fugir do “espaços” já dados, ou seja, as referências teóricas já citadas. Não podemos deixar de citar que as atividades foram copiadas como se apresentavam no ambiente para os alunos (*ver em anexo*). Nesse espaço, notamos uma estrutura em que o usuário pode se deslocar de atividade para atividade pelo botão “próximo” e pelos links, como o Perfil.

Já o tempo aparece muitas vezes aspectualizado, em geral, pela continuidade, o que garante um efeito de “articulação” e “entrelaçamento” entre as ações.

- a) Agora que **já** lemos os perfis dos colegas, podemos **começar** a conversar (...).
- b) **Enquanto estiver selecionando** sua bibliografia básica, registre seus comentários (...).

Quanto à sintaxe discursiva, vejamos mais alguns recursos utilizados pelo enunciador:

1) Uma estratégia argumentativa que corrobora o efeito de proximidade é o emprego de verbos de ações presenciais, como "pular" e "conversar":

- a) Dê um pulinho lá para ver o que está acontecendo.
- b) (...) podemos começar a conversar para aprofundar um pouquinho as relações no grupo.

2) O enunciador usa perguntas retóricas que não esperam exatamente uma resposta "sim" ou "não", mas uma ação necessária ao entendimento das propostas do curso e da própria atividade criada:

Você já leu a dinâmica do curso?

3) Ele é também um sujeito que elabora conclusões a partir de observações e raciocínios:

- a) Estamos em um curso completamente on-line, com vários colegas, cada um com suas experiências próprias, seus gostos pessoais com questionamentos diferentes a respeito do próprio trabalho. Precisamos nos conhecer melhor para podermos trabalhar juntos, construir conhecimento coletivamente, fazer amigos e, acima de tudo, ter prazer em estudar!
- b) Um pesquisador não é uma pessoa que estuda o que os outros mandam, exatamente do jeito que sugerem. É uma pessoa que percebe problemas e busca soluções **onde quer que elas estejam**. Sendo assim, não faz sentido apresentarmos uma bibliografia fechada.

4) Opinar positivamente quanto às sugestões dadas visando a convencer o outro de que ele será beneficiado com os resultados:

- a) Será bom saber que livros lhe pareceram mais interessantes e por quê, onde você os encontrou, se tem alguma outra sugestão a dar aos seus colegas.
- b) Vamos ter muitas oportunidades para nos conhecer durante os próximos meses, mas nada melhor do que você já colocar um perfil no ambiente do curso e ler os perfis dos colegas.

5) Pressuposição sobre a realidade dos alunos:

Até mesmo aquela estante de sua casa que há tempo não é consultada pode ter coisas interessantes para o nosso curso.

Pela semântica discursiva, destacamos os seguintes percursos:

- 1) Percurso da *união*: ponte, laços, amigos;
- 2) Percurso da *coletividade*: juntos, grupos, coletivamente;
- 3) Percurso da *pesquisa*: problema, solução, escolha da bibliografia, seleção de sua própria bibliografia;
- 4) Percurso das *fontes*: livraria online, biblioteca, estante de casa, links, seção “leituras”.

É interessante observar aqui a oposição entre o individual, pelo incentivo na pesquisa com base em interesses individuais, e o coletivo. Essa oposição, antes de ser taxada de paradoxo, torna-se complementar, como podemos notar neste enunciado:

Quanto mais você trocar idéias com seus colegas de curso, mais adequada será a sua escolha.

Dessa maneira, o argumento se constrói, justamente, pelo caráter de cooperação no ambiente, em que cada um pode se beneficiar com a ajuda do outro, ao mesmo tempo em que também pode auxiliar.

Pesquisando sobre o conceito de cooperação, encontramos em R. Lewis (1996), Alava e outros (2002) a distinção entre colaboração e cooperação da seguinte forma: “cooperação é realizada por um grupo de atores que aceitam apoiar-se mutuamente na busca de seus objetivos pessoais. A colaboração supõe a busca por um grupo de atores de um objetivo comum” (2002: 104). Para Coll (1996), a colaboração está diretamente ligada ao grau de igualdade entre os sujeitos, ou seja, ao nível cognitivo das pessoas em interação. Quanto mais próximos cognitivamente os sujeitos estiverem, mais colaborativa será a relação vivenciada. No caso da relação cooperativa, os sujeitos são heterogêneos em relação às habilidades para executar uma tarefa e, por isso, estarão cooperando entre si.

Portanto, podemos perceber que há um objetivo em comum no discurso das

atividades: aprender juntos sobre determinados conceitos (colaboração), entre eles a pesquisa, e objetivos pessoais baseados em interesses em outras áreas (cooperação).

4.9.3 Convergências e divergências

Q9 + A17 + A18	⊃	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador se empenha na doação de competências para que o sujeito adquira conhecimentos importantes de acordo com a disciplina, especialmente domínio dos gêneros acadêmicos pela interação. Para isso, ele projeta ainda o letramento digital para acesso dos sujeitos aos saberes.
		Atividades: Sob os valores principais: “interação” e “autonomia”, o destinador-manipulador leva os sujeitos a fazerem e colaborarem com os colegas.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
		Questionário: Percurso da <i>referência teórica</i> , Percurso da <i>formação acadêmica</i> , Percurso da <i>mudança para o ambiente digital</i> , Percurso da <i>aprendizagem</i> , Percurso das <i>referências</i> , Percurso das <i>ferramentas tecnológicas informais</i> , Percurso das <i>ferramentas tecnológicas formais</i> , Percurso do <i>ambiente digital</i> (courseware), Percurso da <i>multimodalidade</i> , Percurso da <i>interação</i> .
		Atividades: Percurso da <i>união</i> , Percurso da <i>coletividade</i> , Percurso da <i>pesquisa</i> , Percurso das <i>fontes</i> .

Quadro 11: Convergências e divergências da Análise 9

Onde:

⊃ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

Esses discursos não se mostram contrários, mas complementares, como podemos observar pelos percursos dos sujeitos e dos temas e figuras, destacando-se pela valorização da colaboração e interação no processo de ensino-aprendizagem.

4.10 Análise do Questionário 10 (Q10) e das Atividades 19 (A19)

Informações cedidas por uma professora de *instituição particular F* (RJ) com Doutorado em Língua Portuguesa e 25 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina "Oficina de Texto" ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para o Curso de Pós-Graduação "lato sensu" presencial e atualmente *online*.

4.10.1 Análise do Questionário 10

Enunciados do Q10 ("Língua portuguesa – da teoria à prática" para Especialização "lato sensu"):

- 1. Concebo Língua sempre como veículo de comunicação inter-subjetiva atendendo à formação do aluno para as mais variadas competências (lingüísticas e discursivas), independente da modalidade de ensino, ou do grau de instrução... As atividades para cursos diferentes certamente são diferentes.*
- 2. Penso primeiramente em atender à formação global do aluno como "poliglota" em Português, isto é, capaz de se utilizar da língua nas variadas funções sociais; para isso, os exercícios procuram se basear no conceito de "variação" lingüística, no uso do léxico apropriado a cada situação, com referência aos diversos gêneros textuais e atendendo a situação de formalidade e de informalidade. Em suma: maior variedade de textos - literários, científicos formais e também textos informais, tanto em uma modalidade de aula quanto em outra.*
- 3. As fontes variam: Gramáticas normativas e Dicionários para fixação da Norma Padrão Culta; Textos sobre teorias lingüísticas para apoio científico sobre novas discussões a respeito dos conceitos de Língua e discurso; e também textos de Jornal, textos acadêmicos e de pesquisadores... mais recentes. As ferramentas computacionais que uso são: web aula, fórum de discussão e Chat; além do atendimento on-line, por email, ou telefone. Acho que são suficientes, embora nem todos participem... Não chega a vinte por cento a participação.*
- 4. Creio que tenho tido bons resultados: as provas, que são presenciais, têm tido bom aproveitamento e os trabalhos também têm sido louváveis, com exceções, é claro. Quanto a comparar com estudos presenciais acho complicado: os alunos on-line estão sozinhos, precisam ter amadurecimento para estudar sozinhos, nem sempre têm tempo e alguns deixam a desejar, mas existem aqueles que se esforçam e se saem muito bem... Também no ensino presencial há sempre aqueles que só se*

comportam medianamente...

5. *Quanto às modalidades de textos, utilizo de todas creio: os módulos são feitos de modo a facilitar o ensino programado, e simular um tipo de conversa com o aluno. Os exercícios são apresentados com gabarito explicativo e os textos procuram atingi-los de forma bem didática. São utilizados: textos escritos, com intercalação de parte visual.*
6. *Veja: O Curso em que estou no momento é formado por Módulos de Gramática, com revisão (Teoria e prática). Há vários deles: Fonética, Morfologia e Sintaxe, além do meu que é de Semântica de Léxico. Há também um módulo sobre a Reforma ortográfica e o uso dos sinais de pontuação. Ao final, o aluno escolhe dentre os temas dados um pra sua Monografia final, com orientação.*

Nível narrativo:

O sujeito aqui manifestado é aquele que tem na comunicação e, assim, na interação entre sujeitos seu valor principal, o qual determina as suas escolhas na prática pedagógica.

Como destinador-professor, esse actante tem como percurso doar o *dever*, *poder* e *saber-fazer* aos sujeitos-alunos, além do contrato fiduciário pressuposto. Uma vez que ele tem como valores principais a “formação global” dos alunos, seu “domínio de variadas competências (linguísticas e discursivas) e “interação”, os sujeitos-alunos deverão fazer os exercícios que compreendem objetos, tais como: variação linguística, gêneros textuais, situações de formalidade/informalidade. Esses objetos são abordados em textos literários, científicos e outros informais, de forma que os cumpridores do contrato se tornem conjuntos com os conhecimentos linguísticos para as variadas funções sociais, ou seja, para serem “políglotas” em Português.

Com essas informações, poderíamos formular um esquema como:

Destinador-professor (formação global, domínio de competências) → (por meio de exercícios)

Sujeitos-alunos \cap **Objetos** (conhecimento das funções sociais)

Onde: → é **transformar** e \cap é **conjunção**.

Se, por um lado, o papel de destinador é o de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, na busca de simular “um tipo de conversa com o aluno”, por outro, para o aproveitamento dos alunos em disciplinas *online*, exige-se mais esforço por parte deles, pois “estão sozinhos”. Nessa condição de “isolamento”, tanto na modalidade presencial como a distância, alguns sujeitos são julgados positivamente e outros negativamente, dependendo essa sanção do desempenho na busca pela conjunção com os saberes.

A sanção, fica claro, acontece em provas presenciais, sendo seus resultados valorizados predominantemente como positivos. Os outros exercícios lançados trazem repostas em forma explicativa e didática, sendo, além de avaliação, momento de doação de competência também.

Esse programa de sanção recai ainda sobre o trabalho final, a monografia, a qual conta com a orientação do destinador-professor, mas apresenta, diferentemente das outras avaliações, a possibilidade de escolha pelo sujeito-aluno do tema a ser pesquisado.

Nível discursivo:

Os enunciados, quanto à projeção actancial, estão em debreagem enunciativa, ou seja, predomina o uso de primeira pessoa. Podemos confirmar o efeito de proximidade com verbos como “conceber”, “pensar”, “crer”; adjetivos: “louváveis”, “complicado”, “suficientes” e advérbios apreciativos: “medianamente”, “certamente”.

O tempo também é projetado em debreagem enunciativa: *agora*, forte tendência nos relatos de disciplinas ainda em curso. O presente gnômico, com sentido de “sempre”, aparece em ações prolongadas, com seu valor positivo. Evidenciamos também o aspecto contínuo quanto aos resultados, observados pelo enunciador:

- a) Os exercícios são apresentados com gabarito explicativo e os textos **procuram atingi-los** de forma bem didática.
- b) Creio que **tenho tido** bons resultados: as provas, que são presenciais, **têm tido** bom aproveitamento e os trabalhos também **têm sido** louváveis, com exceções, é claro.

O uso de pretérito perfeito composto do indicativo (“tenho tido”, “têm tido” e “têm sido”) traduz um fato que teve início no passado e que se repete até o momento presente. Com esse emprego, o enunciador, no papel de observador, anuncia uma tendência aos bons resultados.

O espaço é um *lá* que se divide entre as ferramentas tecnológicas usadas (meio digital) e o meio presencial, o que provoca efeito de distanciamento do *agora* da enunciação.

Como estratégia argumentativa principal, esse anúncio de tendência recebe ressalvas por meio de operadores de contrajunção:

- a) (...) as provas, que são presenciais, têm tido bom aproveitamento e os trabalhos também têm sido louváveis, **com exceções**, é claro
- b) (...) os alunos on-line estão sozinhos, precisam ter amadurecimento para estudar sozinhos, nem sempre têm tempo e alguns deixam a desejar, **mas** existem aqueles

que se esforcem e se saem muito bem...

c) Acho que são suficientes, **embora** nem todos participem...

Por tais trechos, entendemos que algum esforço sempre está presente, o que não elimina casos contrários. Não é, pois, possível generalização, homogeneidade no discurso desse professor quando se trata do rendimento dos alunos.

Nesse discurso, também destacamos a comparação como estratégia que ressalta crenças e tenta convencer o outro de alguns valores como a necessidade de diferenciação ou adequação das atividades aos cursos e a exigência de autonomia dos alunos em meio digital em relação aos do ensino presencial:

a) As atividades para cursos diferentes certamente são diferentes.

b) Quanto a comparar com estudos presenciais acho complicado: os alunos on-line estão sozinhos, precisam ter amadurecimento para estudar sozinhos, nem sempre têm tempo e alguns deixam a desejar, mas existem aqueles que se esforcem e se saem muito bem... Também no ensino presencial há sempre aqueles que só se comportam medianamente...

A apresentação de elementos da prática ocorrem como uma forma de comprovar as afirmações no discurso. Por isso, o uso de “dois pontos” é recorrente. Esses elementos podem ser agrupados em percursos, como vemos a seguir:

1) Percurso da *variedade*: competências (linguísticas e discursivas), funções sociais, “variação” linguística (léxico), gêneros textuais, textos literários, científicos formais, textos informais, atividades.

2) Percurso das *fontes*: Gramáticas normativas, Dicionários para fixação da Norma Padrão Culta, Textos sobre teorias linguísticas, textos de Jornal, textos acadêmicos.

3) Percurso das *ferramentas computacionais*: web aula, fórum de discussão, Chat, email, telefone.

4) Percurso da *gramática*: Fonética, Morfologia e Sintaxe, Semântica de Léxico, Reforma ortográfica, sinais de pontuação.

Em geral, notamos que o ensino acontece no imbricamento entre ferramentas do virtual e encontros presenciais na tentativa de facilitar a tarefa dos alunos. Assim, a ideia principal parece ser a garantia de atendimento a todos pelo maior número de opções, mesmo que as opções de ferramentas computacionais sejam pouco utilizadas pelos alunos:

Acho que são suficientes, embora nem todos participem... Não chega a vinte por cento a participação.

4.10.2 Análise da Atividade 19

Enunciados da A19 (“Língua portuguesa – da teoria à prática” para Especialização “lato sensu”):

1. INSTRUÇÕES:

2. Ao iniciar o estudo da disciplina, procure logo interagir com os colegas pelo AVA, ou presencialmente, tirar suas dúvidas com a TUTORIA, e verifique que você já tem uma tarefa a realizar cujo pedido está a seguir;
3. Desenvolva sua solução para o que está sendo solicitado;
4. Esta mesma tarefa está disponibilizada no AVA;
5. O Sr (a) deve remeter sua solução eletronicamente para a *instituição particular F*, no endereço XXXX ou na própria tarefa no AVA reenviando seu arquivo, **ATÉ O DIA 25 Jul 08**;
6. Os trabalhos deverão ser identificados abaixo;

7. Bom desempenho !

8. FICHA DE IDENTIFICAÇÃO. NOME COMPLETO (LETRA DE FORMA):
ASSINATURA:

9. TAREFA (online)

10. Ao iniciar seu estudo da disciplina, procure acessar o AVA, participar dos fóruns, dos chats se forem programados, ligar-se com o tutor por e-mail, telefone, ou presencialmente se puder, enfim, praticar a interação, tão necessária na modalidade de ensino a distância. Leia o texto a seguir e realize o trabalho solicitado.
11. Prezado aluno, você vai escrever pelo menos uma página sobre cada um dos assuntos a seguir sobre semântica, de forma objetiva. Transcrevem-se 10 frases de pára-choques de caminhão; você deve fazer uso de quatro delas, para exemplificar o que se pede no último item solicitado.
12. Disserte sobre semântica, considerando o seguinte roteiro:
 1. o que é significar;
 2. conceito de signo;
 3. relações lexicais de sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia; campo semântico.
 FRASES DADAS:
 - 1- "Alegria de porre dura pouco".
 - 2- "Eu dirijo e Deus me guia".

- 3- "Não deixe que a pressa o atrase".
- 4- "Um pingo de descuido pode custar um mar de lágrimas".
- 5- "Deus proteja as mulheres bonitas, e as feias se der tempo".
- 6- "Tristeza é ter uma sogra de nome Esperança, porque a esperança é a última que morre".
- 7- "Seja paciente na estrada para não ser paciente no hospital".
- 8- "O dinheiro me faz viajar; a saudade, voltar"..
- 9- "No teatro do poder, todos são formados em artes cínicas".
- 10- "O volante é um troféu de um herói sem medalhas".

13. Fim da Tarefa – Bom Estudo!

Nível narrativo:

Assim como o enunciador dos enunciados do questionário, o da atividade 19 também tem como valor a “interação”, percebido pela sugestão de comunicação entre os colegas pelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou com os tutores no presencial. O objetivo específico dentro do objetivo geral de abordar “semântica” é fazer com que os sujeitos apliquem os conceitos de signo, sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia; campo semântico e ainda refletir sobre “o que é significar”, tendo como textos-base as frases de parágrafos de caminhão.

Além da competência semântica, indicação dos valores a serem visados, podemos falar na doação de competência modal. Para serem reconhecidos (sanção cognitiva positiva), os sujeitos-alunos *devem* cumprir a tarefa, encontrando uma “solução” para a proposta de escrever no mínimo uma página sobre um dos tópicos dados, atendendo aos objetivos do destinador, descritos acima. Caso os alunos acreditem no valor e aceitem os objetivos, eles enviarão a resposta pelo AVA ou para o endereço dado. Os objetos descritivos interligados são “aplicar conceitos de semântica” e “encontrar a solução para a tarefa”.

A citação de frases como exemplos a serem usados na resolução da tarefa pode ser vista também como uma forma de facilitar e direcionar a atividade por parte do destinador, colaborando para o *poder e saber-fazer*.

Dessa forma, a tarefa se divide em duas partes: 1) instruções e identificação e 2) proposta. Na primeira, predomina a doação de competência semântica e modal (*dever*), enquanto, na segunda, observamos a orientação sobre como fazer o exercício propriamente, pelo *poder e saber*.

Nível discursivo:

Algumas marcas de formalidade nos enunciados, como o tratamento do enunciatário por “Sr (a)” e “Prezado aluno” evidenciam uma busca pela objetividade na comunicação da atividade. Mesmo assim, as marcas de subjetividade também estão presentes, por exemplo, quando o enunciador opina sobre a importância da interação: “praticar a interação, tão necessária na modalidade de ensino a distância”, o que pode ser visto também como estratégia de persuasão para levar o sujeito a interpretar como verdadeira a afirmação e fazer o que se pede. Também garante um efeito de proximidade os desejos de sucesso: “Bom desempenho!” e “Bom Estudo!”.

Na projeção temporal, temos pouca variação, predominando o tempo presente e o modo imperativo. Quanto ao espaço, notamos uma não exclusividade do ambiente virtual. Ele parece mesmo ser uma alternativa ao presencial, pois o enunciador afirma: “Esta mesma tarefa está disponibilizada no AVA”, o que nos leva a pressupor que a atividade foi acessada no impresso, podendo ou não ser acessada no virtual. Dessa maneira, o impresso pode ser relacionado ao *aqui*, enquanto o virtual ao *lá*, o que pode variar dependendo da escolha do aluno.

A propósito das estratégias argumentativas, destacamos as que seguem:

1) Presença de sugestões que pretendem assegurar o apoio do professor e tutores pela variedade de meios de comunicação citados:

- a) Ao iniciar o estudo da disciplina, procure logo interagir com os colegas pelo AVA, ou presencialmente, tirar suas dúvidas com a TUTORIA, e verifique que você já tem uma tarefa a realizar cujo pedido está a seguir;
- b) Ao iniciar seu estudo da disciplina, procure acessar o AVA, participar dos fóruns, dos chats se forem programados, ligar-se com o tutor por e-mail, telefone, ou presencialmente se puder, enfim, praticar a interação, tão necessária na modalidade de ensino a distância.

2) Seguindo uma tendência na modalização de tarefas didáticas, na atividade 19 também encontramos a noção de dever para convencer o outro da necessidade de sua participação:

- a) Você **vai escrever** pelo menos uma página sobre cada um dos assuntos a seguir sobre semântica, de forma objetiva.
- b) O Sr (a) **deve remeter** sua solução eletronicamente para a *instituição particular F*, no endereço XXXX ou na própria tarefa no AVA reenviando seu arquivo, **ATÉ O DIA 25 Jul 08**;
- c) Os trabalhos **deverão ser identificados** abaixo;
- d) Transcrevem-se 10 frases de pára-choques de caminhão; você **deve fazer uso** de quatro delas (...)

Agrupamos também os temas e figuras em percursos que buscam a coerência na representação dos enunciados da atividade:

1) Percurso do *apoio*: interação, tutoria, colegas, professor, ferramentas do AVA, telefone, presencial.

2) Percurso da *tarefa*: pedido, solução, uma página, frases.

3) Percurso da *abordagem gramatical*: semântica, conceito de signo, relações lexicais de sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, campo semântico.

4) Percurso da *variedade*: AVA, tutoria, telefone, e-mail, fóruns, chats, presencial.

De um modo geral, podemos dizer que o valor da interação fica presente tanto nos enunciados do questionário (dizer sobre o fazer) quanto no da atividade (dizer do fazer). Observamos também, na atividade, uma abordagem de aspectos do tema escolhido para o ensino: a semântica.

Sobre a afirmação, com valor negativo, de que “Não chega a vinte por cento a participação” no ambiente virtual, encontramos na atividade uma justificativa para essa baixa porcentagem: o ambiente virtual é, na verdade, uma alternativa para a realização da tarefa. Incentiva-se a interação pelo virtual como um auxílio ao trabalho e à comunicação, mas é possível acessar a atividade pelo impresso, encontrar tutores presencialmente e entregar o trabalho pelo correio ou pessoalmente. O ambiente virtual se torna, nesse caso, um apoio para o ensino a distância, que abriga outras formas de interação.

4.10.3 Convergências e divergências

Q10 + A19	~	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinador gerencia valores como “interação”, “formação global” e “competência linguística” para garantir que os alunos tenham uma performance como esperado. Os sujeitos em ambiente digital estão “mais sozinhos”, mas contam com maior diversidade de meios de interação (telefone, e-mail, presencial, etc).
	~	Atividades: O destinador, sob os valores “interação” e “semântica”, leva os sujeitos, por meio da atividade, a adquirirem conceitos teóricos por meio da aplicação em frases para-choques de caminhão.
		Percursos temáticos e figurativos:
		Questionário: Percurso da <i>variedade</i> , Percurso das <i>fontes</i> , Percurso das <i>ferramentas computacionais</i> , Percurso da <i>gramática</i> .

	Atividades: Percurso do <i>apoio</i> , Percurso da <i> tarefa</i> , Percurso da <i>abordagem gramatical</i> , Percurso da <i>variedade</i> .
--	---

Quadro 12: Convergências e divergências da Análise 10

Onde:

~ **Semelhantes.**

Esse discurso se mostra, em geral, coerente em seus valores, com destaque para a “interação” e a “variedade” que se justificam pela presença dos alunos em ambiente digital.

4.11 Análise do Questionário 11 (Q11) e das Atividades 20 e 21 (A20 e A21)

Informações cedidas por uma professora de *instituição pública E* (MS) com Letras – Licenciatura: Português/Espanhol e 2 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para Letras – curso presencial e curso a distância, e curso de Pedagogia a distância.

4.11.1 Análise do Questionário 11

Enunciados do Q11 (“Leitura e Produção de Texto” para o curso de Letras):

1. *A língua, como um conjunto de convenções, é o que permite ao homem o exercício da linguagem como uma capacidade humana, e um produto social que só existe em virtude de um contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade, produto de interação que permite a construção de sentidos. Essa concepção, baseada no interacionismo sociodiscursivo, não muda dependendo da modalidade de ensino.*
2. *A disciplina que ministrei no curso a distancia foi "Leitura e Produção de Texto". O objetivo dela é contribuir para que o aluno tenha bom desempenho nas atividades de leitura e de produção de textos, de maneira a interagir com os colegas do curso, com o conhecimento, lendo e redigindo textos. No curso presencial, ministro outras disciplinas, porém, ao longo do curso e, dependendo da aplicação do aluno, creio que é possível alcançar esse objetivo. 2008 foi o primeiro ano que trabalhei com educação a distancia. Fui professora de duas disciplinas: Leitura e Produção de Texto e Lingüística. Portanto, trabalhei com princípios e conceitos de leitura e produção de texto e introdução da teoria lingüística.*
3. *Para cursos diferentes, as atividades didáticas não se diferem. As atividades podem ser as mesmas para o presencial e o meio digital. A principal diferença está na maneira de interagir com o aluno, pois, segundo eles, a maior dificuldade no curso a distancia é a ausência do professor. Para a nossa disciplina, foi elaborado um Guia Didático (FERNANDES & DANIEL, 2008) e as principais referências foram: ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (...) (Cf. questionário em anexo).*
4. *Os resultados das atividades didáticas para disciplinas on-line não ultrapassaram os do presencial. Pode-se dizer que (no geral) os resultados foram praticamente os mesmos, porém com especificidades diferentes. A maior dificuldade dos alunos a*

distancia foi o atendimento ao gênero solicitado. Grande parte das atividades foi baseada na produção de gêneros textuais. Foi pedido que eles produzissem cartas, e-mails, resumos, relatórios e muitos deles não alcançaram o objetivo. Acabaram fazendo dissertações ou respondendo às questões como se o fizessem apenas para o professor, sem atender aos parâmetros das condições de produção que orientavam as atividades. Não atingiram o nível de ficcionalização (SCHNEUWLY, 2004) que a questão pedia. Outra observação feita é a de que os alunos não procuram esclarecer dúvidas com os tutores ou com os professores das disciplinas. Uma hipótese para isso é a de que ainda têm dificuldade com o cumprimento dos prazos para a realização e postagem das atividades. Acabam se perdendo nas datas e ficam sem tempo hábil para esclarecimento de dúvidas antes da postagem das atividades. Pouquíssimos também contestam ou procuram esclarecer os feedbacks dos tutores. Parece-nos que os alunos a distancia ainda não se vêem como sujeitos ativos nesse processo de aprendizagem.

5. *O nosso curso a distancia tem o Moodle como ambiente virtual. As ferramentas mais usadas são o e-mail, os ambientes de fórum e os chats. Nos cursos presenciais, praticamente não são utilizadas, embora eu acredite que a internet seria muito bem vinda para melhorar o ensino de línguas. Os alunos ainda utilizam a internet de maneira inadequada. Muitos a utilizam para cópias de textos. Eu e outros professores do curso estamos tentando desenvolver trabalhos e projetos que façam os alunos utilizarem a internet de maneira mais produtiva. A multimodalidade é muito positiva. No momento, eu e outra professora do curso de Letras estamos desenvolvendo um material que será utilizado na disciplina de Prática de Ensino de Línguas e Literaturas a distância. Estamos tentando diversificar bastante as atividades usando várias modalidades o que torna o material moderno, atraente e mais produtivo, pois insere o aluno em várias linguagens e recursos.*

Nível narrativo:

A constituição do enunciador desses enunciados se dá na relação com os alunos, professores e referências do mundo acadêmico, especialmente com esta última entidade. Já na declaração sobre a concepção de língua, temos um arcabouço teórico, dentro dessas referências, definido: “interacionismo sociodiscursivo”, o que define a “interação” como valor nesse discurso.

O papel de destinador-delegado, tomado por esse actante, fica estabelecido na sobreposição dos objetivos das disciplinas, representação do discurso pedagógico e, em última instância, da sociedade, sobre os individuais. São os destinadores-do-dever e do-saber (escola e referências teóricas) que determinam o que *deve-ser* ensinado por meio do “Guia Didático”.

Além da “interação”, o destinador-delegado assume ainda como valor a “atividade” em oposição à passividade apresentada pelos alunos, motivo pelo qual recebem uma sanção

negativa. São doados os valores-modais *dever-fazer*, pela menção ao “cumprimento dos prazos”, e do *poder-fazer* pela disponibilidade de professores, tutores e referências teóricas como facilitadores. Essa manipulação tem como objetos-valores: “leitura e produção de textos”, por meio da interação com colegas e com o conhecimento, e “adequação aos gêneros textuais”, por meio da “ficcionalização”. Esses objetos se concretizam em atividades didáticas como a proposta de criação de alguns gêneros: cartas, e-mails, resumos e relatórios. Um possível oponente para os sujeitos-alunos entrarem em conjunção com os objetos é o *não-saber* organizar o tempo para o cumprimento dos prazos, o que leva a uma performance falha e a obtenção de outros gêneros, diferentes dos propostos nas atividades.

A sanção cognitiva, como já lembrado, é negativa, pois os alunos não entendem a proposta e chegam a outros resultados aquém dos previstos:

- a) Os alunos ainda utilizam a internet de maneira inadequada. Muitos a utilizam para cópias de textos.
- b) Parece-nos que os alunos a distancia ainda não se vêem como sujeitos ativos nesse processo de aprendizagem.
- c) Os resultados das atividades didáticas para disciplinas on-line não ultrapassaram os do presencial.

Ao mesmo tempo que identificamos algumas paixões como frustração, insatisfação, decepção, percebemos também uma esperança de, com a ação dos sujeitos destinadores, a sanção ser potencialmente positiva:

- a) Eu e outros professores do curso estamos tentando desenvolver trabalhos e projetos que faça os alunos utilizarem a internet de maneira mais produtiva
- b) Estamos tentando diversificar bastante as atividades usando várias modalidades o que torna o material moderno, atraente e mais produtivo, pois insere o aluno em várias linguagens e recursos.

É saliente neste discurso o empenho do destinador-delegado, juntamente com outros destinadores, em adequar a prática educativa à missão de ensinar eficientemente, desenvolvendo, se necessário, habilidades e estratégias para esse fim.

Nível discursivo:

As projeções de pessoa nos enunciados que se destacam são as primeiras pessoas do singular e plural:

1) Relato de experiência individual no ensino com a produção de efeito de aproximação:

2008 foi o primeiro ano que trabalhei com educação a distancia.

2) Relato de experiência coletiva, refletindo o apoio de outros professores na ação do enunciador. Nesse caso, temos um efeito intermediário, entre aproximação e distanciamento:

Eu e outros professores do curso estamos tentando desenvolver trabalhos e projetos que faça os alunos utilizarem a internet de maneira mais produtiva.

O papel de observador representa bem a postura desse enunciador diante do contexto educativo ao qual se integra. Ele levanta hipóteses, compara os alunos e enxerga soluções para os problemas enfrentados. O aspecto de continuidade na referência à participação dos alunos, por exemplo, reflete uma realidade até o momento da enunciação:

Parece-nos que os alunos a distancia **ainda não se vêem** como sujeitos ativos nesse processo de aprendizagem.

As projeções principais do tempo acontecem:

1) em debreagem enunciativa para referência ao tempo passado:

2008 foi o primeiro ano que trabalhei com educação a distancia.

2) em debreagem enunciativa para relato do *agora* e do presente gnômico, que leva a um efeito de “sempre”:

a) No curso presencial, ministro outras disciplinas, porém, ao longo do curso e, dependendo da aplicação do aluno, creio que é possível alcançar esse objetivo.

b) A principal diferença está na maneira de interagir com o aluno, pois, segundo eles, a maior dificuldade no curso a distancia é a ausência do professor.

c) A multimodalidade é muito positiva.

Para a referência ao espaço, menciona-se o Moodle como ambiente principal, reunindo ferramentas como e-mail, fórum e chat. A internet é também lembrada como espaço positivo por sua proximidade, mas que deve ser melhor ocupado e utilizado pelos alunos.

Nas estratégias argumentativas, encontramos elementos fundamentais para o estudo dos discursos. Ressaltamos aqui:

1) A comparação entre modalidades de ensino e elementos relativos à prática educativa:

a) Essa concepção, baseada no interacionismo sociodiscursivo, não muda dependendo da modalidade de ensino.

b) Para cursos diferentes, as atividades didáticas não se diferem. As atividades podem ser as mesmas para o presencial e o meio digital. A principal diferença está na maneira de interagir com o aluno, pois, segundo eles, a maior dificuldade no curso a distancia é a ausência do professor.

c) Os resultados das atividades didáticas para disciplinas on-line não ultrapassaram os do presencial. Pode-se dizer que (no geral) os resultados foram praticamente os mesmos, porém com especificidades diferentes.

É interessante observar nesses trechos os argumentos usados para defender as escolhas. Um deles se baseia na crença de que a interação organiza as práticas nas diferentes

modalidades de ensino, independente das atividades escolhidas. Uma vez que o professor parece aos alunos mais ausente no ensino a distância, pressupõe-se que a interação nesse meio seja mais intensa para suprir essa falta. Outro argumento se apoia na semelhança parcial dos resultados entre disciplinas *online* e presenciais.

2) Os operadores com valor de oposição permitem conclusões como: não há um padrão de ensino; ele sempre depende do rendimento dos alunos e eles ainda mostram um rendimento aquém em relação ao esperado. Portanto, os objetivos, em geral, parecem não avançar muito além dos previamente estabelecidos.

a) No curso presencial, ministrou outras disciplinas, **porém**, ao longo do curso e, dependendo da aplicação do aluno, creio que é possível alcançar esse objetivo.

b) Foi pedido que eles produzissem cartas, e-mails, resumos, relatórios e muitos deles não alcançaram o objetivo.

3) Utilizando um conector de concessão, o enunciador argumenta sobre a validade do emprego da internet não apenas para o ensino a distância:

Nos cursos presenciais, praticamente não são utilizadas, **embora** eu acredite que a internet seria muito bem vinda para melhorar o ensino de línguas.

4) Diante da dificuldade dos alunos, o enunciador defende a diversidade do material possibilitada, principalmente pela multimodalidade, e justifica sua escolha pelas qualidades adquiridas: modernidade, atração e produtividade:

Estamos tentando diversificar bastante as atividades usando várias modalidades o que torna o material moderno, atraente e mais produtivo, **pois** insere o aluno em várias linguagens e recursos.

5) As referências acadêmicas fundamentam uma argumentação que se baseia na menção de autoridades para justificar as escolhas e convencer o outro do domínio de conhecimentos específicos da área:

a) Para a nossa disciplina, foi elaborado um Guia Didático (FERNANDES & DANIEL, 2008) e as principais referências foram: ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (...).

b) Não atingiram o nível de ficcionalização (SCHNEUWLY, 2004) que a questão pedia.

Os percursos temáticos e figurativos agregam ainda mais elementos para a compreensão das ideologias sobre a Educação a Distância nesse discurso:

1) Percurso da *língua*: exercício da linguagem, capacidade humana, produto social, contrato, comunidade, produto de interação, construção de sentidos, interacionismo sociodiscursivo.

2) Percurso da *variedade*: linguagens, recursos, modalidades, atividades, maneira de interagir.

3) Percurso da *dificuldade*: ausência do professor, atendimento ao gênero solicitado, atendimento aos parâmetros de produção, cumprimento de prazos, esclarecimento de dúvidas e de *feedback*, utilização da internet.

4) Percurso da *referência ou fonte*: Guia Didático (FERNANDES & DANIEL, 2008), ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (...), (SCHNEUWLY, 2004).

Chamamos a atenção para o terceiro percurso que levanta, por traz das dificuldades, as necessidades do ponto de vista do enunciador: adequação formal do texto, relevância dos prazos, questionamento do *feedback*. Essas são características bem comuns em outros discursos deste estudo e que merecerão destaque na conclusão.

O professor, talvez pela declarada incipiência no ensino, contradisse-se ao afirmar que as atividades podem ser iguais em ambas as modalidades de ensino, pois a interação é que é determinante num contexto de “distância” do professor e, em seguida, defende um investimento em atividades mais atraentes que estimulem a produção dos alunos. Apesar, então, de as atividades parecerem estar em segundo plano, elas são erguidas como um trunfo quando o interesse é a eficácia do ensino-aprendizagem pela possibilidade de multimodalidades no meio digital.

4.11.2 Análise das Atividades 20 e 21

Enunciados da A20 (“Leitura e Produção de Texto” para o curso de Letras):

1. **PROPOSTAS DO GUIA DIDÁTICO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (FERNANDES & DANIEL, 2008):**
2. Você estudou a **Unidade 1** no **Guia Didático**. Nas páginas 24 e 25, você aprendeu que um texto é sempre uma resposta a um discurso anterior, como foi bem exemplificado com a **letra da música** *Pare de tomar a pílula*, de Odair José. No site www.gilbertogil.com.br/sec_discografia_obra.php?id=132-9k-, você encontra a letra da música intitulada *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque. Leia a letra, observe a data em que a música foi gravada, converse com os colegas sobre o que o Brasil estava vivendo nessa época e responda: o texto da letra se constitui em resposta a que discurso então vigente? Escreva um **comentário** expondo suas idéias.

Enunciados da A21 (“Leitura e Produção de Texto” para o curso de Letras):

1. Você recebeu o seguinte *e-mail* de uma professora do interior do Paraná: “... aqui eu dou aula para uma sétima série e dou atividade de leitura. Eu mando o aluno decodificar o texto, retirar o sentido dele bem direitinho, porque penso que o texto tem um sentido bem claro. Mas ouvi dizer que leitura não é bem isso. Mas não me explicaram o que é e aqui não tem biblioteca. Pode me dizer alguma coisa que me ajude a compreender o que é leitura? Ou como concebem a leitura hoje? Muito obrigada”.
2. Posicionando-se a respeito do que você estudou na Unidade 1, escreva uma carta respondendo à professora. Procure convencê-la a concordar com o seu ponto de vista sobre o assunto.

Nível narrativo:

Numa nota no início das atividades, é mencionada a autoria das atividades, também presente nos enunciados do questionário: (FERNANDES & DANIEL, 2008). Dessa forma, o sujeito narrador das atividades não é o mesmo sujeito do discurso acima, mas consideramos que esse assuma e apoie em sua prática o discurso daquele, uma vez que é esse material que media sua interação com os sujeitos alunos, do mesmo jeito que ele é um mediador ou destinador-delegado do discurso de um destinador maior que determina o que *deve-ser* ensinado.

Nos dois textos apresentados nas atividades 20 e 21, podemos abstrair um valor principal e comum entre eles: a “interação”. Na primeira, esse valor se configura na comunicação que deverá ser estabelecida entre os alunos e, na segunda atividade, com um sujeito virtual: uma professora do interior.

Dentro do objetivo de abordar o tema “leitura e produção de textos”, o destinador manipula os destinatários-alunos com base no valor modal *poder-fazer* já oferecido anteriormente: “Você estudou a **Unidade 1** no **Guia Didático**”. Assim, há uma aquisição pressuposta de alguns conhecimentos que possibilitam a performance da A20, cujo objeto-descritivo a ser alcançado pelos sujeitos é: “comentário para exposição das relações intertextuais da letra de uma música com o contexto histórico”. Uma outra ação, programa de uso para aquele programa de base, pressuposta na atividade é uma pesquisa sobre o momento histórico do Brasil na época de publicação da letra. Um exemplo citado no guia didático também pode ser visto como um meio facilitador para a realização da tarefa.

Na A21, a proposta se baseia num problema ou desafio apresentado por um sujeito externo, referido pelo destinador, e que *deve ser* resolvido por “argumentos que convençam esse sujeito a aceitar seu ponto de vista”. Para chegar a esse objeto-descritivo, ele deve estudar a “Unidade 1” e se apoiar na discussão sobre leitura, desenvolvida nessa parte do guia.

Pela estrutura em comum que prevê a passagem por um conteúdo (objeto-modal) para se chegar a um objeto-descritivo, ou seja, práticas para fixação desse conteúdo, percebemos como valor a complementação teoria-prática, presente nas duas atividades.

Não há no texto informações sobre uma sanção pragmática, mas podemos dizer que a sanção cognitiva positiva ou negativa estará relacionada ao atendimento ou não do que foi pedido, além da fundamentação dos textos produzidos no conteúdo disponibilizado anteriormente ao exercício.

Nível discursivo:

Destaca-se, nos enunciados das atividades, o tratamento “você” para remeter ao *tu* do discurso, que pressupõe, como já foi dito, um *eu* e sua subjetividade como efeito. O modo verbal imperativo garante uma certa formalidade entre enunciador e enunciatário. A forma do passado (ex.: “estudou”, “aprendeu”) aponta para o momento anterior à atividade e que, por compreender a aquisição de valores para a atividade, está presente na constituição dessa. O texto está, dessa forma, predominantemente no sistema enunciativo. A lembrança do contexto histórico em que o texto utilizado na atividade foi criado remete ao passado num sistema enuncivo, distante do presente. Por fim, para o espaço, encontramos a referência ao guia, ao site a ser consultado para que a letra da música seja acessada e ao Brasil como contexto a ser considerado na análise solicitada.

Algumas das estratégias argumentativas para levar o enunciatário a interpretar como verdadeiro o discurso são:

1) Pressuposição de ações anteriores à resolução das atividades propostas como forma de informar os conhecimentos necessários. Essa pode também ser uma forma de levar os sujeitos que não fizeram as leituras a fazê-las.

- a) **Você estudou** a Unidade 1 no Guia Didático.
 - b) Nas páginas 24 e 25, **você aprendeu** que um texto é sempre uma resposta a um discurso anterior (...).
 - c) Posicionando-se a respeito do que **você estudou** na Unidade 1 (...).
- 2) Emprego de pergunta para orientar e incentivar o destinatário:

(...) o texto da letra se constitui em resposta a que discurso então vigente?

3) Simulação de uma situação ou contexto a partir da(o) qual a atividade deve ser realizada. Essa estratégia demanda o “nível de ficcionalização” que o enunciador no discurso das respostas ao questionário mencionou.

