



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

EDUARDO AMORIM COELHO

**LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E SABERES
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE SEMIÓTICA DA INTERAÇÃO EM
AMBIENTE INSTITUCIONAL VIRTUAL MOODLE**

**ARAGUAÍNA -TO
2014**

EDUARDO AMORIM COELHO

**LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E SABERES
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE SEMIÓTICA DA INTERAÇÃO EM
AMBIENTE INSTITUCIONAL VIRTUAL MOODLE**

Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

ARAGUAÍNA -TO

2014

1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Araguaína
Bibliotecária:

A524l Amorim, Eduardo

Letramento digital do professor de língua materna e saberes sobre a prática pedagógica: análise semiótica da interação em ambiente institucional / Eduardo Amorim. – Araguaína: [s. n], 2014.

129f.

Orientador: Prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2014.

1. Formação de professores 2. Letramento digital I.Título

CDD 370.71

Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

EDUARDO AMORIM COELHO

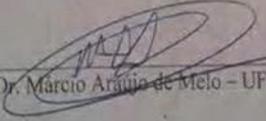
LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E SABERES
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE SEMIÓTICA DA INTERAÇÃO EM
AMBIENTE INSTITUCIONAL VIRTUAL MOODLE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

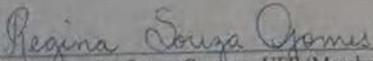
Aprovada em: 28/Março/2014

BANCA EXAMINADORA

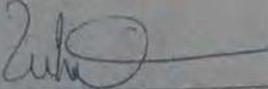
Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva – UFT (Orientadora)



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – UFT (Mediador)



Profa. Dra. Regina Souza Gomes – UFT (Membro Externo)



Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
UFT (Membro Interno)

*Para minha mãe, que me iniciou nas palavras –
primeiro com água de chocalho,
depois com uma cartilha. Obrigado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela mente e corpo sadios, pela família em que colocou, pelos professores que colocou em meu caminho, pelos amigos que me permitiu encontrar e a Maria (que me trouxe vivo ao mundo e que há de continuar rogando por mim). Aos meus pais e irmão, Edilson, Rosa e Vinícius, que, apesar de tantos problemas, buscaram me apoiar e incentivar nessa jornada. Aos familiares que desculparam minhas ausências (que são frequentes desde que iniciei no Pibic, em 2010). Aos amigos, que foram alento nas horas de desespero e ansiedade, os únicos capazes de me impedir de enlouquecer com a semiótica, que ainda teima em me fazer sofrer, especialmente Débora, Fabiane, Kaik e Michael. Aos professores, especialmente Wagner (eterno sensei), Peel (pela compreensão e generosidade), Hilda e Maria José (pela inspiração em expandir minha visão de mundo). A todos os teóricos que, sem fazer ideia de que existo, alimentam minha paixão pelos estudos. Aos colegas de pesquisa, especialmente à minha comadre Elem Kássia, aos meus afilhados de casamento Jordan e Naiane, e ao talentoso e gentil Francisco, além dos amigos da pós (os que já entraram, os que já saíram e os que ainda estão por entrar, no Pibic). À banca de qualificação, novamente professor Peel e professora Regina, pelos apontamentos tão preciosos. Por último, minha professora, orientadora, conselheira e amiga, Luiza. Provavelmente a pessoa que mais se importou comigo (fora minha mãe) nesses dois anos, e que tanto me ajudou na época da graduação... Meu muito obrigado a todos!

“(…) Ora, há só um modo de escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal. Tal faço eu, à medida que me vai lembrando e convindo à construção ou reconstrução de mim mesmo.” Machado de Assis – Dom Casmurro

6

RESUMO

Este trabalho analisa as discussões de professores em formação inicial matriculados da disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura*, do curso de Licenciatura de Letras de dupla habilitação (língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas), ofertado no *campus* de Araguaína pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Buscamos aqui descrever e analisar as produções dos alunos registradas no Fórum de Discussões da Plataforma Moodle, tomando-as como objeto de nossa investigação. O gênero discursivo fórum de discussão, por ser baseado na troca de informações entre diversos usuários, permite que os acadêmicos exponham suas experiências e conhecimentos com seus colegas, e não apenas com o professor da disciplina, que é geralmente o único leitor das produções dos acadêmicos, ocasionando a formação de uma comunidade de prática voltada para os desafios do ensino de língua e literatura encontrados pelos sujeitos durante seus primeiros contatos com seu futuro campo de trabalho. Nessas discussões, estudadas a partir das proposições da semiótica discursiva (teoria que se dobra sobre a significação, cujas categorias são aqui tomadas para manuseio e análise dos dados), observamos marcas características do ambiente acadêmico e das interações mediadas por novas tecnologias, cuja articulação ocasionou o surgimento de um espaço de aprendizagem colaborativa. Nas interações analisadas sobressaem aspectos relacionados à emergência do passional e os modos como diversos elementos relativos à docência são discursivizados pelos acadêmicos.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Gêneros Discursivos; Formação de professores; Semiótica Discursiva.

ABSTRACT

This paper analyzes discussions of supervised teachers in training enrolled in the discipline of Research and Supervised Teaching Practice in Portuguese Language: Language and Literature, in the course of Language and Literature of Portuguese and English, offered by the University of Araguaína, belonging to Universidade Federal do Tocantins – UFT. Here we sought to describe and analyse the productions of students registered in the Discussion's Forum in the Moodle's Platform, taking them as subject of our investigation. The discursive genre "discussion's forum", being based on informations trading between many users, allows academics expose their experiences and knowledges with colleagues, and not only with the professor, which is usually the reader of the academics' productions, occasioning the formation of a community of practice focussed the challenges of teaching language and litterature found by the students during their first contact with their future labor camp. In this discussions, studied by discursive semiotic's propositions (theory that folds over the signification, whose categories were taken here for handling and analysis of data), we observed the characteristics marks of the academic environment and of the interactions mediated by new technologies, whose articulation occasioned the emergence of a cooperative learning. In the analysed interactions excel aspects related to passional emergences, beyond meaning's regimes described in the posts and the ways that divers elements relatives to the teaching are textualized by academics.