Você recebeu o seguinte *e-mail* de uma professora do interior do Paraná:

Os percursos que articulam os temas e figuras são:

1) Percurso da *referência ou fonte*: (FERNANDES & DANIEL, 2008), Guia Didático, site www.gilbertogil.com.br/sec_discografia_obra.php?1d=132-9k-, “Pare de tomar a pílula”, de Odair José, Cálice, de Gilberto Gil e Chico Buarque.

2) Percurso do *gênero*: carta, comentário, e-mail, música.

3) Percurso da *proposta*: texto da letra > resposta a discurso > comentário, e-mail > leitura > ponto de vista sobre o assunto > carta.

O percurso da referência ou fonte mostra também a escolha temática por letras da MPB (Música Popular Brasileira) como um elemento desencadeador da pesquisa também em outros campos do conhecimento, envolvendo questões sócio-políticas além da compreensão estrutural do texto. Podemos averiguar também a solicitação de produção de gêneros textuais, produção já mencionada no questionário como uma dificuldade dos alunos. Entretanto, não há citação de locais do guia ou outros materiais onde possam ser encontradas informações sobre eles.

4.11.3 Convergências e divergências

Q11 + A20 + A21	⊃	Relação entre sujeitos e objeto
		Questionário: O destinatador-professor se mostra empenhado em doar competência para que os sujeitos-alunos tenham um bom desempenho nas atividades de leitura e de produção de textos, apesar de os sujeitos se mostrarem, frequentemente, passivos diante desse objeto.
		Atividades: Os sujeitos-alunos devem se apoiar em conteúdos do Guia Didático e na interação com colegas para adquirirem habilidades de leitura e escrita.
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:
Questionário: Percurso da <i>língua</i> , Percurso da <i>variedade</i> , Percurso da <i>dificuldade</i> , Percurso da <i>referência ou fonte</i> .		

	Atividades: Percurso da <i>referência ou fonte</i> , Percurso do <i>gênero</i> , Percurso da <i>proposta</i> .
--	---

Quadro 13: Convergências e divergências da Análise 11

Onde:

☞ **Contém** (Os percursos do questionário, de certa forma, contêm os das atividades).

Os textos produzidos ou utilizados por esse sujeito explicitam sua relação dialógica com outros discursos, o que muitos deixam como implícito. Pelo perfil do sujeito, percebemos que sua atuação como professor é ainda curta, o que explica a menção de alguns suportes em sua prática, seu papel de “observador impressionado” e dedicado a suprir suas falhas.

Estamos tentando diversificar bastante as atividades usando várias modalidades o que torna o material moderno, atraente e mais produtivo, pois insere o aluno em várias linguagens e recursos.

Como o material não é produzido pelo informante, mas por uma equipe e não se torna conflitante com o discurso dele, podemos dizer que ele aceita e assume para si os valores da instituição e outras referências acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A 1ª PARTE

Nessas onze análises, necessário é assumir a natureza segmental do *corpus*, dada a limitação das perguntas e do número de atividades. Entretanto, tomando esses dados como um todo, representante de um discurso sobre o fazer pedagógico, podemos delinear traços que, circunscritos nesse universo, trazem à luz informações sobre o tema desta pesquisa.

Diante da perspectiva do professor como eixo fundamental nesse *corpus*, os programas privilegiados nesses textos coletados são:

- a manipulação, tanto nas respostas como nas atividades, quando o professor leva os destinatários-pesquisadores a acreditarem no que diz e leva os alunos a fazerem a tarefa. Essa manipulação do professor busca, em geral, enquadrar-se nos valores da comunidade acadêmica (referentes teóricos) da qual ele faz parte e nos valores da proposta pedagógica definida pela escola;
- a ação, predominantemente, do professor (sujeito de fazer) na função de adquirir esses valores e produzir um ambiente em que os alunos os recebam por meio de uma performance ideal e
- a sanção, programa não tão privilegiado como os dois primeiros, mas lembrado quando a forma de avaliação é dada e, principalmente, quando os resultados não ocorrem segundo a performance ideal.

Os resultados negativos são identificados em relação a uma existência modal do sujeito que fala. Para um *querer-fazer-saber*, na maioria dos casos em que ocorre decepção e insatisfação, há, em oposição, um *não-querer-fazer* pelos alunos ou um *não-poder-fazer* determinado pela escola, o que reflete uma quebra do contrato fiduciário (crença). Com bem menos frequência, a um *querer-fazer-saber*, os alunos correspondem com um *querer-ser*, o que leva a uma euforia e contentamento do destinador-professor.

O foco está, no percurso do sujeito professor, ao que é feito para atualizar os sujeitos, com algumas menções sobre o sucesso ou não desse feito refletido no retorno dos alunos.

Como valor principal por trás de temas como “parceria” e “colaboração”, encontramos nesses textos uma dependência entre professor e alunos na construção do conhecimento. Os enunciadores concebem o trabalho dos alunos como parte substancial no resultado final do

processo de ensino-aprendizagem. Sem a participação interessada deles, nem o ambiente digital nem o presencial contribuem; com a colaboração, os resultados são sempre positivos. Torna-se decisivo, entretanto, o estímulo do professor e o papel ocupado por ele, como se evidencia nos enunciados:

- a) Os resultados são apenas razoáveis. A participação dos alunos é pequena, eles não fazem as leituras pedidas (...). (Q2)
- b) Estando em ambiente virtual, exige-se mais ainda que o professor acompanhe bem as atividades de cada aluno para auxiliá-lo como orientador e não como alguém que detenha todo o conhecimento, envolver o aluno no processo de aprender a aprender. (Q3)
- c) Uso o método da recapitulação de conteúdo e tento utilizar uma linguagem que transmita confiança e amizade. Mostrando que estamos em um mesmo barco e se ele falhar eu também falharei. (Q4)
- d) (...) estimular os alunos para o contato com o conhecimento de forma interativa e assim eles sejam estimulados a produzir novos conhecimentos. (Q6)

Sobre a relação das atividades como representação do fazer do professor, verificamos em muitos momentos o papel delas como instrumento de avaliação e de percepção de outras competências a serem dadas. Outros momentos da prática pedagógica, além das atividades didáticas, destacam-se como importantes na mediação, como mostra este enunciado:

Estando em ambiente digital, exige-se mais ainda que o professor acompanhe bem as atividades de cada aluno para auxiliá-lo como orientador (...). Os exercícios funcionam sempre como diagnóstico do que cada um precisa se dedicar mais. (Q3).

As atividades, geralmente, funcionam como um gatilho para novas propostas e a orientação, baseada nas respostas de cada aluno, ocupa lugar significativo nos discursos analisados. Portanto, seria ingênuo considerar as atividades como fazer principal do professor, pois elas se mostram, frequentemente, imbricadas em outras questões, como objetivos, *feedback*, orientação teórica e outras citadas pelos professores, que complementam esse fazer, como já mostrado por Mohamed Ally (2008, s/p) em seu modelo citado no segundo capítulo deste estudo. As atividades, portanto, situam-se numa rede de fatores que afetam e são afetados e os discursos aqui analisados refletiram bem essa rede.

Outra evidência é que, num contexto de uso do ambiente digital, a ênfase está, predominantemente, no conteúdo e habilidades buscadas, e menos nas estratégias para sua aquisição. É privilegiado, no discurso sobre o fazer, o “o quê”, “para quê”, mas pouco o “como”, que fica pressuposto na análise das atividades didáticas.

Elas fixam, em geral, uma prática embasada teoricamente, conforme está previsto no programa da disciplina, que, ao mesmo tempo, procura uma aplicação teórica e uma visão reflexiva de um dado objeto, como, por exemplo, os livros didáticos para o ensino de

português. Estruturalmente, elas variam quanto:

- ao estilo de propostas: perguntas com opções fechadas de respostas e proposição de produção de texto sobre algum assunto;
- ao tema das atividades: dado na atividade ou de escolha do aluno;
- à interação: atividades que pressupõem trabalhos individuais, como as atividades de “completar espaços”, e discussões em fóruns e produção coletiva em wikis, que demandam trabalho conjunto;
- ao contexto das atividades: ferramentas tecnológicas dentro de um ambiente digital (TelEduc, Moodle etc) ou opção de fazer a atividade impressa e entregar por correio ou enviar por e-mail;
- ao local de pesquisa: obras impressas, buscas na internet ou links diretos;
- ao conteúdo de referência para as atividades: unidades anteriores, no caso de livros didáticos; textos teóricos; documentos existentes (ex.: acordo ortográfico); simulação de situações em que os alunos têm de usar os conhecimentos adquiridos (ex.: recebimento de e-mail hipotético) e experiência dos alunos;
- ao destinatário: professor, turma, fictício.

Percebemos, nessa formalização, que apenas a “interação” e “contexto das atividades” mudam efetivamente em relação às atividades do presencial, pois tornam possível que as atividades em fórum e wiki, por exemplo, aconteçam dentro do contexto de referência *online*.

Como oposições básicas nessa estrutura, estão: abertura *vs* fechamento, individual *vs* coletivo, real *vs* virtual, cujos termos não podem ser axiologizados como eufóricos ou disfóricos de modo geral. A combinação de diferentes fatores é defendida pela crítica como a potencialidade de atender a diferentes formas de aprender, conforme argumento de Ally (2008), citado no capítulo 2. Na constituição das atividades, interferem também os objetivos e resultados buscados. Se o objetivo é provocar a interação entre alunos em torno de um assunto, a atividade pode acontecer em um fórum. Tendo como proposta o desafio de descobrir a transcrição mais aproximada de um som, a apresentação do resultado no fórum num primeiro momento não parece ser o ideal. Por essa dependência, acreditamos que não é possível avaliar as estruturas como melhores ou piores, mas, talvez, como mais ou menos favoráveis ao aprendizado dependendo do público, dos objetos e dos resultados visados.

A propósito do contexto das disciplinas *online* referidas pelos nossos informantes, tabelamos alguns dados que nos permitem verificar se há projeção das abordagens teóricas

que levantamos nos capítulos introdutórios a esse trabalho.

Disciplinas	Referência	Temas/Proposta	Destinatário
"Leitura e Produção de Texto"	Q1	"praticamente todos os conteúdos"	
	A1	reflexão sobre abordagem de leitura em livros didáticos	Professor
	A2	reflexão sobre a definição de gêneros	Professor
"Língua Portuguesa I"	Q2	português formal escrito, leitura e produção de textos	
	A3	produção de resenha	Professor
	A4	produção de frases com conectores	Professor
"Redação técnica"	Q3	produção de textos, coesão e coerência	
	A5	Aplicação de regra gramatical: Há X A	Professor
	A6	produção de texto relacionando duas pinturas	Professor
"Língua Portuguesa"	Q4	coesão, coerência, referenciação, argumentação, construção colaborativa de textos, compreensão de textos	
	A7	situação fictícia para uso das funções da linguagem	Turma
	A8	produção de parágrafo argumentativo	Turma
"Leitura e Produção de Textual I"	Q5	coesão, coerência na redação e outros aspectos da proposta do curso	
	A9	perguntas para interpretação de textos	Professor
	A10	perguntas para interpretação de textos	Professor
"Conteúdos e Metodologia do Ensino de Linguagem I" e "Oficina de Linguagem"	Q6	estrutura de textos acadêmicos, textualidade, metodologia de ensino de leitura e produção de textos	
	A11	fórum em torno de produção de produção e reflexões sobre atividades, produção textual e ensino de gramática em séries iniciais	Turma
	A12	produção coletiva de texto reflexivo sobre as discussões nos fóruns	Turma
"Língua Portuguesa: fonologia"	Q7	características da língua para resolver problemas linguísticos	
	A13	análise da prosódia na fala de um vídeo	Turma
	A14	estabelecer relações entre ortografia e fonologia no novo acordo ortográfico	Professor
"Produção Textual a Distância em Língua Portuguesa"	Q8	argumentação, gêneros textuais, coesão, coerência, progressão textual, oralidade X escrita, crase, textos dissertativos-argumentativos	
	A15	Identificar alternativa correta sobre oralidade X escrita	?
	A16	completar lacunas com termos sobre "desenvolvimento da dissertação"	?
"Português para Fins Acadêmicos"	Q9	letramento digital, gêneros acadêmicos, lógica, coesão e coerência	
	A17	orientação à produção de perfil e estímulo à interação no fórum	Turma
	A18	seleção de referências bibliográficas e interação no fórum	Turma
"Língua Portuguesa: da teoria à prática"	Q10	variação linguística, gêneros textuais, formal X informal,	
	A19	dissertação sobre semântica com base em 10 frases	Professor
"Leitura e Produção de Texto"	Q11	princípios e conceitos de leitura e produção de textos, introdução à teoria linguística, gêneros textuais	
	A20	comentário crítico sobre uma letra de música	Professor
	A21	escrita de carta destinada a uma professora fictícia sobre o conceito de leitura	Professor

Quadro 14: Temas/propostas de ensino nas respostas ao questionário e nas atividades didáticas

Esse quadro nos apresenta temas de ensino com algumas tendências no contexto de disciplinas sob a mesma temática. Oito das onze disciplinas têm pelo menos uma atividade que prevê a escrita de algum gênero textual ou a discussão sobre esse tema. Esse resultado

está em concordância com os novos estudos da Linguística Aplicada já lembrados no segundo capítulo. Entretanto, não podemos deixar de lembrar a enorme recorrência de atividades sob a abordagem prescritiva da língua, por meio de exercício que privilegiam aspectos formais dela. Quanto ao público alvo das atividades, na grande parte das ocorrências, é o professor, sem menção a outro fim além da correção dele. Em outros momentos, é pressuposta a leitura dos colegas, comentários e discussão. A dimensão social e abrangência dos resultados às comunidades externas à sala de aula não aparecem previstas nessas vinte e uma atividades.

A forma das atividades, pouco mencionada nas respostas ao questionário, não apresenta configuração destoante do universo das atividades tradicionais. Respostas a perguntas, preenchimento de lacunas, propostas de escrita sobre algum tema e as outras que percebemos nesse *corpus* são estruturas comuns para resolução de problemas diferentes e que precisariam ser verificadas, para uma avaliação mais qualitativa, em relação às outras atividades no interior do contexto de ensino de uma mesma disciplina, construída sob uma ementa que, por sua vez, está inserida em uma proposta pedagógica. É por essa razão que assumimos sua “descontextualização” desses elementos não abordados nesse estudo, mas, ao mesmo tempo, seu poder representativo das escolhas feitas pelos professores para propor reflexão sobre um determinado assunto.

Sobre o objetivo dessas atividades, alguns lembram a capacidade argumentativa, mas também as atividades formais para trabalhar a parte formal da gramática são defendidas:

São pedidas atividades que trabalhem os conteúdos ensinados em cada unidade da apostila, já para as interatividades são questões que instigam a formação do pensamento crítico dos alunos. São sempre questões que gerem discussões e levantamento de opiniões. (Q4)

Minha primeira preocupação é encontrar temas de interesse dos alunos, de preferência polêmicos, para gerar debates e desenvolver a capacidade de argumentar. Mas a gramática também faz parte e uso algumas atividades interativas (completar lacunas, etc.) para trabalhar essa parte mais formal. (Q8).

Esses posicionamentos nos lembram da inserção dos professores como críticos e parte da comunidade acadêmica que estabelece os métodos de ensino baseados na própria experiência e em leituras teóricas. Nesse contexto, percebemos os discursos como influência e também lugar de comunicação das práticas de cada professor.

Sem a pretensão de ter esgotado os elementos de destaque nesses discursos, passamos à análise do segundo *corpus*, composto de textos referentes a uma disciplina *online* sobre os quais lançaremos um olhar investigativo em busca de nuances não presentes na análise dos dados até agora mostrados.

2ª PARTE:
estudo de caso

5. DIZER SOBRE O FAZER E DIZER DO FAZER: análise semiótica dos dados de uma Oficina de Texto *online*

5.1 Introdução

A disciplina “**Oficina de Leitura e Produção de Textos**” foi acompanhada durante o segundo semestre de 2008, ano do início de uma nova experiência no oferecimento da disciplina, que é obrigatória para alguns cursos da instituição a que se vinculam seus organizadores. A disciplina já era oferecida na modalidade presencial e a distância há algum tempo, mas a novidade mencionada está na sua configuração. Tendo um coordenador responsável pela formulação do material e orientação dos monitores, esses últimos atuavam, cada qual responsável por uma turma, no ambiente virtual usado, no caso o Teleduc, acompanhando os alunos, ao contrário de antes, quando os próprios professores da instituição ofereciam as disciplinas sozinhos, mas para apenas uma turma.

Todas as turmas formadas para a disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Textos”, oferecida pelo docente da instituição no papel de coordenador, eram baseadas no mesmo material, diferindo apenas na interação, que era determinada pelo monitor e alunos envolvidos.

Essa disciplina tinha como resumo da ementa:

Nesta oficina pretende-se desenvolver várias habilidades de escrita e de leitura de gêneros textuais importantes no âmbito acadêmico como esquema, resumo, resenha, projeto e relatório de pesquisa, bem como discutir e refletir vários aspectos da língua portuguesa, relevantes para a lide com esses textos. Serão produzidos textos de vários gêneros acadêmicos na modalidade escrita, visando o aprimoramento da textualidade e de aspectos da norma culta que se fizerem necessários. (ementa disponível no mesmo ambiente digital em que se deu a interação observada).

Dentro dessa delimitação, o curso se desenvolveu em torno de atividades didáticas ou tarefas que continham em si tanto a parte teórica quanto a prática, contando, portanto, com poucas referências externas – a maioria era a sites da internet, inclusive sites de buscas. As produções dos alunos (43 inscritos) para essas atividades eram postadas em portfólios

individuais e de grupos que permitiam a interação por meio de comentários.

Além desse local de interação, as ferramentas usadas no ambiente foram: dinâmica do curso, usada apenas para as boas-vindas e divulgação da ementa; correio eletrônico, com uso variado, como prorrogação da data de entrega das atividades, organização de grupos, informações sobre avaliação etc; ambiente para a criação de fóruns, usado em geral para comentário das tarefas feitas pelos alunos; sala de bate-papo, usada apenas para encontro dos grupos e discussão sobre as tarefas; mural, também para uso variado, como pedido de ajuda, críticas, troca de informações sobre as atividades etc; ambiente para postagem de atividades, espaço para criação de grupos e perfil.

Nem todas as participações por escrito estão presentes no anexo dessa análise, mas procuramos recortar uma parte que consideramos representativa da interação que se estabeleceu na disciplina em torno das atividades. Dessa forma, contamos com uma abrangência maior de contexto das tarefas, diferentemente da análise dos questionários e atividades feita na primeira parte deste estudo.

Além do questionário respondido pelo coordenador e monitor da disciplina acompanhada e das onze tarefas, essa análise conta com a interação dentro do ambiente virtual observado durante o semestre. Nosso propósito é, então, perceber, nessa interação, uma maior quantidade de detalhes do processo de ensino-aprendizagem enquanto discurso sobre a prática educativa no meio digital. Ressaltamos que o enfoque será dado à participação do coordenador e monitor por ser o docente o sujeito principal de nossa pesquisa.

Não serão recortados enunciados da interação e das tarefas para citar antes da análise, como fizemos nos questionários, uma vez que temos uma quantidade bem maior de textos e eles já estão recortados do ambiente de onde foram retirados. Optamos, então, por analisá-los como um todo, procurando neles, como já fizemos com os outros dados, a maneira como o sentido se articula para ser apreendido enquanto significação, ou seja, buscamos as estratégias que nos permitam entender o funcionamento do texto enquanto discurso e a geração do seu sentido.

Iniciaremos as análises pelos questionários, passando para a interação e finalizando com o estudo das tarefas.

5.2 Análise do Questionário 12 respondido pela coordenadora da disciplina online

Informações cedidas por uma professora de *instituição pública F* (MG) com Doutorado em Estudos Linguísticos e 28 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para Letras e vários outros cursos oferecidos pela *instituição pública F* (engenharias, geografia, estatística, biblioteconomia, computação, comunicação, química).

Enunciados do Questionário 12 (“Oficina de textos *online*” para curso misto):

1. *Ensinar português para brasileiros nos cursos de graduação significa ajudá-los a refletir sobre a questão do preconceito linguístico e a considerar a adequação lingüística como uma alternativa mais interessante. Eles precisam também se familiarizar com gêneros acadêmicos com os quais nem sempre têm contato como, por exemplo, a resenha, o projeto e o relatório, além de polir um pouco mais a língua escrita, refletindo sobre fatores de textualidade e algumas questões mais específicas da morfo-sintaxe. Essa concepção é a mesma nas duas modalidades de ensino.*
2. *Na disciplina oficina de leitura e produção de textos, nosso principal objetivo é fazer com que os alunos se familiarizem com alguns gêneros acadêmicos e que aperfeiçoem a própria escrita. Temos usado o mesmo material para todas as turmas, mas ao desenvolverem o projeto de pesquisa, cada curso escolhe o tema a ser desenvolvido. Não trabalhamos com textos teóricos sobre redação, mas procuramos ver quais são as deficiências dos alunos e procuramos orientá-los para que possam melhorar. Pedimos também a eles que procurem sites com resenhas, ou procurem modelos de relatórios e projetos na Internet. A bibliografia indicada aos alunos no programa da disciplina é a mesma independente da modalidade da disciplina. Mesmo na modalidade presencial os alunos são levados a fazer buscas nas Internet (o que já virou hábito deles).*
3. *Os resultados das turmas online são tão satisfatórios quanto os das presenciais. Os alunos das turmas online, no entanto, por terem todos os seus textos disponibilizados para toda a turma, procuram fazer uma revisão mais cuidadosa dele, isso certamente contribui para a aprendizagem. Não tenho dados concretos para afirmar que os resultados da online seja melhor, mas o trabalho dos alunos nas disciplinas online é mais intenso. Essa modalidade demanda mais leitura e uma produção de texto mais cuidadosa, e se realmente o aluno fizer isso, a modalidade online pode gerar resultados melhores. É preciso (mas é difícil) medir isso. Mas certamente, o*

aluno que se dedica nas disciplinas presenciais também tem bons resultados. Não é uma questão só da modalidade de ensino, mas do tipo de tarefa que o professor disponibiliza e do grau de envolvimento do aluno.

4. *Usamos o Teleduc e nele, principalmente o correio, o fórum, o mural e os portfólios. Vamos testar o Moodle, porque queremos usar também vídeos, e atividades com resposta automática. Acreditamos que variar os tipos de atividade vai motivar os alunos e oferecer a eles uma gama maior de possibilidade de aprendizagem, gerando também uma maior autonomia deles para o processo de aprendizagem. A multimodalidade pode tornar o ensino mais eficiente e prazeroso.*
5. *A oralidade talvez seja a grande diferença ainda. No ensino presencial os alunos apresentam textos para a turma e se acostumam a falar e discutir em público. No online não fazemos isso, ou seja, os alunos apresentam seus textos por escrito e as discussões são feitas por escrito também, então a oralidade (o treino de falar em público) pode ficar prejudicada. Outro aspecto interessante é que alguns alunos sentem necessidade de ver o professor, de ter a presença dele, sobretudo aqueles alunos que ainda não têm muita autonomia para gerenciar sua aprendizagem, e aqueles que não têm muita disciplina (neste caso, não conseguem acompanhar o ritmo do curso online, que costuma ser mais intenso que o presencial por demandar muita escrita e muita leitura dos textos dos colegas).*

Nível narrativo:

O narrador desse texto, instaurado como sujeito do fazer nesses enunciados, tem como missão o condicionamento de outros sujeitos de estado com os quais ele se relaciona para um desempenho melhor quanto à leitura e, principalmente, à produção de textos.

Se há um destinador-do-dever que manipula o sujeito-professor, ele se mostra átono e difuso no texto, criando um efeito de autonomia desse último para as decisões sobre como se dará a manipulação dos sujeitos-alunos e quais são os valores ideais. Um sinal desse destinador maior está no desejo do professor de modificar sua prática para adequá-la a padrões valorizados, como o emprego de multimodalidades:

Vamos testar o Moodle, porque queremos usar também vídeos, e atividades com resposta automática.

Tendo em vista o objeto-descritivo “leitura e produção de textos”, o destinador-professor organiza atividades em que alguns valores são desejados para a realização dos sujeitos-alunos, valores esses que condigam com a atuação ou *fazer* deles: produção de gêneros acadêmicos adequados linguisticamente. Os principais valores são: “adequação”, “reflexão”, “familiaridade”, “aperfeiçoamento”, “pesquisa”, “autonomia”. Podemos falar ainda em objetos específicos nessa busca: fatores de textualidade, questões da morfo-sintaxe,

gêneros, revisão.

A manipulação dos destinatários-alunos se processa como um retorno da própria performance desses sujeitos para a determinação dela (a manipulação). São as deficiências deles que determinarão que tipo de competência é necessária para uma ação melhor e mais apropriada:

Não trabalhamos com textos teóricos sobre redação, mas procuramos ver quais são as deficiências dos alunos e procuramos orientá-los para que possam melhorar.

Nesse processo, a internet tem o papel de adjuvante, pois permite “fazer buscas” de “modelos” formais de gêneros com os quais os sujeitos não têm contato sempre. Dentro do programa “fazer projeto de pesquisa”, os alunos, apesar de terem o objeto definido pelo destinador, podem escolher um tema do interesse deles. Assim, o destinador-professor doa o *dever-fazer*, mas o relativiza por meio de um *poder escolher*.

Uma vez que a performance de cada sujeito não terá apenas o professor como julgador, mas todos os colegas, ela se submete a critérios como correção e coerência não só de um destinador, mas de vários, o que determinaria uma ação mais cuidadosa e, conseqüentemente, o aprendizado.

Ainda sobre a ação da narrativa, se a performance na escrita é potencialmente melhor para os sujeitos das disciplinas *online*, o mesmo não ocorre quanto à oralidade, que “fica prejudicada” nessa modalidade. As aulas presenciais, onde a oralidade se desenvolve melhor, também garantem mais afetividade que as *online*. Essa “falta”, própria do meio virtual, provoca o desejo nos alunos de ter a proximidade do professor, o que se relaciona ainda com a pouca autonomia dos sujeitos para se organizarem longe desse destinador.

Temos, assim, dois sujeitos distintos: o aluno das aulas presenciais e os da *online*. Estes últimos têm uma sanção, em geral, positiva quando a questão é a escrita, mais intensa nesse meio. Já na modalidade presencial, apenas os que se dedicam têm uma sanção positiva. O fator determinante para esse julgamento está na doação de competência adequada (pelo destinador) e no empenho do sujeito-aluno.

Não é uma questão só da modalidade de ensino, mas do tipo de tarefa que o professor disponibiliza e do grau de envolvimento do aluno.

Nível discursivo:

A projeção da categoria de pessoa no enunciado marca um efeito de distanciamento entre enunciador e enunciatário. É usado, com frequência, o *nós* de “autoria” no lugar do *eu*,

mesmo tratando o texto de relato de experiências e opiniões:

(...) *nosso* principal objetivo é fazer com que os alunos se familiarizem com alguns gêneros acadêmicos (...).

Com efeito de objetividade, enunciados de definições e descrições são debreados enunciativamente (*ele*):

Ensinar português para brasileiros nos cursos de graduação significa ajudá-los a refletir sobre a questão do preconceito lingüístico e a considerar a adequação lingüística como uma alternativa mais interessante.

Como exemplifica também o trecho acima, o enunciador privilegia um “sempre”, presente omnitemporal, na projeção do tempo, o que garante um efeito de experiência do enunciador para generalizar algumas observações. A aspectualização também corrobora esse efeito, pois projeta no contínuo algumas ações já testadas e, por isso, prolongadas:

- a) **Temos usado** o mesmo material para todas as turmas, mas ao desenvolverem o projeto de pesquisa, cada curso escolhe o tema a ser desenvolvido.
- b) Mesmo na modalidade presencial os alunos são levados a fazer buscas na Internet (o que **já virou hábito deles**).

O tempo futuro é usado nos enunciados para menção dos projetos. Podemos dizer, pela relação com o presente, que ele se localiza num sistema enunciativo:

Vamos testar o Moodle, porque queremos usar também vídeos, e atividades com resposta automática.

Com relação ao espaço, notamos gradientes de distância entre Teleduc (aqui), Moodle (lá) e ainda a Internet como local de pesquisa fora do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Para convencer o enunciatário, algumas estratégias argumentativas são:

1) Noção de dever para levar à intensificação de algumas ações necessárias no ensino-aprendizagem e na quantificação dos seus resultados:

- a) Eles **precisam** também se familiarizar com gêneros acadêmicos com os quais nem sempre têm contato (...)
- b) Essa modalidade [*online*] **demandam** mais leitura e uma produção de texto mais cuidadosa, e se realmente o aluno fizer isso, a modalidade online pode gerar resultados melhores. É **preciso** (mas é difícil) medir isso.

2) Emprego de operadores de contrajunção para levantar valores positivos como: autonomia, orientação e revisão, cuja justificativa é sempre uma prática consciente e eficaz.

- a) Temos usado o mesmo material para todas as turmas, **mas** ao desenvolverem o projeto de pesquisa, cada curso escolhe o tema a ser desenvolvido.
- b) Não trabalhamos com textos teóricos sobre redação, **mas** procuramos ver quais são as deficiências dos alunos e procuramos orientá-los para que possam melhorar.
- c) Os resultados das turmas online são tão satisfatórios quanto o das presenciais. Os alunos das turmas online, **no entanto**, por terem todos os seus textos disponibilizados para toda a turma, procuram fazer uma revisão mais cuidadosa

dele, isso certamente contribui para a aprendizagem.

d) Não tenho dados concretos para afirmar que os resultados da online seja melhor, **mas** o trabalho dos alunos nas disciplinas online é mais intenso.

e) Não é uma questão só da modalidade de ensino, **mas** do tipo de tarefa que o professor disponibiliza e do grau de envolvimento do aluno.

3) Os itens d) e e) acima são exemplos também de comparação entre a modalidade *online* e a presencial. Eles indicam que, apesar de uma maior exigência de participação dos alunos na EaD, os resultados positivos dessa educação ultrapassam o meio usado. Além dos exemplos acima, outros indicam alguns elementos comuns entre os meios, como, por exemplo, a bibliografia, a utilização da internet como recurso, e diferenças: o foco escrita/oralidade dependente do ambiente. Destaca-se ainda a maior exigência dos alunos nas aulas *online*, pela maior demanda de leitura e escrita:

a) A bibliografia indicada aos alunos no programa da disciplina é a mesma independente da modalidade da disciplina. Mesmo na modalidade presencial os alunos são levados a fazer buscas nas Internet (o que já virou hábito deles).

b) No ensino presencial os alunos apresentam textos para a turma e se acostumam a falar e discutir em público. No online não fazemos isso, ou seja, os alunos apresentam seus textos por escrito e as discussões são feitas por escrito também, então a oralidade (o treino de falar em público) pode ficar prejudicada.

c) [o ritmo do curso online] costuma ser mais intenso que o presencial por demandar muita escrita e muita leitura dos textos dos colegas.

4) Emprego de operador de conclusão “então”. No primeiro exemplo, o Moodle é apresentado como ambiente que possibilita multimodalidades e automatização e, no segundo, o enunciador compara os ambientes de ensino e deixa como subentendido o desejo de atender a todas as necessidades dos alunos (leitura e produção escrita e oral), daí o seu lamento por não poder privilegiar a oralidade no ensino a distância.

a) Vamos testar o Moodle, **porque** queremos usar também vídeos, e atividades com resposta automática.

b) (...) as discussões são feitas por escrito também, **então** a oralidade (o treino de falar em público) pode ficar prejudicada.

Passamos agora a reunir temas e figuras em percursos coerentes para chegar às ideologias e crenças por trás desse discurso:

1) Percurso do *ensino de português*: reflexão sobre preconceito linguístico, adequação linguística, familiaridade com os gêneros acadêmicos (resenha, projeto, relatório), fatores de textualidade, questões específicas da morfo-sintaxe.

2) Percurso da *orientação*: observação das deficiências > orientação para busca de modelos na Internet.

3) Percurso da *identidade entre modalidade presencial e online*: mesma concepção de língua, mesma bibliografia, resultados satisfatórios das turmas, buscas na internet.

4) Percurso das *particularidades*: revisão cuidadosa dos alunos das turmas online, trabalho (leitura e escrita) mais intenso nas disciplinas online, oralidade apenas no presencial.

5) Percurso do *ambiente digital*: Teleduc (correio, fórum, portfólio, mural) > Moodle (vídeos, atividades com resposta automática).

Ao cabo dessa análise, o que fica marcado é a isotopia da *aplicação* ou *atividade*, uma vez que é dispensado o estudo dos textos teóricos para uma concentração em atividades como buscas na internet, observação das deficiências para propor melhorias e ainda a valorização do ambiente digital por demandar uma posição mais ativa dos alunos quanto à leitura e produção de textos.

5.3 Análise do Questionário 13 respondido pela monitora da disciplina *online*

Informações cedidas por uma monitora de *instituição pública F* (MG) com Graduação em Letras- cursando Mestrado e 10 anos de experiência no ensino de línguas. Já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior para cursos de Engenharia (todos), Ciências da computação, História, Letras, Direito.

Enunciados do Q13 (“Oficina de textos *online*” para curso misto):

- 1. Acredito e defendo que o uso da língua vai variar conforme a situação de comunicação e seus participantes, além dos objetivos que circulam na interação. É isso que trabalhamos com nossos alunos apresentando a importância de saber dominar a diversidade de gêneros existentes. Essa concepção não muda conforme a modalidade (presencial ou online).*
- 2. As atividades didáticas aplicadas na minha disciplina foram todas elaboradas pela professora coordenadora e estão presentes no livro lançado por ela pela editora da instituição pública F. Quando achamos necessário fazemos pequenas modificações, mas as atividades são as mesmas ministradas nas aulas presenciais. São sempre as mesmas atividades pois os alunos estão sempre misturados em uma mesma turma.*
- 3. Procuramos fazer um material agradável tanto para os alunos quanto para os professores, assim, o nosso principal objetivo foi fazer com que a leitura e a escrita fossem vistas como duas atividades prazerosas e que todo estudante universitário, com alguma prática, é capaz de fazer bem. Acredito que todas as atividades foram muito bem elaboradas e de fácil compreensão, buscamos a todo momento sanar as dúvidas que os alunos pudessem ter. Em muitos momentos me surpreendi com o resultado das atividades e o retorno dos alunos. Apareceram trabalhos maravilhosos, acho que conseguimos desenvolver a disciplina de uma maneira bacana. Em outros momentos senti a resistência dos meninos, no momento de fazer atividades em grupo, por exemplo. (No próximo semestre letivo não iremos mais obrigar que os alunos realizem atividades em grupo).
(acredito que esse item, ultrapassar ou não os resultados do ensino presencial, seria melhor respondido de fosse respondido pela própria coordenadora, apesar de já ter escutado diversas vezes ela afirmar que não existe essa diferença).*
- 4. Na verdade, acredito que usamos as aulas online dessa disciplina em questão apenas como uma forma de auxiliar os alunos de outros cursos a encaixarem o horário, isso*

é muito difícil quando a disciplina é presencial e cursada em outra unidade. Portanto, as aulas são como se fossem presenciais porém usamos o computador como recurso.

5. *Estamos nos esforçando para trabalhar com outros recursos no próximo semestre letivo. Nesse semestre usamos apenas a linguagem escrita.*
6. *Nessa disciplina em questão, como se trata da antiga redação técnica, procuramos desenvolver várias habilidades de escrita e também de leitura, além de discutir e refletir com nossos alunos sobre vários aspectos da língua portuguesa considerada como um todo e não apenas restrita ao português padrão formal. Trabalhamos, portanto, com textos acadêmicos: resenhas, resumos, esquemas, projetos e relatório de pesquisa. Enfim, trabalhamos com a produção, análise e reescrita de gêneros acadêmicos.*

Nível narrativo:

O sujeito construído nesses enunciados se ampara em uma outra entidade, o coordenador, do qual tem uma forte dependência na realização da sua prática pedagógica. Ele existe também na relação com outros sujeitos para quem é a referência mais próxima.

Desdobrados em actantes dessa narrativa, os principais papéis ocupados são: o destinador-do-dever, coordenador da disciplina; destinador-delegado, monitor, e os destinatários-alunos. Os valores que circulam entre essa tríade, do ponto de vista do destinador-delegado, é “diversidade de gêneros e de habilidades”, “prazer de estudar”, “auxílio”. É preciso lembrar ainda que os valores do destinador-do-dever são aceitos pelo destinador-delegado que aceita, por exemplo, o material a ser usado nas disciplinas.

Para que os destinatários adquiram “habilidades de escrita e leitura”, como objeto-valor predominante, o destinador-delegado procura “discutir e refletir sobre vários aspectos da língua portuguesa”, tendo em vista o valor “diversidade”. Tal prática pode ser vista como parte da doação de competência aos sujeitos. No programa narrativo de capacitação dos alunos, o destinador-manipulador monitor, juntamente com o destinador-do-dever, doa o *dever, saber e poder-fazer* para que os alunos cheguem ao objeto-valor mencionado. A ação deles consiste em produzir textos acadêmicos, além de tarefas de análise e reescrita. Esses sujeitos-alunos, apesar de resistentes a cumprir a tarefa como foi solicitado pelo professor, ou seja, em grupo, vão, em geral, de acordo com o contrato assumido com destinador-manipulador:

Em muitos momentos me surpreendi com o resultado das atividades e o retorno dos alunos. Apareceram trabalhos maravilhosos, acho que conseguimos desenvolver a disciplina de uma maneira bacana. Em outros momentos senti a resistência dos meninos, no momento de fazer atividades em grupo, por exemplo.

A sanção, como mostra esse trecho, é positiva, pois os resultados foram além do esperado. Também o professor responde à demanda desses alunos ao modificar sua própria ação após a avaliação negativa de sua exigência:

No próximo semestre letivo não iremos mais obrigar que os alunos realizem atividades em grupo.

Ressalta-se, nesse discurso, o desejo de tornar a ação dos sujeitos prazerosa de forma que o *querer* sobremodalize o *dever* e desencadeie um ensino eficaz e agradável. É o que mostra ainda o desejo de agregar mais recursos tecnológicos nas próximas práticas pedagógicas.

O destinador-delegado sanciona positivamente também o destinador-do-dever, pois qualifica as atividades, responsabilidade desse último, como “bem elaboradas e de fácil compreensão”.

Nível discursivo:

Os enunciados desse discurso são carregados de personalidade, seja com o uso da primeira pessoa (“acredito”, “defendo”, “me surpreendi”, “senti”), seja pelo uso de adjetivos (“agradável”, “prazerosas”, “maravilhosos”, “fácil”, “bacana”) e advérbios apreciativos (“bem”, “muitos”, “exatamente”). A primeira pessoa do plural, que, na maior parte das ocorrências parece se referir à equipe formada pelo coordenador e monitores, é marcante, como no exemplo:

Quando **achamos** necessário **fazemos** pequenas modificações, mas as atividades são as mesmas ministradas nas aulas presenciais.

Também para a projeção do tempo é usado com mais frequência o sistema enunciativo: *agora*. Mesmo quando se tem uma perspectiva do futuro, a ação se localiza no presente, como em:

Estamos nos esforçando para trabalhar com outros recursos no próximo semestre letivo.

Como a experiência é recente para este enunciador, o período de tempo tem como referência o semestre letivo em que se deu a prática. Identificamos uma ocorrência de

presente omnitemporal numa fala creditada ao coordenador:

(acredito que esse item, ultrapassar ou não os resultados do ensino presencial, seria melhor respondido de fosse respondido pela própria coordenadora, apesar de já ter escutado diversas vezes **ela afirmar que não existe essa diferença**)

No relato da experiência, o enunciador usa o pretérito para avaliar o processo de ensino-aprendizagem: “apareceram trabalhos maravilhosos”, “senti a resistência dos meninos” e propor mudanças: “não iremos mais obrigar os alunos realizarem atividades em grupo”. Passando de uma visão lógica para uma processual, percebemos tanto a duratividade, por exemplo, pela iteratividade: “em muitos momentos”, como pela pontualidade: “nesse semestre usamos apenas a linguagem escrita”.

Por fim, os espaços nesse discurso são o da disciplina *online* e da presencial. A primeira é o *aqui*, por ser o local de referência do relato do professor, apesar de se identificarem nos dois espaços vários pontos em comum.

Algumas estratégias argumentativas usadas nos enunciados são recorrentes nas análises desse estudo, como veremos a seguir.

1) Comparação entre modalidades de ensino e elementos delas:

- a) Essa concepção [de língua] não muda conforme a modalidade (presencial ou online).
- b) São sempre as mesmas atividades pois os alunos estão sempre misturados em uma mesma turma.
- c) Portanto, as aulas são como se fossem presenciais porém usamos o computador como recurso.

Desses exemplos, o subentendido é a possibilidade de as atividades se diferenciarem caso as turmas sejam homogêneas quanto ao curso. Uma concepção que podemos pontuar é a relação de identificação entre as modalidades presencial e a distância, diferindo elas apenas nos recursos computacionais das aulas *online*.

2) Presença de oposições pelo uso dos operadores de contrajunção:

- a) Quando achamos necessário fazemos pequenas modificações, **mas** as atividades são as mesmas ministradas nas aulas presenciais.
- b) Portanto, as aulas são como se fossem presenciais **porém** usamos o computador como recurso.
- c) (acredito que esse item, ultrapassar ou não os resultados do ensino presencial, seria melhor respondido de fosse respondido pela própria coordenadora, **apesar de** já ter escutado diversas vezes ela afirmar que não existe essa diferença).

Como podemos averiguar, também esses três trechos retomam a semelhança entre as práticas nos dois contextos de ensino.

3) Conclusões fortalecem argumentos que versam sobre o conteúdo e visão da prática.

- a) Trabalhamos, **portanto**, com textos acadêmicos: resenhas, resumos, esquemas,

projetos e relatório de pesquisa.

b) **Portanto**, as aulas são como se fossem presenciais porém usamos o computador como recurso.

Os percursos que destacamos como principais são:

1) Percurso da *variação*: situação de comunicação, participantes, objetivos na interação, gêneros.

2) Percurso da *identidade*: concepção, atividades, resultados, aulas.

3) Percurso da *disciplina*: redação técnica, habilidades de escrita e leitura, aspectos da língua portuguesa, gêneros acadêmicos (resenhas, resumo, esquemas, projetos, relatório de pesquisa), produção, análise e reescrita.

4) Percurso dos *resultados*: trabalhos maravilhosos, resistência dos alunos (trabalho em grupo).

O que se torna recorrente aqui é a concepção das modalidades de ensino como especulares, ou seja, reflexo uma da outra, o que chamamos de isotopia da *identidade*. A proposta da EaD como uma forma de atender problemas de distância e horário já foi mencionada por outros enunciadores nesse estudo e está em concordância com muitos discursos institucionais, embora esses destaquem a necessidade de outras questões se sobreporem às do tempo e espaço:

Ao tempo em que se advoga para a educação à distância o mesmo status que a sociedade atribui à educação presencial, os especialistas na área reconhecem que o desafio torna-se ainda maior, pois, além das questões presentes na educação tradicional, a educação a distância envolve aspectos específicos, pelas condições criadas pelo distanciamento físico entre professores e alunos. (...) O projeto de educação à distância desenvolvido deve ser coerente com o projeto pedagógico e não pode ser uma mera transposição do presencial, pois possui características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos condizentes com esse formato. Em outras palavras, a educação a distância tem identidade própria, não estando limitada a uma concepção supletiva do ensino presencial.(MEC, 2002, p. 11-12).

5.4 Análise da interação na disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Textos” para curso misto

Nível narrativo:

Uma vez que a existência do sujeito se deve à sua relação com o objeto aspirado, nesses textos, que também representam a interação entre coordenador, monitor e alunos, a constituição dos sujeitos é garantida, essencialmente, pela relação com os valores que podem ser resumidos em ensino e aprendizagem.

É o coordenador, como destinador-do-dever, que já no início estabelece como objetivos: “fazer com que a leitura e a escrita sejam vistas como duas atividades prazerosas e que todo estudante universitário, com alguma prática, é capaz de fazer bem”, ao definir, nesse momento, o objeto-valor “prazer na prática de leitura e escrita”. Nesse enunciado, o destinador ressalta seu papel de *fazer-fazer* (manipular) e atualiza os sujeitos-alunos pelo *poder-fazer*, o que também se configura como uma manipulação por sedução, ou seja, por uma imagem positiva do aluno. Um outro objetivo é desenvolver a “autonomia” dos alunos em relação à escrita e leitura. Ambos os destinadores, coordenador e monitor, colocam-se como mediadores, responsáveis pelo objeto-modal “material”, ou seja, os textos e tarefas que auxiliarão os alunos a alcançar as habilidades necessárias para sua prática consciente ou o *saber-fazer*. O “trabalho em grupo” e a “interação” são valores associados e bem lembrados nesse discurso:

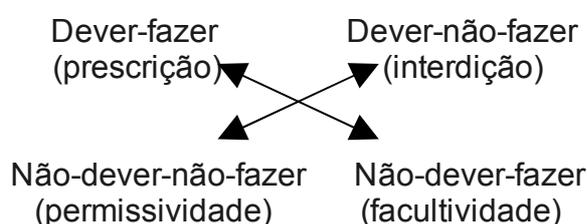
- a) Isso fará com que se sintam seguros quanto aos seus resultados durante o processo de ensino/aprendizagem, pois o conhecimento é construído através da interação. (Coordenador)
- b) Como não há encontros presenciais, o trabalho sempre individual em disciplinas online torna-se enfadonho e solitário e acaba provocando o desinteresse dos alunos. (...) O trabalho em duplas ou pequenos grupos, por outro lado, é enriquecido pelas trocas entre os participantes, tornando o processo de aprendizagem mais rico, dinâmico e colaborativo. (Coordenador)

O destinador-coordenador ainda manipula pelo *dever-não-fazer* (interdição) com relação à correção dos erros pelo monitor e à consideração do curso a distância como destinado a quem não tem tempo. O sujeito-aluno, ao contrário, *deve* sim (prescrição) cumprir sua obrigação como discente, estudando muito e sendo pontual para garantir uma sanção positiva. Já prevendo esse programa no final, a manipulação fica bem nítida nesse momento

inicial como uma intimidação para que os alunos fiquem conscientes dos objetos negativos a serem adquiridos caso não “cumpram as regras do jogo”:

- a) *todas as atividades valem pontos!!!* (Coordenador)
- b) só serão avaliadas (*ou seja, só ganharão pontos e receberão feedback*) aquelas [tarefas] entregues dentro do prazo estipulado. (Coordenador)
- c) A não observância dos prazos acarretará perda na pontuação geral do curso. (Coordenador)

Citamos abaixo o quadrado do *dever-fazer*, que não aponta apenas para um percurso, mas deixa em aberto a sequência das modalidades de acordo com cada situação enunciada.



Quadrado semiótico do *dever-fazer* (GREIMAS & COURTÉS, s/d, p. 117)

Retomando o programa da sanção, destacamos uma mensagem que explicita sob que critérios o julgamento recai. A mensagem foi postada pelo professor, mas, no interior do texto, algumas remissões em terceira pessoa a esse último deixam claro que ela foi elaborada pelo coordenador. O programa de manipulação se baseia no *crer* e no destaque da sanção, que não deve ocorrer apenas no final, mas durante todo o curso, de forma a engatilhar ações adequadas para um bom resultado (manipulação > ação > sanção...):

- a) As avaliações ocorrerão como um processo contínuo e se desenvolverão de forma permanente. (...) É através do desempenho do aluno nas respostas das atividades propostas e nos comentários, bem como nas questões levantadas nos fóruns e postadas nos murais, que teremos parâmetros para redirecionar orientações a fim de que todos alcancem um desenvolvimento satisfatório. (Coordenador)
- b) De um modo geral, todos conseguiram captar bem o essencial do texto, nas questões 1 e 2. Alguns comentários dos colegas foram bastante enriquecedores e contribuíram para com a diminuição de equívocos de leitura. Alguns, no entanto, trouxeram comentários pouco provocativos e mesmo respostas pouco elaboradas, com ausência de uma reflexão mais aprofundada e exemplos que pudessem auxiliar a argumentação. Caprichem na próxima atividade. (Monitor)

O destinador-julgador percebe, então, a sanção como indicador do desempenho dos sujeitos e não só um reconhecimento ou punição em si. Como mostra o segundo exemplo, a sanção vem acompanhada, muitas vezes, de estímulo para as próximas atividades. Por sua vez, os alunos também sancionam o professor e o sistema de ensino a distância, ora

positivamente, ora negativamente.

- a) Muito bom o que você escreveu! Estava ainda confuso com minhas idéias, seu comentário colocou-as em ordem. haha (Aluno)
- b) Veja bem, não é que eu esteja incitando revolta ou querendo fazer inferninho ou criar intriga ou apenas ser mala pelo prazer de ser mala, mas nenhuma das minhas respostas de tarefas parece ter sido checada pela professora, já que não há comentários do formador. Tipo, é assim mesmo? (Aluno)
- c) E o premio das resenhas? (Aluno)

Uma característica importante da modalidade de ensino a distância é a necessidade de *feedback* que os alunos têm, como demonstra o exemplo acima. Sendo o contato apenas pela produção escrita, os comentários para as tarefas são a única marca perceptível para o aluno, daí o conflito gerado pela provocação do aluno no segundo exemplo acima. Também temos exemplo da cobrança de sanção pragmática por um aluno (prêmio) sem, entretanto, uma confirmação ou negação nos textos visíveis para todos.

O percurso dos sujeitos, envolvidos pela hierarquia: coordenador (destinador-do-dever) > monitor (destinador-delegado) > alunos (destinatários ou sujeitos), não foge muito do padrão encontrado nesse estudo para o ambiente educativo, com exceção da instituição que parece estar em sincretismo com o coordenador na maior parte do tempo, mantendo sua individualidade apenas pela menção da ementa. A manipulação, como já mencionamos, é feita pelo coordenador sob o professor/formador e, algumas vezes, do coordenador diretamente sob os alunos. Na doação de competência semântica, há a determinação de valores a serem visados pelo sujeito (BARROS, 2001, p. 37), que tem que acreditar neles para que a manipulação seja bem-sucedida. Como já mencionamos, os valores principais são o trabalho com leitura e produção de texto, a autonomia, o trabalho em grupo e a interação. A performance dos alunos é sinal da aquisição desses valores, o que fica nítido pela argumentação para mudança de datas, presença de comentários nas atividades e outras ações para entrar em conjunção com os objetos-valores anunciados.

Os alunos estão ainda manipulados pelo *dever-fazer* (competência modal) para ter “participação efetiva” e, assim, não serem punidos com as notas baixas; pelo *querer-fazer*, em situações como a opção de fazer trabalho em grupo ou individualmente, e pelo *poder e saber-fazer*, modalidades demonstradas pela confiança na capacidade dos alunos para o desafio proposto.

A realização, após a virtualização e atualização do sujeito, se dá como um processo durante o semestre e é pressuposta na sanção de cada tarefa, como mostram os exemplos abaixo:

- a) Muito bem! Vcs conseguiram desenvolver o gênero proposto de maneira sucinta e objetiva. (Monitor)
- b) Adorei o resultado da Tarefa 4. É muito prazeroso trabalhar com variação lingüística e felizmente percebi que o resultado foi excelente. Gostei muito das atividades de todos vocês. (Monitor)

A sanção é composta de duas operações: a interpretação (cognitiva) dos estados resultantes do fazer do sujeito como verdadeiros (que *parecem* e *são*), falsos (que *não parecem* e *não são*), mentirosos (que *parecem* e *não são*) ou segredo (que *não parecem* e *são*) e a retribuição (pragmática) pela recompensa ou punição. Em geral, esses resultados são avaliados como verdadeiros, mas com falhas na adequação à proposta. O ajuste necessário é previsto então com nova doação de competência e nova performance. A sanção final não ficou disponível para todos, pois cada aluno tem acesso a sua pontuação por meio de uma senha no sistema da universidade; entretanto, o discurso deixa explícito como ela será feita, podendo o aluno ser aprovado ou reprovado de acordo com seu desempenho e pontualidade na entrega das tarefas.

Algumas paixões são expressas nos comentários, tais como: satisfação, alegria que se relacionam ao sucesso alcançado pelos alunos nas tarefas. Em outros momentos, há insatisfação com o desempenho deles e é solicitada uma melhora. Podemos ainda falar em uma “falta” percebida pelos alunos quanto ao retorno do professor em cada uma de suas atividades e “dúvida” quanto ao funcionamento da avaliação na Educação a Distância.

Nível discursivo:

Uma marca muito comum no ambiente digital é o uso de *emoticons* ou *smyles*³⁴ que expressam emoção e, portanto, subjetividade no texto. Entretanto, essa forma de comunicação não foi usada nos enunciados acessados no ambiente virtual, o que já caracteriza essa comunicação como formal, objetiva.

Temos diversos tipos de projeção de pessoa no enunciado. Levantamos os mais recorrentes nos enunciados:

- a) **Esperamos** que, nesta disciplina, vocês percebam suas qualidades como

34 Forma de comunicação paralingüística, um emoticon, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: emotion (emoção) + icon (ícone) (em alguns casos chamado smiley) é uma seqüência de caracteres tipográficos, tais como: :) , ou ^^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduzem ou querem transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. (WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Emoticon&oldid=15997796>>. Acesso em: 18 Jul 2009).

escritores e leitores. (Coordenador)

b) **Precisamos** interagir mais. (Monitor)

c) **Tenho** dez anos de experiência com disciplinas online e o trabalho em duplas, trios ou pequenos grupos sempre gerou ótimos resultados. Espero que isso aconteça com a esta turma também. (Coordenador)

d) **Ele** pode ajudar na realização desse trabalho, mas essa tarefa deve ser, na maioria das vezes, responsabilidade dos **alunos**. (Coordenador)

e) **É** muito importante que vocês leiam os comentários dos colegas e discutam as dúvidas no fórum. (Coordenador)

Caracterizando uma forma bastante usual no meio acadêmico, é usada a primeira pessoa do plural, cujo efeito produzido fica entre a personalidade e o distanciamento. Em alguns momentos, esse *nós* é inclusivo, reunindo professor e alunos (eu + vocês), como no segundo exemplo. O *eu* é também representativo desse discurso, principalmente na manifestação dos alunos, da monitora e, em alguns momentos, da coordenadora. No terceiro exemplo acima, o enunciador é esse último sujeito, que relata sua experiência para convencer os enunciatários das vantagens do trabalho em grupo. A terceira pessoa aparece para indicar monitora e alunos na fala da coordenadora e também para descrever e levantar questões gerais.

Quanto à projeção do tempo, temos a presença do passado, presente e futuro:

a) A cada semana **enviaremos** uma atividade para você, com as datas de entrega e as instruções. (Coordenador)

b) Vocês não **devem esperar** que o professor seja uma máquina de corrigir os ‘erros’ encontrados em seus textos. Ele **pode ajudar** na realização desse trabalho, mas essa tarefa **deve ser**, na maioria das vezes, responsabilidade dos alunos. (Coordenador)

c) Professora, não **sei** o que ocorreu mas a minha atividade 2 não **está** disponível no meu portfólio. (Aluno)

d) De um modo geral, todos **conseguiram** captar bem o essencial do texto, nas questões 1 e 2. (Monitor)

Além da forma verbal com a desinência de futuro do presente (ex.: “enviaremos”), temos ainda o presente usado como futuro (ex.: “Vocês não devem esperar”) para indicar o que vai acontecer durante a disciplina. O presente está inscrito no período dela, como no terceiro exemplo, em que o aluno remete a uma questão pontual do curso. Por fim, o passado aparece principalmente em mensagens avaliativas, como no quarto exemplo.

Quanto ao espaço, o *aqui* é relativo às ferramentas ou módulo do ambiente digital, como portfólio, perfil, fórum, mural.

a) **Aqui** serão disponibilizadas as tarefas, os textos, os materiais de interesse do grupo e apresentadas as versões finais dos trabalhos. (Coordenador)

b) As respostas deverão ser disponibilizadas no seu **Portfólio** do **TELEDUC**. (Coordenador)

c) PS: Não deixem de completar o **perfil** com as informações do currículo.

(Monitor)

d) Os recursos mais utilizados, conforme já dito, serão as atividades propostas semanalmente e, eventualmente, questões a serem discutidas nos **fóruns** e postadas nos **murais**. (Coordenador)

Várias são as estratégias argumentativas para convencer o outro. Destacamos, então, aquelas que se evidenciaram como mais representativas do discurso:

1) Na voz dos destinadores, o uso de operador de contrajunção opõe um *querer* a um *dever*. Mesmo que o desejo dos alunos, previsto pelo coordenador, seja ter seus textos corrigidos, isso deve ser tarefa deles. Enquanto alguns deles realizaram o fazer-interpretativo de acordo com o esperado pelo manipulador, outros não quiseram fazê-lo, mesmo devendo.

a) Vocês não devem esperar que o professor seja uma máquina de corrigir os ‘erros’ encontrados em seus textos. Ele pode ajudar na realização desse trabalho, **mas** essa tarefa deve ser, na maioria das vezes, responsabilidade dos alunos. (Coordenador)

b) Alguns comentários dos colegas foram bastante enriquecedores e contribuíram para com a diminuição de equívocos de leitura. Alguns, **no entanto**, trouxeram comentários pouco provocativos e mesmo respostas pouco elaboradas (...). (Monitor)

2) O aluno que enuncia o trecho a seguir usa uma negação chamada por Ducrot de negação polêmica (polifônica). Segundo Ducrot (1980), a afirmação estaria implícita na negação, o que acontece com o encadeamento de enunciados negativos e afirmativos. No exemplo citado aqui, o enunciador diz não fazer no enunciado (“não é que eu esteja...”), mas deixa claro que sua intenção é mesmo provocar os leitores, não só o professor, mas também os seus colegas, justificando ainda o motivo de sua acusação.

Veja bem, não é que eu esteja incitando revolta ou querendo fazer inferninho ou criar intriga ou apenas ser mala pelo prazer de ser mala, mas nenhuma das minhas respostas de tarefas parece ter sido checada pela professora, já que não há comentários do formador. (Aluno)

3) Algumas afirmações, somadas ao uso da operador de conclusão, adquirem força para convencer os enunciatários do que devem fazer e como serão julgados:

a) A autonomia é, **portanto**, uma meta a ser alcançada pelos participantes desta oficina. (Coordenador)

b) A pontualidade na entrega das tarefas é fundamental para o bom funcionamento do curso, **portanto**, só serão avaliadas (...) aquelas entregues dentro do prazo estipulado. (Coordenador)

4) Com tanto rigor quanto aos prazos, apenas problemas técnicos motivam outras estratégias pelos manipuladores, como é o caso do exemplo abaixo, em que destacamos o conector causal:

a) (...) **devido** aos problemas enfrentados por todos nesse fim de semana com relação ao acesso do Teleduc, estamos ampliando o prazo de entrega da atividade 3

para 3ª feira, dia 02-09-08. (Monitor)

Em outros momentos, o enunciador mostra o funcionamento do sistema de ensino a distância, alertando para o valor das atividades também como índice de frequência.

b) Não deixe de fazer e enviar as atividades, pois elas são a prova da sua participação no curso. (Coordenador)

5) Na comparação entre o ensino a distância e o presencial, entre ensino superior e ensino médio, vêm à tona algumas crenças sobre a visão dos sujeitos. Se o ensino superior a distância pressupõe mais dedicação e autonomia dos alunos, o ensino em colégio é conhecido por uma dependência maior dos alunos em relação ao professor, sob o olhar desse último.

a) Curso a distância não é para quem não tem tempo, pois costuma ser muito mais trabalhoso que as disciplinas ministradas presencialmente. (Coordenador)

b) Leio todas as respostas, mas infelizmente não faz sentido algum fazer comentários individuais. Talvez você esteja estranhando pelo fato de nunca ter feito uma disciplina online. Lembre-se você é aluno de graduação e não de colégio. (Monitor)

Destacamos ainda a comparação do rendimento individual com o da turma:

c) Fiquem atentos aos comentários postados pelos professores/formadores e pelos colegas de turma, pois eles serão o ponto de referência para que se situem a respeito do seu desempenho em determinada atividade e em relação ao desempenho geral de sua turma. (Coordenador)

6) Encontramos entre os procedimentos do enunciador-coordenador, uma forma de convencer os alunos pela menção a resultados, um tipo de implicação (se... então): caso os alunos participem no melhor estilo, o desenvolvimento tende a ser eficaz pela possibilidade de trocas no ambiente virtual. Além disso, essa interação pode levar à segurança dos alunos. O enunciador informa ainda sobre a implicação da desconsideração aos prazos.

a) É através do desempenho do aluno nas respostas das atividades propostas e nos comentários, bem como nas questões levantadas nos fóruns e postadas nos murais, que teremos parâmetros para redirecionar orientações a fim de que todos alcancem um desenvolvimento satisfatório. (Coordenador)

b) Portanto, é importante que compartilhem suas dúvidas com os colegas, apresentem questionamentos e recorram aos professores/formadores ao longo do curso. Isso fará com que se sintam seguros quanto aos seus resultados durante o processo de ensino/aprendizagem, pois o conhecimento é construído através da interação. (Coordenador)

c) Desejamos a todos um bom curso, lembrando que a sua participação efetiva é que determinará o seu sucesso. (Coordenador)

d) A não observância dos prazos acarretará perda na pontuação geral do curso. (Coordenador)

O que podemos observar com algumas dessas estratégias, especialmente a última, é a responsabilização do aluno pelo desempenho dele no curso, o que está de acordo com o valor autonomia anunciado já na introdução à disciplina. Além de fazer sua parte, coordenador e

monitor incluem os alunos no *nós* que determina o sucesso do curso, embora o foco seja o aluno e seu aprendizado, como podemos observar na fala do coordenador abaixo:

Não podemos nos esquecer que estamos trabalhando numa disciplina que tem como finalidade maior o desenvolvimento/aperfeiçoamento do processo de leitura e produção textual. (Coordenador)

7) Apesar desse efeito de igualdade de posições em alguns enunciados, a noção de dever deixa clara a hierarquia em outros:

- a) A pesquisa deverá ser desenvolvida nos meses de outubro e novembro, sendo que no dia 26/11 vocês deverão entregar um relatório final demonstrando os resultados dela. (Monitor)
- b) As respostas deverão ser disponibilizadas no seu Portfólio do TELEDUC. (Coordenador)
- c) Mais uma vez, de um modo geral, todos conseguiram captar bem o que deveria ser feito. (Monitor)
- d) Atenção, pois a 2ª parte dessa atividade deverá iniciar somente após essa data. (Monitor)

Os percursos temáticos e figurativos são também inúmeros e tivemos aqui também o papel de recortar alguns, sempre correndo o risco de simplificar por demais o texto.

1) Percurso do *ambiente virtual*: mural, fórum, perfil, correio, portfólio > Teleduc; diário de classe > Moodle

2) Percurso da *Oficina*: linguagem formal vs linguagem coloquial, gêneros, habilidades de escrita e leitura, atividades, pesquisa, comentários, questionamentos, autonomia, avaliação.

3) Percurso das *tarefas*: planejamento, postagem, respostas, comentários, metodologia, fontes teóricas, autores de base, resultados

4) Percurso do *trabalho em grupo*: socialização, entrosamento, equipe, trocas.

5) Percurso da *avaliação*: objetivos do curso, ponto de referência, parâmetros, desempenho, orientações, prazos, responsabilidade, dedicação, pontualidade, participação efetiva, rendimento, pontuação, *feedback*.

Ressaltamos aqui o espaço de conflitos entre professor e alunos, principalmente sobre questões em que há discordância, como vimos na resistência dos alunos em fazer trabalho em grupo. Há, nesses casos, uma comunicação que busca a negociação, mas que não apaga a hierarquia entre os sujeitos. Por isso, a voz que prevalece no fim é a dos professores. Os alunos podem, entretanto, manifestar sua posição em ferramentas coletivas e propor mudanças.

5.5 Análise das Atividades ou Tarefas (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10 e T11) da disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Textos” para curso misto:

Nível narrativo:

As onze atividades disponibilizadas para os alunos podem ser assim resumidas:

T1: Interpretação de texto com ênfase para a argumentação na defesa dos pontos de vista.

T2: Pesquisa na internet de modelos de currículo para a produção pelos alunos do seu próprio.

T3: Atividade que parte dos hábitos de leitura e escrita para servir de base a pesquisas em grupo.

T4: Desafio na escrita de poema e sua caracterização de acordo com um perfil.

T5: Orientação para a produção de um projeto de pesquisa com sugestões de temas e métodos.

T6 e T7: Elaboração do esquema de um texto dado e outro escolhido pelos alunos para se aprender a organizar as ideias. O caminho do fazer se organiza em dicas e perguntas.

T8: Retomada do projeto para apresentação da versão final. No enunciado dessa tarefa, o detalhamento das sugestões é maior, deixando clara a importância do trabalho diante das outras tarefas.

T9: Por meio de perguntas, o aluno é levado a entender o que é uma resenha, inclusive por pesquisa na internet e pelo exame de uma dada resenha, tendo como objetivo final a elaboração de um texto desse gênero pelos próprios alunos.

T10: Produção de resenha sobre tema do projeto a partir do estímulo de perguntas orientadoras.

T11: Elaboração do relatório sobre a construção em grupo do projeto.

As tarefas apresentam como características recorrentes:

- Apresentação de um exemplo de gênero (ou indicação de busca na internet) e pedido de construção de outro texto do mesmo gênero.
- Proposta de reformulação da atividade de cada um com base nos comentários dos colegas no portfólio.

- Apelo para a pesquisa.
- Observações nas atividades, em forma de dicas, para sua resolução. Emprego de perguntas para orientar a produção de acordo com modelos.
- Instruções e sugestões práticas sobre a tarefa, como o local onde será postada e a data final de entrega.
- Lembretes que aparecem em negrito e aproveitam a atenção na tarefa para reforçar notas sobre a avaliação e sobre o uso do ambiente.

Tendo em vista que as tarefas que os alunos executarão são propostas como condição para que eles sejam orientados a aprender mais sobre cada tópico escolhido e, assim, avaliados, tais propostas funcionam como uma manipulação em que os sujeitos são convencidos pelo destinador da importância das produções escritas para sua formação acadêmica (*crer*) e pelo *dever-fazer* para serem julgados positivamente, uma vez que eles precisam de um bom rendimento para concluir a disciplina e aproveitá-la no seu histórico. Os valores “formação acadêmica” e “preparação”, presentes nas atividades, são revelados, por exemplo, aqui:

Projetos e relatórios acadêmicos (reais ou fictícios) seguem modelos básicos. Nosso objetivo aqui é fazer com que você se familiarize com esse modelo, a fim de se sentir confortável quando tiver que fazer um projeto por conta própria.

Ainda sobre a manipulação, identificamos a tentação pelo oferecimento de prêmio pela melhor performance entre os alunos:

Capriche, porque as melhores resenhas vão ganhar um prêmio surpresa!

De uma forma geral, os sujeitos passam por provas que são significativas, segundo os destinadores coordenador e professor, para a obtenção do objeto-valor: habilidade de produção escrita e leitura do português. Essa habilidade é construída na produção de alguns gêneros tomados como importantes: poema, currículo, esquema, resumo, resenha, projeto, relatório, e para o processo de pesquisa: métodos e estratégias úteis no desempenho da tarefa.

O diferencial desses dados é, como já foi frisado, a possibilidade de contar com algumas respostas dos alunos e não só com o enunciado das questões. A terceira tarefa, por exemplo, produz o efeito de implicação (se... então) ou sua potencialidade na determinação de quais serão as próximas tarefas disponibilizadas pelos destinadores, uma vez que elas eram disponibilizadas a cada semana e não conjuntamente. Tal efeito é causado pela demanda de uma pesquisa: “Hábitos de Leitura e Escrita”, cujas respostas seriam organizadas estatisticamente por cada grupo. Em outras palavras: com base no resultado, imprevisível, de

uma atividade que aborda a opinião dos alunos, outra atividade de pesquisa se seguiu.

Perguntas como:

Qual é sua maior dificuldade quando precisa escrever algo? e
 Você possui maior dificuldade em escrever algum gênero/tipo de texto específico?
 Qual (is)?

supõem uma intenção de atender às necessidades encontradas como resultado. Parece-nos essa uma forma de inserir os alunos como destinatários também da disciplina, uma vez que lhes é dada voz para manifestarem aquilo de que precisam para obter uma melhor performance.

Expomos abaixo, como exemplo, o resultado da pesquisa das duas perguntas acima pelos grupos 5 e 7, respectivamente:

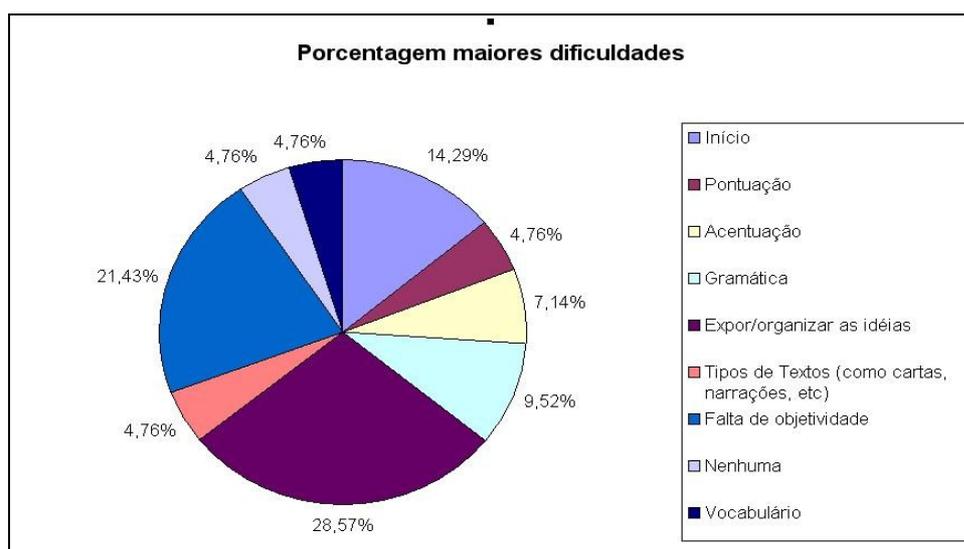


Figura 12: produção dos alunos no ambiente TelEduc

Gênero Textual	Percentual de Dificuldade
Artigo	17,00%
Poesias	17,00%
Crônicas	13,30%

Textos técnicos	10,00%
Literários	10,00%
Carta	10,00%
Fábula	6,70%
Carta Argumentativa	3,30%
Resenha	3,30%
Narrativas	3,30%

Figura 13: produção dos alunos no ambiente TelEduc

Podemos, então, ver nessas duas respostas a representação da ação, a performance propriamente dita, dos sujeitos-alunos. É interessante observar que a aquisição da competência acontece pelo aproveitamento dos conhecimentos prévios, pela pesquisa na internet e pelas próprias dicas inseridas nas tarefas; não se baseando, como de costume, apenas em textos ou manuais teóricos. Há, entretanto, referências para consulta, como o “Manual para normalização de publicações técnico-científicas”, cuja autora é Júnia Lessa França. A ênfase é dada à prática, como observamos, em que os alunos organizam seus conhecimentos para chegar ao produto final.

O último programa narrativo, a sanção, acontece por meio dos comentários, pela nota parcial (enviada em formato de planilha por e-mail) e a final (disponibilizada no diário do Moodle). Encontramos marcas de uma sanção predominantemente positiva ao observarmos os comentários nos portfólios e nos e-mails:

- a) Pessoal, ficou muito bom! (Monitor)
- b) Colega, seu esquema ficou muito bom: claro e objetivo, assim como é preciso. (Aluno)
- c) Colega, ótimo texto. Bem explicita e criativa a sua escolha. O gênero virtual realmente está em pleno uso o que torna seu texto bem atual diferente dos vários poemas que foram postados. Até a próxima. (Aluno).

Algumas críticas também estão presentes, com destaque para a lembrança da fundamentação teórica nos trabalhos:

- a) Pessoal, Ficou muito bom, mas vcs estão esquecendo do referencial teórico na justificativa. (Monitor)
- b) Meninas, continua faltando o referencial teórico. (Monitor)
- c) Achei sua atividade confusa. Não estou entendendo quando acaba o texto original e inicia o seu esquema. Sugiro que você refaça esta tarefa e a tarefa nº6 que ainda não foi postada. (Monitor)
- d) Colega, seu esquema ficou muito resumido, acho que poderia ter mais informações sem ter a perda da qualidade no texto. (Aluno)

Embora o sujeito-monitor faça a cobrança da fundamentação teórica, ela não é, como dissemos acima, o alvo nessa disciplina. Mesmo a metodologia só cobra uma coerência do objeto e a percepção da escrita como ato de persuasão (para convencer o leitor). Sendo assim, a base teórica cobrada deveria, caso usada, ter sido já apropriada num outro momento do curso.

Metodologia – essa parte vai variar muito dependendo do objeto de trabalho, mas normalmente especifica os seguintes aspectos:

Sujeitos da pesquisa (quem serão os informantes)

- Método de coleta de dados (quais serão os procedimentos)

- Análise dos dados (como os dados serão analisados)

Na **metodologia**, caracterize os sujeitos (informantes) da pesquisa, mostre como os dados serão coletados e como serão analisados. Lembre-se de que você continua tentando convencer o seu leitor (patrocinador) da importância e seriedade da sua pesquisa.

Nível discursivo:

Os enunciados das tarefas, talvez por concentrar em si uma parte muito importante da comunicação entre enunciadores (coordenador e monitor) e enunciatários (alunos), produz efeitos de subjetividade, além da objetividade tradicional nesse contexto. Não encontramos projeções de primeira pessoa do singular, mas, na primeira do plural, temos uma gradação entre efeitos de distanciamento e proximidade que tendem para o segundo. Também, na introdução do *tu* (você) no enunciado, podemos perceber o *eu* implícito:

a) Nosso objetivo aqui é fazer com que você se familiarize com esse modelo, a fim de se sentir confortável quando tiver que fazer um projeto por conta própria.

b) Não se desesperem, pois agora vocês deverão fazer apenas uma primeira versão do projeto. Organizem-se o quanto antes!

Essa subjetividade pode ainda ser sentida no uso de adjetivos no diminutivo, como: “bonitinha”, “perguntinha”.

A objetividade, na projeção da pessoa, pode ser verificada em definições, tomadas como verdades, tal como:

Esquema não é o mesmo que resumo!

O tempo se projeta nos enunciados das atividades predominantemente no presente, por indicar o que deve ser feito em cada semana. Temos, todavia, marcas do futuro e do passado em verbos e em referências de datas, inscritos no período da disciplina, como mostram os exemplos:

- a) Atenção: fiquem atentos aos prazos de entrega, pois vocês **terão** duas semanas para realizar a atividade (Parte I e parte II). Notem que cada etapa deve ser disponibilizada em **uma data específica**.
- b) A última tarefa é fazer o relatório do projeto que você **propôs**.
- c) Disponibilize suas respostas no seu Portfólio (Teleduc) até o dia **18/08, segunda-feira**.

O espaço tem como referência o digital, próximo dos sujeitos envolvidos na disciplina, e a extensão do texto em número de páginas, relacionada à formalidade do texto acadêmico:

- a) Navegue pelo Teleduc, descubra e use os recursos desse ambiente. Fique sempre de olho no Correio e no Mural.
- b) Procure não fazer projetos muito longos. (...) Normalmente de 10 a 20 páginas.

Identificaremos, a seguir, as estratégias argumentativas mais comuns nas onze tarefas:

1) Questões orientadoras e sugestões: criando um efeito de segurança quanto ao que deve ser feito, as dicas e perguntas visam à orientação, o “passo a passo” para que se cumpram as tarefas conforme o que é solicitado:

- a) Nas questões de 1 a 3 vocês deverão apenas ler e refletir sobre o assunto, não será necessário, portanto, respondê-las.
- b) Veja se a partir do seu esquema você é capaz de reproduzir o que considera relevante nesse texto.
- c) Você sabe o que é uma resenha? O que é uma resenha para você neste momento?
- d) Sugerimos alguns temas para ajudá-los a elaborar o projeto de pesquisa, que vocês deverão fazer em grupo ou, se preferirem, individualmente.

2) Emprego de linguagem informal para aproximação entre enunciatários, em concordância com o efeito de proximidade criado pela projeção de primeira pessoa mostrado acima:

- a) Procure reduzir ao máximo o tamanho das frases dos tópicos (tire todas as “gordurinhas”).
- b) Agora que você está fera em esquemas...
- c) Procure não fazer projetos muito longos. Tenha dó dos pareceristas. Fale o que você tem para falar sem encher lingüiça. Normalmente de 10 a 20 páginas para projeto são mais que suficientes.

3) Destaque de informações importantes no enunciado por meio de alertas, em geral, iniciados com a palavra “atenção”:

- a) Atenção: Não conte para seus colegas quais foram as características que você escolheu. Vamos ver se, pela leitura do seu texto, os colegas conseguem descobrir quais são.

b) Atenção: fiquem atentos aos prazos de entrega, pois vocês terão duas semanas para realizar a atividade (Parte I e parte II). Notem que cada etapa deve ser disponibilizada em uma data específica.

c) Atenção: a organização dos grupos obedecerá os seguintes critérios:

d) Antes de mais nada, você precisa saber o que quer pesquisar, ou seja, que pergunta (atenção é no singular mesmo!) você quer responder.

e) Lembrete: Não deixe de fazer e enviar as atividades, pois elas são a prova da sua participação no curso.

Corroborando os procedimentos da sintaxe discursiva, os percursos temáticos e figurativos têm uma importante função ao semantizar e conferir uma coerência no texto como um todo.

1) Percurso da *colaboração*: comentários, critérios de apreciação, compartilhamento, conselhos, mural, instruções, sugestões, dicas.

2) Percurso da *pesquisa*: exemplos de resenhas na internet, modelos, base, roteiro, objetivos, suas hipóteses, a fundamentação teórica e a metodologia.

3) Percurso do *desafio*: características, proposta, missão, descoberta.

4) Percurso da *avaliação*: prova de participação, comentários, critérios.

Também esse discurso, assim como o das respostas ao questionário pelo coordenador, tem como traço recorrente a busca pela prática intensa de escrita e leitura: isotopia da *atividade*, em oposição a passividade e à teorização. Também ressalta-se a sanção como um processo contínuo e inserido em programas complexos: *perfórmance* > sanção > nova competência > nova *perfórmance* (...).

5.6 Convergências e divergências:

		Relação entre sujeitos e objeto
Q12 + Q13	+	<p>Questionário 12: O destinador-manipulador desse discurso tem como objetivo doar competência aos sujeitos-alunos para que realizem as tarefas e adquiram o objeto-valor “leitura e produção de textos”, principalmente em relação aos gêneros acadêmicos. Conforme a <i>perfórmance</i> dos alunos evolua, novas doações são planejadas para que a ação seja aprimorada. Essa <i>perfórmance</i> tende a ser melhor no ensino a distância pelo maior contato com textos escritos. Apesar de uma tendência do percurso se repetir da mesma forma em ambas as modalidades de ensino, há diferenças sutis, como o trabalho intenso no meio digital com leitura e produção de textos.</p>
Interação	+	
Tarefas		

	~	<p>Questionário 13: Determinado pelo destinador-manipulador coordenador, o destinador-delegado monitor aceita os valores dele e assume o papel de levar os sujeitos-alunos a cumprir as tarefas e a entrar em conjunção com o objeto-valor “habilidades de escrita e leitura”. Esses sujeitos vão além do esperado, surpreendendo o destinador. Para esse destinador-delegado, a identidade entre os percursos nas modalidades de ensino presencial e a distância é quase completa.</p>	
		<p>Interação: Sob os valores interação e autonomia, principalmente, os destinadores manipulam os sujeitos a buscarem o objeto “habilidade de leitura e escrita”, doando também o <i>dever-fazer</i> e deixando sempre claras as “regras do jogo”, ou seja, como os alunos serão sancionados. A manifestação dos sujeitos nas ferramentas de comunicação mostram que eles ora aceitam a manipulação, ora a questionam. O resultado da performance dos sujeitos recai sobre a doação de novas competências.</p>	
		<p>Tarefas: Os sujeitos passam por provas que são significativas, segundo os destinadores coordenador e monitor, para a obtenção do objeto-valor: “habilidade de produção escrita e leitura do português”. A doação de competência se organiza conforme o efeito da performance anterior, como foi o caso da tarefa 3 e 4 (consulta de opinião e pesquisa dos resultados), sempre com foco maior na prática e menor na teoria.</p>	
	⊃	Percursos temáticos e figurativos:	
		<p>Questionário 12: Percurso do <i>ensino de português</i>, Percurso da <i>orientação</i>, Percurso da <i>identidade entre modalidade presencial e online</i>, Percurso das <i>particularidades</i>, Percurso do <i>ambiente digital</i>.</p>	
		<p>Questionário 13: Percurso da <i>variação</i>, Percurso da <i>identidade</i>, Percurso da <i>disciplina</i>, Percurso dos <i>resultados</i>.</p>	
<p>Interação: Percurso do <i>ambiente virtual</i>, Percurso da <i>Oficina</i>, Percurso das <i>tarefas</i>, Percurso do <i>trabalho em grupo</i>, Percurso da <i>avaliação</i>.</p>			
<p>Tarefas: Percurso da <i>colaboração</i>, Percurso da <i>pesquisa</i>, Percurso do <i>desafio</i>, Percurso da <i>avaliação</i>.</p>			

Quadro 15: Convergências e divergências no estudo de caso

Onde:

~ Semelhantes;

⊃ Contém (Os percursos dos questionários, de certa forma, contêm os da interação e das tarefas).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A 2ª PARTE

De acordo com a comparação entre os discursos, principalmente entre os discursos dos questionários (dizer sobre o fazer) e os da interação e das tarefas (dizer do fazer), não encontramos grandes divergências, pois o monitor segue os parâmetros de ensino do coordenador que segue os reconhecidos pela instituição. O objetivo é claro: ensinar leitura e produção de textos e esse objeto é enfatizado em todos os discursos.

Fica bem clara a aquisição de valores doados pelo coordenador da disciplina por uma frase usada pelo monitor em suas respostas ao questionário, sendo ela quase idêntica ao discurso do coordenador na apresentação da disciplina. O monitor diz:

Procuramos fazer um material agradável tanto para os alunos quanto para os professores, assim, o nosso principal objetivo foi fazer com que a leitura e a escrita fossem vistas como duas atividades prazerosas e que todo estudante universitário, com alguma prática, é capaz de fazer bem.

E na introdução à disciplina, numa fala do coordenador, lemos:

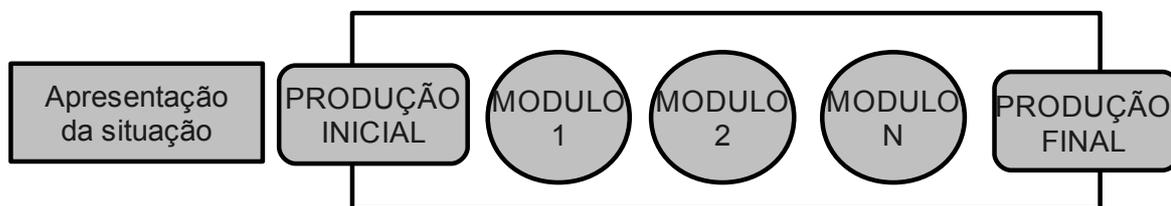
O nosso principal objetivo é fazer com que a leitura e a escrita sejam vistas como duas atividades prazerosas e que todo estudante universitário, com alguma prática, é capaz de fazer bem.

Eles discordam, entretanto, quanto à semelhança entre as duas modalidades. Para o coordenador, existem algumas peculiaridades, como o trabalho mais intenso com a escrita e leitura no digital, enquanto a oralidade é privilegiada no presencial. Já para o monitor, os meios são semelhantes para o ensino, diferenciando-se apenas pelo uso de recursos computacionais no ensino a distância.

O coordenador, tanto no questionário como num texto direcionado aos alunos, lembra que os resultados de cada exercício são vistos como uma determinação das próximas orientações e não apenas uma punição ou reconhecimento com um fim em si mesmos.

O que acreditamos ser uma estratégia para o coordenador, responsável pela criação das tarefas, é a articulação das atividades didáticas diante de uma produção final pré-estabelecida na ementa do curso e, ao mesmo tempo, a possibilidade de aproveitar as informações sobre as necessidades dos alunos na formulação de cada atividade, uma vez que elas não são todas lançadas no início, mas semanalmente. Lembrando o esquema do “grupo de Genebra”, citado na introdução desta dissertação, podemos perceber similaridades na organização das

atividades na disciplina *online*:



Assim como esse modelo de sequência didática, o coordenador da disciplina tem como plano atividades práticas que se articulam numa apresentação inicial e atividades interligadas para um objetivo final: produção de projeto de pesquisa na área dos alunos. No conteúdo programático da ementa, são citados os temas:

Leitura e produção de:
 Esquema
 Resumo
 Resenha
 Projeto de pesquisa
 Relatório de pesquisa
 Análise de aspectos relativos à textualidade de gêneros acadêmicos.
 Produção, análise e reescrita de gêneros acadêmicos.