Keywords: Information and Communication Technologies; Discursive Genres; Teacher training; Discursive Semiotics.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 01 – NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA RELAÇÃO DESAFIADORA	15
1.1. Os gêneros textuais e suas relações com os novos suportes.....	18
1.2. O estágio supervisionado.....	21
1.3. A universidade e as novas tecnologias	24
1.3.1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)	27
1.3.2. O Moodle.....	33
1.3.3. O Moodle e o Estágio de Supervisionado	36
CAPÍTULO 02 ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO: DESAFIOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	38
2.1. A geração dos dados.....	39
2.1.1. Os colaboradores da pesquisa.....	41
2.1.2. O corpus.....	42
2.2. A análise dos dados	43
2.3. Objetivos.....	43
2.3.1. Objetivos específicos	44
CAPÍTULO 03 SEMIÓTICA: DOS ESTADOS DE COISAS AOS ESTADOS DE ALMA.....	45
3.1. O percurso gerativo do sentido e a enunciação	47
3.2. As paixões de papel.....	55
CAPÍTULO 04 – UNIVERSIDADE, NOVAS TECNOLOGIAS E PAIXÕES: DIÁLOGOS DESAFIADORES.....	60
4.1. Moodle: um espaço de trânsito.....	60
4.2. Fórum do Moodle: entre o tradicional e o experimental	65
Figura 04: Fórum de discussões “Chegando à escola...”	69
4.3. A emergência do passional	71
4.3.1. Chegando à escola: decepção	73
4.3.2. Chegando à escola: outros olhares	97
4.3.3. Depois da chegada: as primeiras impressões	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

Pensar a força das palavras foi motivo de inspiração para diversos filósofos, poetas, teóricos de diversas áreas, em todos os tempos e em todos os lugares. Conforme cita Benveniste (1998), “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. (...) É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (p. 285). É possível observarmos a cada avanço nos processos de produção e circulação da linguagem, avanços também na sociedade em que tais transformações ocorreram, o que nos leva a uma pergunta: a linguagem se desenvolve porque os homens evoluem ou os homens evoluem porque a linguagem se desenvolve? Apesar de não ser o foco de nossas discussões, esse questionamento está intimamente ligado ao nosso objeto de investigação: a utilização de novas tecnologias da informação e comunicação.

A internet revolucionou os modos de produção, circulação e compartilhamento de informações. Não somente popularizado, hoje o acesso à grande rede é diversificado, podendo ser feito através de micro computadores, notebooks, celulares, smartphones, tablets, aparelhos de vídeo game, entre outros. Tais suportes permitem execuções de tarefas que anteriormente demandavam deslocamento dos indivíduos para lugares diferentes sem que este saia do lugar, estabelece relações simultâneas entre indivíduos em lugares distintos, formação de comunidades virtuais com propósitos e interesses específicos, entre diversas outras. Objetivamos com este breve comentário destacar que as novas tecnologias alteraram de maneira profunda os modos de interação entre os sujeitos, e é justamente sobre como tais interações se dão em contextos específicos a que nos dedicamos a investigar.

Tais avanços das tecnologias de informação e de comunicação têm alterado de maneira irreversível os modos de interação entre os sujeitos. Segundo Buzato (2007), todos os sujeitos estão envolvidos por essa transformação, considerando tanto a “inclusão” quanto “exclusão digital” enquanto facetas de um mesmo processo, pois o “estar de fora” sinaliza uma disjunção do sujeito com determinado objeto implica uma relação entre ambos. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se reconfiguram e se desenvolvem com grande velocidade, assim como as práticas sociais às quais estão associadas. Tais transformações representam um

grande desafio em relação ao uso das TICs na educação, explícitas principalmente em relação ao ensino de línguas. Conhecer e entender as recentes e robustas modificações dos contextos sociais de leitura e escrita são pré-requisitos para qualquer investigação que pretenda contribuir no sentido de responder às recentes demandas para a atuação docente ocasionadas pelas novas tecnologias.

Conforme destacado por Ribeiro e Coscarelli (2010, p. 319), “Desde a relativa popularização da World Wide Web, muitos pesquisadores têm se sentido provocados por questões relacionadas às práticas de leitura (e escrita) mediadas pelo computador ou, se não mediadas, suportadas pela máquina”. Assim, são inúmeros também os trabalhos que investigam os usos das TICs em relação ao ensino de línguas refletindo os usos correntes destas bem como suas potencialidades em relação à formação em níveis básicos e superior. Graças ao desenvolvimento das novas mídias, foi possível o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que segundo Araújo-Júnior e Marquesi (2008), podem ser definidas como “ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso da TIC”, que se configuram como um “redimensionamento do ensinar e do aprender, que antes era realizado apenas no espaço escolar” (p. 358). Conforme destacado por Rozenfeld, Gabrielli e Sato (2010, p. 259), em tais ambientes “os alunos tem possibilidade de ter maior autonomia, e o professor, maior capacidade de mediação e atuação como facilitador do processo de aprendizagem”. Leffa (2005) aponta para a emergência do ensino a distância e de suas potencialidades no sentido de formar sujeitos que buscam a própria formação com horários mais flexíveis e de maneira mais autônoma, destacando ainda as mudanças nos modos de atuação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme cita Bakhtin (2000), “A língua deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo” (p. 289). Os modos de manifestação da linguagem são bastante diversos, podendo ser verbal ou não-verbal (formas, cores, volumes, sons, movimentos, substâncias, etc.). A articulação desses diferentes elementos com a linguagem verbal dão origem aos enunciados, que segundo Bakhtin (2000) são a “unidade real” da comunicação verbal, que permite tratar a linguagem como movimento de interlocução real, abandonando o paradigma “emissor-mensagem-receptor”. Os diferentes usos de tais elementos ocasionam diversos modos de interação entre os sujeitos que deles fazem uso, pois tais elementos são organizados e

combinados segundo interesses comunicativos específicos, em contextos situacionais determinados, mantendo aspectos estáveis quando bem-sucedidos em seus intentos e adequando-se quando necessário, havendo, portanto, aspectos variáveis. A estes modos de interação determinados pelos interesses comunicativos dos usuários das linguagens, atribui-se a nomenclatura de gêneros discursivos.

No Brasil, os estudos do círculo bakhtiniano acerca dos gêneros do discurso são bastante difundidos e apropriados por teorias diversas. No presente trabalho, interessa-nos associar as discussões sobre gênero propostas por Bakhtin ao aparato teórico-metodológico proposto pela semiótica discursiva de linha francesa. Para Bakhtin (2000), “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p. 280). Contudo, conforme destaca Fiorin (2003, p. 62) “Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formas do gênero do que a maneira como eles se constituem”. Em nosso trabalho também não pretendemos teorizar exaustivamente sobre os gêneros fórum e chat, mas sim nos processos de interação que por meio deles se estabelecem. Utilizamos as ferramentas da semiótica discursiva para observar em quais sentidos as práticas discursivas correntes nos ambientes de formação inicial de professores são alteradas em função de um redimensionamento dos espaços de interação, agora locados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mais especificamente na plataforma digital Moodle, institucionalizado pela Universidade Federal do Tocantins.

Observamos de que maneira o gênero textual fórum de discussão é alterado em função de suas condições de produção e do ambiente em que circula, além de refletir de que maneira o gênero interfere nas práticas acadêmicas. Assim, identificamos de que forma o gênero textual fórum de discussão varia em função do contexto de produção (uma disciplina de estágio supervisionado), refletindo de que maneira tais gêneros são atualizados (dando enfoque ao “relativamente estável” destacado por Bakhtin) em função das atividades da comunidade de prática que dele se utiliza (professores formadores e professores de língua e literatura em formação inicial), dos objetivos aos quais se destina no caso específico desses usuários (ocasionar um espaço de interação alternativo para a promoção do compartilhamento e construção colaborativa de conhecimentos e experiências) e do suporte em que se realiza (um ambiente virtual de aprendizagem).

Numa perspectiva aplicada, nosso trabalho busca refletir as possíveis contribuições do fórum de discussão para a formação de professores de língua materna, pois acreditamos que, devido sua natureza eminentemente dialógica, pode funcionar enquanto locus propício ao compartilhamento e construção de saberes por parte dos participantes, organizados numa comunidade discursiva, cujos membros se reúnem em torno de atividades comuns, em que ocorrem engajamentos mútuos e o compartilhamento de bens negociáveis (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Tal ambiente colaborativo constitui um espaço de construção de conhecimentos a partir de uma perspectiva dialógica, que toma por objetivo a (re)elaboração de conceitos e práticas, agindo como força centrífuga que mantém coesa a comunidade discursiva. Concordamos com Araújo-Júnior e Marquesi (2008, p. 358), ao citarem que “as atividades realizadas em ambientes virtuais podem ser utilizadas como caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços virtuais e recursos virtuais de avaliação formativa”. Acreditamos que tal gênero pode funcionar enquanto gênero catalisador, pois, segundo Signorini (2006)

tais gêneros [catalisadores] assumem a função de *locus* desse processo em fluxo, não necessariamente a função de objeto ou alvo desse mesmo processo. *Locus* no sentido de um espaço regulado de natureza lingüístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em seqüências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes. (SIGNORINI, 2006, p 08-09)

Conforme destacado por Bakhtin (2006, p. 42), as interações mediadas pela linguagem “acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de modo muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social”. Estas flutuações interferem significativamente nos gêneros do discurso, que são precisamente tipos de enunciados, ou seja, de interações verbais. Conforme destaca Barros (2011), o conceito de enunciado proposto pelo círculo de Bakhtin é muito próximo da concepção atual de texto, caracterizados tanto como objeto da significação, um tecido organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, objeto de uma cultura cujo sentido depende do contexto sociohistórico. Os gêneros do discurso sofrem alterações de acordo com suas condições de produção, variando em função do tempo e do espaço, dos interlocutores, do suporte no qual se realiza e dos propósitos aos quais se

destina. Bakhtin (2006, p. 42) afirma ainda que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação social-ideológica”.

Em nosso trabalho utilizamos a teoria Semiótica Discursiva de linha francesa como aparato teórico em nossas análises, dando maior destaque às teorizações que se dobram sobre a problemática das paixões. Conforme destacado por Silva e Reis (2012), a semiótica tem por objeto o estudo a significação, observando especificamente os efeitos de sentido produzidos pelos diferentes arranjos textuais (verbais e não-verbais), atentando para as relações de sentido estabelecidas da combinação de diferentes linguagens. A semiótica considera o próprio mundo como significante, que se apresenta ao sujeito e que é por este interpretado no exercício de significar seu modo de estar no mundo, de atribuir sentido à realidade e às suas experiências (LANDOWSKI, 2009).