As atividades se organizam, então, prevendo habilidades de escrita, leitura de diferentes gêneros e tipos textuais. Além disso, elas visam à preparação do aluno para a escrita de um trabalho de estrutura e conteúdo mais complexos como “produção final”.

Quanto ao encaminhamento das atividades, argumenta-se a necessidade da participação de todos de forma que a orientação recaia sobre as reais necessidades dos alunos, ou seja, que novas habilidades sejam proporcionadas com base na avaliação de cada atividade. Dessa forma, o percurso previsto é o de continuidade e não de interrupção da sequência de programas.

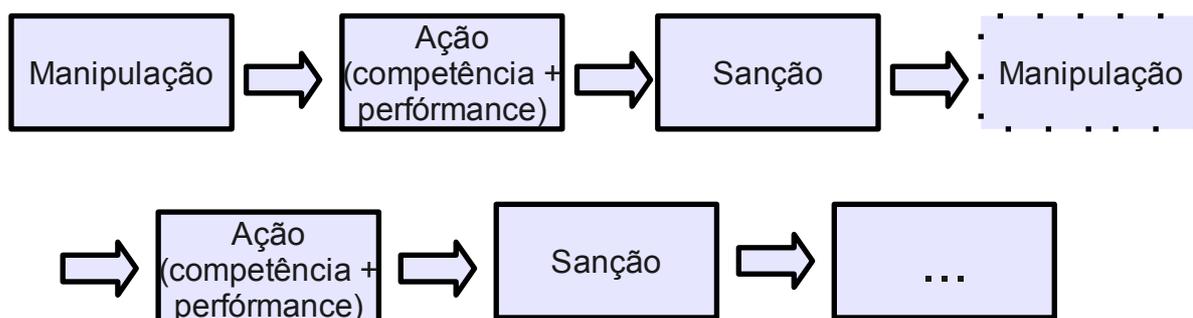


Figura 14: sequência de programas narrativos

Como tentamos mostrar nesse esquema, uma dada performance gera uma sanção que poderá impulsionar novas doações de competência de forma a adequar a prática aos critérios do ensino. Esse modelo é apenas percebido numa sequência de tarefas para uma mesma disciplina como no estudo de caso citado, pois do contrário não é possível prever as articulações envolvidas.

Ficou clara, especialmente no discurso dos questionários e da interação dessa disciplina acompanhada, a proposta de encadear ações em concordância com o objetivo da disciplina e o perfil da turma. A dependência desses fatores, entre outros, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem fica marcado neste enunciado do coordenador:

Não é uma questão só da modalidade de ensino, mas do tipo de tarefa que o professor disponibiliza e do grau de envolvimento do aluno. (Q12)

De modo geral, as atividades têm uma configuração estrutural parecida com as atividades enviadas pelos professores do primeiro *corpus*:

- ao estilo de propostas: (questões abertas) proposição de produção de texto sobre algum assunto; atividade baseada em pesquisas;
- ao tema das atividades: dado na atividade ou da escolha do aluno/grupo;
- à interação: atividades individuais de interpretação de textos, trabalhos em grupo para pesquisa e produção de textos, comentário para a produção dos colegas;
- ao contexto das atividades: ferramentas tecnológicas dentro de um ambiente digital (Teleduc);
- ao local de pesquisa: obras impressas, buscas na internet ou links diretos;
- ao conteúdo de referência para as atividades: obras de referência sobre formatação de textos; simulação de situações em que os alunos têm de usar os conhecimentos adquiridos (ex.: escrita de poema sob determinado perfil) e experiência dos alunos;
- ao destinatário: turma (portifólio aberto à visualização de todos).

As mudanças mais salientes são: a inexistência de atividades fechadas (V ou F, completar lacunas etc), o contexto de produção das atividades é apenas o digital e o destinatário das respostas postas no portifólio é sempre a turma (professores + colegas).

É a partir da produção escrita dos alunos que as orientações, em forma de comentários, são encaminhadas. A ausência desse *feedback* provoca estranhamento e a percepção de “ausência” do professor. O comentário dos colegas não tem o mesmo “peso” do dado pelo professor, autoridade no ambiente. A construção da autonomia se torna, como bem frisado na

disciplina, uma peça fundamental do ensino:

Vocês não devem esperar que o professor seja uma máquina de corrigir os ‘erros’ encontrados em seus textos. Ele pode ajudar na realização desse trabalho, mas essa tarefa deve ser, na maioria das vezes, responsabilidade dos alunos. Esperamos que, nesta disciplina, vocês percebam suas qualidades como escritores e leitores e reconheçam os aspectos que ainda carecem de maior atenção, desenvolvendo, desta forma, a independência de vocês com relação à leitura e produção de textos. **A autonomia é, portanto, uma meta a ser alcançada pelos participantes desta oficina.** (texto inicial do coordenador no ambiente digital) [grifo nosso]

Como já dissemos no segundo capítulo, é preciso regular a necessidade de *feedback* e o desenvolvimento da autonomia, que podem ser aliados e não só oponentes.

Passaremos, a seguir, a uma conclusão deste estudo na tentativa de levantar aspectos que possam contribuir para uma visão geral dos resultados obtidos em nossas microanálises.

CONCLUSÃO

Diante dos inúmeros detalhes iluminados nas microanálises, dedicamos este capítulo ao que se mostrou mais regular no conjunto delas. Antes, porém, acreditamos ser importante elucidar porque não trabalhamos com a oposição discurso *vs* prática, mas com discursos sobre o fazer *vs* discurso do fazer.

O que coletamos em nossa pesquisa foi um conjunto de textos individuais que abrigam discursos sociais, como já dissemos na introdução. Mesmo que uma dada posição contrarie o “comum” e “aceito” no contexto em que se inscreve, esse discurso não deixa de ser social, pois dialoga com seu oposto. Ainda que uma parte dos dados seja referente à prática dos professores e dos alunos no momento de interação no ambiente digital e que consideremos as atividades como uma ação dos professores, essas “práticas” são essencialmente linguísticas. É, portanto, no discurso em si mesmo e não na ação propriamente dita que encontramos os princípios fundamentais da perspectiva assumida por nós.

O estudo de caso pretendeu ser uma forma de ir além da perspectiva de um único ponto de vista ao trazer à tona não só o discurso do professor, mas uma parcela do dizer dos alunos e a interação como discurso mais próximo de um fazer pragmático. Considerando que nosso objeto é o discurso pedagógico, teríamos um esquema de sua delimitação pela abordagem teórica assim:

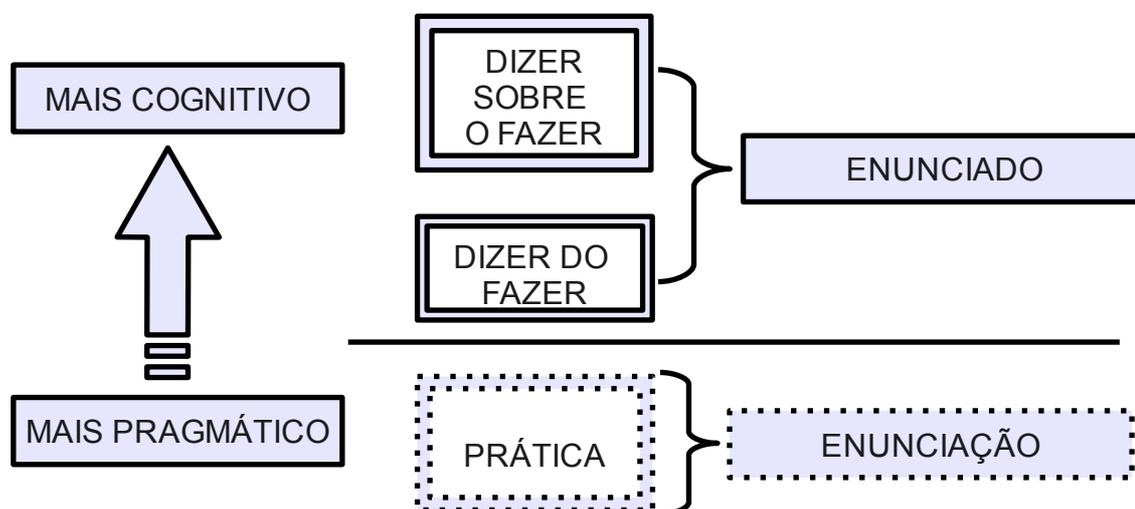


Figura 15: delimitação do objeto de estudo

Os discursos analisados são, então, um pequeno recorte da enunciação, que sempre é fugidia e difusa para ser apreendida em uma pesquisa que tem em vista o discurso. Podemos afirmar que o “dizer do fazer”, a saber: os enunciados das atividades e a interação entre professores e alunos, é mais pragmático por se aproximar da ação enquanto ato linguístico, e o “dizer sobre o fazer” é mais cognitivo, uma vez que esse último é uma interpretação baseada em observações e percepções dos sujeitos da sua prática. Essa diferenciação do cognitivo para o pragmático pode ser notada pela maior presença de figuras nas atividades e interação comparativamente aos percursos do questionário. Ainda assim, consideramos ambos os discursos predominantemente temáticos.

Porque lidamos, na maioria das vezes, com o discurso assumido por um sujeito (respostas ao questionário) e enunciados de atividades, sendo esses produzidos ou aceitos pelo mesmo sujeito, não encontramos, na parte “convergências e divergências”, grandes conflitos. A tendência era mesmo que os percursos dos sujeitos e dos temas e figuras caminhassem, de certa forma, pressupondo e sendo pressupostos nos enunciados creditados ao mesmo sujeito.

~ semelhante (7 vezes);

⊃ contém (16 vezes) ;

≠ diferente (1 vez).

A predominância, como se vê na ocorrência de símbolos utilizados na comparação entre os percursos, é mais para a convergência que para a divergência. Em geral, o discurso do fazer está contido no discurso sobre o fazer. Isso implica que o que é dito sobre o fazer encontra respaldo nos enunciados do fazer e vice-versa. Sendo os enunciados das atividades produzidos pelos mesmos sujeitos que os selecionaram e puderam tomá-lo como referência ao responder o questionário, esses se apresentam como menos controláveis que os enunciados da interação, quando vários pontos de vista estão em conflito. Entretanto, esse último discurso também se mostrou coerente com os outros discursos que o acompanham, como argumentamos nas considerações sobre o estudo de caso.

As convergências, portanto, ficam mais nítidas no interior de um mesmo discurso e menos quando comparamos os discursos entre si e ainda quando nos voltamos para um discurso pedagógico “do que deve ser feito”. Para verificar algumas características dessa confrontação dos discursos, organizaremos alguns dos resultados obtidos pelas ferramentas da semiótica. Começaremos pela constituição dos sujeitos nas/pelas relações estabelecidas entre eles e também com os objetos.

Essas relações pouco variam da tradicional hierarquia estabelecida no universo da escola tradicional se pensarmos em uma estrutura narrativa que expressa regularidades. Em geral, temos um destinador-do-dever (escola) que manipula um destinador-delegado (professor) o qual, por sua vez, manipula os destinatários (alunos) seguindo os valores do primeiro. Portela (2008, p. 22) percebe essa interação entre sujeitos como tendo “‘a montante’, a orientação persuasiva e formadora do sujeito-operador educador (ou didata) e, ‘a jusante’, a recepção/interpretação do sujeito educando (ou aprendiz)”. Em seu esquema, temos:

“Destinador social (Sistema Educacional) → Educador → Educar → Educando
e, do ponto de vista do educando:

Destinador social (SE) → Educando → Ser → Educado por → Educador” (p. 22)

Tal esquema vale também para a estrutura de relações estabelecidas pelos sujeitos aqui apresentados. Apenas destacamos a posição do aluno como sujeito ativo em alguns discursos. Alguns destinadores instauram os alunos também como participantes na doação de competência a si mesmos, quando eles são convocados a descobrir de que aprendizado precisam e a criar novos conhecimentos a partir dos adquiridos. Essa concepção se manifesta em algumas atividades com propostas em que o aluno deve retornar ao professor uma posição crítica diante dos fatos. Segundo as ocorrências, identificamos os seguintes perfis para o professor:

1) Professor-coordenador: sincretismo entre sujeito-do-dever e sujeito-do-poder (atualizado). Pareceu-nos que, quanto maior o poder do professor, mais escassas são as marcas da escola ou de outra entidade superior, embora ela sempre esteja presente.

2) Professor-adjunto: sujeito-do-dever/querer ou destinador-delegado (poder limitado em relação ao destinador-do-dever escola).

Uma outra subcategoria ainda, dentro desses dois perfis, é a de “professor-responsável”: sujeito-do-dever/querer, dedicado ao papel ativo de capacitar os alunos, pressupondo uma participação mais ou menos passiva deles, uma vez que a tarefa de ensinar se sobrepõe à de aprender.

Os destinadores-professores ora privilegiam sua atuação como manipuladores, ora o papel dos sujeitos-alunos na performance, com recorrência da primeira perspectiva. Mesmo com a posição de sujeito dedicado ao compromisso de tornar o aluno competente de acordo com o programa de ensino, a reação dos alunos determina o sucesso ou não da empreitada e o direcionamento da interação, como mostram estas falas:

- a) A participação dos alunos é pequena (...) (Q2),
- b) Alguns alunos estavam mais preocupados com o certo e o errado (...) (Q5),
- c) Os alunos ainda resistem ao uso das novas tecnologias. (Q6) e
- d) Os chats dos ambientes digitais até acontecem, eventualmente, até o momento em que todos [os alunos] trocam os MSNs. (Q9).

A escola, destinador-do-dever, é preciso lembrar, não representa apenas a voz daqueles que ocupam cargos administrativos e de professores e alunos. Ela ocupa o “lugar do saber”, absorve valores que circulam na sociedade, reinterpreta-os, confere-lhes legitimidade e cientificidade e os devolve à própria sociedade (LARA, 2004, p. 21). Por isso, o destinador-escola abarca também a sociedade em seu discurso sobre o que deve ser ensinado. Essa consciência nos alerta para a condição abrangente do discurso do professor enquanto porta-voz da escola, seja tomando o discurso dela como discurso próprio ou aceitando-o como determinante de sua ação e mesmo se opondo a ele.

Também o objeto buscado tem uma configuração característica do ensino tradicional. Em geral, o destinador manipula os sujeitos para adquirirem conhecimentos necessários para sua formação e, nos cursos de licenciatura, para a sua atuação como futuro professor. Para alunos do bacharelado, esses conhecimentos se direcionam para as habilidades de escrita e leitura de gêneros acadêmicos.

O nó dessas relações entre os sujeitos parece estar no conflito entre o que é esperado e a resposta dada, envolvendo aí a aquisição do objeto conforme os valores do destinador. Em que variam então esses enunciados se a estrutura narrativa se mostra semelhante à das práticas de ensino presencial? A estrutura das relações é praticamente igual, mas as problemáticas, presentes na argumentação, temas e figuras, trazem à tona outras questões peculiares à EaD mediada pelo computador, como: a aceitação ou não das ferramentas tecnológicas para o ensino formal (para o uso informal, a aceitação é pouco questionável), a flexibilidade do tempo e a necessidade de sua organização, acúmulo de outras questões próprias do meio, como letramento digital e outras ainda lembradas neste estudo.

O que dizer do sujeito-professor que se coloca sempre como hierarquicamente superior ao aluno nos enunciados das atividades, mas necessita ancorar academicamente sua fala quando dirigida ao pesquisador? Identificamos aqui um sintoma passional, num jogo de suficiência e insuficiência, inerente à atividade pedagógica, mas geralmente negado pelos jogadores. Esse jogo/sintoma é um aflorar emotivo suscetível de moralização e, portanto, faz parte de um possível esquema passional. Se tomamos o professor como seu próprio

moralizador, o que é totalmente verossímil diante dessa mudança de paradigma conforme o enunciatório, o professor-moralizador julga-se: 1) um sujeito dotado de autoridade e uma referência na relação com o aluno e com a direção da escola e 2) um sujeito, por vezes decepcionado, por vezes eufórico, dominador dos conhecimentos acadêmicos para o pesquisador, a quem ele apresenta sua prática pedagógica. Conforme as pistas de seu discurso, há indícios de que o meio digital cria nos professores a necessidade de marcar, pelo comportamento, a hierarquia que surge como “intuitiva”, dada a repetição.

Seria necessário um estudo mais cuidadoso desses sintomas passionais dos sujeitos no meio digital e sua projeção enquanto fator de adaptação e regulação das relações entre eles e os objetos buscados. O que nosso estudo evidencia, por enquanto, é a relevância da atenção à moralização e suas consequências nesse contexto.

No nível discursivo, em que os percursos temáticos e figurativos abrigam as crenças e ideologias, além da argumentação, cujas razões levantadas salientam as concepções em jogo, a comparação entre as modalidades de ensino e os valores vinculados ficam mais claros. Destacamos, então, essas concepções que se mostraram mais representativas dos discursos.

1) Concepção da distância física, no ensino a distância, como barreira para um ensino efetivo, contrariamente ao ensino presencial. Essa concepção se alia a outra:

2) Concepção de que o aluno de disciplina *online* está sozinho e, por isso, deve ter mais suporte do professor que o aluno do presencial.

3) Concepção do meio digital como um espaço diferente para as práticas do presencial. Nesse contexto, busca-se representar, no meio digital, práticas do presencial (ex.: fórum para reproduzir interações do presencial).

Quanto à proximidade de aspectos de ambas as modalidades, o gráfico a seguir tabela a quantidade de menções às categorias utilizadas pelos professores para comparar o ensino presencial e o mediado pelo computador. Este trabalho, portanto, inscreve-se apenas como retrato dos *corpora* aqui estudados e não pretende ser uma simples generalização. As semelhanças são, dentro de cada discurso, contextualizadas e explicadas, como pudemos ver nas análises feitas.

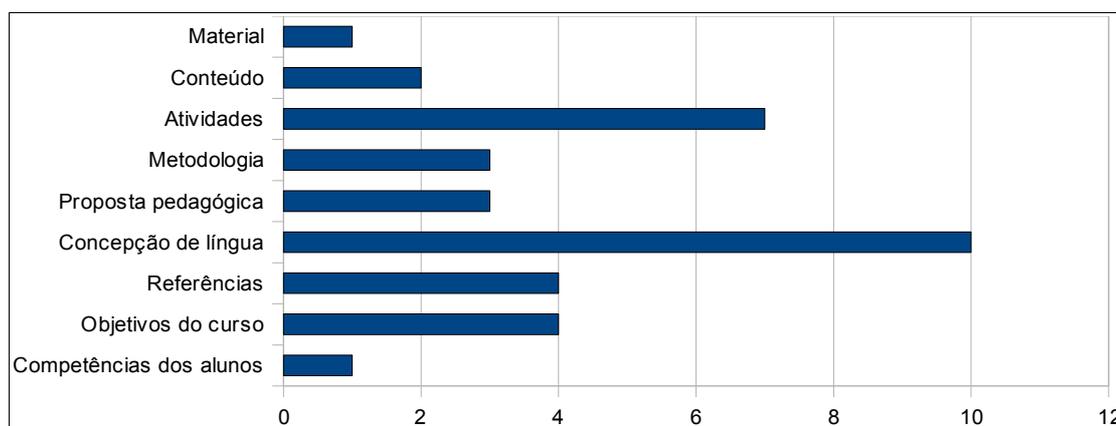


Gráfico 3: Semelhanças entre aspectos da modalidade de ensino presencial e a distância presentes nas respostas dos questionários

Consideramos, entretanto, que alguns dos traços com maior tendência a uma uniformidade são também mais inerentes ao sujeito e ao curso: concepção de língua, objetivos do curso e referências, o que também se vincula aos percursos dos sujeitos no ensino e à relação de dependência com a instituição, sendo, por isso, mais regulares. As maiores discordâncias entre os discursos são em relação à metodologia, às atividades³⁵ e aos conteúdos, elementos, geralmente, defendidos como mais personalizáveis em discursos críticos sobre o que deve ser feito para um ensino eficaz.

4) Concepção de que atividades para cursos diferentes deveriam levar em conta todos os tipos de diferença: conteúdo principal das disciplinas desses cursos, as características dos alunos desses cursos, suas expectativas, etc. Portanto, uma defesa de adequação e adaptação ao contexto.

5) Visão da temática escolhida nas atividades como justificativa de mudanças e também como estratégia de direcionamento do curso ao campo de interesse dos alunos. Predomina a crença de que, uma vez que não é possível oferecer atividades diferentes em um mesmo curso, mesmo porque o objetivo é comum no contexto de um curso (ex.: ensinar gêneros acadêmicos), aos alunos é permitido trabalhar assuntos da sua área.

As concepções que levantamos marcam um objeto ainda em construção, dadas as gradações entre oposições como liberdade *vs* controle, diversidade *vs* identidade, principalmente. Não há no discurso desses professores uma uniformidade, mas uma variedade de pontos de vista que refletem instabilidade nas escolhas didático-metodológicas da modalidade de ensino a distância.

³⁵ As atividades, embora lembradas como semelhante em ambos os ambientes, são defendidas pela crítica como devendo ser mais adequadas ao contexto que outros elementos citados, como referências, por exemplo.

Uma observação feita é que não há consenso sobre os resultados do ensino em meio digital relativamente ao presencial. Mesmo quando os sujeitos professores assumem algumas semelhanças, há ressalvas quanto aos resultados mais positivos e negativos na EaD mediada pelo computador:

Positivos:

- Maior acesso a textos diferentes, encontrados em pesquisas livres, de acordo com as necessidades do aluno.
- Exigência de maior trabalho (leitura e escrita) dos alunos, graças ao caráter mais “escrito” do ambiente em oposição à predominância da “oralidade” do presencial. Como o objetivo principal é a leitura e produção de textos, essa característica do meio digital se torna um trunfo.
- Desenvolvimento da maturidade e autonomia dos alunos no ambiente digital, pela distância do professor.

Negativos:

- Porque os alunos da graduação ainda não conseguem ser autônomos, os resultados tendem a ser piores. Essa característica é salientada na organização do tempo para cumprimento dos prazos.
- Dificuldade de disponibilizar no meio digital todo o programa do ensino no presencial.
- Menor interação e, assim, menor relação afetiva entre os sujeitos. A sensação produzida, segundo os informantes, é de ausência dos sujeitos no meio digital.

Sobre as vantagens do meio digital, Braga também elenca a acessibilidade como elemento que justifica a importância do emprego da Internet para o ensino:

A Internet afeta as práticas de ensino de três maneiras distintas: possibilita a comunicação a distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (*www*). (BRAGA, 2007, p. 182)

Quanto ao tempo e espaço relacionados a pessoas do discurso, o que se destaca é o percurso das atividades na flexibilidade de fontes de consulta (*internet*) e no tempo para a resolução das tarefas e interação no ambiente digital. Essas são, na verdade, dimensões fluidas no ensino-aprendizagem a distância, o que pode ser euforizado ou disforizado dependendo do

valor “autonomia”, constantemente lembrado pelos professores. Destaca-se um efeito de subjetividade nos discursos de enunciadores que tentam como estratégia a redução da distância física. Por outro lado, a objetividade também assegura a formalidade própria do contexto educativo.

De uma forma geral, as perspectivas de ensino da língua portuguesa se apresentam de acordo com a evolução nos estudos dessa língua, que apresentamos sucintamente no capítulo 2. Privilegiam-se aspectos formais da língua, mas há, em geral, uma preocupação de contextualização e reflexão, ao contrário do ensino de gramática tradicional em abordagem mecanicista e sem outro objetivo a não ser fazer conhecer as regras da língua.

O ambiente digital se mostra, em relação ao discurso sobre a prática, o lugar de confluência de aspectos positivos do ensino presencial, o que reflete uma maior experiência dos enunciadores com esse ensino. O sentimento de “falta” manifestado por vários enunciadores a respeito de uma menor interação e ausência de afetividade, por exemplo, denuncia uma prática de EaD ainda colada no modelo da sala de aula presencial.

O emprego de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)³⁶ na Educação a Distância é o que mais caracteriza essa prática pedagógica como “diversa”, embora elas possam e sejam usadas no meio presencial também. No discurso dos professores se destacou a utilização da internet entre todos os outros recursos tecnológicos, ao lado dos ambientes digitais.

³⁶ Essas tecnologias são enquadradas no contexto da “Revolução Informacional”. Elas se caracterizam “por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpável (fisicamente manipulável) o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som).” (Wikipédia, 2009). São exemplos delas os computadores, as câmeras, os e-mails, os fóruns, a internet etc.

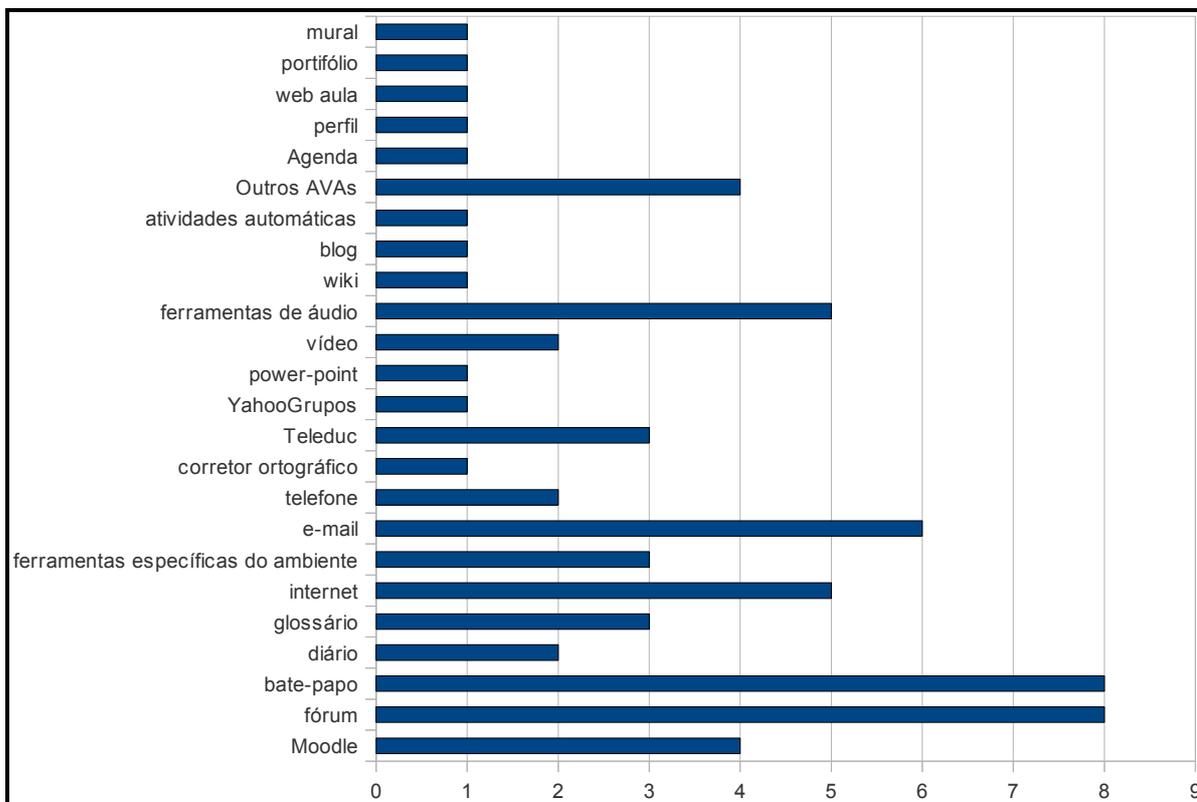


Gráfico 4: Tecnologias da Informação e Comunicação citadas pelos professores nas respostas do questionário e atividades didáticas.

Nesse gráfico fica clara a tendência no uso de algumas ferramentas: fórum, bate-papo, e-mail e internet. Destacam-se como ambientes virtuais de ensino-aprendizado (AVA) o Moodle e Teleduc. A videoconferência aparece, nos discursos, como uma ferramenta com grande potencial no ensino, justamente por permitir a “simulação” de uma aula presencial, mas está além das condições da maioria das escolas, seja pelo custo, seja pela dificuldade técnica de uso em relação às outras ferramentas.

Concordamos com Dias (2002, p. 11) quando defende a noção de tecnologia como:

uma extensão da percepção e compreensão humana (conhecimento extra-somático) e sua clara interdependência com a ciência, com o contexto e com as necessidades que pretende suprir. Os artefatos são apenas os meios de que podemos dispor para redirecionar nossas práticas educativas e não devem se destacar em detrimento dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O emprego das novas ferramentas tecnológicas tem sido apoiado como um diferencial significativo para a otimização do processo de aprendizado. Para além do simples uso delas, no entanto, está a consciência dos professores dessa escolha como fator adequado à situação e do público-alvo envolvido. O ensino mediado por essas ferramentas tecnológicas, em muitos

casos apresentados nesse estudo, indicam grande distância entre o *parecer* inovador e o *ser* inovador; por isso, perguntamos: Até que ponto a integração de recursos digitais acontece de forma planejada e proveitosa para o ensino de determinado conteúdo? Em que se diferencia dos métodos tradicionais?

Matte (2009, p. 8) alerta para essa tensão entre o antigo e o novo:

(...) os avanços tecnológicos que possibilitam criar realidades virtuais cada vez mais próximas da realidade concreta precisam ser utilizados com parcimônia, pois, dependendo de como são usados, podem, facilmente, recriar modelos atiquados de ensino com efeitos visuais fantásticos.

Ferramentas de vídeo (ex: YouTube) e áudio (ex: Podcast), por exemplo, são ressaltadas pelo potencial de trazer à sala de aula a multimodalidade, de valor positivo para todos os informantes. O ensino de fonética é citado como um campo potencialmente beneficiado com essas tecnologias. Elas elevam também as possibilidades de se trabalhar uma maior variedade de gêneros textuais autênticos presentes em abundância na internet.

Percebemos em Pais (2003, s/p) que, por trás da escola e os sujeitos ligados a ela, há um discurso pedagógico que:

caracteriza-se por uma estrutura de poder muito rica, definida por sobremodalizações de modalidades complexas: *poder-fazer-saber* ⇒ *poder-saber-fazer* ⇒ *poder-fazer-querer* ⇒ *poder-fazer-dever* ⇒ *poder-fazer-criar*. Trata-se, pois, de um discurso que se destina, respectivamente, a gerar *conhecimento*, constituir uma *competência*, despertar *vocação*, instaurar uma *ética*, de modo a estabelecer um *sistema de crenças* sobre as qualificações precedentes.

Segundo esse autor ainda, *ensino e pesquisa, formação e qualificação* não passam por uma bibliografia ou pelos meios eletrônicos, mas pela liberdade, responsabilidade e autonomia, sistema de valores indissociáveis na garantia do desenvolvimento social e profissional.

De maneira que podemos lembrar aqui a oposição entre liberdade e controle ou opressão em alguns discursos que relatam a quase impossibilidade de um bom ensino em um determinado contexto e impedimentos da instituição que, na atenção a suas normas, fecha-se às necessidades concretas dos professores e alunos, situação presente, principalmente, no discurso do Q5.

Para além da apresentação de ações positivas e negativas na EaD, é preciso vê-la como um espaço em construção que provavelmente não se situa numa identidade, mas numa

diversidade que prevê regulações dependentes de variáveis sociais, culturais e tecnológicas, pelo menos. Sua vantagem está justamente na possibilidade de personalização, garantida pela flexibilidade do meio digital, em que a interação professor-aluno, aluno-aluno pode se multiplicar no tempo e no espaço conforme suas necessidades; no registro durável de informações; e na criatividade, que podem garantir múltiplas atividades a ser escolhidas de acordo com estilos de aprendizado.

O Coordenador da Coordenação de Inspeção Escolar (Cdin), Alessandro Sathler, afirma:

A questão da educação a distância é muito múltipla e em sua diversidade demanda um espaço bastante específico para seu desenvolvimento. Cada localidade, povoado ou região tem suas particularidades. Sendo assim discutir a EAD é muito importante, mas que isto seja feito de uma maneira em que se analise cada situação e suas especificidades.³⁷

Tal flexibilidade possível, entretanto, não se opõe à sistematicidade e do rigor, caros a qualquer atuação profissional em que se tenha uma competência a ser doada e situações-problema a que o sujeito será exposto como profissional.

Apresentar resultados positivos e se empenhar na resolução dos problemas é um desafio para os profissionais que optaram pela modalidade de ensino a distância para lidar com preconceitos de uma sociedade acostumada com o modelo tradicional, como critica a reportagem abaixo:

Mais de 18 mil alunos de cursos de educação a distância de instituições particulares e públicas sofreram preconceito por terem optado por essa modalidade de ensino, segundo levantamento da Associação Brasileira de Estudantes de Ensino a Distância (ABE-EAD), que recebe as denúncias desde 2007. São casos de discriminação por alunos de cursos presenciais, dúvidas dos empregadores sobre a validade dos cursos - mesmo os autorizados pelo Ministério da Educação -, dificuldades para conseguir estágio, para obter o registro profissional e fazer inscrição em concurso.³⁸

Os resultados positivos presentes nos discursos analisados mostram que esse desafio já começa a ser foco de professores que se engajaram na proposta de ocupar o meio digital de

37 Notícia publicada por Crislaine Hildebrandt na Folha Dirigida em 04/11/2009 sob o título “Educadores destacam desafios do Ensino a Distância no Brasil”. Disponível em <<http://www.folhadirigida.com.br/script/FdgDestaqueTemplate.asp?pStrLink=7,79,0,220437&IndSeguro=0&IntErro=>>>. Acesso em 04 nov. 2009.

38 Notícia publicada no dia 03/11/2009 no Estadão.com.br sob o título “Ensino a distância sofre resistência”. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20091103/not_imp460217,0.php>. Acesso em 03 nov. 2009.

forma mais eficaz para o ensino. Os resultados negativos, como a prática tradicional mascarada pelas novas tecnologia, merecem mais cuidado dos interessados em investir nesse ainda recente espaço ocupado pela educação, implicando um retorno de propostas alternativas que podem incentivar a direção da escola, professores e aluno na continuidade dessas práticas que, embora recentes e em constante mudança, têm um objeto comum a outros espaços: o conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. A.; LARA, G. M. P. . A imagem da língua portuguesa em livros didáticos: uma análise das modalidades e valores. In: *Rabiscos de Primeira* (UFMS), v. 6, p. 32-37, 2006.

ALAVA, S. *et al.* *Ciberespaço formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALLY, M. Foundations of Educational Theory for Online Learning. In: ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. *Theory and Practice of Online Learning*. Canadá: Athabasca University, 2008. Disponível em: <http://cde.athabasca.ca/online_book/ch1.html>. Acesso em 01 set. 2009.

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação de professores*. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

AMARAL, L. H.; AMARAL, C. L. C. . Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C. *et al.* *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Editora Clara Luz. 2008.

ASSIS, K. N. de S.; LARA, G. M. P. As determinações sócio-históricas em livros didáticos de português. In: *Rabiscos de Primeira* (UFMS), v. 6, p. 96-106, 2006.

ARAÚJO JR., C. F. de. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, S. C. *et al.* *Interações virtuais*. São Carlos: Editora Clara Luz. 2008.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001a.

_____. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Efeitos da oralidade no texto escrito. In: Dino Preti. (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. 1 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, v. 8, p. 57-84.

_____. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. . (Org.). *Fala e escrita em questão*. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 2006, v. 1, p. 57-77.

_____. Linguagem popular e oralidade: efeitos de sentido nos discursos. In: PRETI, D. . (Org.). *Oralidade em textos escritos*. 1ª ed. São Paulo: Humanitas, 2009, v. 10, p. 41-72.

_____. O discurso da gramática: imagens da norma e da língua. In: *Linguística* (Madrid), v. 17, p. 95-113, 2006.

_____. O discurso da norma nas gramáticas portuguesas do século XVI. In: *Estudos Portugueses*, v. 5, p. 11-24, 2006.

_____. O discurso da norma na gramática de Fernão de Oliveira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (orgs.). *Línguas e instrumentos linguísticos*. São Paulo: Ed. Pontes. 2001b, p. 7-21.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEIVIDAS, W. A construção da subjetividade: pulsões e paixões. In: OLIVEIRA, A. C.; LANDOWSKI, E. *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Trad. NOVAK, M. da G. & NERI, M. L. v. 1. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1988.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. de LOPES, I. e Grupo Casa. Bauru, São Paulo: EdUSC, 2003a.

_____. Narratividade e discursividade: pontos de referência e problemáticas. In: *Significação – Revista brasileira de semiótica*. Annablume. n. 19, 2003b.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de

reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

BRISO, C. B. *et al.* Quem vai ensinar - e o quê - aos alunos do século XXI? In: *Veja*. mar. 2009. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/conheca-escola-ensino-futuro-430546.shtml>. Acesso em 03 de set. 2009.

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática. In: BRUN, J. *Didática das Matemáticas*. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 35-113.

CAGLIARI, L. C. . *Linguagem : oralidade e escrita*. Cultivar. Grandes Culturas, v. 3, p. 11-18, 2007.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHES, A. Desenvolvimento psicológico e educação. In: *Psicologia da Educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSCARELLI, C. V. *A informática na escola*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2002.

COSCARELLI, C. V. ; RIBEIRO, A. E. F.. Letramento digital. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

COSCARELLI, C. V. ; MITRE, D.. *Oficina de Leitura e Produção de Textos* (Livro do Professor). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. v. 1.

COURTÉS, J. *Analyse sémiotique du discours: de l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Hachette, 1991.

DAVIDOV, V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. Secretário do MEC divulga números sobre a educação a distância no país. In: *Portal educacional do Estado do Paraná*. s/d. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/modules/noticias/article.php?storyid=276>. Acesso em 03 de set. 2009.

DIAS, R. *Novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino de inglês*. Belo Horizonte: PUC MINAS VIRTUAL, 2002.

DIAS, R. ; BAMBIRRA, R. ; ARRUDA, C. . *Aprender a aprender: metodologia para estudos autônomos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. v. 1. 160 p.

DINIZ, M. L. V. P. (Org.) ; PORTELA, J. C. (Orgs.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp/FAAC, 2008.

DISCINI, N. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

_____. *Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2007.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SWNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. In: SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

FELIX, U. Web-based language learning: a window to the authentic world. In: DEBSKI, R & LEVY, M. (orgs.) *Worldcall: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 1999.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006c.

_____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 8ª ed. 2006b.

_____. O sujeito na semiótica narrativa e discursiva. In: *Todas as Letras: revista de língua e literatura*. vol. 9, n. 1. São Paulo: Editora Mackenzie, 2007, p. 24- 31. Disponível em: <<http://200.19.92.28/todasasletras/home.asp?revista>>. Acesso em 03 de set. 2009.

FONTANILLE, J. Stratégies doxiques. *Explorations stratégiques, Actes Sémiotiques – Bulletin*, VI, 1983.

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. LIMA, A. D. et. al. São Paulo: Cultrix. s/d.

GREIMAS, A. J. *Du sens II: essais sémiotiques*. Paris: Éditions du Seuil. 1983.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. Trad. CORACINI, J. R. São Paulo: Ática, 1993.

GREIMAS, A. J.; LANDOWSKI, E. *Análise do discurso em Ciências Sociais*. São Paulo: Global, 1986.

GUIMARÃES, A. de M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 23-42.

GUIMARÃES, J. da C. R. A.; LARA, G. M. P. As projeções enunciativas de pessoa e de tempo no discurso do manual escolar. In: *Rabiscos de Primeira* (UFMS), v. 6, p. 26-31, 2006.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. NETTO, J. T. C. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HOUAISS, A. (1915-1999); VILLAR, M. de S. (1939-). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LARA, G. M. P. (Org.) . *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Lucerna/Faculdade de Letras da UFMG, 2006. v. 1.

_____. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do*

professor de português. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

_____. Uma análise semiótica do discurso sobre a língua. *Confluência* (Rio de Janeiro), v. 32, p. 89-104, 2007.

LARA, G. M. P. ; MATTE, A. C. F. . *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/>>. Acesso em 23 jun. 2008.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, L. E. G.; DALTRINI, B. M. . Organizando o Processo de Elicitação de Requisitos Através do Conceito de Atividade. In: *4th Workshop on Requirements Engineering*, 2001, Buenos Aires - Argentina. Anais do 4th Workshop on Requirements Engineering, 2001. p. 297-317.

MATTE, A. C. F. (Org.). *Lingua(gem), texto e discurso*. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Lucerna / FALE, 2007. v. 2.

_____. Existe Fala Neutra para a Poesia?. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 24, p. 159-174, 2008.

_____. O processo semiótico de comunicação: sobre o esquema de comunicação de Ignácio Assis Silva. In: *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 6, p. 1, 2008.

_____. Como e porquê dar aulas de semiótica online? In: *Estudos Semióticos*, v. 5, p. 1, 2009.

_____. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. In: *Revista Tecnologias na Educação*, v. 1, 2009. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/index.php>. Acesso em 01 dez. 2009.

MATTE, A. C. F. ; LARA, G. M. P. . Um panorama da semiótica Greimasiana. In: *Alfa : Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 53, p. 339-350, 2009.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO BRASIL (MEC) – *Relatório Final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância - agosto/2002*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2009.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PAIS, C. T. Condições da pesquisa científica e tecnológica, da autonomia universitária e da liberdade acadêmica em universidades públicas e privadas. In: *Revista Estudos Linguísticos*. N. 32, 2003. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc009.htm>>. Acesso out. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, n. 9, p.63-78, 2006. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em 11 de set. 2009.

_____. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V.8, n.2, p. 321-339. 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2008_2/03-Vera-Menezes.pdf>. Acesso em 11 de set. 2009.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 46, n.2, p.165-179, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em 11 de set. 2009.

_____. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, Hugo *et al.* (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges: Belo Horizonte, 1999, p. 359-378. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Acesso em 03 de set. 2009.

PEREIRA, D. R. M. Uma perspectiva histórica do ensino de línguas mediado pelo computador no Brasil. In: *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. v. 7, 2008, p. 1-23. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_15_RBAAD_2008_PESQUISA.pdf>. Acesso em 03 de set. 2009.

PORTELA, J. C. Universidade Estadual Paulista/Araraquara. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. 181 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista/Araraquara. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp050862.pdf>>. Acesso em out. 2009.