Conforme destacado por Sousa (2009, p. 33), “para a semiótica, a estabilidade proposta pelo autor russo é importantíssima, uma vez que toma os enunciados passíveis de análise. Embora haja a possibilidade de analisar um enunciado isolado, este não deixa de funcionar no seio de um determinado gênero, sendo dele uma amostragem”. No gênero estudado os alunos tiveram a oportunidade de refletir e discutir entre si não somente textos teóricos, mas também aspectos relacionados às suas práticas e vivências durante as atividades do estágio. No caso do fórum de discussões, são diversos os interlocutores, o que toma a palavra um campo, por um lado, bastante profícuo para a construção e compartilhamento de saberes e, de outro, bastante arriscado, pois interações significativas, dotadas de sentido, segundo Landowski (2005), pressupõem o risco: ao se arriscarem em emitir juízos acerca de suas vivências é que os professores em formação inicial vão construindo sentido para a prática docente.

CAPÍTULO 01 – NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA RELAÇÃO DESAFIADORA

Estudos acerca da utilização de suportes digitais com fins didáticos ganham, cada vez mais, força e visibilidade no cenário acadêmico e, nesse sentido, somamo-nos ao grupo que assume o desafio de colaborar com as investigações sobre essa temática.

Inicialmente, é necessário destacarmos que o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), por si só, não garante um “empoderamento” dos sujeitos, conforme destacam Coscarelli e Ribeiro (2011). Ao contrário, podem acabar por submetê-los a uma forma ainda mais intensa de exclusão e de subjugação, acentuando suas condições de marginalizados (BAUMAN, 1999), o que aumenta a responsabilidade das universidades em formar professores capazes de responder a esses tipos de demandas. As respostas para a crescente demanda por formação de profissionais que façam usos de TIC com fins de empoderamento dos grupos sociais em que estão envolvidos se dá em diversos níveis (institucional, curricular, pedagógico, infraestrutural) (SELBER, 2004).

Nesse trabalho, em que investigamos o uso de TIC num ambiente de instrução formal, tomamos o conceito de comunidade de prática, proposto por Wenger (1998), como parâmetro para o desenvolvimento das atividades da disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura* (estágio supervisionado). O conceito de comunidade de prática é relativo a todo o conjunto de atividades humanas, nas mais diversas esferas de atuação social, em que interagimos com o mundo e com outros sujeitos, por meio das quais se estabelece a *aprendizagem*. Aprendizagem, tomada como atividade coletiva, resulta em práticas que refletem o alcance de nossos projetos e organizam nossas relações sociais, elaborando modos de ação relativamente estabilizados dentro de determinadas comunidades, ou seja, os processos de aprendizagem resultam na elaboração, desenvolvimento e revisões de *práticas*. Por sua vez, a *prática*, enquanto processo instituído sócio-historicamente (o qual define a estrutura e o significado do que é feito e de como é feito), é sempre uma *prática social*, que abrange aspectos explícitos e tácitos, ditos e não-ditos, representados e assumidos por uma variedade de motivações e propósitos (WENGER, 1998).

O estágio supervisionado é caracterizado por Pimenta e Lima (2004) como um espaço dedicado a atividades de conhecimento, fundamentação, intervenção e diálogo, que se alicerçam no que teoricamente foi produzido com relação ao fazer pedagógico. Deste modo, ao participar de uma imersão no ambiente em que num futuro próximo irá exercer sua profissão, o estagiário é desafiado a buscar identificar, refletir e descrever as práticas que observou, as experiências que vivenciou. Retomando o conceito de práticas de Wenger (1998) a que nos referimos, são elas que suportam a memória coletiva que permite aos membros da comunidade desenvolverem suas atividades, sem necessariamente dominar todos os saberes envolvidos. Tais práticas permitem ainda que novos membros associem-se à comunidade, bem como gerar perspectivas específicas para o grupo e as condições para tornar possível a resolução de atividades que precisam ser realizadas para a manutenção e desenvolvimento da comunidade. A recorrência de certas práticas, para o autor, seria responsável por fazer uma atividade habitual, por vezes criando uma atmosfera de monotonia, em que aspectos irrelevantes das atividades sejam tecidas dentro de rituais, costumes, histórias, eventos, dramas e ritmos de uma vida em comunidade (WENGER, 1998).

É comum que, durante as observações, o estagiário tenha como interlocutores apenas seu parceiro direto (no curso em questão as atividades nas escolas são realizadas em duplas) e o professor da universidade, responsável pela disciplina, tornando bastante restrito seu círculo de discussões acerca das impressões que teve, de aspectos teóricos que poderiam articular-se às vivências. Nestas condições, a escrita de um relatório ao final da disciplina é talvez o momento mais privilegiado para que o sujeito pode discursivizar, com maior profundidade, suas reflexões sobre as observações que realizou. Ao mesmo tempo, tal relatório, cumprindo um papel avaliativo, destina-se quase sempre tão somente a um leitor privilegiado, o professor da universidade ainda que, eventualmente, outros acadêmicos e/ou pesquisadores possam encontrá-lo no CIMES¹ (Centro Interdisciplinar da Memória do Estágio Supervisionado), tomando-o então como objeto de investigação. A ideia de promover a implementação de um fórum de discussões no ambiente digital foi então pensada como uma tentativa de responder às demandas por um espaço para a troca de experiências entre os próprios estagiários, uma alternativa para o desenvolvimento de uma atividade essencial da academia (a partilha de conhecimentos), identificadas a partir de reflexões sobre as práticas relativas ao estágio supervisionado.

¹ Localizado no campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins, o CIMES é o destino dos relatórios de estágio produzidos por acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Geografia do referido campus, onde são arquivados e disponibilizados para consulta por parte de acadêmicos e pesquisadores.

Registrando o processo e não apenas realizado ao final, esses relatos poderiam trazer ao docente e aos colegas elementos que problematizassem mais de perto as questões que mereceram atenção nas experiências escolares, possibilitando intervenções do professor, como mais um instrumento de compreensão sobre o fazer e o pensar dos estagiários, ao mesmo tempo em que os saberes se dariam mais coletivamente, de modo mais partilhado: saberes e expectativas, saberes e crenças, saberes em reformulação, saberes que ganham a voz do outro, que se reconfigurariam no diálogo.