_____. A prática didática nos manuais brasileiros de semiótica greimasiana. In: *56º Seminário do GEL*, 2008, São José do Rio Preto. Programação. São José do Rio Preto : GEL, 2008.

PORTELA, J. C. *et al.* Mídia e Ensino: A Experiência do GES/Unesp Bauru. In: *Estudos Linguísticos* (São Paulo), Taubaté, v. XXXII, p. 1, 2003.

PRADOS, R. M. N. Os discursos político-educacionais contemporâneos: uma perspectiva sociosemiótica. In: *Revista Brasileira de Linguística*, v. 14, p. 109-115, 2006. Disponível em: <http://editora.brazcubas.br/wp-content/uploads/2009/03/Revista_Brasileira_de_Linguistica.pdf>. Acesso em 24 ago. 2009.

RASIA, G. dos S. 2007. O ensino de línguas e a vazão dos sentidos. In: CAZARIN, E. A. & RASIA, G. dos S. *Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 61-68.

SILVA, I. A. *Figurativização e Metamorfose*. São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. In: *Scripta* 2, n. 4, 9, p. 87-106, 1999.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 31-76.

SOUZA, G. N. de; LARA, G. M. P. . O papel dos temas e figuras no discurso de manuais didáticos do português de meados do século XX. In: *Rabiscos de Primeira* (UFMS), v. 6, p. 38-44, 2006.

SOUSA, M. E. V. de; PEREIRA, R. C. M.. *Leitura e produção de texto I*. Disponível em: <http://www.eduardokenedy.net/alunos_arquivos/apostila_geral.pdf> Acesso em 26 fev. 2009.

STEVE LOHR. Study Finds That Online Education Beats the Classroom. In: *Times People*.

Ago. 2009. Disponível em: <http://bits.blogs.nytimes.com/2009/08/19/study-finds-that-online-education-beats-the-classroom/>. Acesso em 03 de set. 2009.

TATIT, L. A abordagem do texto. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto. 2007, p. 187-210.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. *Second Life e Web2.0 na educação*. São Paulo: Novatec, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 2008-2009.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES

Instruções: Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre atividades didáticas para o ensino de língua portuguesa em ambiente digital. Preencha os itens referentes a sua identificação e responda às perguntas da forma mais completa possível. Agradecemos sua colaboração.

Instituição na qual leciona:

Formação:

Tempo de experiência no ensino de línguas:

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior:

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes?

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincréticas) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(aceito pelo Comitê de Ética da UFMG)**

O/A senhor(a), professor(a) de ensino superior, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado “**Atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital: uma análise semiótica**”.

Essa pesquisa consiste na análise de **2 (duas) atividades didáticas** elaboradas por 10 (dez) professores que concordem **voluntariamente** em fornecê-las. Tais atividades precisam estar inseridas em disciplinas que tenham como finalidade o ensino de português a distância no ensino superior.

Além de ceder essas atividades, este convite compreende também sua resposta a um **questionário de sete perguntas**, o qual também é de uso restrito na pesquisa mencionada.

O objetivo é estudar as adaptações feitas nas atividades para o ambiente digital. A pesquisa, a ser realizada de 2008 a 2009, é financiada pela CAPES e está sob a responsabilidade da Profa. Dra. Ana Cristina Fricke Matte e da mestranda Daniervelin Renata Marques Pereira, ambas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A colaboração com a pesquisa não possui quaisquer fins lucrativos e não oferecerá riscos para a sua saúde física ou mental. Ela pretende, sim, trazer contribuições para os estudos ainda recentes no campo de Educação a Distância.

Informamos que poderá ocorrer a publicação por meio impresso ou digital de parte dos dados disponibilizados quando necessário para a divulgação dos resultados da pesquisa, sendo mencionado o contexto de sua coleta. Os dados na íntegra somente serão publicados como anexo da dissertação, para uso da comunidade científica.

Fica esclarecido que o(a) senhor(a) não terá participação financeira em caso da inserção parcial dos dados fornecidos em algum livro ou outra publicação. **Como colaborador(a) da pesquisa, o(a) senhor(a) tem ainda o direito de retirar seu consentimento caso se sinta prejudicado(a) a qualquer momento.**

Os dados obtidos a partir dessa pesquisa não serão usados para outros fins que não os previstos neste termo de consentimento e será garantido o anonimato completo de todos os dados pessoais dos professores que concordarem em colaborar com esta pesquisa.

Reiteramos que sua participação com o fornecimento das informações necessárias (enunciado das atividades didáticas e respostas ao questionário) é totalmente voluntária para esta pesquisa.

Dispomo-nos a quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários sobre a pesquisa em foco, antes, durante ou após o processo. Garantimos também o fornecimento de novas informações que surgirem ao longo da pesquisa.

Local:, data:de de

Declaro que entendi e estou de acordo com esse termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa supracitada.

Assinatura do professor convidado

ANEXO

Anexo A: Respostas ao questionário e respectivas atividades fornecidos pelos professores

QUESTIONÁRIO 1(Q1)

Instituição na qual leciona: *universidade pública A (PB)*³⁹

Formação acadêmica: Doutorado em Lingüística

Tempo de experiência no ensino de línguas: 10 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Letras (presencial e a distância), Comunicação, Farmácia, e Serviço Social (os demais, presenciais)

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes?

A experiência que tenho tido com Educação a Distância é sempre no curso de Letras. Em tese, não vejo necessidade para uma diferença de atividades com base nessa justificativa. O que determinaria a mudança, em minha opinião, seria a temática abordada. Nesse caso, a natureza da temática poderia direcionar uma atividade diferente.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Considero que a língua é constitutiva do ser humano e que por meio das práticas de linguagem agimos no mundo. Procuro desenvolver em sala de aula atividades de reflexão e uso da linguagem relacionadas e necessárias ao processo de formação inicial do professor de português. A mesma concepção se aplica na modalidade a distância.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

A proposta teórico-metodológica é basicamente a mesma. O que mudam são os recursos e algumas estratégias. Tento desenvolver no ambiente virtual atividades que permitam aos alunos desenvolver a interação entre professor, tutores e colegas, levando-os a construir autonomamente seus conhecimentos. Na verdade, as atividades do *moodle* já conduzem a isso. O fórum, principalmente, busca reproduzir as interações da sala de aula presencial.

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

³⁹ Identificaremos as instituições citadas pelos professores por letras, na ordem dos questionários, para proteger a identidade tanto dos professores quanto das instituições.

As referências teóricas são as mesmas nas duas modalidades, assim como os conteúdos trabalhados. As atividades, no entanto, voltam-se mais para a pesquisa. Também procuramos conduzir os alunos, por meio de questionamentos, aos aspectos que consideramos mais relevantes no estudo dos conteúdos, na tentativa, de que, mesmo a distância, possamos manter a integridade da proposta político-pedagógica do curso de Letras.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

O ensino a distância atende a uma expressiva demanda social e nesse aspecto, tem permitido muitos avanços no sentido de proporcionar acesso a muitos que poderiam estar excluídos do curso superior. Acredito que o ideal seria o modelo do curso semi-presencial, em que o aluno pudesse desfrutar das duas modalidades e das vantagens/especificidades de cada uma. Há aspectos da relação professor-aluno em ambiente presencial que não são recuperadas na modalidade a distância.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Já utilizamos chat, diário, glossário, mas, de certo modo, o que perpassam todas elas são atividades de leitura e de escrita. Lendo e escrevendo desenvolvemos o nosso conhecimento da língua e as capacidades de linguagem.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Usamos até o momento o escrito e o visual. Estamos preparando para este período um CD onde estaremos agregando outros recursos multimodais. A multimodalidade é sempre positiva, ela se justifica do ponto de vista didático-pedagógico. Aliás, a linguagem é intrinsecamente multimodal, não há como fugir disso.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

No caso de Leitura e Produção de Textos conseguimos abordar praticamente todos os nossos conteúdos. Apenas os aspectos mais estruturais relacionados à textualização ficam sem um maior acompanhamento, já que é praticamente impossível intervir individual e sistematicamente em cada enunciado escrito pelos alunos na plataforma. No entanto, em conformidade com a concepção de língua/linguagem que norteia nossa prática docente, agimos no mundo por meio da linguagem, e quanto mais a usamos, mais conseguimos desenvolver o nosso conhecimento sobre a língua.

Atividade 1 (A1)



Atividade relacionada às perspectivas de abordagem de leitura: como decodificação, cognitivista e sociointeracionista. O recorte abaixo foi retirado do material didático elaborado para a disciplina pelos professores.

Agora é sua vez: Escolha um livro didático de Língua Portuguesa (de preferência um que seja adotado em escolas do seu município, quer seja do Ensino Fundamental ou Médio) e analise uma seção dedicada à leitura. Comente a natureza das perguntas formuladas. Você considera que elas exigem do aluno uma compreensão efetiva do texto? São questões que priorizam a reflexão do aluno ou simplesmente uma colagem do texto dado para leitura? Para aprofundar a sua análise, leia o texto **Política de leitura para o ensino médio: o PNLEM e o LD**, de autoria de Maria Ester Vieira de Sousa, que se encontra disponível na plataforma *moodle*, os textos sobre leitura, disponíveis no site www.cchla.ufpb.br/leituranaph, e os três primeiros capítulos do livro **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** de Marisa Lajolo.

PEREIRA, Regina C. M; SOUZA, Maria Ester V. Leitura e Produção de Textos I. In: ALDRIGUE, Ana C.S.; FARIA, Evangelina M. B. (coords) . **Linguagens: usos e reflexões - Vol. 1**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.69-89.

Atividade 2 (A2)

Atividade usada em uma avaliação sobre a temática dos gêneros e o ensino da leitura e da escrita.

a) Leia a pergunta feita a um professor e a resposta apresentada por ele.

Entrevistador: Quais gêneros textuais você costuma trabalhar com os seus alunos (tanto para a leitura quanto para a produção de texto)?

Professor: No ensino de gramática, temos, por exemplo, o uso da crase quando peço que os alunos produzam um testamento. Ao pedir que os alunos comentem fatos que eles considerem errados na sociedade, trabalho texto de opinião ou relato pessoal quando comentam sobre algo marcante da vida de cada um.

Com base no que você aprendeu sobre gêneros escolares e escolarizados, bem como na discussão sobre as três perspectivas de trabalho com os gêneros na escola, comente a resposta do professor, indicando:

1. O nível de compreensão dele a respeito do tema abordado;
2. Em que perspectiva de abordagem de gêneros se enquadra a ação do professor;
3. De que forma isso repercute em sua prática em sala de aula.

QUESTIONÁRIO 2 (Q2)

Instituição na qual leciona: *universidade particular A* (MG)

Formação acadêmica: Doutora em Lingüística

Tempo de experiência no ensino de línguas: 21 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Todos os cursos da *universidade particular A*.

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes? Não, as turmas são misturadas.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

A língua, para a disciplina Oficina de Texto, é entendida como um instrumento para se comunicar eficientemente conforme o contexto. É dada ênfase ao aprendizado do português formal escrito. Essa concepção não muda de acordo com a modalidade de ensino.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

Fazer com que os alunos leiam e compreendam textos em português padrão escrito e o escrevam.

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Livros didáticos do ensino médio e superior, revistas e jornais. Não, não diferem.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Apenas razoáveis. A participação dos alunos é pequena, eles não fazem as leituras pedidas, as salas são cheias, o salário é baixo. Não ultrapassam os resultados do presencial. Talvez seja um pouco melhor, pois são obrigados a escrever mais.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

(sem resposta)

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Oral nunca. Com o uso do ambiente digital, há menor variedade de modalidades. Há, basicamente, o uso da escrita.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

O programa a ser seguido é o mesmo. Assim, a matéria também é a mesma.

Atividade 3 (A3)

Visite o site <http://www.revistaconecta.com/> e leia com atenção um dos artigos abaixo, da edição 4 do periódico:

4. BATISTA, Wagner Braga. Educação a distância e o refinamento da exclusão social.
5. CUNHA, Patrícia; DEFILIPPO, Juliana; FERNANDES, Olívia. O discurso construído nas listas de discussão.
6. RAMAL, Andréa Cecília. Ler e escrever na cultura digital.

Após a leitura de um dos artigos, você deverá fazer uma resenha do mesmo, de no máximo uma página.

Ao fazer referência ao texto que está sendo resumido ou resenhado, utilize como modelo os exemplos do **Manual Padrão instituição particular A**. Para a avaliação do seu texto, será levado em conta a observância à norma padrão do português e ao conteúdo desta unidade. Não se esqueça: uma resenha não é um mero resumo! É preciso que você analise/critique o texto e recomende ou não a sua leitura. Resumos receberão metade da nota.

Os critérios de avaliação dessa atividade estão expostos no texto “Critérios para correção de textos”, disponível na ferramenta **Publicações/Publicações**. Leia-os atentamente antes de começar a escrever seu texto. Se você tiver alguma dúvida, entre em contato através da ferramenta Tutor.

Essa atividade será avaliada em 15,0 pontos. Envie-a, até **14/11/08**, para a ferramenta **Publicações/Trabalho**. A atividade enviada após a data, até o dia 21/11/08, será avaliada em 50% de seu valor.

Problemas técnicos não justificam o não recebimento de atividade. Em caso de problemas técnicos para o envio da sua atividade, entre em contato com a Monitoria no monitoria@xxxxx.br ou pelo telefone 3XXX-XXXX.

Sugestões

- 1) Utilize o corretor ortográfico do Word
- 2) Consulte os itens “Como iniciar textos” e “Como estruturar um texto argumentativo” no **Guia de Produção Textual** da PUCRS, disponível em <http://www.pucrs.br/gpt/index.php>

Atividade 4 (A4)

Escreva quinze frases ou pequenos trechos de sua autoria com um conector de cada tipo encontrado no texto “Conexão do texto por encadeamento” que se encontra em Publicações/Publicações, indicando o tipo de relação criada por esse conector.

Exemplo: *Zidane foi recebido com honras de herói pelo Primeiro-ministro francês, já que foi o melhor jogador do time da França. (justificativa)*

Os critérios de avaliação dessa atividade estão expostos no texto “Critérios para correção de textos”, disponível na ferramenta **Publicações/Publicações**. Leia-os atentamente antes de começar a escrever seu texto. Se você tiver alguma dúvida, entre em contato através da ferramenta Tutor!

Essa atividade não valerá pontos e deve ser enviada, até 31/10/08, para a ferramenta **Publicações/Trabalhos**.

QUESTIONÁRIO 3 (Q3)

Instituição na qual leciona: *universidade pública B (MG)*

Formação acadêmica: Letras Português/Francês – Mestrado Teoria Literária – Doutorado em Literatura Comparada

Tempo de experiência no ensino de línguas: Língua Portuguesa (nível superior) 10 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Geografia, Biblioteconomia, Ciência da Computação, Letras. A experiência on-line foi com o Curso de Ciência da Computação.

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas on-line são diferentes? As atividades podem ser as mesmas, os textos que servem de base devem ser diferentes.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

A concepção de língua não muda seja no presencial ou a distância. Temos que reproduzir experiências significativas para que o aluno entenda a função do que está fazendo, perceba a importância e aplicação prática. Isso me fez sempre pedir que os alunos levem para a aula de produção de textos, as atividades escritas que estão fazendo para outros professores, apliquem as orientações e analisem se estão atendendo aos requisitos de coesão, coerência e tudo mais que o texto técnico-científico deve ter.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

Tanto para o ambiente digital quanto presencial, pensei em atividades que fixassem os

objetivos do curso. No caso, sempre trabalhei com curso de redação técnica e por isso o aspecto digital facilitou a observação e análise de diferentes textos da área dos alunos que estavam disponíveis no ambiente virtual.

3 – Qual(is) é(são) a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Adaptei as atividades para o ambiente virtual, uma vez que não contava com uma boa plataforma em funcionamento. Conhecia o Teleduc, de Campinas, por ser o ambiente virtual utilizado pela Universidade de Uberaba onde era formadora de preceptores (tutores) para os cursos de graduação a distância.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Não tenho uma medida para avaliar, sei que os alunos ficaram muito desconfortáveis pelo fato de não saberem administrar o tempo. A maior crítica ao curso foi o fato de terem deixado para a última hora a realização das tarefas semanais e sentirem que a aprendizagem estava centrada na mão de cada um. Esse é o maior desafio da mudança do virtual para o presencial. Trata-se de uma mudança de paradigmas que interfere na própria concepção do papel do professor, além de aumentar a carga de trabalho. Estando em ambiente virtual, exige-se mais ainda que o professor acompanhe bem as atividades de cada aluno para auxiliá-lo como orientador e não como alguém que detenha todo o conhecimento, envolver o aluno no processo de aprender a aprender.

Aplico essa mesma forma no ensino de Gramática, mesmo num curso presencial, o aluno é convocado a descobrir o que precisa estudar. Os exercícios funcionam sempre como diagnóstico daquilo a que cada um precisa se dedicar mais.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Imagino que o Teleduc, ou outra plataforma, poderia ser adaptado para o ensino de línguas, mas acredito que algumas técnicas dos exercícios de língua estrangeira poderiam ser utilizadas no ensino de gramática tradicional, ajudaria na correção dos trabalhos nos quais, atualmente, utilizo o envio do gabarito.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Não posso informar sobre toda essa gama de possibilidades porque utilizei o Yahoo grupos para minhas atividades e acredito que as possibilidades podem ser incrivelmente significativas, embora produção de textos seja basicamente analisar a produção que me é dirigida e pensar no meu leitor-modelo.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você

não consegue abordar nele? Explique.

Eu acredito que o ambiente digital não reproduz a interação que pode ocorrer numa sala de aula e não tenho bagagem suficiente ainda para levantar que aspectos seriam bem tratados ou não. Minha experiência maior foi com uma turma apenas. Sei que o curso presencial que dei para Letras, redação técnica, neste semestre, está na modalidade virtual. Seu contato com a professora poderá ajudar muito na comparação nesse aspecto que você indaga.

Atividade 5 (A5)

Atividades elaboradas em slides e enviadas por lista de e-mails (Yahoo Grupos).

Frase usada por um aluno: “Olá professora, estou lhe mandando este email para comunicá-la que já refiz meu trabalho. Na verdade já o fiz a uns 15 dias atras, porém não mandei uma mensagem para a senhora avisando.”

Correção: *Olá professora, estou lhe mandando este e-mail para comunicar-lhe que já refiz meu trabalho. Na verdade, eu o fiz há uns 15 dias, porém não a avisei.*

NO EXERCÍCIO SEGUINTE VOCÊS PERCEBERÃO A DIFERENÇA DE QUANDO HOVER UM 'A' NO MEIO DA FRASE. NA DÚVIDA, VOCÊ DEVE APLICAR A REGRA:

Na verdade, eu o fiz HÁ uns 15 dias, porém não a avisei.

Na verdade, eu o fiz FAZ uns 15 dias, porém não a avisei

O EMPREGO DE ATRÁS É REDUNDANTE

1- DIFERENÇA DE EMPREGO ENTRE HÁ E A

<p>Observe a diferença de emprego entre <i>há</i> e <i>a</i>:</p> <p>A estátua permanece na praça há vinte anos.</p> <p>A estátua permanece na praça faz vinte anos</p>	<p>Daqui a vinte anos, esta estátua estará no mesmo lugar.</p> <p>[A não pode ser substituído por faz]</p>
---	---

Complete os exercícios, optando pelos modelos a e b:

- a) Faz duas semanas que este projeto foi aprovado.
 Há duas semanas que este projeto foi aprovado.
- b) Daqui x duas semanas, este projeto será aprovado.
Daqui a duas semanas, este projeto será aprovado.

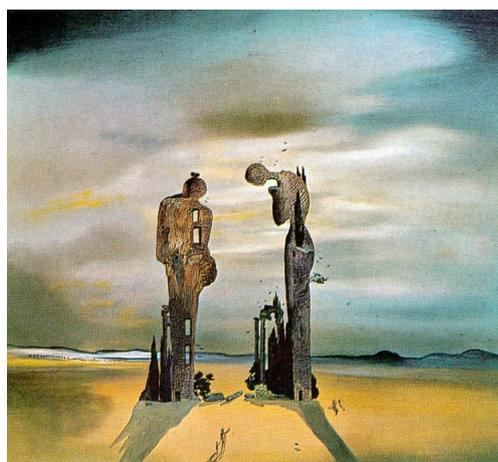
1. Já _____ três anos que esta praça foi inaugurada.
Já _____ três anos que esta praça foi inaugurada.
 - 2- _____ cinco minutos do Centro, foi inaugurado um novo *Shopping-Center*.
_____ cinco minutos do Centro, foi inaugurado um novo *Shopping-Center*.
 - 3- Constatou-se que as mudanças foram feitas _____ muitos anos.
Constatou-se que as mudanças foram feitas _____ muitos anos.
 - 4- _____ três décadas que o político não comparece à sua terra natal.
_____ três décadas que o político não comparece à sua terra natal.
 - 5- Houve um acidente horrível _____ trinta quilômetros de Guarapari.
Houve um acidente horrível _____ trinta quilômetros de Guarapari.
 - 6- Daqui _____ dois anos, a Constituição passará por uma nova reforma.
Daqui _____ dois anos, a Constituição passará por uma nova reforma.
 - 7- _____ um quilômetro de Pitangui, existe uma caverna que merece ser visitada.
_____ um quilômetro de Pitangui, existe uma caverna que merece ser visitada.
- a) _____ duas horas de Madri, o avião caiu.
_____ duas horas de Madri, o avião caiu.
 - b) _____ duas horas, o avião pousou em Madri..
_____ duas horas, o avião pousou em Madri.
 - c) Daqui _____ pouco, o avião sairá.
Daqui _____ pouco, o avião sairá.

Atividade 6 (A6)

Que relações se podem estabelecer entre os dois textos que se seguem?



Jean François Millet – Angelus



SALVADOR DALI *Archaeological Reminiscences of Millet's Angelus*

QUESTIONÁRIO 4 (Q4)

Instruções: Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre atividades didáticas para o ensino de língua portuguesa em ambiente digital. Preencha os itens referentes a sua identificação e responda às perguntas da forma mais completa possível. Agradecemos sua

colaboração.

Instituição na qual leciona: *universidade particular B (SP)*

Formação acadêmica: Licenciatura em Letras português/ inglês, Especialista em metodologia do ensino de língua portuguesa, Mestranda em Lingüística Aplicada.

Tempo de experiência no ensino de línguas:

Três anos lecionando no curso de graduação/ Disciplina LM

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior:

Graduação em letras a distância.

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes?

Sim, são diferentes, pois não há a relação face face professor/aluno. A língua é quem mediará à aprendizagem.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

A minha didática muda quando trabalho em um ambiente da modalidade a distância, pois o aluno necessitará de mais explicações, compreensão e principalmente motivação, para que ele se sinta assistido, porque, como eu disse na resposta, anterior não temos a interação face a face. Toda a comunicação é mediada pela linguagem, o que às vezes dificulta a compreensão desse aluno se ele não dominar o código. O professor, por sua vez, precisa ser bem claro e objetivo em suas explicações, e usar de toda didática e “feeling” para perceber se seus alunos apreenderam, se precisam de mais compreensão dos assuntos estudados e se estão desmotivados, etc

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

No meu caso, temos um caderno de atividades e interatividades (CAI), que são, em sua maioria, elaborados por professores que escreveram as apostilas adotadas, às vezes coincide o autor ser também o tutor da disciplina. Quando recebo esses materiais (questões e o conteúdo) procuro dar outras fontes de conteúdo, trago outros textos que vão ao encontro dos enunciados estudados, procuro trabalhar o senso crítico dos alunos e priorizo o questionamento que eles fazem ao estudar cada unidade ou fazer as atividades.

3 – Qual(is) é(são) a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Como foi dito na questão anterior, eu não elaboro as questões das atividades ou interatividades, porém, trago outros materiais que auxiliarão esses alunos a elaborarem suas atividades e interatividades. São pedidas atividades que trabalhem os conteúdos ensinados em cada unidade da apostila, já para as interatividades são questões que instigam a formação do pensamento crítico dos alunos. São sempre questões que gerem discussões e levantamento de opiniões. Eu utilizo muito, para auxiliar os alunos, a mídia digital, procuro enviar fontes seguras de informações na Internet, algumas apresentações minhas em Power point sobre o conteúdo estudado, Pod cast, vídeos etc

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou

semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Em minha opinião, desde que o professor entenda seu papel em ambiente virtual (que não é somente de mediar os alunos) e que os alunos sigam as instruções, estejam abertos a formação crítica e aprendizagem, os resultados se mostram satisfatórios. Em específico, na disciplina que eu trabalho como os alunos, a língua portuguesa, é muito mais trabalhada a questão da escrita, da compreensão de textos e a construção da argumentação nos Fóruns (interatividades), então, eu diria que os resultados ultrapassam o ensino presencial nesse sentido.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Eu utilizo muito o Power point, o hipertexto e áudio. Eu gostaria de utilizar o vídeo e mais o áudio. Eu acredito que, em minha área, essas ferramentas sejam muito úteis, quando penso no ensino da fonética e fonologia, para o curso de Letras, ou o Hipertexto para o ensino de língua estrangeira (LE).

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Eu acredito que a multimodalidade seja muito positiva nos ambientes de aprendizagem, seja ele virtual ou presencial, e como diz o professor Marcuschi, a língua não é só escrita, ela é falada e visual.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Eu consigo trabalhar questões de coesão, coerência muito facilmente, pois o aluno escreve a todo o momento, também as questões de referenciação, de argumentação e construção colaborativa de textos, como acontece nas interatividades. Eu ainda não consigo muito trabalhar as questões de afetividade tão importante para a aprendizagem, porém, tento ao máximo perceber na escrita do aluno se ele está motivado, se ele compreendeu o assunto. Uso o método da recapitulação de conteúdo e tento utilizar uma linguagem que transmita confiança e amizade. Mostrando que estamos em um mesmo barco e se ele falhar eu também falharei.

Atividade 7 (A7)**UNIDADE 1 – COMUNICAÇÃO HUMANA: ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO, FUNÇÕES DA LINGUAGEM, FALA E ESCRITA**

Imagine uma situação em que lhe seja solicitada a elaboração de um texto escrito de propaganda do curso que você está fazendo. Nele, você deverá usar duas funções da linguagem dentre as opções:

- a) Função conativa e função referencial.

ou:

b) Função conativa e função poética.

Faça uso de sua criatividade. Para elaborar a propaganda, preste atenção nas publicidades de revistas, jornais etc. Destaque, na propaganda que você criou, o trecho do texto em que aparece cada uma das duas funções da linguagem e informe que funções você utilizou. Em seguida, apresente o seu texto propagandístico no Fórum. Leia os textos dos seus colegas de curso e observe que funções da linguagem eles utilizaram na elaboração da propaganda.

Atividade 8 (A8)

UNIDADE 4 – INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E PRODUÇÃO TEXTUAL: TÓPICOS DO TEXTO E DO PARÁGRAFO

Escolha apenas uma das duas opções seguintes.

Opção 1

Desenvolva um **parágrafo dissertativo** cujo tópico (assunto) seja "benefícios da lei que prevê a utilização de bafômetro como forma de controle do uso de álcool por motoristas". Inicie seu parágrafo com a frase-núcleo apresentada a seguir. Estruture o **desenvolvimento** do parágrafo por meio da **exposição de argumentos** que confirmem a afirmação inicial de que a chamada "lei seca" poderá trazer benefícios a toda a sociedade. Dê uma **conclusão**.

A lei de fiscalização do uso de álcool por motoristas por meio da utilização de bafômetros nas estradas poderá trazer benefícios a toda a sociedade.

Opção 2

Desenvolva um **parágrafo dissertativo** cujo tópico (assunto) seja "rigidez da lei que prevê a utilização de bafômetro como forma de controle do uso de álcool por motoristas". Inicie seu parágrafo com a frase-núcleo apresentada a seguir. Estruture o **desenvolvimento** do parágrafo por meio da **exposição de argumentos** que confirmem a afirmação inicial de que a chamada "lei seca" é muito rígida. Dê uma **conclusão**.

A lei de fiscalização do uso de álcool por motoristas por meio da utilização de bafômetros nas estradas é muito rígida.

Após elaborar o seu parágrafo, apresente-o no **fórum**. Leia com atenção os parágrafos desenvolvidos pelos seus colegas de curso. Observe os argumentos que eles utilizaram.

QUESTIONÁRIO 5 (Q5)

Instituição na qual leciona: lectionei EAD durante o 1º semestre de 2008 na *universidade particular C* (SP).

Formação acadêmica: em 1994 obtive grau de Doutor em Lingüística.

Tempo de experiência no ensino de línguas: desde a graduação (1981)

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior:

No 1º semestre de 2008, na *universidade particular C* (SP), lectionei a disciplina “Leitura e

produção Textual 1” em EAD para o curso de Serviço Social

De 1997 a 2001 na *instituição particular de Brasília* - lecionei as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Redação Empresarial” para os cursos: Turismo, Administração e Contabilidade.

De 1987 a 1989 fui Professora efetiva P3 da disciplina “Língua Portuguesa”.

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes?

Cada Curso tem a sua especificidade e esta especificidade varia também no decorrer do tempo. Por exemplo, na década de oitenta, era muito comum, nos programas de Língua Portuguesa dos cursos de Administração, Turismo e Contábeis, haver conteúdos de “Português Instrumental”, trabalhando apenas os diferentes gêneros textuais (Ata, Memorando, Carta, Currículo, etc). Com o advento do “Provão”, esta preocupação mudou. A língua, ou melhor, a modalidade culta e escrita da língua portuguesa passou a ser cobrada nas faculdades particulares. Não basta saber diferenciar ata de relatório, é preciso habilitar o aluno a redigir com coesão e coerência um parágrafo, pois ele precisa estar apto a responder as perguntas dissertativas dos exames nacionais.

Quando lecionei na *instituição particular de Brasília*, o Curso de Administração (curso com maior índice de lucratividade para a instituição) teve consecutivamente três “D” de avaliação dos alunos no “Provão” e corria o risco de ser fechado. Segundo a direção da instituição, os baixos resultados deviam-se à “incompetência lingüística” dos alunos que não sabiam “escrever”! Assim, o fracasso dos alunos ficou associado apenas ao desempenho dos professores de Língua Portuguesa. Para apagar este “incêndio”, a equipe de Língua Portuguesa montou aulas de reforço “Oficinas para responder as questões dos Exames Nacionais”. O fato foi que o curso de Administração conseguiu nota “C”, não foi fechado, mas logo depois eu saí de lá.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Independendo da aplicação pedagógica, toda Língua é um sistema bastante complexo, que apresenta variações em diferentes instâncias: temporal, regional, social, interativa, canal de comunicação, etc. O que fazer com a Língua Portuguesa em sala de aula varia de acordo com as propostas de cada instituição. Para o ensino Fundamental e Médio, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais. No ensino Superior, o programa a ser cumprido depende da orientação de cada curso e do Projeto Pedagógico de cada instituição.

Em muitas faculdades (ensino privado), o vestibular deixou de ser um instrumento de seleção. Infelizmente, muitos alunos chegam ao ensino superior apresentando apenas alfabetização funcional. Para esses alunos, a interatividade escrita fica comprometida, pois eles têm muita dificuldade de leitura.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

Minha experiência em EAD foi pequena. Na *universidade particular C*, o material está pronto e temos cerca de um dia para conhecê-lo, pois o curso é disponibilizado simultaneamente para os alunos e para o professor. Desconheço a autoria das atividades. Como precisei fazer algumas correções no material, tentei conhecer os autores, mas infelizmente todo o material de EAD não traz o nome dos autores e os créditos dessa atividade é atribuída à instituição.

O material de Leitura e Produção Textual 1 (1º semestre de 2008) era composto por 20 unidades:

- 1 - Comunicação.
- 2 - Variação lingüística e níveis de linguagem
- 3 - Língua oral e língua escrita
- 4 - Texto verbal e não-verbal
- 5 - Como ler? Como compreender?
- 6 - Leitura inicial e detalhada
- 7 - Estrutura do parágrafo e paragrafação
- 8 - Apresentando fatos e opiniões: narração, descrição e dissertação
- 9 - Dar opiniões e convencer: como conseguir isso?
- 10 - Ligando as idéias – coesão textual
- 11 - O texto harmônico – coerência
- 12 - O texto confuso – atenção para não errar
- 13 - Você faz o que se pede?
- 14 - Textos acadêmicos
- 15 - Textos profissionais
- 16 - Dúvidas gramaticais – erros comuns
- 17 - Dúvidas gramaticais
- 18 - Acentuação
- 19 - Dúvidas Gramaticais: concordância verbal
- 20 - Dúvidas Gramaticais: concordância nominal

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Na página inicial da disciplina, havia um “menu” com as opções:

1 - Conteúdo: com acesso ao texto explicativo de cada unidade para ser lido *on-line* ou impresso. Em algumas unidades, havia links para maior aprofundamento do tema e exercícios “para praticar”

2 – Sala de bate –papo: espaço virtual com a possibilidade de vários alunos conversarem com a professora em tempo real, com linguagem de MSN e bastante informal. Os alunos se recusaram a discutir assuntos dos conteúdos das unidades. Usavam este espaço virtual para conhecerem o grupo, que era formado por alunos de diversos *campi*.

3 – E-mail: esta ferramenta foi a mais utilizada. Cheguei a ter mais de cem e-mails por dia. As correspondências dos alunos trataram de questões burocráticas, dúvidas de conteúdos, respostas dos exercícios “para praticar” e respostas das atividades de avaliação ou participações dos fóruns fora de prazo e que não estavam mais disponíveis on-line.

4 – Fórum: este espaço virtual foi bastante participativo. Eu apresentava uma questão e cada aluno deveria dar a sua opinião e comentar a resposta de dois colegas. (veja, a título de exemplo as respostas que recebi no arquivo “respostas Fórum 2 de LPT.doc”)

5 – Atividade: Espaço virtual onde eu propunha um exercício com prazo de entrega, individual e com lançamento de nota automático. Não tinha como comentar as respostas. Precisei agendar uma aula presencial para comentar as respostas. (veja, a título de exemplo, as respostas que recebi no arquivo “respostas da atividade 1 de LPT.doc”)

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Como você pode ler nas respostas dos alunos, o curso deixou muito a desejar. As aulas

presenciais foram importantíssimas! Mas não poderiam ter sido ministradas e portanto, não foram pagas. Acho muito difícil propor refacção de texto por escrito para pessoas com deficiência de leitura.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Vídeo conferência em tempo real seria uma opção para suprir a aula presencial. Mas.... essa é uma atividade que gera custos e logística.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

No ambiente virtual que utilizei, criou-se uma modalidade híbrida em que a fala foi “decalcada” na escrita. Não havia nenhum recurso de “áudio” ou de “vídeo”. Tentei inserir uma gravura em um fórum, mas não pude usá-la pois o campo onde eu tinha de digitar a pergunta não aceitava arquivos em “.jpg” ou similares, só aceitava texto escrito no espaço. A interação se processou unicamente através da palavra escrita. Variando a formalidade, ou melhor, a informalidade.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Achei muito difícil comentar os textos dos alunos. As vezes me senti criando monólogos que não foram lidos. Alguns alunos estavam mais preocupados com o certo e o errado do que em entender as inconsistências textuais produzidas por eles próprios.

Atividade 9 (A9)

Unidades 7, 8 e 9 do "Conteúdo"

Prazo de entrega das respostas da atividade: 23 de maio

Valor da atividade: 5 pontos

Leia atentamente o texto “Recado ao Senhor 903” de Rubem Braga e responda:

[BRAGA, Rubem. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et alii. Para gostar de ler: crônicas. São Paulo, Ática, 1975, v.1, p.74-75]

Recado ao senhor 903

Vizinho —

Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi outro dia, consternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o barulho em meu apartamento. Recebi depois a sua própria visita pessoal — devia ser meia-noite — e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão. O regulamento do prédio é explícito e, se não o fosse, o senhor ainda teria ao seu lado a Lei e a Polícia. Quem

trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno e é impossível repousar no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. Ou melhor: é impossível ao 903 dormir quando o 1003 se agita; pois como não sei o seu nome nem o senhor sabe o meu, ficamos reduzidos a ser dois números, dois números empilhados entre dezenas de outros. Eu, 1003, me limito a Leste pelo 1005, a Oeste pelo 1001, ao Sul pelo Oceano Atlântico, ao Norte pelo 1004, ao alto pelo 1103 e embaixo pelo 903 — que é o senhor. Todos esses números são comportados e silenciosos; apenas eu e o Oceano Atlântico fazemos algum ruído e funcionamos fora dos horários civis; nós dois apenas nos agitamos e bramimos ao sabor da maré, dos ventos e da lua. Prometo sinceramente adotar, depois das 22 horas, de hoje em diante, um comportamento de manso lago azul. Prometo. Quem vier à minha casa (perdão; ao meu número) será convidado a se retirar às 21:45, e explicarei: o 903 precisa repousar das 22 às 7 pois às 8:15 deve deixar o 783 para tomar o 109 que o levará até o 527 de outra rua, onde ele trabalha na sala 305. Nossa vida, vizinho, está toda numerada; e reconheço que ela só pode ser tolerável quando um número não incomoda outro número, mas o respeita, ficando dentro dos limites de seus algarismos. Peço-lhe desculpas — e prometo silêncio.

... Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: "Vizinho, são três horas da manhã e ouvi música em tua casa. Aqui estou". E o outro respondesse: "Entra, vizinho e come de meu pão e bebe de meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela".

E o homem trouxesse sua mulher, e os dois ficassem entre os amigos e amigas do vizinho entoando canções para agradecer a Deus o brilho das estrelas e o murmúrio da brisa nas árvores, e o dom da vida, e a amizade entre os humanos, e o amor e a paz.

- 1 O texto é uma carta, quem é o remetente e quem é o destinatário?
- 2 Por que os vizinhos se tratam por números? Que significam esses números?
- 3 Qual é a reclamação do 903? Ela é justa e está de acordo com as leis da sociedade?
- 4 Apesar do reconhecimento da reclamação do vizinho e da promessa de acatar essa reclamação, o 1003 se dá ao direito de sonhar com um mundo diferente. Como é esse mundo?
- 5 Comente, em um parágrafo, a sua opinião sobre a atitude do 903. Para redigir o parágrafo siga as orientações da unidade 9 do "conteúdo".

Atividade 10 (A10)

Unidades 10, 11, 12 e 13 do "Conteúdo"

Prazo de entrega das respostas da atividade: 4 de junho

Valor da atividade: 10 pontos

A ARTE DE SER FELIZ

Cecília Meirelles

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé,

brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo, costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa e sentia-me completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém a minha alma ficava completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias. Eu não podia ouvir, da altura da janela; e mesmo que a ouvisse, não a entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, e às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde e em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho de ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

[MEIRELES, Cecília “A arte de ser feliz” IN: WERNECK, Humberto *Boa companhia: crônicas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005, p 175-176]

Leia atentamente o texto “A arte de ser feliz” de Cecília Meireles e responda:

1) O texto “A arte de ser feliz” de Cecília Meireles pode ser dividido em duas partes, de acordo com a utilização dos tempos verbais: passado e presente. Identifique essas partes. [vale 1 ponto]

- 2) Os quatro primeiros parágrafos iniciam com a mesma expressão “Houve um tempo em que”. Explique que tempos são esses. [vale 1 pontos]
- 3) Pesquise quem foi Lope de Vega. Depois, escreva um parágrafo (com começo, meio e fim) justificando a frase: “Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.”. [vale 3 pontos]
- 4) No último parágrafo, aparece a expressão “pequenas felicidades certas”. Explique os referentes dessa expressão. [vale 2 pontos]
- 5) Diferencie as reações causadas nos ouvintes, quando a autora fala de suas felicidades. [vale 2 pontos]
- 6) Qual é o assunto do texto? [vale 1 ponto]

QUESTIONÁRIO 6 (Q6)

Instituição na qual leciona: *universidade pública C (SC)*

Formação acadêmica: Mestrado em Lingüística

Tempo de experiência no ensino de línguas: 27 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Trabalhei *Língua Portuguesa* no Ensino Técnico e Tecnológico; *Língua Portuguesa* no Curso Superior de Secretariado Executivo; *Comunicação Empresarial* no Curso de ciências Contábeis; e *Linguagem Jurídica*, no Curso de Direito. Hoje, trabalho *Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem* no Curso de Pedagogia a Distância; e *Oficinas de Linguagem (Produção do Texto Acadêmico)* no Curso de Pedagogia a Distância.

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes? As atividades *online* são diferentes (*Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem* pressupõe orientações de como se trabalhar Leitura e Produção textual nas Séries Iniciais. As atividades são postadas em fóruns para discussão. Também temos realizado atividades síncronas, ou seja, *chat*, ocasião em que discutimos a validade de tais atividades). Cada curso apresenta especificidades (*Oficinas de Linguagem*, por exemplo, requer maior participação *online*, tendo como conteúdo as diversas estruturas de textos acadêmicos. Os exercícios de produção textual são realizados presencialmente. Mas para que os alunos possam produzir sobre determinado tema, propomos vários textos no AVA para que os mesmos sejam discutidos de forma assíncronica).

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância? Trabalho de acordo com a concepção histórico-cultural adotada pelo nosso curso. Tanto presencialmente como no sistema de tutoria *online* adoto a mesma postura pedagógica pois acredito que a mediação é importante e necessária em qualquer processo de ensino e de aprendizagem.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para

ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial? Meu principal objetivo ao formular e aplicar atividades para os alunos, seja no sistema de tutoria presencial ou *online*, é estimular os alunos para o contato com o conhecimento de forma interativa e assim eles sejam estimulados a produzir novos conhecimentos.

3 – Qual(is) é(são) a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Se estivermos falando de suporte teórico, encontramos em Vygotsky o melhor caminho para uma reflexão muito profunda sobre um eficiente trabalho pedagógico com linguagem. Mas se formos pensar atividades práticas, no caso de evidenciarmos os elementos da textualidade, podemos destacar Koch, Val, Geraldi, Fiorin, Soares, entre outros

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Os alunos ainda resistem ao uso das novas tecnologias. Mesmo que a tarefa seja equivalente, os alunos ainda preferem a interação em sala de aula presencial. Por exemplo: nem todos participam ativamente de fórum e *chats* e alguns até nem fazem uso do computador sem o auxílio de um de seus pares. E mesmo os mais habituados ao sistema online, esses ainda preferem um trabalho em equipe em sala de aula presencial a fazer uma atividade colaborativa (um texto no *wiki*, por exemplo) no AVA.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Como já mencionei, trabalhamos com fórum, chat, wiki, blog, diário, glossário, etc. Mas há outros recursos que ainda poderiam ser explorados e que até mesmo nós precisamos estar mais familiarizados sobre o uso dos mesmos.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

A modalidade visual sempre é mais estimulante. Mas, nem sempre temos condições de promovermos recursos dessa natureza. Então procuramos aliar a escrita a recursos tanto orais/visuais como escritos/orais e/ou visuais.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Os aspectos normativos da língua ainda são pouco abordados em ambiente virtual de forma inovadora. Mas, quando trabalhamos textos, os mais diversos, partimos do seu conteúdo. Nesse caso, alguns aportes de textos sempre estimulam mais a compreensão/interpretação do seu conteúdo, pois, certos recursos midiáticos melhor estimulam inferências de acordo com os implícitos e subentendidos do texto.