Conforme apontam os estudos do nosso grupo de pesquisa (LIMA, 2011), há uma certa recorrência, nos relatos reflexivos produzidos pelos estagiários ao final de cada disciplina de Estágio Supervisionado, que os professores em formação inicial critiquem duramente as práticas dos professores observados. Tal questão direcionou nossa atenção para a elaboração de estratégias que permitissem aos alunos a possibilidade de discutir de maneira mais ampla as dificuldades relativas ao ensino de língua e literatura na rede pública de ensino antes da confecção do relatório final afastando-se da orientação simplista de culpabilizar o docente pelos insucessos observados, complexificando seu olhar diante da docência. Deste modo, durante o planejamento da disciplina, o fórum de discussão estava sendo pensado como uma ferramenta em que os alunos pudessem compartilhar seus pontos de vista a partir de uma abordagem mais provocativa, em que problematizassem suas observações no estágio a partir dos conceitos teórico-metodológicos que circulam dentro da universidade e preconizam a docência sob uma perspectiva mais social e histórica.

O grupo de acadêmicos que contribuíram com nossa investigação pode considerado uma comunidade de prática, tendo em vista que suas atividades se dão em uma esfera específica, em que buscam interagir com o mundo e entre si com fins de aprendizagem, cujas práticas são orientadas a partir de uma “memória”, resultante da recorrência de certas estratégias, que tornam reconhecíveis traços específicos do estágio supervisionado (visita à escola-campo, observação de professores, leitura de textos teóricos, produção de relatórios, etc.) e que permitem a adesão de novos membros (no caso, dos colaboradores da pesquisa, que estão cursando a disciplina de Estágio I). Deste modo, a atividade que realizamos pode ser definida, sinteticamente, como a implementação de uma nova prática (uso das ferramentas da plataforma Moodle na disciplina de Estágio I) em uma comunidade já existente (licenciandos em Letras), numa tentativa de responder a uma demanda identificada no interior da comunidade.

Desse modo, neste trabalho, selecionamos como objeto de análise as interações de acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa), realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, desenvolvidas em fóruns de discussão *online*. As atividades com o novo suporte tinham, como propósito principal, o interesse de explorar um outro espaço para construção e compartilhamento de conhecimentos, uma estratégia que, acreditamos, pode ampliar as possibilidades de diálogo e, consequentemente, de reflexão acerca dos diversos temas ligados à formação profissional dos colaboradores. Nas atividades, professor formador e monitor participavam das discussões, buscando auxiliar nas discussões, especialmente por meio de questionamentos, com o fim de aprofundar as reflexões, o que passou a ser feito também pelos próprios acadêmicos, que interpelavam e comentavam as postagens dos colegas. Ao mesmo tempo, servia a pesquisas implementadas pelo GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins) que vem se propondo a analisar os usos de ferramentas digitais no ensino-aprendizagem presencial e/ou a distância, buscando considerar em que sentido os recursos da tecnologia digital podem efetivamente favorecer a produção de conhecimento.

1.1. Os gêneros textuais e suas relações com os novos suportes

Eleger as produções de acadêmicos em um fórum de discussão requer que façamos reflexões acerca de diversos aspectos que envolvem o uso de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Bakhtin (1997), ao tratar dos gêneros do discurso, propõe que, em situações de comunicação, os sujeitos mobilizam diversas formas discursivas para produzirem seus próprios discursos, sendo por isso bastante marcadas pelo seu contexto de produção e circulação. A recorrência de certos aspectos em diversas produções proporciona uma relativa estabilização das estruturas composicionais, conteúdos temáticos e estilos, dando origem aos *gêneros do discurso*. Tais estruturas são fundamentais tanto para o reconhecimento quanto para a produção de textos, sem, contudo, determinarem as produções discursivas a elas relacionadas.

Nesta pesquisa, refletimos os modos de apropriação do gênero textual *fórum de discussões* num contexto acadêmico, observando de que modo são organizadas as práticas no interior dessa esfera social, bem como as marcas que a esfera acadêmica – extremamente regulada – imprime a um gênero que tem origem num espaço menos regulado, sem métodos tradicionais de ação ou percursos ritualizados que determinem as práticas dos sujeitos que nele

circulam e que dele fazem uso, que é a internet. Para Bakhtin (1997), “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p. 279, grifos do autor).

Conforme destaca Fiorin (2003, p. 62), “Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formas do gênero do que a maneira como eles se constituem”. Assim como não era do interesse de Bakhtin descrever o gênero de modo exaustivo, numa perspectiva de uma descrição essencialmente estruturalista, também aqui não pretendemos fazê-lo, mas sim refletir os processos que envolvem a produção do gênero *fórum de discussão*, observando a apropriação da ferramenta pela comunidade de prática que estudamos, os modos como o gênero foi afetado pela apropriação que realizamos e, por outro lado, de que modo interferiu nas práticas da comunidade que dele se apropriou.

O gênero *fórum de discussão*, segundo Silva e Reis (2012a), é caracterizado, do ponto de vista da estrutura composicional, por “postagens de enunciados que vão se somando como num diálogo, mesmo que nem sempre um interlocutor se refira expressamente ao outro ou ao que o outro disse (discordando, reiterando, ampliando, etc.)” (SILVA & REIS, 2012a, p. 254). O conteúdo temático, “compreendido como domínio de sentido do fórum, é o da partilha (...) os sujeitos compartilham seus pontos de vista sobre um determinado assunto qualquer, sendo, portanto, o tema resultante dos interesses dos seus membros” (SILVA & REIS, 2012, p. 255). Em relação ao estilo, “o tipo de fórum, a temática abordada, o perfil dos participantes, o site no qual se insere e os propósitos da sua criação são determinantes para que se assumam um modo de dizer” (SILVA & REIS, 2012, p. 255).

Ainda segundo as autoras, as interações podem ocorrer de modo mais previsível em algumas situações, nas quais haveria uma certa rigidez regulando do comportamento dos sujeitos e suas interações (num regime de *programação*²) ou em contextos de menor previsibilidade, nos quais os sujeitos buscam uma sincronia, movendo-se juntos (num regime de *ajustamento*³). As

² Segundo Fecine e Neto (2010), o conceito de programação ao qual nos referimos, proposto por Landowski (2005), “é fundado nas regularidades de comportamento de todos os tipos de atores possíveis (humanos ou não-humanos). Há formas de programação baseadas tanto em causalidades físicas quanto em condicionamentos socioculturais que são o objeto de aprendizagens e se exprimem em práticas rotineiras (ordem social)” (p. 05).

³ Novamente segundo Fecine e Neto (2010), no regime do ajustamento proposto por Landowski (2005) o sentido está “na relação mesma entre os actantes e nas transformações que neles se operam tão somente por sua co-presença sensível; o sentido aqui depende da intervenção de um sobre o outro enquanto corpo e como corpo

interações entre sujeitos realizadas dentro de um fórum de discussões podem ocorrer de modo síncrono ou assíncrono. Diferentemente do gênero *chat* – marcado por características da oralidade, como imprevisibilidade, aleatoriedade, imprecisão etc. (SILVA & REIS, 2012) –, no caso do fórum de discussões até mesmo as interações sincrônicas são menos aceleradas, havendo um cuidado maior durante a produção do enunciado (que pode ainda, no caso do Moodle, sofrer edições mesmo após sua postagem). Há ainda casos em que a interação se dá pela própria participação no fórum (postar um comentário, ainda que este não dialogue com outras postagens),

(...) em alguns fóruns, é possível identificar a lógica de que lá cada um fala o seu ponto de vista sobre uma questão X (ordenadora de uma espécie de debate), aparentemente ignorando o que já foi dito, como se pressupondo um leitor (...) que fosse passear pelos muitos enunciados e assumir uma posição a partir da totalidade. (SILVA & REIS, 2012a, p. 255)

Nesse tipo de interações, as postagens aparecem de modo “justaposto”, ou seja, alinham-se às demais sem necessariamente se referirem a elas, “isoladas” dentro do “todo” que seria o fórum; ao passo que postagens que estabelecem diálogo com outras postagens aparecem “encadeadas”, ou seja, associadas a discursos de outros sujeitos. Em se tratando de um fórum de discussões com fins pedagógicos, como é o caso do fórum do Moodle, Silva e Reis nos alertam que “as próprias questões teóricas ou práticas atuam como elementos reguladores quanto à escrita” (2012a, p. 255). Assim, assumimos que a intervenção dos responsáveis pelo direcionamento das atividades (professor-formador e monitor), bem como as práticas dos participantes das discussões (acadêmicos), alteram significativamente o tipo de interação que se desenvolverá no interior do fórum – que geralmente em situações não acadêmicas se dá de modo mais informal. Desse modo, devido à própria natureza da intervenção, os fóruns encaminham-se para usos mais formais, enquanto a atividade acadêmica, por sua vez, sofre influência do gênero, tomando-se “menos formal” do que ocorreria com relação a gêneros como no caso de um relatório, uma resenha, um artigo.

O espaço mais informal em relação à sala de aula pode traduzir-se em produções mais informais do que a de outros gêneros acadêmicos (frases mais curtas, predomínio de construções paratáticas em detrimento das hipotáticas, léxico mais relaxado, abreviações, etc.), mas não tão informais porque ainda se inscreve como lugar que flerta com o institucional, constituindo-se em algumas situações como prática a ser avaliada pelo docente, o destinador sancionador, afinal. (SILVA & REIS, 2012a, p. 255)

(co-presença)” (p. 07). Ao tratarmos de um tipo de interação baseada na copresença em relação a interações online reconhecemos a necessidade de refletirmos os processos de “corporificação” do sujeito dentro dos enunciados, o que discutiremos em outro momento deste trabalho.

A abordagem bakhtiniana estuda as manifestações discursivas num percurso que vai “de fora pra dentro”, analisando previamente o contexto de produção (cronotopo) para então perceber os modos como engendra os enunciados (BEZERRIL & PEREIRA, 2011). Em vez disso, nosso trabalho (informado pelos pressupostos da teoria semiótica do discurso) busca descrever o contexto de produção e circulação dos enunciados “de dentro pra fora”, isto é, recuperando a instância de produção do discurso (enunciação) a partir do próprio enunciado. Ao considerarmos apenas o contexto recuperável pelo próprio enunciado, garantimos que nossa análise se volta para as próprias práticas de linguagem, o que caracteriza nosso trabalho como pertencente aos estudos linguísticos, diferenciando-o de trabalhos produzidos no seio de outros campos do conhecimento que se dobram sobre o mesmo objeto de modos diferentes, tais como a sociologia, antropologia, filosofia, etc. Retomando o conceito bakhtiniano de gênero, conforme destacado por Sousa (2009), a abordagem semiótica não desconsidera os diversos elementos que interferem na produção de um enunciado, mas toma-os enquanto textos que podem ser logicamente recuperáveis por meio da análise linguística, de modo que,

Para a semiótica, a estabilidade proposta pelo autor russo [Bakhtin] é importantíssima, uma vez que torna os enunciados passíveis de análise. Embora haja a possibilidade de analisar um enunciado isolado, este não deixa de funcionar no seio de um determinado gênero, sendo dele uma amostragem. (SOUZA, 2009, p. 33)

A semiótica, ao analisar os enunciados (e a enunciação, recuperada a partir das marcas textuais), dispõe de diversos dispositivos teóricos capazes de explicitar os mecanismos de funcionamento e organização das práticas de linguagem, auxiliando-nos na compreensão dos sentidos produzidos pelos acadêmicos em suas discussões. A seguir, descrevemos os processos que ocasionaram a geração dos dados tomados como corpus em nossa investigação, iniciando pela descrição da própria disciplina de estágio supervisionado em que desenvolvemos nossas atividades.