Atividade 11 (A11)

Participe das discussões nos quatro fóruns procurando refletir de que forma você, professor de séries iniciais, encaminharia atividades de leitura, análise textual, produção textual e gramática em suas aulas com alunos de séries iniciais utilizando os diferentes textos em anexo.

Primeiro fórum: atividades de leitura: motivação para o estudo de um tema a partir de diferentes aportes textuais (como trabalhar diferentes tipologias textuais);

Segundo fórum: atividades de análise textual: levantamento de perguntas escritas que favoreceriam a compreensão/interpretação dos diversos textos acerca de determinado tema;

Terceiro fórum: produção textual (oral e escrita): propostas que contemplem respostas às seguintes perguntas: o que escrever?, para quem escrever? A partir do tema proposto pelas diferentes linguagens, o aluno poderá ser estimulado a escrever com autoria;

Quarto fórum: ensino da gramática: propostas de ensino de determinados aspectos gramaticais que estejam a serviço do texto.

Atividade 12 (A12)

Produção no Wiki

Com base nas discussões propostas nos quatro fóruns e nas leituras de fundamentação teórica do nosso curso, participe da construção coletiva no wiki de um texto reflexivo sobre como deveria ser sua ação pedagógica, de acordo com os pressupostos teóricos do curso, sob mediação do tutor.

Anexo 1:

Texto 1

Dentes limpos...pulmão saudável!

Não são só os seus dentinhos que sofrem com a falta de cuidados, não: quando você deixa [a escova e o fio dental](#) de lado, seus [pulmões](#) também podem pagar o pato!

A coisa funciona mais ou menos assim: em uma boca mal cuidada, moram um bocado de bactérias malvadas, as causadoras da cárie e da placa bacteriana.

Acontece que, de em vez em quando, essas danadas encontram algum machucadinho na sua gengiva e, ploft, caem na [corrente sanguínea](#)! Daí elas começam uma longa viagem pelo seu sangue, que vai terminar nos brônquios (componentes dos pulmões).

E se por acaso elas encontram uma inflamaçãozinha por lá, já viu, né? As malvadas fazem a festa e podem fazer você pegar doenças bem graves, como pneumonia ou enfisema! Por isso é superimportante "varrer" as bactérias da sua boca! Como? Usando escova e fio dental todo dia!

Texto 2

Bloqueada a enzima que favorece a
reprodução das células cancerosas

**Texto 3****Fernando Torres morre aos 80 anos.**

Um dos grandes atores da fase áurea do teatro brasileiro morre de enfisema pulmonar. O ator era casado com a atriz Fernanda Montenegro.

*Anexo 2:***Texto 1**

Procurando imóveis? Nós temos estas ofertas pra você!



[Aluga-se LARGO DO MACHADO R\\$ 1.800](#)



[Vende-se RECREIO DOS BANDEI... 3Qts./Dts. R\\$ 550.000](#)

Texto 2

Para reforma, decoração e jardinagem:

encontre serviços e projetos. Tudo para sua casa.



Texto 3

Efeito estufa: cuide do mundo onde você vive!

Anexo 3:**Texto 1**

A palavra **democracia** vem do grego demos, que significa povo, e **kratia**, que quer dizer governo ou poder. Assim, democracia é o governo do povo.

Um antigo presidente dos Estados Unidos (Abraham Lincoln) foi mais além na definição e disse uma vez que a democracia é o governo do povo, para o povo e pelo povo. Esse modelo de governo deu origem à democracia atual, adotada por muitos países, incluindo o Brasil.

Texto 2

Julyane Lima dos Santos, 9 anos
Franco da Rocha - SP

Fonte: <http://www.canalkids.com.br/cultura/gramatica/>

**Anexo 4:****A menina dos brincos de ouro**

Uma Mãe, que era muito má (severa e rude) para os filhos, deu de presente a sua filhinha um par de brincos de ouro.

Quando a menina ia à fonte buscar água e tomar banho, costumava tirar os brincos e botá-los em cima de uma pedra.

Um dia ela foi à fonte, tomou banho, encheu o pote e voltou para casa, esquecendo-se dos brincos.

Chegando em casa, deu por falta deles e com medo da mãe brigar com ela e castigá-la correu à fonte para buscar os brincos.

Chegando lá, encontrou um velho muito feio que a agarrou, botou-a nas costas e levou consigo.



O velho pegou a menina, meteu ela dentro de um surrão (um saco de couro), coseu o surrão e disse à menina que ia sair com ela de porta em porta para ganhar a vida e que, quando ele ordenasse, ela cantasse dentro do surrão senão ele bateria com o bordão (vara).

Quando foi um dia, ele chegou à casa da mãe da menina que reconheceu logo a voz da filha. Então convidaram Ele para comer e beber e, como já era tarde, insistiram muito com ele para dormir.

De noite, já bêbado, ele ferrou num sono muito pesado.

As moças foram, abriram o surrão e tiraram a menina que já estava muito fraca, quase para morrer. Em lugar da menina, encheram o surrão de excrementos.

Em todo lugar que chegava, botava o surrão no chão e dizia:



Quando foi um dia, ele chegou à casa da mãe da menina que reconheceu logo a voz da filha. Então convidaram Ele para comer e beber e, como já era tarde, insistiram muito com ele para dormir.

De noite, já bêbado, ele ferrou num sono muito pesado.

As moças foram, abriram o surrão e tiraram a menina que já estava muito fraca, quase para morrer. Em lugar da menina, encheram o surrão de excrementos.

Em todo lugar que chegava, botava o surrão no chão e dizia:

***Canta, canta meu surrão,
Senão te meto este bordão.***

E o surrão cantava:

***Neste surrão me meteram,
Neste surrão hei de morrer,
Por causa de uns brincos de ouro
Que na fonte eu deixei.***

Todo mundo ficava admirado e dava dinheiro ao velho.

No dia seguinte, o velho acordou, pegou no surrão, botou às costas e foi-se embora. Adiante em uma casa, perguntou se queriam ouvir um surrão cantar. Botou o surrão no chão e disse:

***Canta, canta meu surrão,
Senão te meto este bordão.***

Nada. O surrão calado. Repetiu ainda. Nada.

Então o velho meteu o cacete no surrão que se arreventou todo e lhe mostrou a peça que as moças tinham pregado.

QUESTIONÁRIO 7 (Q7)

Instituição na qual leciona: *universidade pública D (CE)*

Formação acadêmica: Mestre em Lingüística

Tempo de experiência no ensino de línguas: 24 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior:

[CURSOS PRESENCIAIS!] Cursos de Letras, Pedagogia, Psicologia. Cursos de Língua Portuguesa na Alemanha.

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes?

No ensino virtual ou semipresencial, tenho trabalhado apenas com Letras – Língua Portuguesa. Acredito que têm sido pouco diferentes as atividades, embora variem os cursos, mas isto não devia ser assim. Atividades para cursos diferentes deveriam levar em conta todos os tipos de diferença, inclusive do conteúdo principal das disciplinas desses cursos, as características dos alunos desses cursos, suas expectativas, etc.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Dos alunos a serem formados, espera-se que venham a ter competências semelhantes, por exemplo, na expressão oral ou gráfica. Portanto, não precisa variar a concepção de língua da modalidade presencial para a distância.

Esta minha concepção é basicamente funcionalista não-radical. Quero dizer que vejo a língua como inseparável do discurso, levando em conta mais a enunciação que “frases gramaticais”, “sentenças”, atenta a questões situacionais, sociais, cognitivas. Entretanto, o funcionalismo em questão não deve desprezar os itens considerados às vezes “afuncionais”, quer dizer, sem motivação pragmática, como os plurais e femininos automáticos (concordância), pois o conhecimento desses itens é necessário ao futuro professor de língua, até porque deve servir também ao ensino de Português Língua Estrangeira.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

Objetivos principais são facilitar o reconhecimento de características da língua pelo aluno, bem como torná-lo capaz de resolver problemas lingüísticos, para que um dia possa ajudar seus alunos melhorar seus desempenhos falando ou escrevendo.

Quanto a serem esses objetivos atingidos da mesma forma no ensino virtual e no presencial, por enquanto essa semelhança é só retórica. Os obstáculos à equiparação do nosso ensino virtual ao presencial são de diversas ordens, principalmente de cunho sócio-cultural.

3 – Qual(is) é(são) a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

As fontes são mais virtuais, ao contrário da graduação presencial, na qual os materiais ainda são quase exclusivamente em papel. Mas não deveria ser assim. No momento, de fato, é mais rica a oferta do virtual, pois não deveria haver impedimento de usar livros, mas outros muitos meios são acrescidos.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Infelizmente e francamente, os resultados no ensino virtual têm ficado longe dos resultados dos cursos presenciais.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Com nossas condições atuais, utilizamos texto em papel e na Internet, chat, som e imagem (valemo-nos, por exemplo, do YouTube, para Fonologia).

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Com exceção de som e imagem citados no item 5, as aulas têm sido, nas aulas a distância, na modalidade escrita.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Se entendo o item, os mesmos aspectos seriam ensinados... se não fossem problemas de ordem não-didática interferentes, como a impossibilidade, até agora, de poder estar no virtual toda a programação do presencial. O problema é de tempo e de condições dos alunos.

Aula	Tópico	Enunciado
4	1	<p>FÓRUM 4 (Atividade 13)</p> <p>Discuta com seus colegas o papel da prosódia, ou dos “elementos suprasegmentais” na fala e como eles correspondem ou não a itens da ortografia. Para isso, tente transcrever e pontuar trechos do vídeo <i>Amarante, Ana Júlia incomoda vocês?</i></p> <p>(A URL abaixo foi desativada)</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=bWW8jnTQBYI</p> <p>OUTRA VERSÃO</p> <p>“Amarante, Ana Júlia incomoda vocês?”</p> <p>Anote suas observações. Tente verificar como seriam pontuadas interna (com vírgulas, por exemplo) e externamente as frases. Depois, peça-nos uma versão escrita para comparar a nossa com a pontuação sugerida por você. Use cópia ou entre no sítio:</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=iypM6LKhB8o&feature=Playlist&p=CAE7A3041F58B153&playnext=1&index=4</p>
4	1	<p>ATIVIDADE DE PORTFÓLIO 3 (Atividade 14)</p> <p>Consulte o texto do novo acordo ortográfico. Se quiser, veja-o no endereço:</p> <p>www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf</p> <p>Discorra sobre as relações entre ortografia e fonologia do português no novo acordo. Pode abordar, por exemplo, a tonicidade como critério para as regras de uso do acento, os pontos nos quais a escrita não reflete as oposições fonológicas e outros nos quais distingue mais palavras que a fonologia, a marcação ortográfica do timbre das vogais.</p>
4	1	<p>Sobre o novo acordo ortográfico, veja os vínculos (links”) abaixo.</p> <p>Acordo ortográfico de 1990:</p> <p>www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf</p> <p>Para ter idéia geral dos acordos entre Brasil e Portugal:</p> <p>http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=acordo</p> <p>Texto simples da Sapo:</p> <p>http://orto.no.sapo.pt/c00.htm</p> <p>Sítio brasileiro onde muitos tentam tirar dúvidas:</p> <p>http://www.sualingua.com.br</p>

QUESTIONÁRIO 8 (Q8)

Instituição na qual leciona: *universidade particular D (RS)*

Formação acadêmica: Doutorado em Linguística Aplicada.

Tempo de experiência no ensino de línguas: 30 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Diversos, incluindo Direito, Informática, Administração...

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes?

Deveria ser, mas sinceramente não tenho condições de oferecer um programa diferente para cada curso. Procuo às vezes dar a opção de fazer a atividade da perspectiva do curso do aluno.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

No fundo, vejo a língua como um instrumento para atingir um determinado objetivo; possivelmente pré-existente, não como algo que é construído, não como algo que acontece no momento da interação. Informalmente, nas minhas relações do dia a dia, pode ser diferente; aí posso construir na hora. Na sala de aula, e na modalidade a distância, ainda mais, preciso planejar com antecedência. Acho que é isso.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

Meu principal objetivo é que as atividades sejam úteis para os alunos em sua futura profissão. Como não posso atender cada caso individualmente, procuro enfatizar o que é mais genérico, incluindo, por exemplo, a capacidade de argumentar. Teria os mesmos objetivos no presencial.

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Procuo, dentro do possível, partir dos problemas encontrados pelos alunos em turmas anteriores. Cada turma é diferente, mas há alguns problemas que são recorrentes. Minha primeira preocupação é encontrar temas de interesse dos alunos, de preferência polêmicos, para gerar debates e desenvolver a capacidade de argumentar. Mas a gramática também faz parte e uso algumas atividades interativas (completar lacunas, etc.) para trabalhar essa parte mais formal. O uso do computador é mais intenso do que no presencial.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Em termos de resultados, não sei se eles ultrapassam os do ensino presencial. Acho que não.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Como AVAs, tenho usado WEBCT e Teleduc, principalmente. Estou agora tentando migrar para o Moodle. Tenho usado também um sistema de autoria para produzir atividades interativas, que representam cerca de 10% das atividades.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Gostaria de ser totalmente multimidiático, com textos, áudio e vídeo. Por problemas de conexão, ainda fico por enquanto com o texto e imagens (incluindo gif animadas, às vezes flash). Vejo a multimodalidade como extremamente positiva.

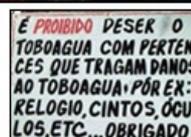
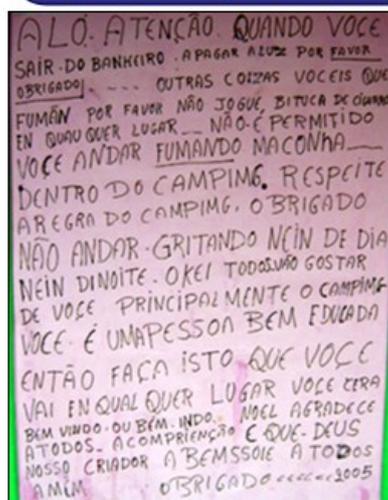
7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Um pouco a questão de gêneros textuais, mas no fundo fico mais nas questões de organização do texto (aquela coisa ainda de coesão, coerência e progressão textual). Outras: oralidade versus escrita; crase e também textos dissertativo-argumentativos.

Atividades 15 (A15)⁴⁰

Observe as imagens e perceba o que elas têm em comum:

língua falada x língua escrita



- Nos quatro casos, os autores escreveram da mesma maneira como falam.
- As três trazem informações suficientes em textos bem-estruturados.
- As imagens não têm nada em comum.
- Não é possível entender que objetivo pretendem atingir.

< ^ > |< >| ? (0%) - (1/10)

⁴⁰ Ambas as sugestões de atividades estão disponíveis na internet e podem ser acessadas por qualquer usuário. Por determinação do Comitê de Ética, não divulgamos o endereço, para manter em sigilo do professor que nos forneceu a referência.

Atividade 16 (A16)

INSTRUÇÕES:
No texto ao lado algumas palavras foram retiradas. Tente recuperá-las, lendo **atentamente o texto, com calma, sem pressa** e digitando cada palavra ou cada expressão no quadro abaixo e apertando "Enter" ou clicando OK. Use os botões '>' e '<' para ir de uma lacuna a outra. Palavras ocultas (algumas podem estar repetidas):

Ajuda
Atenção

Desenvolvimento da Dissertação

Conceitos básicos
O desenvolvimento é o lugar em que os argumentos, apresentados na ****, são discutidos. O ---- pleno e articulado de um texto precisa contar com o suporte concreto de algumas ferramentas essenciais: a frase e o período, que são as unidades mínimas da arte da boa escrita. De sua combinação, nasce o parágrafo.

---- é o nome que se dá a qualquer enunciado que disponha de conteúdo suficiente para formar um sentido completo, por menor e mais simples que seja. Muitas vezes, a frase se confunde com o ---- - que constitui o segundo elemento mínimo do texto. Isso acontece no caso do período simples, que contém uma única ----, limitada pelo ponto. Mas o período também pode ser formado por duas ou mais ----, sendo então chamado de período ----.

A combinação de frases e períodos constitui o parágrafo - o elemento ou subunidade mais importante da arte da boa

Texto da atividade 16:

INSTRUÇÕES:
No texto ao lado algumas palavras foram retiradas. Tente recuperá-las, lendo atentamente o texto, com calma, sem pressa e digitando cada palavra ou cada expressão no quadro abaixo e apertando "Enter" ou clicando OK. Use os botões '>' e '<' para ir de uma lacuna a outra. Palavras ocultas (algumas podem estar repetidas):

Ajuda
Atenção
Causa-efeito
Central
Classificação
Começo
Comparação-contraste

Composto
Definição
Desenvolvimento
Detalham
Exemplificação
Frasal
Frase
Frase-chave
Idéia
Introdução
Introduz
Mestre
Nuclear
Oração
Orações
Parágrafo
Período
Roteiro
Secundárias

Testemunho Tópico

nem mesmo Deus pode aceitar a globalização que nos está sendo imposta" (Pedro Casaldáliga).

Desenvolvimento da Dissertação

Conceitos básicos

O desenvolvimento é o lugar em que os argumentos, apresentados na ****, são discutidos. O ---- pleno e articulado de um texto precisa contar com o suporte concreto de algumas ferramentas essenciais: a frase e o período, que são as unidades mínimas da arte da boa escrita. De sua combinação, nasce o parágrafo.

---- é o nome que se dá a qualquer enunciado que disponha de conteúdo suficiente para formar um sentido completo, por menor e mais simples que seja. Muitas vezes, a frase se confunde com o ---- - que constitui o segundo elemento mínimo do texto. Isso acontece no caso do período simples, que contém uma única ----, limitada pelo ponto. Mas o período também pode ser formado por duas ou mais ----, sendo então chamado de período ----.

A combinação de frases e períodos constitui o parágrafo - o elemento ou subunidade mais importante da arte da boa escrita. O ---- é o lugar em que se desenvolve determinado argumento, constituído por uma idéia central, ou ---- - também conhecida por tópico frasal. A essa idéia ---- agregam-se outras idéias, as ----, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes da ---- central.

Tipos de Parágrafo

----: Um automóvel projetado na Itália, com motor fabricado na Alemanha e montado no Brasil é um caso típico.

----: "Nem nós, nem a humanidade em geral,

----: A globalização envolve aspectos ideológicos, econômicos e tecnológicos.

----: A globalização é um processo que se caracteriza pela livre movimentação de capital, bens, serviços e trabalho entre diferentes países.

----: Para alguns, globalização significa uma combinação saudável de democracia e livre mercado. Para outros, no entanto, globalização significa a dominação dos países centrais, principalmente dos Estados Unidos.

----: A globalização gera a desterritorialização das empresas, que deixam de ser argentinas ou brasileiras, ou mesmo alemãs ou americanas, para serem todas multinacionais.

Tópico frasal

O tópico ---- orienta ou governa o resto do ----; dele nascem outras frases secundárias ou periféricas; ele vai ser o ---- do escritor na construção do parágrafo; ele é o período ----, que contém a ----. O tópico frasal dirige a ---- do leitor diretamente para o tema central, ---- o leitor a agarrar o fio da meada do raciocínio do escritor; ---- o assunto e o aspecto desse assunto, ou a idéia central com o potencial de gerar idéias-filhote; o ---- frasal é enunciação argumentável, afirmação ou negação que leva o leitor a esperar mais do escritor (uma explicação, uma prova, detalhes, exemplos) para completar o parágrafo ou apresentar um raciocínio completo. Assim, o tópico frasal é enunciação, supõe ---- ou explicação. A idéia central ou tópico frasal geralmente vem no ---- do parágrafo, seguida de outros períodos que explicam ou ---- a idéia central (Hélio Consolaro, adaptado).

QUESTIONÁRIO 9 (Q9)

Instituição na qual leciona: Presencialmente, na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da *universidade particular E* (SP)⁴¹ (com cursos de português para fins acadêmicos), desde 1992. A distância, na *coordenadoria da universidade E* também, no curso de extensão “Elaboração de projetos on-line” e no Programa de aperfeiçoamento “Teachers' links”, no módulo “Desenvolvimento acadêmico”.

Formação acadêmica: Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da *universidade E* (2004).

Tempo de experiência no ensino de línguas: Com ensino de língua materna, trabalho há 20 anos exatos.

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Mesmo o Português para fins acadêmicos na *coordenadoria da universidade E* não é só para público de Letras. Atendo todas as áreas de Humanas (Direito, Administração, Economia, Letras, Pedagogia, e por aí vão...)

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes? Sim, as atividades foram diferentes.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Pra explicitar minha concepção de língua, preciso falar sobre minha formação. Vamos remontar à Idade Média, mais ou menos... Enfim, fiz a graduação numa época em que o Estruturalismo era o máximo nos cursos de graduação (fiz na *universidade E* também). Chomsky surgiu como algo revolucionário, pelo trabalho da Lúcia Lobato, da Unb. Na área de literatura, o máximo era a semiótica (cujo centro no Brasil sempre foi a *universidade E* mesmo, com a Lúcia Santaella). Posso dizer que, até 1988 eu fui chomskyana (daí eu ter começado a carreira como professora de morfossintaxe...) e peirceana (que é, até hoje, a linha semiótica da *universidade E*). Fiz a seleção pra pós no mês em que concluí a graduação. Não fazia idéia do que estava fazendo, mas era ótima aluna, monitora de várias disciplinas, produzia muito academicamente, trabalhava no IP da *universidade E*, enfim... o caminho reto e certo parecia ser emendar num mestrado. No fim da primeira aula, eu fui pedir trancamento de matrícula, mas a coordenadora deu risada de mim e me disse que era natural eu me sentir assustada no primeiro dia, principalmente porque eu tinha no mínimo 20 anos de diferença entre a pessoa mais próxima da minha idade... Na Pós, na época, em termos de concepção de língua, começava-se a estudar a Análise do Discurso de Linha Francesa (Authier, Moirand, Maingueneau e sua trupe toda). E eu engatei necessariamente em Foucault e Ducrot. Meu mestrado foi com base nessa seara. Observe que eu praticamente, em termos de formação, "pulei" a lingüística textual, que vim a estudar mais tarde, por conta própria. O objeto de

41 Utilizaremos letras para não identificar as instituições citadas.

análise eram questões e respostas de provas dissertativas em cursos de letras. Bom, com o fim do mestrado, ficou claro pra mim que, pra poder ser uma boa professora (mesmo de ensino superior, que era a praia que eu tinha escolhido) eu precisava entender mais sobre como as pessoas aprendiam. Eu saí do mestrado exausta. Na minha época, mestrado se fazia em 5 anos. Nesses cinco anos, eu casei e descasei. Eu estava completamente exausta física e emocionalmente. Como todo mestrado e doutorado... Quis dar um tempo e fazer um curso por prazer, partindo do princípio de que minha licenciatura tinha sido muito inconsistente em termos de teorias de aprendizagem. Todo mundo achou que eu tinha endoidecido, mas eu fui fazer pós-graduação em Filosofia da educação, também na *universidade E*. Foi! Era só de fins de semana, com uma turma muito legal de professores e coordenadores como alunos e excelentes professores do Programa de Pós da *universidade E* (que orientavam também mestrados e doutorados). Eu suguei os professores o mais que pude. Foi engraçada a entrevista de seleção. O coordenador não entendia por que eu ia "retroceder"... Mas me aceitou mesmo assim. E eu estudei muito (muito mais do que a turma, porque tinha já outro ritmo, lia não só o que mandavam, mas o que me indicavam além, foi ótimo!). E tudo com muita vontade, muita curiosidade, muito tesão mesmo. Voltei a gostar de estudar nesse curso, sem dúvida alguma. Em termos de retrocesso, foi o melhor que tive na vida! E isso me deu outra visão para "ver" a linguagem. Não teve como eu não mergulhar em Bakhtin depois disso... Fiz meus cursos todos sobre Bakhtin ou com a Beth Brait ou com a Roxane Rojo. Nosso grupo de estudos na *universidade E* (Só gente boa, que agora está na USP, na Unicamp, na Unicsul montando os cursos de pós em letras, na UFMG, na UFMT...). Nessa época eu fiquei como ouvinte nos cursos, porque não tinha muita certeza se queria engrenar um doutorado, já que tinha me casado de novo, sabe?. Eram bem os inícios de Bakhtin puro (sem a releitura do Maingueneau), lá pelos anos de 1994, 95. E posso dizer que até hoje sou bakhtiniana. Não consigo analisar um corpus qualquer se não considero a situação socio-histórica de circulação desse corpus. Continuo lendo tudo o que os franceses publicam, gosto de algumas coisas. Acho que eles têm categorias de análise que muitas vezes são mais didáticas. E o grupo do português instrumental ou pra fins específicos do qual faço parte é coordenado pela Cecília Souza e Silva e pela Beth Brait. Logo... Essa concepção de língua não muda com a mudança na modalidade de ensino. É meio: faz parte de mim...

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

No momento, não tenho um objetivo único ao formular e aplicar atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital. Depois de tantas passagens pelo virtual, em cursos diferentes, com públicos diferentes, há algumas coisas que aprendi: não se trabalha no ambiente digital sem se trabalhar também o letramento digital dos alunos (por mais que eles sejam ou se digam dominadores da máquina)... Então, letrar digitalmente sempre está nos meus objetivos. Acredito que um deles, sim. Depois, a linguagem acadêmica não é algo conhecido, próximo aos alunos. A apropriação do gênero acadêmico em um ambiente virtual é algo ainda mais complexo, porque a linguagem do virtual não é a linguagem acadêmica... Assim, o fórum acadêmico vai ter a linguagem de um fórum, certo? E nem fórum é algo palatável para os alunos em termos de linguagem e jeito de participar. Então, letramento para um gênero digital também faz parte dos objetivos de um curso a distância, em termos genéricos... E em termos de objetivos principais mais específicos, logicamente estão a familiarização com a esfera acadêmica, a apropriação dos gêneros acadêmicos e a linguagem acadêmica propriamente. E há também a questão da interação para o aprender... Se eu acredito

(e eu acredito) que as interações humanas são mediadas pela linguagem e que a aprendizagem se dá pelas interações entre sujeitos diferentes com o objeto, mediados por algo ou alguém...

Pesquisadora: acima a senhora disse "Depois, a linguagem acadêmica não é algo conhecido, próximo aos alunos. A apropriação do gênero acadêmico em um ambiente virtual é algo ainda mais complexo, porque a linguagem do virtual não é a linguagem acadêmica..." então porque usar o meio digital? no lugar de ensinar a escrita acadêmica, aumentaria mais um tópico: o letramento digital!

Professora: Boa pergunta: por que tornar mais complexo algo que já é complexo... Eu realmente acredito que o ambiente digital é um facilitador num país como o Brasil, que é considerado um país continental, por sua extensão, e o lugar da diversidade, dado suas muitas culturas que, articuladas, imbricadas, misturadas, fazem da cultura brasileira o que ela é: algo realmente surpreendente! No presencial, a maior dificuldade que os alunos relatavam pra mim era a de chegar no horário no curso, por conta do trânsito. São Paulo, entre 17h30 e 20h, tem congestionamentos monumentais. E os meus cursos são sempre noturnos, justamente pra atender quem faz Mestrado e Doutorado durante o dia ou trabalha. Eles começam às 19h, porque começar às 20h não é permitido pela instituição (daí não dá pra colocar duas turmas uma na seqüência da outra na mesma sala de aula). Então, em 1997, quando a Helô Collins abriu a primeira turma de alunos para estudar a EAD e abriu uma nova linha de pesquisa, eu mergulhei nela (na linha de pesquisa, não na Helô, ok?). Parecia-me uma ótima solução pro problema dos meus alunos. Num primeiro momento, eu escolhi a resenha acadêmica de obra e a resenha acadêmica temática pra migrar para um ambiente online.

Pesquisadora: então, a questão da distância física pesa muito mesmo na prática...

Professora: Achei que o ambiente digital facilitaria acesso a textos, a revistas acadêmicas, a artigos, o que permitiria que os fins específicos ficassem quase que individuais, porque a escolha dos textos para trabalho dos alunos poderia ser aberta, certo? E eu não ouviria mais queixas sobre trânsito ou teria de me preocupar com os alunos que chegavam atrasados e perdiam o início da aula, muitas vezes importantíssimo! Porque eu sou britânica: a aula começa às 19h, o aluno paga por duas horas de aula, então, eu começo às 19h e termino às 21h, com uma hora posterior de atendimento individual pra quem quer. Nesse primeiro momento, eu realmente não me preocupava com a questão das outras complexidades que, no fundo, foram se revelando na prática. Então, eu fui aprendendo, junto com meu grupo de pesquisa, que há muito mais entre o céu e a terra do que nossa vã filosofia... E, numa época em que se fala na Teoria da complexidade, não tem como achar que algo pode ser fácil... Rsrrsrsrsrs.... Fora isso, os alunos mudaram nestes dez anos. E agora, o que era muito, mas muito difícil lá em 1997, pros alunos, está começando a ficar mais fácil, porque e-mail todo mundo já tem, Orkut quase todo mundo já sabe o que é, MSN é o must, enfim... O problema ainda é o fórum, engraçado, né? Voltando: o fórum é algo difícil pros alunos. Aliás, o fórum acadêmico, em cursos a distância.

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Não, as fontes não diferem. Há, entretanto, uma parte de fontes que eu não uso no presencial,

que dizem respeito especificamente a como adultos aprendem em ambientes digitais, o que é design instrucional pra EAD, que estratégias podem ser usadas, o que é mais adequado a que, etc.

Bom, usamos no grupo o Bakhtin propriamente, algumas coisas do Maingueneau, algumas coisas da Lógica (não só da clássica), trabalhamos também com coesão e coerência com base na LT, mas relidos pelos analistas franceses (porque há uma hora em que tem-se que explicar que o uso de uma estratégia pode produzir um tipo de encadeamento lógico para causar um efeito de sentido no leitor, por exemplo). Usamos também os livros e artigos do pessoal todo da Beth Brait (aqueles dois livros - Bakhtin: conceitos-chave e Bakhtin: outros conceitos-chave são meio Bíblia). Usamos também as produções da Xane (Roxane Rojo) e seu grupo da Unicamp, da Jacqueline Barbosa, aqui de SP, enfim. Das pessoas que estudam e produzem a partir de uma visão dialógica do discurso. Fora isso, tem toda a noção de seqüência didática de ensino de gêneros, do pessoal do Schneuwly, de Genebra. Então, muitos dos artigos que usamos são publicados em periódicos que estão disponíveis na Internet. Os textos fundantes são os impressos mesmo. Mas há ótimas revistas on-line atualmente, principalmente na área de AD. E ótimos periódicos estrangeiros, disponíveis pelo Portal da Capes, que tratam MUITO de tecnologia, educação, EAD, aprendizagem on-line. Com relação aos textos que uso nos cursos para os alunos trabalharem, verem, analisarem, terem como opções, nos cursos à distância são todos digitais. O que fica é o link. Eu salvo os arquivos, porque já fiz a bobagem de não salvar e o link sair do ar no meio do curso... Então, agora, não corro mais esse risco. Mas uso o link ou oriento a achar. Faz parte do letramento digital para pesquisa acadêmica na net, certo?

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Sempre. É engraçado: os alunos que não estão com vontade de investir, nos cursos presenciais vão se arrastando até o fim. Nos on-line, desistem na terceira semana. Daí, ficam os que querem investir. Que, normalmente, querem investir mais do que os alunos do presencial. Confesso não entender isso muito bem. Não faz sentido, né? Sinto que os alunos dos cursos a distância desenvolvem uma maturidade que os alunos presenciais não desenvolvem. Mas isso é uma intuição, uma percepção sem base analítica sistemática, ok? Os alunos saem mais maduros para o estudo, mais autônomos (a Internet leva a gente a isso, não?), mais seguros, mais proficientes nos gêneros acadêmicos. Até porque escreveram muito durante o curso todo (e não só gêneros acadêmicos...). E como há muita troca de textos, indicações de revistas, muita interação nos cursos (depois que engrenam nos fóruns, ficam amigos, trocam referências, usam o chat do curso pra combinar passeios... é divertidíssimo acompanhar esse movimento todo). Aliás, essa sua observação é tudo de bom (sobre o ambiente ser essencialmente de leitura e escrita): o que seria uma complexidade (começamos a conversar partindo desse ponto de vista - o ambiente on-line como podendo ser um complicador) torna-se um facilitador - porque faz com que as interações tenham de ser mediadas pela escrita! Eles não só se familiarizam com o ambiente digital, com as ferramentas disponíveis, com os gêneros acadêmicos (que são focais nos meus cursos), mas com a prática da escrita! Não é lindo isso? E, atualmente, eu tenho visto outra coisa: quem entra num ambiente digital pra estudar tem mais background, normalmente, do que os alunos presenciais... Além disso, tem outra coisa importante, que não dá pra deixar de falar: eu interajo muito mais com os alunos

do ambiente digital do que com os do presencial e eles também interagem muito mais entre eles. Não são só as duas horas semanais dos encontros... Eu entro no curso pelo menos três vezes por dia. Meu lado obsessivo me leva a isso. Eu sempre penso: será que tem alguém com alguma dúvida? Com alguma coisa emperrando o andamento das propostas? Deixa eu dar uma olhadinha... Ou seja, de um encontro de duas horas presenciais pra três contatos por dia durante a semana... Faça a conta! E, se eu não respondo algo, e alguém entra e pode ajudar, já responde e a conversa rola e muitas vezes quando eu chego o problema já se resolveu. Os alunos acabam ficando com um atendimento contínuo tanto por parte do professor quanto dos colegas. Fora que eu sempre oriento que, entrou no curso, vê se tem alguém online e engata um chat... E eles tomam isso como prática. Eu não tenho MSN, porque já tive tantos vírus entrando por ele, que desisti. Mas eles vivem se falando no MSN também (os alunos dos cursos a distância). Percebo isso por algumas remissões ou agendamentos nos fóruns: "Eu e a fulana discutimos isso ontem no MSN e não chegamos a uma conclusão. O que vocês acham?" ou "Ciclana, vamos nos falar amanhã no MSN a tal hora?". O que eu acho, realmente, é que a boa educação a distância pressupõe um professor mais ativo, mas atuante, mais disponível pra mudar rumos. Logo, esse professor deveria ser mais bem remunerado!!!

Pesquisadora: eles não se familiarizam muito com os chats dos ambientes digitais de ensino, né?

Professora: Não, os chats dos ambientes digitais até acontecem, eventualmente, até o momento em que todos trocam os MSNs. Daí pra frente, chat só com agendamento pelo professor e com objetivo acadêmico. Tipo: vamos discutir tal tema no dia tal entre tal hora e tal hora.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Eu gostava muito do WebCT, mas não sei se não era por conta de uma certa nostalgia, entende? O WebCT foi o primeiro courseware que usei... E o primeiro courseware a gente nunca esquece... Por conta do WebCT, eu aprendi a usar o DreamWeaver, o que pra mim foi como passar da idade da pedra pra era tecnológica sem escala. Não ter de usar comandos htm pra montar uma página, colocar link só com um toque... Gente, depois de ficar montando página na unha (em 1997 era assim, tudo com codificações), foi o sonho ter um editor de htm. Depois, fui pro Teleduc. Ele era bom, mas não evoluiu. Daí, os recursos de que dispõe limitam muito as possibilidades do que se pode fazer em termos de atividade e interação. Usei, na Secretaria Estadual de Educação, no Ensino Médio em rede, mais especificamente no Módulo Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, o Prometeus (como ambiente de interação) e o Learning-Space (como ambiente de produção), concomitantemente. São muito piores do que o Teleduc, sem dúvida. Mas o Learning-Space tem uma ferramenta de produção de textos coletiva que é muito legal. Agora estou começando a usar o Moodle. Estou gostando. Parece que tudo é possível dentro dele. Ainda não estou "craque" como já fui nos outros, mas estou a caminho...

Agora, em termos de ferramentas, pra ensino de língua materna escrita acadêmica, creio que o desejável seria: fórum (e a possibilidade de se abrirem vários, porque cada um ter um só tema pra ser desenvolvido é melhor do que discutir todos os temas em um fórum só no curso todo; a gente fica meio louca); uma ferramenta de publicação da produção que possibilite o acesso de todos aos textos de todos e espaço para comentá-los; um chat pra fechamentos, pra

discussões que a professora julga importante ter em dados momentos, pra tirar alguma dúvida pontual, etc.); uma ferramenta de produção coletiva que permita os alunos construírem textos conjuntamente; e-mail particular, porque em alguns momentos os alunos querem certa privacidade pra falarem com o professor, exporem problemas pessoais, dificuldades que não querem publicar, etc.); agenda, que é imprescindível, no meu ponto de vista, porque há sempre aquele aluno que precisa saber o que aconteceu enquanto esteve fora.

Ah, e a possibilidade de links para navegação externa, também. Vídeos podem ser legais também (usamos no Teachers' links e foi ótimo). Pra ensino de línguas estrangeiras há necessidade de algo que reproduza sons ou que permita interações online orais (tipo Skype).

Veja que estou diferenciando courseware de ferramenta, tá? Courseware é o ambiente todo, composto de várias ferramentas. Não deixa de ser uma ferramenta também, mas... dentre tudo o que há num courseware, você selecionará o que for mais adequado pro seu curso, certo?

Agora, não sei se elas são suficientes, por si só, pra melhorar o ensino de línguas... Aliás, acho que ferramenta sozinha não faz muita coisa. Tudo depende do uso que se faz dela...

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Então, eu foco na escrita, o que envolve a visual. A oral eu só usei no Teachers', e porque é um curso de formação de professores de inglês. O que eu acho legal é você poder reproduzir os originais...

Então, se eu quero trabalhar a questão da diagramação, da tipologia, das hierarquias de um artigo, por exemplo, eu posso trabalhar com ele em PDF e explorar tudo isso...

Acho que isso é um facilitador. Fora que a multimodalidade (tipo eu poder usar uma videoconferência pra tirar dúvidas) é tudo de bom! Infelizmente, isso ainda é complicado de pôr em prática, ao menos no âmbito da *universidade E*. Conseguimos já, com muita tranquilidade, trabalhar com vídeos, mas vídeos em que haja interação, não. Na Rede do Saber havia isso e era muito legal.

Só que é necessário haver uma infra-estrutura monstruosa pra isso acontecer, certo???

E isso custa, certo???

Logo...

O que eu acho bom também no ambiente digital é a possibilidade de você trabalhar em outras mídias (como aluno, quero dizer).

É você saber usar ferramentas de busca (que parece ser fácil, mas não é, se você quiser ter uma busca com percentual alto de produtividade), é saber "ler" informações em diferentes linguagens (gráfico e tabela com muitos números, por exemplo, são muito difíceis pro pessoal das Humanas...).

É saber apresentar informações em diferentes linguagens também...

Essa possibilidade eu só encontrei até hoje em ambientes on-line.

E uma última consideração: o mundo é multimodal atualmente. Não tem como não se explorar isso digitalmente. Digo, em ambientes de aprendizagem on-line. Se o mundo está multimodal, o processo de ensino-aprendizagem tem de se atualizar, você não acha?

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Eu trabalho com todos os aspectos da língua portuguesa que julgo necessários, que se

mostram relevantes pra cada turma tanto no ambiente on-line quanto no presencial. Acho que se a gente tem um objetivo e um objeto de ensino, a gente corre atrás da ferramenta que possibilita que ele seja trabalhado. Seja ela impressa ou digital. Até porque eu não dou mais aula presencial sem o meu notebook e um datashow... E, dada a dificuldade que é arrumar um datashow em instituições de ensino na hora e no dia que se quer (ao menos na *universidade* E isso é um terror), eu me juntei com uma amiga e compramos juntas um datashow em muitas parcelas. Quando acabarmos de pagar esse, vamos comprar um segundo. E nós estamos dividindo uma mesma máquina, por enquanto. Pra alunos com objetivos acadêmicos, como é o caso dos meus (que precisam se familiarizar com a academia e suas práticas), você não explorar recursos digitais, mesmo que em aulas presenciais, é uma judiação, né? Não vai mostrar o Portal da Capes? O site do CNPq? O Lattes? Fica meio mambembe a coisa...

Atividades 17 (A17)

Introdução ao elaboração de projetos de pesquisa online

Elaboração do perfil

Você já leu a dinâmica do curso? Lá há informações gerais sobre o curso e um pouco sobre nossas expectativas.

Vamos, então, à primeira atividade.

Estamos em um curso completamente on-line, com vários colegas, cada um com suas experiências próprias, seus gostos pessoais com questionamentos diferentes a respeito do próprio trabalho. Precisamos nos conhecer melhor para podermos trabalhar juntos, construir conhecimento coletivamente, fazer amigos e, acima de tudo, ter prazer em estudar!

Vamos ter muitas oportunidades para nos conhecer durante os próximos meses, mas nada melhor do que você já colocar um perfil no ambiente do curso e ler os perfis dos colegas.

Vá então à seção **Perfil**, na barra à esquerda, e apresente-se da maneira mais espontânea possível! Se puder, coloque também uma foto bem bonita ali!

Meu perfil já está publicado!

Vamos nos ver lá!

Leitura do perfil dos colegas e início das conversas

Agora que já lemos os perfis dos colegas, podemos começar a conversar para aprofundar um pouquinho as relações no grupo. Pergunte aos colegas sobre mais detalhes que lhe interessem, estabeleça pontes, comece a estreitar laços. Se você ainda não tiver feito o seu **Perfil**, por favor, não perca esta oportunidade!

De qualquer modo, está aberto um **Fórum** "Café" na seção fórum (na barra à esquerda) para quem quiser conversar. Dê um pulinho lá para ver o que está acontecendo!

Próximo ▶ Mapa ○

Imagem da página em que a atividade é exposta pelo professor.

Atividade 18 (A18)

Leituras recomendadas

Como dissemos anteriormente, um dos objetivos deste curso é ajudar você a desenvolver seu espírito de pesquisador.