1.2. O estágio supervisionado

O *corpus* de nossa investigação foi gerado a partir de atividades desenvolvidas na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I* (doravante Estágio I) do curso de licenciatura em Letras de dupla

habilitação⁴ (língua portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas), ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O estágio curricular do curso de Letras em questão é de caráter obrigatório, dividido entre disciplinas relativas ao ensino de língua portuguesa e relativas ao ensino de língua inglesa (e suas respectivas literaturas), e o estágio relativo a cada língua, por sua vez, é dividido em quatro disciplinas (estágio I, II, III e IV), realizadas, uma a cada semestre, a partir do 5º período da graduação, totalizando oito disciplinas de estágio supervisionado. As disciplinas são compostas por dois momentos distintos: aulas teóricas, realizadas na universidade, e aulas práticas, realizadas em escolas da rede pública: as aulas realizadas na universidade são realizadas sob supervisão de um professor que orienta as discussões de textos teóricos, auxilia na elaboração de planos de aula e avalia os acadêmicos; e, na escola da educação básica, a supervisão fica por conta do(s) professor(es) titular(es) da(s) turma(s) em que o estagiário vai observar/lecionar.

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, está sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 45)

O estágio se constitui, desse modo, um espaço profícuo para a articulação entre aspectos relativos à formação do professor e aspectos relativos ao exercício do trabalho, possibilitando práticas de investigação e reflexão acerca dos contextos em que atuarão de modo efetivo após completarem suas formações, um instrumento de pesquisa, conforme propõe o próprio título das disciplinas (*Investigação da Prática Pedagógica*). É justamente por meio dessa investigação que o aluno consegue identificar demandas, desafios e problemas relativos à atuação docente em contexto escolar, para as quais deve buscar elaborar respostas, encaminhamentos, alternativas, valendo-se, para isso, dos conhecimentos acumulados ao longo de suas vivências, especialmente aquelas relativas ao ambiente acadêmico. Nesse ponto, é fundamental a participação do professor-formador⁵, responsável pela seleção de textos teóricos e

⁴ A partir de 2009, com a reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, houve a eliminação da dupla habilitação, passando então a ser possível ao acadêmico optar apenas pela licenciatura plena em língua portuguesa ou língua inglesa, bem como suas respectivas literaturas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2009). Todavia, a turma em que desenvolvemos as atividades de pesquisa foi matriculada no projeto anterior, mantendo a dupla habilitação.

⁵ Este termo será empregado para designar os professores da universidade, responsáveis pelas disciplinas de estágio.

direcionamento das discussões (AMORIM & SILVA, 2011; OLIVEIRA & SILVA, 2010; MELO, 2011).

Contudo, dentre as oito disciplinas que compõem o estágio curricular no curso de Letras de dupla habilitação, nossa investigação se dobra especificamente sobre o contexto de instrução formal relativo à disciplina de Estágio I, referente ao ensino de Português. Esta disciplina representa, para a maioria, o primeiro contato do acadêmico, enquanto futuro docente, com a educação básica, e é ofertada no início da segunda metade do curso de graduação (quinto período). Suas atividades práticas são constituídas basicamente de observação de aulas ministradas pelos professores da unidade concedente (escola), ao passo que nas disciplinas seguintes, além de observar, o acadêmico deverá ministrar aulas na educação básica⁶. Segundo o plano de ensino da disciplina,

Trata-se do primeiro momento de contato efetivo com a sala de aula na educação básica, servindo para propiciar o conhecimento das dinâmicas da escola e refletir sobre a prática docente à luz das contribuições teóricas da linguística e da literatura relacionadas ao ensino. Constitui momento de iniciar o planejamento de atividades que serão desenvolvidas nos estágios posteriores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2012, p. 01)

O plano de disciplina apresenta como objetivo geral do curso “Conhecer a realidade da escola, a estrutura e o funcionamento dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento do processo escolar. Fazer o registro da história, da filosofia, da estrutura e do regimento escolar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2012, p. 01). Como objetivos específicos expressos no referido plano, temos os seguintes tópicos:

- 1) Refletir sobre a prática docente, a partir da observação de aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, contrapondo questões da prática a formulações sobre o ensino fornecidas pela pesquisa acadêmica;
- 2) Observar aulas de língua portuguesa no ensino fundamental em escolas públicas;
- 3) Desenvolver registros e reflexões sobre as aulas observadas;
- 4) Analisar e refletir sobre orientações trazidas por documentos referenciais para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares etc.
- 5) Refletir sobre possíveis incorporações da tecnologia digital no ensino de língua materna. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2012, p. 01)

Os objetivos descritos reforçam nossas considerações iniciais sobre o estágio enquanto instância de formação teórica que se refere à prática docente. É bastante recorrente, em

⁶ As atividades práticas, relativas à escola, ocorrem na seguinte forma: *Estágio I* - observação de aulas nas turmas selecionadas: 15 horas. *Estágio II* – 5 horas de aulas observadas nas turmas selecionadas; 14 horas de aulas ministradas nas turmas selecionadas. *Estágio III e IV* – 5 horas de aulas observadas nas turmas selecionadas; 21 horas de aulas ministradas nas turmas selecionadas.