Esse "espírito" pode começar a se desenvolver no processo de escolha da bibliografia. Um pesquisador não é uma pessoa que estuda o que os outros mandam, exatamente do jeito que sugerem. É uma pessoa que percebe problemas e busca soluções **onde quer que elas estejam**.

Sendo assim, não faz sentido apresentarmos uma bibliografia fechada. Sugerimos apenas uma bibliografia básica, que deverá se complementar por cada participante, mediante seus interesses. Vejamos então o elenco de títulos básicos:

[Clique aqui](#) para acessar o conteúdo.

Vejamos, agora, como vocês podem iniciar a seleção de sua própria bibliografia básica.



A bibliografia básica é uma lista de links para materiais e bibliotecas on-line também estão constantemente disponíveis na área das **Leituras**. Consulte essa seção regularmente.

Seleção das leituras

Nesta primeira semana do curso, você deve escolher, da relação dos títulos básicos, pelo menos dois para iniciar o trabalho. Seria muito bom que durante esta fase inicial você visitasse também alguma livraria, consultasse a Internet ou fosse a uma biblioteca. Até mesmo aquela estante de sua casa que há tempo não é consultada pode ter coisas interessantes para o nosso curso. Veja abaixo alguns links para livrarias on-line:

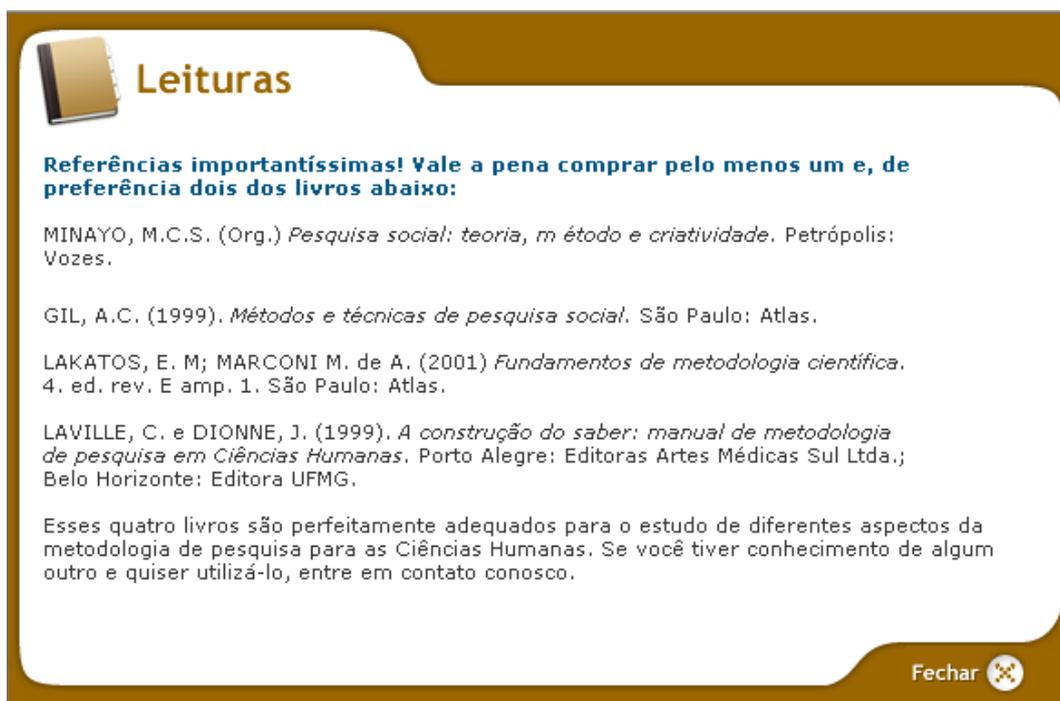
- ▶ [Saraiva](#)
- ▶ [Livrarias Cultura](#)
- ▶ [FNAC](#)

Conversa sobre material encontrado

Enquanto você estiver selecionando sua bibliografia básica, registre seus comentários sobre ela no nosso **Fórum** "Referências bibliográficas", que já está aberto.

Será bom saber que livros lhe pareceram mais interessantes e por quê, onde você os encontrou, se tem alguma outra sugestão a dar aos seus colegas. Quanto mais você trocar idéias com seus colegas de curso, mais adequada será a sua escolha.

Imagem da página em que a atividade é exposta pelo professor.



Leituras

Referências importantíssimas! Vale a pena comprar pelo menos um e, de preferência dois dos livros abaixo:

MINAYO, M.C.S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

GIL, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

LAKATOS, E. M; MARCONI M. de A. (2001) *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. rev. E amp. 1. São Paulo: Atlas.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Esses quatro livros são perfeitamente adequados para o estudo de diferentes aspectos da metodologia de pesquisa para as Ciências Humanas. Se você tiver conhecimento de algum outro e quiser utilizá-lo, entre em contato conosco.

Fechar

Imagem da página em que a atividade é exposta pelo professor.

QUESTIONÁRIO 10 (Q10)

Instituição na qual leciona: *instituição particular F (RJ)*

Formação acadêmica: Doutorado em Língua Portuguesa, Pós-doutora em Análise do discurso na França (2008).

Tempo de experiência no ensino de línguas: 25 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina "Oficina de Texto" ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior:

Curso de Pós-Graduação "lato sensu" presencial - 2003 e 2005 e agora on-line.

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes?

Certamente

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Concebo Língua sempre como veículo de comunicação inter-subjetiva atendendo à formação do aluno para as mais variadas competências (lingüísticas e discursivas), independente da modalidade de ensino, ou do grau de instrução...

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

Penso primeiramente em atender à formação global do aluno como "poliglota" em Português, isto é, capaz de se utilizar da língua nas variadas funções sociais; para isso, os exercícios procuram se basear no conceito de "variação" lingüística, no uso do léxico apropriado a cada situação, com referência aos diversos gêneros textuais e atendendo a situação de formalidade e de informalidade. Em suma: maior variedade de textos- literários, científicos formais e

também textos informais, tanto em uma modalidade de aula quanto em outra.

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

As fontes variam: Gramáticas normativas e Dicionários para fixação da Norma Padrão Culta; Textos sobre teorias lingüísticas para apoio científico sobre novas discussões a respeito dos conceitos de Língua e discurso; e também textos de Jornal, textos acadêmicos e de pesquisadores.. mais recentes.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Creio que tenho tido bons resultados: as provas, que são presenciais, têm tido bom aproveitamento e os trabalhos também têm sido louváveis, com exceções, é claro.

Quanto a comparar com estudos presenciais acho complicado: os alunos *on-line* estão sozinhos, precisam ter amadurecimento para estudar sozinhos, nem sempre têm tempo e alguns deixam a desejar, mas existem aqueles que se esforçam e se saem muito bem... Também no ensino presencial há sempre aqueles que só se comportam medianamente...

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Ferramentas: web aula, fórum de discussão e Chat; além do atendimento *on-line*, por email, ou telefone .Acho que são suficientes, embora nem todos participem... Não chega a vinte por cento a participação

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Utilizo de todas creio: os módulos são feitos de modo a facilitar o ensino programado, e simular um tipo de conversa com o aluno. Os exercícios são apresentados com gabarito explicativo e os textos procuram atingi-los de forma bem didática> São utilizados: textos escritos, com intercalação de parte visual.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Veja: O Curso em que estou no momento é formado por Módulos de Gramática, com revisão (Teoria e prática). Há vários deles: Fonética, Morfologia e Sintaxe, além do meu que é de Semântica de Léxico. Há também um módulo sobre a Reforma ortográfica e o uso dos sinais de pontuação. Ao final o aluno escolhe dentre os temas dados um pra sua Monografia final, com orientação.

Atividade 19 (A19)⁴²

42 O professor apenas enviou uma atividade com a sugestão de resposta. Analisamos, então, só o enunciado da atividade cedida, já que a resposta não faz parte dos dados de nossa análise.

O Curso é oferecido pela Universidade *instituição particular F* (RJ), com a supervisão e logística do CEP. Somos convidados a ser autores dos módulos e quem puder supervisionar o trabalho, também o faz.

	<p>DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA</p> <p>UNIVERSIDADE INSTITUIÇÃO PARTICULAR F</p>	
<p>CURSO: LÍNGUA PORTUGUESA – DA TEORIA À PRÁTICA</p> <p>TAREFA ONLINE: SEMÂNTICA E LÉXICO DO PORTUGUÊS</p> <p>PERÍODO DE REALIZAÇÃO: DE 11 a 25 Jul / 08</p>		
<p>INSTRUÇÕES</p> <p>1. Ao iniciar o estudo da disciplina, procure logo interagir com os colegas pelo AVA, ou presencialmente, tirar suas dúvidas com a TUTORIA, e verifique que você já tem uma tarefa a realizar cujo pedido está a seguir;</p> <p>2. Desenvolva sua solução para o que está sendo solicitado;</p> <p>3. Esta mesma tarefa está disponibilizada no AVA;</p> <p>4. O Sr (a) deve remeter sua solução eletronicamente para a <i>instituição particular F</i>, no endereço XXXX ou na própria tarefa no AVA reenviando seu arquivo, ATÉ O DIA 25 Jul 08;</p> <p>5. Os trabalhos deverão ser identificados abaixo;</p> <p>6. Bom desempenho !</p>		
<p>FICHA DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>NOME COMPLETO (LETRA DE FORMA):</p> <p>ASSINATURA: _____</p>		

TAREFA (online)

Ao iniciar seu estudo da disciplina, procure acessar o AVA, participar dos fóruns, dos chats se forem programados, ligar-se com o tutor por e-mail, telefone, ou presencialmente se puder, enfim, praticar a interação, tão necessária na modalidade de ensino a distância. Leia o texto a seguir e realize o trabalho solicitado.

Prezado aluno,

Você vai escrever pelo menos uma página sobre cada um dos assuntos a seguir sobre semântica, de forma objetiva. Transcrevem-se 10 frases de pára-choques de caminhão; você deve fazer uso de quatro delas, para exemplificar o que se pede no último item solicitado.

Semântica

Disserte sobre semântica, considerando o seguinte roteiro:

1. o que é significar;
2. conceito de signo;
3. relações lexicais de sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia; campo semântico.

FRASES DADAS:

- 1- "Alegria de porre dura pouco".
- 2- "Eu dirijo e Deus me guia".
- 3- "Não deixe que a pressa o atrase".
- 4- "Um pingo de descuido pode custar um mar de lágrimas".
- 5- "Deus proteja as mulheres bonitas, e as feias se der tempo".
- 6- "Tristeza é ter uma sogra de nome Esperança, porque a esperança é a última que morre".
- 7- "Seja paciente na estrada para não ser paciente no hospital".
- 8- "O dinheiro me faz viajar; a saudade, voltar"..
- 9- "No teatro do poder, todos são formados em artes cínicas".
- 10- "O volante é um troféu de um herói sem medalhas".

Fim da Tarefa – Bom Estudo!

QUESTIONÁRIO 11 (Q11)

Instituição na qual leciona: *instituição pública E (MS)*

Formação acadêmica: Letras – Licenciatura: Português/Espanhol

Tempo de experiência no ensino de línguas: 2 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Graduação em Letras – curso presencial e curso a distância, e curso de Pedagogia a distância

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes? Não.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Língua como um conjunto de convenções, é o que permite ao homem o exercício da linguagem como uma capacidade humana, e um produto social que só existe em virtude de um contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade, produto de interação que permite a construção de sentidos. Essa concepção, baseada no interacionismo sociodiscursivo,

não muda dependendo da modalidade de ensino.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

A disciplina que ministrei no curso a distancia foi "Leitura e Produção de Texto". O objetivo dela é contribuir para que o aluno tenha bom desempenho nas atividades de leitura e de produção de textos, de maneira a interagir com os colegas do curso, com o conhecimento, lendo e redigindo textos. No curso presencial, ministrou outras disciplinas, porém, ao longo do curso e, dependendo da aplicação do aluno, creio que é possível alcançar esse objetivo.

3 – Qual(is) é(são) a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

As atividades podem ser as mesmas. A principal diferença está na maneira de interagir com o aluno, pois, segundo eles, a maior dificuldade no curso a distancia é a ausência do professor. Para a nossa disciplina, foi elaborado um Guia Didático (FERNANDES & DANIEL, 2008) e as principais referências foram:

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação em construção: a escritura do texto**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. 3 vol. Paris: Ophrys, 1990-1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Introdução ao léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R. e BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 18 a 36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARVNOSKI, Acir Mário & GAYDECZKA, Beatriz. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Paraná: Haygange, 2005.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

SAVIOLI, Francisco Platão e FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed.

São Paulo: Ática, 2003.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Não ultrapassaram. Pode-se dizer que (no geral) os resultados foram praticamente os mesmos, porém com especificidades diferentes. A maior dificuldade dos alunos a distancia foi o atendimento ao gênero solicitado. Grande parte das atividades foi baseada na produção de gêneros textuais. Foi pedido que eles produzissem cartas, e-mails, resumos, relatórios e muitos deles não alcançaram o objetivo. Acabaram fazendo dissertações ou respondendo às questões como se o fizessem apenas para o professor, sem atender aos parâmetros das condições de produção que orientavam as atividades. Não atingiram o nível de ficcionalização (SCHNEUWLY, 2004) que a questão pedia. Outra observação feita é a de que os alunos não procuram esclarecer dúvidas com os tutores ou com os professores das disciplinas. Uma hipótese para isso é a de que ainda têm dificuldade com o cumprimento dos prazos para a realização e postagem das atividades. Acabam se perdendo nas datas e ficam sem tempo hábil para esclarecimento de dúvidas antes da postagem das atividades. Pouquíssimos também contestam ou procuram esclarecer os *feedbacks* dos tutores. Parece-nos que os alunos a distancia ainda não se vêem como sujeitos ativos nesse processo de aprendizagem.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

O nosso curso a distancia tem o *Moodle* como ambiente virtual. As ferramentas mais usadas são o e-mail, os ambientes de fórum e os chats. Nos cursos presenciais, praticamente não são utilizadas, embora eu acredite que a internet seria muito bem vinda para melhorar o ensino de línguas. Os alunos ainda utilizam a internet de maneira inadequada. Muitos a utilizam para cópias de textos. Eu e outros professores do curso estamos tentando desenvolver trabalhos e projetos que faça os alunos utilizarem a internet de maneira mais produtiva.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

A multimodalidade é muito positiva. No momento, eu e outra professora do curso de Letras, estamos desenvolvendo um material que será utilizado na disciplina de Prática de Ensino de Línguas e Literaturas a distância. Estamos tentando diversificar bastante as atividades usando várias modalidades o que torna o material moderno, atraente e mais produtivo, pois insere o aluno em várias linguagens e recursos.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

2008 foi o primeiro ano que trabalhei com educação a distancia. Fui professora de duas disciplinas: Leitura e Produção de Texto e Lingüística. Portanto, trabalhei com princípios e conceitos de leitura e produção de texto e introdução da teoria lingüística.

Atividade 20 (A20)

PROPOSTAS DO GUIA DIDÁTICO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (FERNANDES & DANIEL, 2008).

Você estudou a **Unidade 1** no **Guia Didático**. Nas páginas 24 e 25, você aprendeu que um texto é sempre uma resposta a um discurso anterior, como foi bem exemplificado com a **letra da música** *Pare de tomar a pílula*, de Odair José. No site www.gilbertogil.com.br/sec_discografia_obra.php?id=132-9k-, você encontra a letra da música intitulada *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque. Leia a letra, observe a data em que a música foi gravada, converse com os colegas sobre o que o Brasil estava vivendo nessa época e responda: o texto da letra se constitui em resposta a que discurso então vigente? Escreva um **comentário** expondo suas idéias.

Atividade 21 (A21)

Você recebeu o seguinte *e-mail* de uma professora do interior do Paraná: “... aqui eu dou aula para uma sétima série e dou atividade de leitura. Eu mando o aluno decodificar o texto, retirar o sentido dele bem direitinho, porque penso que o texto tem um sentido bem claro. Mas ouvi dizer que leitura não é bem isso. Mas não me explicaram o que é e aqui não tem biblioteca. Pode me dizer alguma coisa que me ajude a compreender o que é leitura? Ou como concebem a leitura hoje? Muito obrigada”.

Posicionando-se a respeito do que você estudou na **Unidade 1**, escreva uma **carta** respondendo à professora. Procure convencê-la a concordar com o seu ponto de vista sobre o assunto.

Anexo B: Respostas ao questionário pelos professores e material (atividades e interação) coletado na disciplina *online*

QUESTIONÁRIO 12 (Coordenadora da disciplina acompanhada)

Instituição na qual leciona: *instituição pública F* (MG)

Formação acadêmica: Mestrado e Doutorado em Estudos Lingüísticos

Tempo de experiência no ensino de línguas: Professora de Inglês de curso livre durante oito anos. Professora de português como língua materna durante 18 anos, professora de português para estrangeiros durante dois anos.

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Já lecionei Oficina de Textos para alunos da Letras e vários outros cursos (engenharias, geografia, estatística, biblioteconomia, computação, comunicação, química)

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes? Não. Temos usado o mesmo material para todas as turmas, mas ao desenvolverem o projeto de pesquisa, cada curso escolhe o tema a ser desenvolvido.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Ensinar português para brasileiros nos cursos de graduação significa ajudá-los a refletir sobre a questão do preconceito lingüístico e a considerar a adequação lingüística como uma alternativa mais interessante. Eles precisam também se familiarizar com gêneros acadêmicos com os quais nem sempre têm contato como, por exemplo, a resenha, o projeto e o relatório, além de polir um pouco mais a língua escrita, refletindo sobre fatores de textualidade e algumas questões mais específicas da morfo-sintaxe.

Essa concepção é a mesma nas duas modalidades de ensino.

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

Na disciplina oficina de leitura e produção de textos, nosso principal objetivo é fazer com que os alunos se familiarizem com alguns gêneros acadêmicos e que aperfeiçoem a própria escrita.

3 – Qual(is) é(são) a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Não trabalhamos com textos teóricos sobre redação, mas procuramos ver quais são as deficiências dos alunos e procuramos orientá-los para que possam melhorar. Pedimos também a eles que procurem sites com resenhas, ou procurem modelos de relatórios e projetos na Internet.

A bibliografia indicada aos alunos no programa da disciplina é a mesma independente da modalidade da disciplina. Mesmo na modalidade presencial os alunos são levados a fazer buscas na Internet (o que já virou hábito deles).

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Os resultados das turmas online são tão satisfatórios quanto o das presenciais. Os alunos das turmas online, no entanto, por terem todos os seus textos disponibilizados para toda a turma, procuram fazer uma revisão mais cuidadosa dele, isso certamente contribui para a aprendizagem. Não tenho dados concretos para afirmar que os resultados da online seja melhor, mas o trabalho dos alunos nas disciplinas online é mais intenso. Essa modalidade demanda mais leitura e uma produção de texto mais cuidadosa, e se realmente o aluno fizer isso, a modalidade online pode gerar resultados melhores. É preciso (mas é difícil) medir isso. Mas certamente, o aluno que se dedica nas disciplinas presenciais também tem bons resultados. Não é uma questão só da modalidade de ensino, mas do tipo de tarefa que o professor disponibiliza e do grau de envolvimento do aluno.

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Usamos o Teleduc e nele, principalmente o correio, o fórum, o mural e os portfólios.

Vamos testar o Moodle, porque queremos usar também vídeos, e atividades com resposta automática.

Acreditamos que variar os tipos de atividade vai motivar os alunos e oferecer a eles uma gama maior de possibilidade de aprendizagem, gerando também uma maior autonomia deles para o processo de aprendizagem.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Usamos apenas a escrita, mas pretendemos usar vídeos, explorando também imagens que podem tornar o ensino mais eficiente e prazeroso.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

A oralidade talvez seja a grande diferença ainda. No ensino presencial os alunos apresentam textos para a turma e se acostumam a falar e discutir em público. No online não fazemos isso, ou seja, os alunos apresentam seus textos por escrito e as discussões são feitas por escrito também, então a oralidade (o treino de falar em público) pode ficar prejudicada.

Outro aspecto interessante é que alguns alunos sentem necessidade de ver o professor, de ter a presença dele, sobretudo aqueles alunos que ainda não têm muita autonomia para gerenciar sua aprendizagem, e aqueles que não têm muita disciplina (neste caso, não conseguem acompanhar o ritmo do curso online, que costuma ser mais intenso que o presencial por demandar muita escrita e muita leitura dos textos dos colegas).

QUESTIONÁRIO 13 (Monitora da disciplina acompanhada)

Instituição na qual leciona: *instituição pública F (MG)*

Formação acadêmica: Graduação em Letras - cursando Mestrado

Tempo de experiência no ensino de línguas: 10 anos

Cursos acadêmicos para os quais já lecionou a disciplina “Oficina de Texto” ou outra disciplina introdutória ao estudo da língua portuguesa no ensino superior: Engenharias (todas), Ciências da computação, História, Letras, Direito (acredito que sejam esses, mas é possível que existam alunos de outros cursos que eu desconheça).

Se para cursos diferentes, as atividades didáticas *on-line* são diferentes? Nunca, são sempre as mesmas atividades pois os alunos estão sempre misturados em uma mesma turma.

1 – Qual é a concepção de língua que você assume na sua prática de ensino de português? Essa concepção muda dependendo da modalidade presencial ou a distância?

Acredito e defendo que o uso da língua vai variar conforme a situação de comunicação e seus participantes, além dos objetivos que circulam na interação. É isso que trabalhamos com nossos alunos apresentando a importância de saber dominar a diversidade de gêneros

existentes. Essa concepção não muda conforme a modalidade (presencial ou online).

2 – Qual é seu principal objetivo ao formular e aplicar as suas atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital? Esse objetivo é atendido no ensino presencial?

As atividades didáticas aplicadas na minha disciplina foram todas elaboradas pela professora coordenadora e estão presentes no livro lançado por ela pela editora da *instituição pública F*. Quando achamos necessário fazemos pequenas modificações, mas as atividades são as mesmas ministradas nas aulas presenciais.

3 – Qual(is) é/são a(s) principal(is) fonte(s), referências usada(s) para a elaboração de suas atividades didáticas em ambiente digital? Elas se diferem das que você usa ou usaria nas aulas presenciais? Em quê?

Bem, como eu disse a referência é o livro da professora coordenadora e as atividades são exatamente as mesmas das utilizadas nas aulas presenciais.

4 – Como você avalia os resultados gerais (da tarefa e dos alunos) na aplicação das atividades didáticas que você utilizou até o momento nas suas disciplinas *on-line* ou semi-presenciais? Eles ultrapassam os resultados do ensino presencial?

Procuramos fazer um material agradável tanto para os alunos quanto para os professores, assim, o nosso principal objetivo foi fazer com que a leitura e a escrita fossem vistas como duas atividades prazerosas e que todo estudante universitário, com alguma prática, é capaz de fazer bem.

Acredito que todas as atividades foram muito bem elaboradas e de fácil compreensão, buscamos a todo momento sanar as dúvidas que os alunos pudessem ter.

Em muitos momentos me surpreendi com o resultado das atividades e o retorno dos alunos. Apareceram trabalhos maravilhosos, acho que conseguimos desenvolver a disciplina de uma maneira bacana.

Em outros momentos senti a resistência dos meninos, no momento de fazer atividades em grupo, por exemplo. (No próximo semestre letivo não iremos mais obrigar que os alunos realizem atividades em grupo).

(acredito que esse item, ultrapassar ou não os resultados do ensino presencial, seria melhor respondido de fosse respondido pela própria coordenadora, apesar de já ter escutado diversas vezes ela afirmar que não existe essa diferença).

5 – Quais ferramentas computacionais você utiliza e quais você ainda gostaria de utilizar nas atividades didáticas? Elas são suficientes para melhorar o ensino de línguas?

Na verdade, acredito que usamos as aulas online dessa disciplina em questão apenas como uma forma de auxiliar os alunos de outros cursos a encaixarem o horário, isso é muito difícil quando a disciplina é presencial e cursada em outra unidade. Portanto, as aulas são como se fossem presenciais porém usamos o computador como recurso.

6 – Quais modalidades (escrita, oral, visual, sincrética) você utiliza nas suas atividades em ambiente digital? Com o uso do ambiente digital você usa uma maior variedade de modalidades? Essa multimodalidade é positiva do seu ponto de vista?

Bem, estamos nos esforçando para trabalhar com outros recursos no próximo semestre letivo. Nesse semestre usamos apenas a linguagem escrita.

7 – Quais aspectos da língua portuguesa você ensina pelo ambiente digital e quais você não consegue abordar nele? Explique.

Nessa disciplina em questão, como se trata da antiga redação técnica, procuramos desenvolver várias habilidades de escrita e também de leitura, além de discutir e refletir com nossos alunos sobre vários aspectos da língua portuguesa considerada como um todo e não apenas restrita ao português padrão formal. Trabalhamos, portanto, com textos acadêmicos: resenhas, resumos, esquemas, projetos e relatório de pesquisa. Enfim, trabalhamos com a produção, análise e reescrita de gêneros acadêmicos.

Interação da disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Textos”

Boas-vindas desejadas pela coordenadora do curso no espaço “dinâmica do curso”:

Bem-vindos à nossa Oficina!

Aqui serão disponibilizadas as tarefas, os textos, os materiais de interesse do grupo e apresentadas as versões finais dos trabalhos.

Início das aulas: **13/08/2008**

Nesta oficina, pretendemos desenvolver várias habilidades de escrita e também de leitura, além de discutir e refletir com vocês sobre vários aspectos da língua portuguesa considerada como um todo e não apenas restrita ao português padrão formal.

Procuramos fazer um material agradável tanto para vocês quanto para os professores a fim de, se não acabar com a aversão que muitos estudantes têm à escrita e à leitura, pelo menos minimizá-la. O nosso principal objetivo é fazer com que a leitura e a escrita sejam vistas como duas atividades prazerosas e que todo estudante universitário, com alguma prática, é capaz de fazer bem.

Vocês não devem esperar que o professor seja uma máquina de corrigir os ‘erros’ encontrados em seus textos. Ele pode ajudar na realização desse trabalho, mas essa tarefa deve ser, na maioria das vezes, responsabilidade dos alunos. Esperamos que, nesta disciplina, vocês percebam suas qualidades como escritores e leitores e reconheçam os aspectos que ainda carecem de maior atenção, desenvolvendo, desta forma, a independência de vocês com relação à leitura e produção de textos. A autonomia é, portanto, uma meta a ser alcançada pelos participantes desta oficina.

Observação importante:

Curso a distância não é para quem não tem tempo, pois costuma ser muito mais trabalhoso que as disciplinas ministradas presencialmente.

Prepare-se para os estudos!

A cada semana enviaremos uma atividade para você, com as datas de entrega e as instruções (*todas as atividades valem pontos!!!*).

A **pontualidade** na entrega das tarefas é fundamental para o bom funcionamento do curso, portanto, só serão avaliadas (*ou seja, só ganharão pontos e receberão feedback*) aquelas

entregues dentro do prazo estipulado.

Não deixe de fazer e enviar as atividades, pois elas são a prova da sua participação no curso.

As respostas deverão ser disponibilizadas no seu Portfólio do TELEDUC

Sugestões de textos relacionados ao assunto que estamos estudando serão sempre muito bem-vindas. Envie suas contribuições.

EMENTA DA DISCIPLINA

Disciplina: Oficina de Leitura e Produção de Textos		Código	
Coordenadora: Professora da <i>instituição pública G</i> Professora: Monitora da <i>instituição pública G</i>		Ano 2008	Semestre 2º
Carga horária teórica 30 h	Carga horária prática 30 h	Total 60 h	Nº créditos 04
<p>Ementa:</p> <p>Nesta oficina pretende-se desenvolver várias habilidades de escrita e de leitura de gêneros textuais importantes no âmbito acadêmico como esquema, resumo, resenha, projeto e relatório de pesquisa, bem como discutir e refletir vários aspectos da língua portuguesa, relevantes para a lide com esses textos. Serão produzidos textos de vários gêneros acadêmicos na modalidade escrita, visando o aprimoramento da textualidade e de aspectos da norma culta que se fizerem necessários.</p>			
<p>Conteúdo Programático (unidades e subunidades)</p> <p>Leitura e produção de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Esquema Resumo Resenha Projeto de pesquisa Relatório de pesquisa <p>Análise de aspectos relativos à textualidade de gêneros acadêmicos. Produção, análise e reescrita de gêneros acadêmicos.</p> <p>Bibliografia básica</p> <p>BLIKSTEIN, Izidoro. <i>Técnicas de comunicação escrita</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>CITELLI, Adilson. <i>O texto argumentativo</i>. São Paulo: Scipione, 1994.</p> <p>COSCARELLI, Carla V., MITRE, Daniela. <i>Oficina de Leitura de Produção de Textos</i>. Belo Horizonte: UFMG (2007)</p> <p>COSTA VAL, M. da Graça. <i>Redação e textualidade</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p> <p>FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristovão. <i>Prática de Texto</i>. Petrópolis: Vozes, 1992</p>			

FAVERO, LEONOR L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO Y. *É possível facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2007.

GARCIA, Othon M. *Comunicação e prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane, ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane, ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane, ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MANUAL DE REDAÇÃO DA FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Publifolha, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Eduardo. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo*. São Paulo: Editora Moderna. 2002.

SOUZA, Wander E. *A fórmula do Texto*. Redação, argumentação e leitura. Belo Horizonte: Geração Editorial, 2005.

Mensagem da professora sobre a primeira tarefa no fórum:

Pessoal,
 segue abaixo um comentário geral acerca da atividade I, além de algumas das respostas trazidas por vocês. De um modo geral, todos conseguiram captar bem o essencial do texto, nas questões 1 e 2. Alguns comentários dos colegas foram bastante enriquecedores e contribuíram para com a diminuição de equívocos de leitura. Alguns, no entanto, trouxeram comentários pouco provocativos e mesmo respostas pouco elaboradas, com ausência de uma reflexão mais aprofundada e exemplos que pudessem auxiliar a argumentação. Caprichem na próxima atividade. Vou citar apenas alguns. Reflitam sobre cada uma de suas respostas.

ATENÇÃO:

É muito importante que vocês leiam os comentários dos colegas e discutam as dúvidas no fórum.

Algumas respostas de vocês....

1. Como você entende esse texto?

2. Que idéia está sendo defendida nele?

“Esse texto é uma sátira à gramática normativa, que condena todo desempenho lingüístico no qual suas prescrições não são respeitadas. O eu – lírico exemplifica de forma bem humorada a diferença entre a linguagem culta (primeiro verso) e a oralidade (último verso) atribuindo-as a diferentes personagens e, assim, evidencia que a linguagem varia de acordo com o falante e com a situação. Seguindo esse raciocínio, concluí que não se deve eleger uma linguagem como única correta, mas saber utilizar o idioma de acordo com a necessidade.” (Resposta de aluno)

De maneira geral...

o uso da língua varia conforme a situação de comunicação (e-mail, relatório acadêmico, notícia, etc.), os participantes presentes (contador, professor, adolescente, etc.), os objetivos que circulam (informar, opinar, entreter, etc.), se os participantes estão face-a-face ou não, etc. Portanto, não convém dizer que um determinado uso da língua está certo ou errado, pois tudo dependerá de uma série de fatores interdependentes e não somente de um determinado padrão de uso ou mesmo dos preconceitos que circulam na sociedade com relação às várias formas de comunicação.

O importante é saber usar a melhor forma (oral, escrita, formal ou informal) de acordo com situação a fim de ser o mais bem sucedido possível em suas interações comunicativas.

A nossa maneira de falar faz parte da nossa identidade social, pois revela, muitas vezes, a nossa idade, sexo, profissão, grau de escolaridade, região de nascimento e isso deve ser respeitado. Porém, é importante aprendermos a utilizar a linguagem formal em algumas de nossas interações, como é o caso dos textos do universo acadêmico-profissional.

É importante lembrarmos que o uso da linguagem coloquial não demonstra que se desconhece a norma culta, apenas reflete a versatilidade e a evolução da língua portuguesa.

Resposta da questão 3:

“Concordo. A língua existe porque existe quem a use. É justo que o usuário possa modificá-la se lhe for necessário.

Falantes ao desempenhar uma língua transformam-na de acordo com o contexto em que vivem. Graças a alterações diacrônicas das línguas, temos hoje o português, o francês, italiano e outras que se derivam do latim e são diferentes entre si. O vocabulário que usamos hoje em dia é, também, diferente do usado na década de trinta, por exemplo. Um idioma altera-se ao longo do tempo por diversos fatores, e isso ocorre natural e inevitavelmente.

No entanto, dentro de uma sociedade existem desvios da norma culta que são aceitáveis por grande parte da população e outros não o são. Por exemplo: “me dá um cigarro” nos soa comum, enquanto “a gente fomos no shopping” não tem o mesmo efeito. Minha opinião é que tais “mudanças aceitáveis” poderiam ser incorporadas à norma culta, em nome da vicissitude e da praticidade da língua. Um idioma deve suprir a necessidade do falante e não o contrário.” (Resposta de aluno)

Pessoal,

A existência da norma padrão disciplina o uso da língua, torna a interação mais eficiente, mas isso não quer dizer que existem mudanças mais ou menos aceitáveis.

Podemos dizer que a língua falada exige menos regras.

Um grande abraço a todos,
Professora

Mensagem do aluno em resposta no fórum:

Muito bom o que você escreveu!
Estava ainda confuso com minhas idéias, seu comentário colocou-as em ordem. haha
abraço

Mensagem da professora sobre a segunda tarefa no fórum:

Pessoal,
Mais uma vez, de um modo geral, todos conseguiram captar bem o que deveria ser feito. Alguns comentários dos colegas foram bastante enriquecedores e contribuíram para com a construção de novos currículos. Caprichem na próxima atividade.
PS: Não deixem de completar o perfil com as informações do currículo.
Um grande abraço a todos,

Mensagem sobre problemas no envio da segunda tarefa no fórum:

Professora, não sei o que ocorreu mas a minha atividade 2 não está disponível no meu portfólio. Gostaria de saber se ocorrem panes no sistema TelEduc ou se simplesmente a minha tarefa não foi enviada mesmo. Não estou reclamando os pontos dessa tarefa, só gostaria de saber.
Obrigado

E-mail do professor sobre problemas no acesso ao ambiente:

Pessoal,
devido aos problemas enfrentados por todos nesse fim de semana com relação ao acesso do Teleduc, estamos ampliando o prazo de entrega da atividade 3 para 3ª feira, dia 02-09-08.
Um grande abraço a todos,
Professora.

E-mail do professor sobre a prorrogação da tarefa 3:

Pessoal,
repensei a data de entrega da atividade em função da dificuldade encontrada por alguns alunos, assim vocês terão até o dia 08/09/08, 2ª feira, para entregar a 1ª parte da atividade 3. Atenção, pois a 2ª parte dessa atividade deverá iniciar somente após essa data.
Um ótimo trabalho a todos,
Professora.

Mensagem de um aluno intitulado “A professora liga?” no mural:

Veja bem, não é que eu esteja incitando revolta ou querendo fazer inferninho ou criar intriga ou apenas ser mala pelo prazer de ser mala, mas nenhuma das minhas respostas de tarefas parece ter sido checada pela professora, já que não há comentários do formador. Tipo, é assim

mesmo?

E-mail de resposta do professor intitulado “Correção das atividades”:

Caro aluno,
leio todas as respostas, mas infelizmente não faz sentido algum fazer comentários individuais. Talvez você esteja estranhando pelo fato de nunca ter feito uma disciplina online. Lembre-se você é aluno de graduação e não de colégio. Mesmo assim quando você tiver algum tipo de dificuldade pode pedir uma orientação individual que terei o maior prazer em ajudá-lo, como tenho feito com muitos de seus colegas.
Professora

E-mail de aluna interrogando sobre data de postagem de uma atividade:

Olá!
Eu gostaria de saber se tem como rever a data da realização da parte II - atividade 3, pois 2 dias é pouco para nos organizarmos em grupo, analisar as respostas de todos os colegas e elaborar um relatório. Seria viável adiar um pouco? É uma atividade interessantíssima e gostaria de realizá-la bem.

E-mail de resposta do professor:

Aluna,
a data inicial da entrega dessa atividade é hj, 10/09/08, para que dê tempo de vcs comentarem as atividades de outros grupos, porém, o prazo final de entrega é domingo, dia 14/09/08. Se estiver muito curto o prazo, deixem de lado os comentários e postem atividade até o prazo final, dia 14/09, domingo.
Professora

Mensagem do professor sobre a tarefa 4 no fórum:

Pessoal,
adorei o resultado da Tarefa 4. É muito prazeroso trabalhar com variação lingüística e felizmente percebi que o resultado foi excelente. Gostei muito das atividades de todos vocês. Continuem se esforçando e até a próxima tarefa,
Professora.

E-mail da professora sobre avaliação:

Olá, pessoal.

Vamos conversar um pouco sobre uma parte do nosso curso que é, também, muito relevante...

Muitos já devem estar se perguntando sobre ela, alguns ainda meio tímidos, sem muita coragem para explicitar... Outros mais diretos, já até postaram perguntas sobre o assunto...

Afinal, do que estamos falando? Já adivinharam?

Pois é, AVALIAÇÃO.

Então, vamos esclarecendo alguns detalhes a respeito do processo de avaliação desta disciplina, considerando, sobretudo, que se trata da modalidade de ensino a distância.

- Mais que uma formalidade legal, a avaliação é um aspecto importante do processo de aprendizagem, pois é o momento em que, tanto o professor, quanto o aluno podem perceber o desenvolvimento e o cumprimento dos objetivos propostos para um determinado curso.

- As avaliações ocorrerão como um processo contínuo e se desenvolverão de forma permanente. Os recursos mais utilizados, conforme já dito, serão as atividades propostas semanalmente e, eventualmente, questões a serem discutidas nos fóruns e postadas nos murais.

- É através do desempenho do aluno nas respostas das atividades propostas e nos comentários, bem como nas questões levantadas nos fóruns e postadas nos murais, que teremos parâmetros para redirecionar orientações a fim de que todos alcancem um desenvolvimento satisfatório.

- Portanto, é importante que compartilhem suas dúvidas com os colegas, apresentem questionamentos e recorram aos professores/formadores ao longo do curso. Isso fará com que se sintam seguros quanto aos seus resultados durante o processo de ensino/aprendizagem, pois o conhecimento é construído através da interação. Observem, também, o cumprimento dos prazos para entrega das atividades de estudo solicitadas no ambiente virtual e procurem desenvolvê-las com a maior responsabilidade e dedicação possível. A não observância dos prazos acarretará perda na pontuação geral do curso.

- Não podemos nos esquecer que estamos trabalhando numa disciplina que tem como finalidade maior o desenvolvimento/aperfeiçoamento do processo de leitura e produção textual. Sendo assim, busquem fundamentar suas respostas em outros textos, procurem realizar leituras relacionadas aos temas apresentados, além daquelas presentes nas atividades propostas e contribuam com os colegas, socializando o que julgarem relevante no ambiente virtual.

- Cada atividade será pontuada, em média, com 7% da pontuação geral. Vocês receberão uma prévia do seu desempenho ao longo do curso e poderão verificar, através desta parcial, o seu rendimento.

- Fiquem atentos aos comentários postados pelos professores/formadores e pelos colegas de turma, pois eles serão o ponto de referência para que se situem a respeito do seu desempenho em determinada atividade e em relação ao desempenho geral de sua turma.

Desejamos a todos um bom curso, lembrando que a sua participação efetiva é que determinará o seu sucesso.

E-mail da professora sobre agendamento de bate-papo:

Pessoal,
gostaria de agendar sessões de bate-papo entre os grupos, pois estou achando vcs muito

devagar. Serão 6ª feira à noite e sábado pela manhã. Precisamos interagir mais. o horário agendado foi o seguinte:

Grupo 1 - dia 12/09 das 18:00 às 19:00

Grupo 2 - dia 12/09 das 19:00 às 20:00

Grupo 3 - dia 12/09 das 20:00 às 21:00

Grupo 4 - dia 12/09 das 21:00 às 22:00

Grupo 5 - dia 13/09 das 09:00 às 10:00

Grupo 6 - dia 13/09 das 10:00 às 11:00

Grupo 7 - dia 13/09 das 12:00 às 13:00

Caso alguém tenha algum impedimento sugiro que troquem informação entre si e me retornem para que eu possa agendar outro horário para o grupo.

Um grande abraço a todos e um ótimo trabalho,
Professora

Mensagem no fórum “Projeto” pela professora:

Olá, pessoal.

E aí, como estão?

Trabalhando muito, não é?

A tarefa desta semana é a elaboração de um esquema, certo? Pois é. Ela visa a ajudá-los no aperfeiçoamento e desenvolvimento do projeto que já “esboçaram” na 5ª tarefa. Digo “esboçaram” porque, daqui em diante, as tarefas serão, de certa forma, orientações da prática de desenvolvimento de gêneros textuais (esquema, resumo e resenha) que compõem o processo de construção de textos acadêmicos, incluindo-se aí o projeto de pesquisa. Sendo assim, o projeto ainda não está pronto! Encontra-se em fase de “aperfeiçoamento”.

Nas próximas semanas, vocês terão a oportunidade de reelaborarem/reescreverem as partes do projeto a fim de torná-lo o projeto final de sua pesquisa (tarefa 8) a ser entregue no dia 29/10. É bom que fiquem atentos à necessidade de detalhar mais a metodologia, explicitando os recursos utilizados, os sujeitos envolvidos, os materiais e procedimentos de análise a serem utilizados. Não se esqueçam das fontes teóricas, é necessário citar os autores de base.

Gostaria de salientar que temos propostas de pesquisas muito interessantes. Vocês tiveram ótimas idéias e propuseram desenvolvimentos bem coerentes aos temas que sugerimos, também.

É muito importante que, concomitantemente à realização das tarefas que seguem, vocês iniciem e desenvolvam a proposta do projeto. A pesquisa deverá ser desenvolvida nos meses de outubro e novembro, sendo que no dia 26/11 vocês deverão entregar um relatório final demonstrando os resultados dela.

Fiquem atentos! É necessário planejamento para que as atividades não se acumulem e tudo seja feito conforme os prazos descritos. Lembrando, também, que dia 28/11 é a data de encerramento do curso, portanto, último dia para qualquer atualização e entrega de atividades

do curso.

Ufa!! Quantas informações!! Mas o objetivo aqui é que vocês se organizem e tenham noção do que vem pela frente para não ficarem “perdidos” nesta reta final.

Bom trabalho a todos!
Professora

E-mail da coordenadora “Sobre o trabalho em grupo”:

Caros alunos,

O trabalho em grupo é parte do processo de socialização da turma e é desejável tanto em cursos presenciais quanto em cursos online. Pode parecer complicado no início, mas, com um pouco de paciência e entrosamento entre os participantes do grupo, tudo acaba dando certo. Vamos ter outros trabalhos em grupos e vocês devem escolher as pessoas com quem querem trabalhar, mas, se acharem melhor, podem optar por fazer individualmente. Isso talvez sobrecarregue vocês, pois o trabalho será planejado para ser feito por uma equipe e não por uma pessoa só, mas isso é uma opção de cada um de vocês, certo?

Como não há encontros presenciais, o trabalho sempre individual em disciplinas online torna-se enfadonho e solitário e acaba provocando o desinteresse dos alunos. Isso acaba por gerar também um alto índice de evasão. O trabalho em duplas ou pequenos grupos, por outro lado, é enriquecido pelas trocas entre os participantes, tornando o processo de aprendizagem mais rico, dinâmico e colaborativo.

Tenho dez anos de experiência com disciplinas online e o trabalho em duplas, trios ou pequenos grupos sempre gerou ótimos resultados. Espero que isso aconteça com a esta turma também.

Um abraço,
Coordenadora da Oficina

Mensagem encaminhada aos e-mails pessoais dos inscritos pela professora:

Título: Avaliação Parcial das atividades

Pessoal,

para que vcs tenham uma noção de como estão indo nessa disciplina estou encaminhando em anexo as notas de vcs das atividades 1 a 7.

OBS: Não deixem de postar as atividades, observem as datas.

Um grande abraço a todos.

Professora

Arquivos anexados: Turma E.xls (planilha com as notas).

Mensagem no fórum pela professora sobre “Comentários Tarefa 10”:

Caro(a)s aluno(a)s:

Primeiramente, devemos parabenizá-los pelas resenhas. Vimos que a grande maioria de vocês compreendeu bem como se faz um texto desse gênero. No entanto, como a escrita é um

processo, devemos salientar alguns pontos para que vocês melhorem suas estratégias quando desejarem, ou for necessário, resenhar um ou mais textos. Observamos, sobretudo, dois tipos de resenhas elaboradas por vocês:

- 1) Resenhas nas quais inicialmente se resume o texto num primeiro momento para somente no fim avaliar, de fato, o texto;
- 2) Resenhas nas quais as idéias principais do texto resenhado estão intimamente imbricadas, em todos os parágrafos, aos posicionamentos do resenhista.

As resenhas do primeiro tipo (resumo + avaliação) são mais comuns quando estamos começando a produzir resenhas e não dominamos totalmente o gênero. Isto não significa que resenhas estruturadas da forma resumo + avaliação sejam sempre inadequadas, mas as resenhas apresentadas por vocês nesta estrutura foram menos adequadas ao gênero solicitado. Já as resenhas do segundo tipo (resumo articulado com avaliação) são mais adequadas ao gênero, pois demonstram que o resenhista possui mais intimidade e segurança com a escrita.

Para melhor compreensão do que expusemos acima, apresentaremos, a seguir, exemplos de resenhas que representam, de certa forma, o que denominamos de “mais adequado” e “menos adequado”.

Os textos que seguem foram retirados dos portfólios individuais dos alunos matriculados na disciplina “Leitura e Produção de Textos” das turmas (A,B,C,D,E,F,G,H, I e J).

RESENHAS ADEQUADAS AO GÊNERO:

- Apresentam características que denotam maior domínio do produtor em relação ao texto resenhado;
- O produtor textual retoma claramente o texto e articula as idéias do texto fonte em seu posicionamento;
- O estilo de linguagem empregada e a estrutura composicional do texto possibilitam a “recuperação” do texto fonte.

Exemplos externos de resenhas (...)

Mensagem da professora no portfólio:

Pessoal,
muito bem! Vcs conseguiram desenvolver o gênero proposto de maneira sucinta e objetiva.
Professora

Mensagens de comentário pela professora nos portfólios dos alunos:

1) Pessoal,
Ficou muito bom, mas vcs estão esquecendo do referencial teórico na justificativa.
Professora

2) Pessoal,
a justificativa do trabalho carece de um referencial teórico.
Professora

3) Meninas,

continua faltando o referencial teórico.
Professora

4) Pessoal,
ficou muito bom!
Professora

E-mail da professora sobre “Avaliação da disciplina”:

Pessoal,
Nosso curso está chegando ao final e precisamos ter uma avaliação dele. Por isso, pedimos a vocês que respondam ao questionário que estará no Moodle a partir de segunda-feira dia 24/11. A disciplina é 2008_2 - OF. DE LP:LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS – OL
Essas informações são muito importantes para nós.

Muito obrigada,
Professora

E-mail da professora sobre Avaliação:

Pessoal,
Já estou terminando o lançamento das notas de vocês no diário de classe do moodle. Para tirar alguma dúvida que possa aparecer gostaria de esclarecer mais uma vez que todas as atividades postadas em atraso foram corrigidas, apesar de não eu não ter feito nenhum tipo de comentário. Os comentários foram feitos apenas nas atividades postadas em dia. Outro item importante é a nota, para quem postou atividade em atraso a nota não será a mesma, o valor da atividade será inferior ao da atividade postada em dia.
Espero que tenha solucionado a dúvida de todos.
Tenham todos ótimas férias!
Um grande abraço,
Professora

E-mail da professora sobre “Avaliação II”:

Pessoal,
as notas parciais que vcs receberam foi o seguinte:
1ª parcial - 40,0 pts - referente as atividades 1 a 5;
2ª parcial - 40,0 pts - referentes as atividade 6 a 10.
Atenção o relatório final vale 15,0 pts para quem postar até amanhã dia 26-11-08.
Vcs terão também mais 5,0 pts de participação, para quem postou as atividades em dia.
Professora

Mensagem de uma aluna no mural:

Minha nota foi 0 em 10. Não entendi.

Gostaria de saber porque na avaliação, foi dada a nota, uma vez que a pergunta é subjetiva, analisando a opinião de cada um com o objetivo maior de melhorar o curso?

Esta nota tem valor? Eu preciso responder o questionário novamente?

Obrigada

E-mail da professora sobre “Agradecimento”:

Pessoal,
gostaria de agradecer a todos vcs que participaram da disciplina "Leitura e Produção de Textos" e dizer que foi um enorme prazer trabalhar com todos vocês.
Muito obrigada pela participação e um enorme abraço a todos,
Professora

(e-mail de um aluno em resposta à mensagem da professora)
E o premio das resenhas?

Outro e-mail em resposta à mensagem da professora:

Eu agradeço também o empenho de todos os coordenadores do curso.

Boas Festas!

Abraços,

Tarefas da disciplina *online* (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10 e T11)

Tarefa 1 – 13/08 a 20/08

Variação Lingüística

Leia o texto e responda às questões propostas.

Pronominais

Oswald de Andrade

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro

<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/>

1. Como você entende esse texto?
2. Que idéia está sendo defendida nele?
3. Você concorda com esta idéia? Justifique sua resposta e cite outros exemplos que te ajudem a sustentar o seu ponto de vista.

Pronominais é um texto literário, mas nem por isso, pode ser compreendido de qualquer forma, como defendem algumas pessoas. Textos, normalmente, são produzidos com alguma finalidade.

Instruções:

1. Disponibilize suas respostas no seu Portfólio (Teleduc) até o dia 18/08, segunda-feira.
2. **NÃO envie anexos.**
3. Leia e comente a resposta de 5 colegas até dia 20/08. Compare a resposta deles com a sua e, se for o caso, use os comentários para discutir essas diferenças com eles.

Sugestão: Use o MURAL para compartilhar com os colegas outros textos sobre esse assunto que você conhece.

Bom trabalho!

Lembretes:

Não deixe de fazer e enviar as atividades, pois elas são a prova da sua participação no curso.

Navegue pelo Teleduc, descubra e use os recursos desse ambiente. Fique sempre de olho no Correio e no Mural.

Tarefa 2 – 20/08 a 27/08

Curriculum Vitae

Nesta semana você vai apresentar o seu currículo para a turma.

Para isso, procure modelos de currículo na Internet e em outras fontes. Com base no que você considerar o melhor, você vai fazer o seu.

Instruções:

- a) Disponibilize seu currículo no seu Portfólio (Teleduc) até o dia **25/08**, segunda-feira.
- b) **NÃO envie anexos.**
- c) **Leia** os currículos dos colegas e comente 3 deles até **27/08**, quarta-feira. Diga para o seu colega, nos seus comentários, o que você considerou ponto positivo do currículo apresentado por ele e o que você pensa que pode ser melhorado. (Alguns critérios para

a apreciação dos currículos: clareza, organização, suficiência de dados, relevância dos dados).

d) Com base nos comentários dos colegas, você deve fazer as modificações que julgar necessárias no seu currículo.

Sugestão: 1- Use o MURAL para compartilhar com os colegas os modelos de currículo interessantes que você encontrar.

2- Aproveite para completar o seu perfil com informações do seu currículo.

Bom trabalho!

Lembretes:

Não deixe de fazer e enviar as atividades, pois elas são a prova da sua participação no curso.

Navegue pelo Teleduc, descubra e use os recursos desse ambiente. Fique sempre de olho no Fórum, no Correio e no Mural.

Tarefa 3 – 27/08 a 14/09

Parte I

Pesquisa: Hábitos de Leitura e Escrita

Responda às seguintes questões[1].

1. O que você espera dessa disciplina?
2. O que você espera executar e ler ao longo dos meses em que cursará a disciplina?
3. Você tem o hábito de ler? Que tipo de material você lê?
4. Você tem o hábito de escrever? Que tipo de material você escreve?
5. Qual é sua maior dificuldade quando precisa escrever algo?
6. Ao ler textos solicitados na universidade, você adota alguma estratégia para a compreensão (anotações, fichamentos, resumos, etc)?
7. Você possui maior dificuldade em escrever algum gênero/tipo de texto específico? Qual (is)?
8. Você costuma reler ou revisar o próprio texto depois de escrito? Por quê?
9. Redija um pequeno texto expondo seu ponto de vista sobre as seguintes afirmativas:
 10. “Para se escrever bem, deve-se ler muito. Quem lê muito tem muitas idéias”.
 11. “Quem lê muito, necessariamente não escreve bem. A escrita exige muitas outras habilidades além do domínio de um assunto ou de estruturas gramaticais.”

Instruções:

1. Disponibilize suas respostas no seu Portfólio (Teleduc) até o dia **08/09, segunda-feira**.
2. **NÃO envie anexos.**
3. **Leia e reflita sobre** as respostas dos colegas.
4. **Atenção 1: fiquem atentos aos prazos de entrega, pois vocês terão duas semanas para realizar a atividade (Parte I e parte II). Notem que cada etapa deve ser disponibilizada em uma data específica.**

Parte II

A turma será dividida em 8 grupos. Cada grupo vai analisar as respostas de uma das questões respondidas por todos os alunos da turma e apresentar um **relatório** para o restante dos grupos com os resultados da pesquisa.

Lembrem-se de que esse relatório deve ter:

1. Uma introdução contextualizando a pesquisa (o que é, como foi feita, onde, com quem, com que objetivos).
2. A descrição da tarefa realizada pelos sujeitos.
3. Os dados da pesquisa apresentados em gráficos ou tabelas (porcentagens). Para isso vocês vão precisar organizar as respostas em algumas categorias. (Vocês podem discutir sobre isso no fórum ou agendar um horário no bate-papo).
4. As análises e os resultados da pesquisa, acompanhados das conclusões a que o grupo pode chegar. (Essa é uma boa oportunidade para você dar conselhos para ajudar os colegas a melhorarem suas práticas de leitura e escrita)

Instruções:

1. Cada aluno deve disponibilizar o relatório do seu grupo em seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 10/09, quarta-feira**.
 2. **Leia** os relatórios dos colegas. E envie comentários para 2 deles até o **dia 12/09, sexta-feira**. (Alguns critérios para a apreciação dos relatórios são: clareza, organização, suficiência de dados, relevância dos dados, pertinência das conclusões).
 3. Com base nos comentários dos colegas, o grupo pode fazer modificações no relatório até o **dia 14/09, domingo**.
 4. **NÃO envie anexos.**
 5. **Atenção: a organização dos grupos obedecerá os seguintes critérios:**
 - O Grupo 1 deverá analisar a *questão 1*
 - O Grupo 2 deverá analisar a *questão 2*
 - O Grupo 3 deverá analisar a *questão 3*
 - O Grupo 4 deverá analisar a *questão 4*
 - O Grupo 5 deverá analisar a *questão 5*
 - O Grupo 6 deverá analisar a *questão 6*
 - O Grupo 7 deverá analisar a *questão 7*
 - O Grupo 8 deverá analisar a *questão 8*
- Obs.: A questão 9 deverá ser respondida por todos, porém não será analisada por nenhum grupo.**

Bom trabalho!

Lembretes:

Navegue pelo TELEDUC, descubra os recursos desse ambiente que você pode usar, como o Chat, por exemplo. Fique sempre de olho no Fórum, no Correio e no Mural.

NÃO DEIXE DE FAZER E ENVIAR AS ATIVIDADES, POIS ELAS SÃO A PROVA DA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO.

Variação lingüística

Texto 1 - Joaquim Manuel de Macedo	Texto 2 - Manoel Bandeira
Mulher, irmã, escuta-me: não ames. Quando a teus pés um homem terno e curvo Jurar amor, chorar pranto de sangue. Não creias, não, mulher: ele te engana! As lágrimas são galas da mentira E o juramento manto da perfídia.	Teresa, se algum sujeito bançar o sentimental em cima de você E te jurar uma paixão do tamanho de um bonde Se ele chorar Se ele se ajoelhar Se ele se rasgar todo Não acredita não Teresa É lágrima de cinema É tapeação Mentira Cai fora.

Manoel Bandeira (Texto 2) fez uma versão moderna de um texto escrito por Joaquim Manuel de Macedo (Texto 1).

A proposta desta semana é que você proponha uma versão contemporânea desse texto. Como um jovem de hoje diria a mesma idéia para a irmã? Você pode também pensar em como pessoas de diferentes regiões do Brasil (carioca, paulista, gaúcho, mineiro, entre outros), de diferentes profissões (médico, advogado, músico, surfista, jogador de futebol, funkeiro, etc.), com diferentes personalidades (romântico, otimista, malandro, etc.), diriam isso?

Crie sua personagem e escreva o seu texto.

Atenção: Não conte para seus colegas quais foram as características que você escolheu. Vamos ver se, pela leitura do seu texto, os colegas conseguem descobrir quais são.

Instruções:

1. Disponibilize o seu texto no seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 20/09, segunda-feira**.
2. **Leia** os textos de 7 colegas e escreva nos comentários as características da personagem que ele criou até o **dia 22/09, quarta-feira**. Fique a vontade para comentar o texto do seu colega (elogiar, apontar problemas ou apresentar sugestões).
3. **Avalie sua tarefa:** você vai poder considerar sua missão dessa semana bem cumprida se a maioria dos seus colegas acertar as características da personagem que você criou. Caso contrário, é melhor você pensar em formas de explicitar melhor essas características. Neste caso, entre em contato com seu professor, que ele poderá te dar orientações.

Atenção!

O trabalho da próxima semana é propor uma **primeira versão de um pequeno projeto** sobre alguma questão da sua área que te interessa. Procure uma pergunta que seja relevante e possível de ser pesquisada.

Esse trabalho será feito em grupos de 4 ou 5 alunos. Entre em contato com seus colegas, forme seu grupo e comece a pensar no tema do projeto que vocês vão desenvolver.

Bom trabalho!

Lembretes:

NÃO DEIXE DE FAZER E ENVIAR AS ATIVIDADES, POIS ELAS SÃO A PROVA DA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO.

Navegue pelo TELEDUC, descubra e use os recursos desse ambiente que você pode usar: Fórum, Chat, etc. Fique sempre de olho no Correio e no Mural.

Tarefa 5 – 24/09 a 01/10

Projeto de pesquisa

O trabalho dessa semana é uma **proposta** de projeto. Essa primeira versão será trabalhada ao longo do semestre até que se torne a versão final que será apresentada para a turma como trabalho final de curso.

Procure uma pergunta que seja relevante e possível de ser pesquisada. Aqui vão algumas sugestões:

1. Uma delas é fazer um projeto de pesquisa que seja de interesse na sua área acadêmica. Procure apresentar claramente seus **objetivos**, suas **hipóteses**, a **fundamentação teórica** e a **metodologia** que será empregada. Lembre-se de que o leitor do seu texto pode ser um leigo e, portanto, procure escrever de forma a facilitar (e até mesmo viabilizar) o trabalho dele.
2. A outra é escolher um dos temas sugeridos ao final desse arquivo para desenvolver algum aspecto dele.
3. Uma terceira é fazer o projeto de pesquisa a respeito de alguma coisa inusitada: um descascador de bananas, um dispositivo para molhar samambaia, um relógio que volta o tempo, entre outras.

Projetos e relatórios acadêmicos (reais ou fictícios) seguem modelos básicos. Nosso objetivo aqui é fazer com que você se familiarize com esse modelo, a fim de se sentir confortável quando tiver que fazer um projeto por conta própria. Uma sugestão para ajudar vocês a realizarem essa tarefa é o site do Redigir:

<http://www.lettras.ufmg.br/redigir/projetopesquisa.htm> - Aqui vocês vão encontrar instruções de como fazer um projeto.

Instruções:

1. Esse trabalho deverá ser feito em grupos de 4 ou 5 alunos.
2. Cada aluno deve disponibilizar o projeto do seu grupo em seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 29/09, segunda-feira**.
3. **Leia** os projetos dos colegas e envie comentários para 4 deles até o **dia 01/10, quarta-feira**. (Alguns critérios para a apreciação dos projetos são: clareza, organização, adequação da linguagem, se apresenta introdução, objetivos claros, justificativa convincente, metodologia pertinente e cronograma viável).
4. Os comentários dos colegas devem ser levados em consideração pelo grupo a fim de fazer modificações que deverão constar na versão final do projeto a ser apresentada no final do curso.
5. Compartilhe com seus colegas outros modelos e exemplos de projetos que vocês encontrarem. Apresente essas sugestões no **MURAL**.
6. **NÃO envie anexos.**

Sugestões temáticas para o projeto de pesquisa

Sugerimos alguns temas para ajudá-los a elaborar o projeto de pesquisa, que vocês deverão fazer em grupo ou, se preferirem, individualmente. Vale ressaltar que esses temas são apenas sugestões, ou seja, vocês podem pensar e selecionar outros temas para serem desenvolvidos no projeto ao longo do semestre. Não se desespere, pois agora vocês deverão fazer apenas uma primeira versão do projeto. Organizem-se o quanto antes!

Sugestões de temas:

- 1- Fazer uma pesquisa sobre o que os eleitores pensam sobre o “santinho” eleitoral. Verificar a eficácia desse tipo de publicidade, através de entrevistas e/ou questionários.
- 2- Verificar o que as pessoas fazem em uma *lan house*, utilizando as variáveis: idade, escolaridade, profissão e sexo.
- 3- Analisar a figura da mulher ou do homem em letras de *funk* e verificar como ela/ele são retratados nesse tipo de música.
- 4- Verificar o que as pessoas fazem no momento de lazer, tendo em vista as variáveis: idade, escolaridade, profissão e sexo.
- 5- Comparar uma mesma notícia retratada em um jornal de referência (impresso ou online) e um jornal popular.
- 6- Analisar elementos que fazem com que um site seja considerado bom ou ruim (interatividade, informação, mensurabilidade, interligação, personalização, instantaneidade, flexibilidade, etc.)
- 7- Mapear quais são as principais fontes de pesquisa dos universitários: biblioteca, internet, laboratório, etc.
- 8- Verificar o que as pessoas pensam sobre a *Lei Seca*, identificando os principais argumentos e as estratégias mais utilizadas para driblar a lei.

Dicas metodológicas:

Para a sua coleta de dados, você pode utilizar várias estratégias, tais como:

Entrevistas, questionários, observação empírica, análise comparativa, análise quantitativa (gráficos, tabelas), etc.

P.S.: No relatório final, todos deverão fazer uma análise qualitativa dos dados coletados.

Lembre-se de que essa é uma primeira versão do projeto e que vai ser enriquecida ao longo do semestre.

Bom trabalho!

NÃO DEIXE DE FAZER E ENVIAR AS ATIVIDADES, POIS ELAS SÃO A PROVA DA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO.

Navegue pelo TELEDUC, descubra e use os recursos desse ambiente que você pode usar como, por exemplo, o chat. Fique sempre de olho no Correio, no Fórum, e no Mural.

Tarefa 6 – 01/10 a 08/10

Esquema I

O esquema é o conjunto das idéias que você considera como sendo as mais importantes de um texto, expostas de forma organizada e concisa. É um recurso que pode ser utilizado tanto na leitura quanto na produção de um texto. Na leitura, podemos usá-lo para destacar as idéias que mais interessam aos nossos objetivos. E na escrita, podemos lançar mão dele para selecionar e organizar bem as nossas idéias. Fazendo o esquema de um texto podemos perceber com mais clareza suas principais informações e visualizar melhor sua forma de organização.

Obs.: Esquema não é o mesmo que resumo! Você deve se expressar, preferencialmente, através de frases curtas e não em períodos que juntos comporão um pequeno texto.

Em vez de ficarmos discutindo técnicas sobre a organização do esquema, vamos ajudá-lo a fazer um. Para isso leia o seguinte texto:

VICIADOS EM F7

A tecla F7, para quem (ainda) não conhece, é o atalho para ativar o corretor ortográfico do Microsoft Word, o programa de edição de textos mais usado no mundo. Para quem se garante nos quesitos ortografia e gramática, o corretor automático é um chato que fica sublinhando, em verde ou vermelho (conforme o caso), nomes de pessoas, palavras que não estão no dicionário e erros que não existem - como segue regras rígidas, muitas vezes ele aponta como erro formas que na verdade são opcionais ou licenças poéticas.

Mas, para os usuários não tão craques em português, o corretor é a salvação, é aquele que impede que se entregue ao chefe um relatório cheio de erros ortográficos constrangedores. Basta apertar F7 e abre-se uma janelinha mágica, que vai apontando

possíveis erros e oferecendo soluções.

Assim, formou-se uma verdadeira legião de viciados em F7. Indiferentes à discussão sobre qual é o melhor dicionário, eles dispensam cuidados ao digitar e não se preocupam com a ortografia. O relaxamento pode chegar ao ponto de a pessoa repetir o mesmo erro diversas vezes, ignorando a possibilidade de aprender a grafia correta. Foi o que percebeu, há três anos, a avó do então adolescente Leandro de Almeida Camargo. Dona Elza ditava um texto e alertava quando o rapaz cometia um erro. Mas ele reagia: "Tudo bem, vô, o computador corrige depois". Com esse argumento, o rapaz se permitiu digitar os mesmos erros várias vezes.

Então, criou juízo e hoje é um ex-dependente. Estudante de administração e estagiário do Banespa de Petrópolis, Leandro conta que tira suas dúvidas no dicionário e matriculou-se num curso de digitação. "O mercado de trabalho exige que se escreva corretamente, e eu pretendo acompanhar o mercado", explica.

Jornal do Brasil - Quinta-feira, 27 de Setembro de 2001.

1. Marque as idéias principais do texto.
2. Organize-as em tópicos (item e sub-item).
3. Procure reduzir ao máximo o tamanho das frases dos tópicos (tire todas as “gordurinhas”).
4. Veja se a partir do seu esquema você é capaz de reproduzir o que considera relevante nesse texto.
 - a. Em caso de resposta afirmativa: parabéns você conseguiu fazer um bom esquema.
 - b. Em caso de resposta negativa: tente novamente.
5. Qual a posição do autor em relação ao uso da tecla F7? Você concorda com ele? Justifique sua resposta.
6. O que você acha da atitude de Leandro de parar de usar F7 e, no lugar disso, tirar as dúvidas no dicionário e fazer um curso de digitação?

Lembre-se: num esquema, normalmente, as frases são curtas. É sempre bom colocar o título do texto, assim como as referências bibliográficas dele, para que você consiga recuperar o texto original quando for o caso.

Instruções:

1. Disponibilize suas respostas no seu Portfólio (Teleduc) até o dia **06/10, segunda-feira**.
2. **Leia** os esquemas dos colegas. E envie comentários para 5 deles até o **dia 08/10, quarta-feira**. (Alguns critérios para a apreciação dos esquemas são: clareza, organização – indicação bem feita de item e subitem, suficiência de informação, relevância das informações, concisão, referências bibliográficas do texto),
3. Com base nos comentários dos colegas, você poderá fazer modificações no seu esquema até o **dia 10/10, sexta-feira**.
4. **NÃO envie anexos.**

Bom trabalho!

Preparação para a próxima semana: Escolha um texto sobre o tema do seu projeto de pesquisa (tarefa 5) para fazer um esquema.

Lembretes:

NÃO DEIXE DE FAZER E ENVIAR AS ATIVIDADES, POIS ELAS SÃO A PROVA DA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO.

Navegue pelo TELEDUC, descubra e use os recursos desse ambiente que você pode usar: Fórum, Chat, etc. Fique sempre de olho no Correio e no Mural.

Tarefa 7 – 08/10 a 15/10

Esquema II

Agora que você está fera em esquemas, escolha (na Internet) um texto que trate de algum aspecto relacionado ao seu projeto de pesquisa e faça um esquema dele.

OBS.: Participantes do mesmo projeto de pesquisa podem escolher o mesmo texto, mas cada aluno vai fazer seu próprio esquema.

Instruções:

1. Cada aluno deve disponibilizar o seu esquema em seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 13/10, segunda-feira**.
2. **Leia** os esquemas dos colegas. E envie comentários para 5 deles até o **dia 15/10, quarta-feira**. (Alguns critérios para a apreciação dos esquemas são: clareza, organização – indicação bem feita de item e subitem, suficiência de informação, relevância das informações, concisão, referências bibliográficas do texto).
3. Com base nos comentários dos colegas, você pode fazer modificações no seu esquema até o **dia 17/10, sexta-feira**.
4. **NÃO envie anexos.**

Bom trabalho!

Lembretes:

NÃO DEIXE DE FAZER E ENVIAR AS ATIVIDADES, POIS ELAS SÃO A PROVA DA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO.

Navegue pelo TELEDUC, descubra e use os recursos desse ambiente que você pode usar: Fórum, Chat, etc. Fique sempre de olho no Correio e no Mural.

Tarefa 8 – 15/10 a 29/10

Projeto de pesquisa

Durante as próximas duas semanas vocês vão elaborar a versão final do projeto que vocês propuseram na Tarefa 5.

Aqui vão algumas dicas de como fazer um projeto de pesquisa e os endereços de alguns sites em que você pode encontrar bons roteiros de Projetos de Pesquisa.

Antes de mais nada, você precisa saber o que quer pesquisar, ou seja, que pergunta (atenção é no singular mesmo!) você quer responder. Veja se sua pergunta é restrita o suficiente para ser respondida numa pesquisa só. O que estamos tentando dizer é que não adianta ter uma pergunta só e ela ser do tamanho do mundo. Pense numa perguntinha só. Pequena, modesta.

Levante hipóteses. O que você acredita que vai concluir? Por quê? Com base em que teorias pode afirmar isso?

É fundamental que você organize o seu projeto. Portanto, organize o que vai falar em cada parte e veja se está formando um todo fluente, um assunto levando ao outro, sem esbarrões.

Normalmente, fazem parte de um projeto de pesquisa as seguintes partes:

- Identificação
- Introdução
- Justificativa
- Objetivos
- Método
- Cronograma
- Referências

Vamos comentar brevemente cada um deles:

- Identificação** – faça uma capa bonitinha, simples, com:
 - Nome da Instituição
 - Título do trabalho
 - Nomes completos do(s) autor(es)
 - Local e data
- Introdução[1]** – aqui você vai mostrar ao que veio. Ou seja, apresenta o que vai pesquisar. Faça um pequeno histórico dessa idéia, conte de onde ela surgiu e porquê. Mostre, sutilmente, para seu leitor que seu trabalho merece ser lido.
- Justificativa** - como o nome diz, você vai convencer o leitor de que sua pesquisa é relevante, pertinente e, portanto, precisa ser feita. Lembre-se de que geralmente os projetos são sujeitos a aprovação de um parecerista ou de uma comissão que vai julgar a relevância e a consistência do seu trabalho. Mostre que você sabe o que vai fazer, como, por que, com base em que teorias e onde vai chegar. Apresente sua hipótese e discuta o que, na teoria estudada, te leva a acreditar nela.
- Objetivos** – resuma seus principais propósitos em poucas frases (que geralmente começam com verbos: ex.: verificar a influencia de x em y; com base em x propor uma tipologia de Y; entre outros.)
- Metodologia** – essa parte vai variar muito dependendo do objeto de trabalho, mas normalmente especifica os seguintes aspectos:
 - Sujeitos da pesquisa (quem serão os informantes)
 - Método de coleta de dados (quais serão os procedimentos)
 - Análise dos dados (como os dados serão analisados)

Cronograma – apresente em um quadro os meses de trabalho e especifique brevemente o que será feito em cada mês.

Referências bibliográficas

- Listar, em ordem alfabética (pelo sobrenome do autor), as obras **citadas** no trabalho.
- Não devem constar nessa lista as obras que foram apenas consultadas.
- Seguir a **ABNT**.

IMPORTANTÍSSIMO

- Procure não fazer projetos muito longos. Tenha dó dos pareceristas. Fale o que você tem para falar sem encher lingüiça. Normalmente de 10 a 20 páginas para projeto são mais que suficientes.
- Não deixe de citar as fontes das informações que você usou. Não finja que foi tudo tirado da sua cabeça, porque todo mundo vai perceber que 'aquela' parte não é sua.
- Deixe transparecer a sua personalidade no seu projeto, **você é o pesquisador**. Seu trabalho, mesmo sendo acadêmico, tem que ser a sua cara. O leitor deve ouvir você falando quando estiver lendo o seu projeto. Por isso, não tente impressionar rebuscando a linguagem. Seja claro, objetivo e vá direto ao ponto.
- Lembre-se de que sua missão aqui não é ter respostas e soluções e sim levantar perguntas interessantes

Lembre-se das dicas dadas na Tarefa 5:

- Na **introdução**, fale um pouco sobre o assunto que você escolheu. Apresente a pergunta que sua pesquisa pretende[2] responder ou verificar.
- Na **justificativa**, elabore argumentos convincentes para conquistar seu leitor (ou patrocinador), convencendo-o da relevância de sua pesquisa. Mostre a ele que você tem uma hipótese a ser verificada e objetivos claros a perseguir.
- Na **metodologia**, caracterize os sujeitos (informantes) da pesquisa, mostre como os dados serão coletados e como serão analisados. Lembre-se de que você continua tentando convencer o seu leitor (patrocinador) da importância e seriedade da sua pesquisa.
- Encontre uma maneira de apresentar o **cronograma**, que seja de fácil visualização pelo leitor.
- Alguns projetos precisam apresentar **orçamento**, faça sua previsão orçamentária explicitando os gastos com pessoal, com material de consumo e material permanente.
- Liste as obras **citadas** (e não as que você consultou e não citou) no seu projeto. Caso você julgue importante, apresente a lista de textos a serem lidos no decorrer da pesquisa.

Instruções:

1. Esse trabalho poderá ser feito em grupos de 4 ou 5 alunos.
2. Cada aluno deve disponibilizar o projeto do seu grupo em seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 27/10, segunda-feira**.
3. **Leia** os projetos dos colegas e envie comentários para 4 deles até o **dia 29/10, quarta-feira**. (Alguns critérios para a apreciação dos projetos são: clareza, organização, ade-

quação da linguagem, se apresenta introdução, objetivos claros, justificativa convincente, metodologia pertinente e cronograma viável).

4. Os comentários dos colegas devem ser levados em consideração pelo grupo a fim de, se for o caso, fazer modificações no projeto, ou para serem incorporados ao **relatório final da pesquisa** (que será entregue no dia 24/11).
5. Compartilhe com seus colegas outros modelos e exemplos de projetos que vocês encontrarem. Apresente essas sugestões no **MURAL**.
6. **NÃO envie anexos.**

Bom trabalho!

[1] *Não há problema em chamar essa parte de introdução, mas se você encontrar um nome mais sedutor, interessante e mais adequado que esse, não tenha dúvida: use-o.*

[2] O uso de *modalizadores*, como “pretende”, “é possível”, “provavelmente”, “X indica que”, entre muitos outros, é importante em projetos e relatórios, pois ajuda a evitar que o texto fique taxativo. Trocar ‘pretende’ por ‘vai’ gera uma promessa que não temos certeza se vamos cumprir. ‘Pretende’ suaviza a promessa.

Tarefa 9 – 29/10 a 05/11

Resenha I

Pessoal,

nas questões de 1 a 3 vocês deverão apenas ler e refletir sobre o assunto, não será necessário, portanto, respondê-las.

1. Você sabe o que é uma resenha? O que é uma resenha para você **neste momento**?
2. Se você olhar o conceito de resenha no dicionário, vai encontrar: "Descrição pormenorizada", mas não é desse tipo de resenha que estamos tratando. Para saber onde queremos chegar, procure dois exemplos de resenhas. Você pode encontrar muitas na Internet (*neste caso, lembre-se de copiar também o endereço completo da página onde você encontrou a resenha!*).
3. Qual o conceito de resenha para os autores desses exemplos? Procure descobrir isso a partir da análise das características destes textos.
4. Qual a diferença entre um resumo e uma resenha?
5. Agora leia o texto abaixo:

<p>Caminho difícil</p> <p>PERINI, Mário Alberto. <i>Para uma nova gramática do Português</i>, São Paulo, Ática, 1985</p> <p><i>Para uma nova gramática do português</i>, de Mário Perini, não obstante seu recente lançamento, tem alcançado significativo espaço de discussão e divulgação na Imprensa, em todo o território brasileiro. Uma publicação dedicada aos estudos sobre a língua portuguesa, neste momento, em particular, não se pode deixar de reconhecer nessa obra a contribuição do linguista e educador em prol da renovação do ensino da língua materna.</p> <p>Em suas páginas iniciais, o autor se faz portavoz da massa de professores e, por que não, de alunos do idioma nacional, revelando uma angústia que, por ele desafiada, é banida e substituída pelo entusiasmo, pela experiência e coragem, elementos que entram como co-autores da proposta de novas bases teóricas para o ensino de gramática.</p>	<p>Constata-se, com pesar, que o pouco espaço ocupado por Perini, dada a natureza da publicação, não lhe permite aprofundar as questões nevrálgicas em que esbarra; as funções pedagógico-sociais do ensino da nova gramática, o verdadeiro papel do quadrilátero forma-sentido-classe-função, a gramática e o discurso. São pontos que, embora aparentemente autônomos, merecem ser analisados em conjunto, ainda que isso implique uma complexidade indesejável.</p> <p>Os escritos incluídos nessa obra são uma prova incontestável da amplitude da tarefa que está à espera de equipes de trabalho envolvendo algumas categorias diretamente responsável pelos rumos do ensino da língua materna. Constituem matéria de interesse obrigatório para pesquisadores, professores, autores de manuais de ensino, planejadores da educação. Tendo vencido a barreira da impossibilidade de se levar adiante uma nova linha de trabalho, o autor abre um caminho reclamado por muitos, porém, como se sabe, difícil de ser trilhado.</p> <p style="text-align: right;">Maria Sueli de Oliveira Pires FALE/UFMG</p>
---	--

Pires, Maria Sueli de Oliveira. *Caminho difícil*. *Revista de estudos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: 1985, ano III, v. 3, p. 59.

6. O texto acima é uma resenha? Por quê?
7. Compare as características desse texto com a sua definição de resenha e com as resenhas que você encontrou. Aponte as semelhanças e as diferenças entre eles.
8. E agora, depois deste trabalho todo, o que é uma resenha para você?
9. Para terminar, escolha um livro ou um artigo que você leu, um filme a que você assistiu ou um CD que você escutou, e faça uma **resenha** dele para ser publicada no site de um jornal, recomendando-o ou não aos leitores do seu jornal. *(Seja honesto, não vale copiar resenha pronta de revista ou da Internet! Você está aqui para aprender a fazer. Capriche, porque as melhores resenhas vão ganhar um prêmio surpresa!*

Instruções:

1. Cada aluno deve disponibilizar suas respostas em seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 03/11, segunda-feira**.
2. **Leia** as respostas dos colegas e proponha discussões delas no Fórum.
3. Envie comentários para 5 resenhas (questão 9) até o **dia 05/11, quarta-feira**.
4. **NÃO envie anexos.**

Bom trabalho!
Tarefa 10 – 05/11 a 12/11

Resenha II

Escolha um texto sobre o assunto do projeto que você está desenvolvendo (tarefas 5 e 8) e faça uma resenha dele.

Normalmente uma resenha traz as seguintes informações:

1) Referências Bibliográficas (seguir as normas da [ABNT\[1\]](#))

2) Apresentação do texto

Qual é o texto?
Quem é o autor?
Com que propósito foi escrito?
Que tipo de texto é esse?
Para que leitor foi escrito?

3) Resumo

Uma exposição sucinta das idéias que se considera serem as mais relevantes do texto

4) Crítica

O autor atingiu seus objetivos?
Quais sim, como ou por quê?
Quais não, como ou por quê?
Análise tanto da forma quanto do significado.

5) Conselhos para o leitor

Quem deve ler?
Quem não deve ler?
Por quê?

IMPORTANTÍSSIMO:

Este não é o único e absoluto modelo de resenha. Resenhas podem variar de acordo com a intenção do autor, com as características da publicação, com as exigências do editor ou professor, entre outros.

A linguagem a ser usada na resenha também vai depender de onde o texto vai circular, com que propósito foi escrito e que público pretende atingir.

Instruções:

1. Cada aluno deve disponibilizar sua resenha em seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 10/11, segunda-feira**.
2. **Leia** as resenhas dos colegas. E envie comentários para 5 delas até o **dia 12/11, quarta-feira**.
3. **NÃO envie anexos.**

[1] ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
Você encontra essa informação no livro:

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 4.*
Ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

Tarefa 11 - 12/11 a 26/11

Relatório final

A última tarefa é fazer o relatório do projeto que você propôs.

Lembre-se de que o Relatório de Pesquisa é o documento que mostra como o projeto foi executado, que dados foram coletados e como esses dados foram analisados e que resultados podemos extrair deles. Sendo assim, o projeto deve ser retomado no relatório, não mais como proposta de trabalho, mas como relato da realização desse trabalho.

Normalmente, fazem parte de um relatório de pesquisa as seguintes partes:

- Identificação
- Introdução
- Fundamentação teórica
- Objetivos
- Metodologia
- Análise dos dados e Resultados
- Considerações finais
- Referências bibliográficas

Vamos comentar brevemente cada uma delas:

- Identificação** – faça uma capa bonitinha, simples, com:
 - Nome da Instituição
 - Título do trabalho
 - Nomes completos do(s) autor(es)
 - Local e data
- Introdução** – Explique o que você pesquisou, ou seja, o seu objeto de pesquisa. Como na justificativa do projeto, convença seu leitor de que sua pesquisa é relevante. Faça um pequeno histórico dessa idéia, conte de onde ela surgiu e porquê. Mostre, sutilmente, para seu leitor que seu trabalho merece ser lido.
- Fundamentação teórica** – Apresente o aparato teórico que deu suporte à sua pesquisa, que o ajudou a levantar hipóteses e a estabelecer seus objetivos. Esclareça conceitos importantes; apresente, discuta e posicione-se a respeito de diferentes visões ou abordagens; mostre que você conhece o que se diz sobre o assunto, discutindo questões polêmicas ou problematizando algumas delas e explicita sempre seu posicionamento nessas discussões.
- Objetivos** – A partir dessa reflexão teórica apresente seus objetivos e suas hipóteses nesse trabalho. Objetivos normalmente aparecem em forma de itens que começam com verbos: ex.: verificar a influencia de x em y; com base em x propor uma tipologia de Y;, entre outros. As hipóteses, por sua vez, são apresentadas de forma resumida e seguidas de breves justificativas (ex.: acredita-se que ... uma vez que ...)

- **Metodologia** – Essa parte vai variar muito em função do objeto de trabalho, mas normalmente especifica os seguintes aspectos:
 - Sujeitos da pesquisa – Apresente os informantes da pesquisa dizendo quem são, faixa etária, sexo, grau de escolaridade, diferenças entre os grupos, etc.
 - Método de coleta de dados (procedimentos) – Mostre que materiais foram usados, como os dados foram coletados, etc.
- **Análise dos dados e resultados** – Apresente os dados em tabelas e/ou gráficos, seguidas de reflexões teóricas sobre eles, a fim de fazer generalizações, tecer explicações, corroborar ou refutar as hipóteses e responder à questão proposta para a pesquisa. Verifique se os objetivos propostos para a pesquisa estão sendo devidamente contemplados. Se for o caso, proponha na discussão dos resultados, uma reestruturação da teoria. Como você, muito provavelmente, não vai conseguir explicar tudo o que seus dados mostram, nem resolver todos os problemas teóricos e empíricos, este é o momento de apresentar para seu leitor os questionamentos que ainda restam e que poderão ser investigados em futuras pesquisas.
- **Considerações finais (ou conclusões)** – Raramente chegamos realmente a conclusões muito definitivas, por isso, em muitos casos é melhor chamar essa seção de “considerações finais” e deixar a palavra “conclusão” para os casos em que ela realmente ocorrer. Dadas às particularidades e restrições de cada pesquisa, normalmente, o que temos são indícios, tendências e não conclusões. Nesse fechamento da sua pesquisa, retome os objetivos propostos na introdução, faça um breve resumo do que foi feito e apresente as suas principais conclusões ou considerações, (que são conseqüências do que foi feito e não tiradas do acaso).
- **Referências bibliográficas**
 - Liste, em ordem alfabética (pelo sobrenome do autor), as obras **citadas** no trabalho.
 - Não devem constar nessa lista as obras que foram apenas consultadas.
 - Siga a **ABNT**.

Instruções:

1. Cada aluno deve disponibilizar seu relatório em seu Portfólio (Teleduc) até o **dia 24/11, segunda-feira**.
2. **Leia** o relatório dos colegas. E envie comentários para 3 deles até o **dia 26/11, quarta-feira**.
3. **NÃO envie anexos.**

Bom trabalho!