discussões realizadas pelos próprios acadêmicos, a concepção de estágio como momento de colocar a teoria à prova, de verificar a validade das discussões realizadas na academia, de associar teoria e prática, de descobrir se é a carreira desejada, conforme apontaremos no capítulo de análise. Desse modo, o estágio pode ser considerado uma “zona fronteira”, que justapõe e, em certa medida, põe em diálogo, os espaços acadêmico e escolar, teoria e prática, expectativa e realidade. Assim, como toda zona de fronteira, o estágio é um espaço de tensão, conflito e disputa, mas também de diálogos, trocas, de negociações e favorece a emergência do novo. Por outro lado, a fronteira é sempre a periferia (no caso, do espaço acadêmico e do espaço escolar): é comum, dentre as mais diversas áreas dos estudos da linguagem, que o ensino seja marginalizado, um objeto de reflexão “menos válido”. Do mesmo modo, o estagiário é um “estranho”⁷ ao ambiente escolar: sem lugar definido, ocupa as margens, ocupa os cantos (na sala de professores, nos corredores, na sala de aula). Descritas as condições gerais da disciplina em que as atividades foram desenvolvidas, é necessário que descrevamos também o suporte das interações: tecnologias da informação e comunicação (TIC).

1.3. A universidade e as novas tecnologias

Um dos produtos mais notáveis da globalização, a Internet (bem como as ferramentas, tecnologias e práticas a ela associadas) exerce grande influência sobre a universidade, quer seja pelas possibilidades que inaugura, seja pelos desafios que representa. É bastante fácil identificarmos estas duas facetas das novas tecnologias quando referidas à educação, geralmente descritas como um elemento que irá reestruturar os modos de ensinar e de aprender (para melhor ou para pior). Conforme destacam Silva e Reis (2012), há, entre os defensores mais entusiasmados do uso de novas tecnologias no ensino, um tom profético, de que as TIC conduzirão a uma realidade mais próspera e desejável (“onde há de correr leite e mel”) ou, por parte dos mais conservadores, um tom apocalíptico, em que a inserção de novas tecnologias em práticas de ensino-aprendizagem instaurará o caos e a desordem em um ambiente que deve primar pela linearidade e harmonia.

⁷ Conforme aprofundaremos no capítulo de análise, o sentido de “deslocamento” do estagiário na escola pode ser apreendido da postagem apresentada na figura 04, em que, quando questionada sobre como ganhar mais confiança para desenvolver as atividades relativas à docência, a estagiária respondeu: “Creio que estudar mais, como você mesmo disse, me fará sentir segura. Outra coisa importante é que o ambiente escolar deixe de ser um ambiente de estranhamento para que possamos nos sentir mais seguros e ambientados”.

Silva e Reis (2012), analisando as proposições de Lévy (2010), nos apontam que o papel das novas tecnologias na educação são encaradas como uma realidade, e não mais como uma projeção, um modelo de educação “calcado no esforço conjunto e solidário, na cooperação, com menor assimetria de papéis na relação professor/aluno, na evidência do inacabamento do conhecimento, no seu caráter mutante e instável, na rápida obsolescência do saber” (SILVA & REIS, 2012, p. 249) – perspectiva que, conforme discutiremos mais adiante, orienta nossa intervenção. Se retomarmos as proposições de Wenger (1998), para quem a aprendizagem se dá a partir do engajamento do sujeito em práticas sociais (e que contribui para a definição do próprio sujeito), o ambiente de instrução formal (escola, universidade) não é a única esfera social em que os sujeitos atuam (e, conseqüentemente, aprendem), desfazendo a ideia de que a aprendizagem estaria necessariamente vinculada à escola (SILVA & REIS, 2012).

Segundo Amaral (2009, p. 02), historicamente, “a educação – e mais especificamente o ensino – sempre estiveram relacionados à transmissão presencial”. De tal forma, a relação pedagógica sempre se materializou na sala de aula presencial, baseada numa relação de assimetria entre o professor, detentor de um saber inquestionável (sujeito que ensina), e o aluno, tábua rasa sobre a qual o professor deve atuar de modo a imprimir-lhe o saber (sujeito que aprende), caracterizando o que Freire (2008) denomina “educação bancária”, em que, nos termos do autor, o professor “deposita” conhecimentos prontos na cabeça (vazia) dos alunos⁸, numa lógica de doação de conhecimentos. A nova sociedade (da informação) nos desafia a propormos uma nova cultura de aprendizagem, que considere as diversas e profundas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, em que o sujeito professor ainda seja a figura central na organização das práticas de ensino-aprendizagem em contextos de educação formal, mas que, ao contrário do modelo de educação bancária, “aprende o tempo todo lado a lado com seus alunos, como animador e orientador, mas nunca como o que sabe tudo e antes de todos” (SILVA & REIS, 2012, p. 249).

A universidade tem então o desafio de assimilar tais mudanças nos modos de produção, recepção e difusão de conhecimentos e informações, de repensar sua função em relação aos novos modos de vida, de descobrir como se localizar numa sociedade com fronteiras cada vez menos nítidas, a fim de contribuir com a elaboração de direcionamentos que respondam

⁸ A crítica do autor se refere ao ensino de conhecimentos que ignoram os saberes de mundo que os sujeitos alunos já trazem consigo dos outros espaços sociais em que atuam e, conforme propõe Wenger (1998), aprendem.

aos novos desafios que se nos apresentam, inclusive àqueles relativos ao uso das TIC. A centralidade da universidade em nossa sociedade é tal que, para Barnett (2005, p. 22-23), poderia ser comparada às grandes catedrais na Europa medieval ou às grandes estações ferroviárias da Grã-Bretanha vitoriana, sendo o novo símbolo de desenvolvimento e energia dos centros urbanos. O ponto comum entre as universidades, os templos medievais e as estações vitorianas seria então de que todos eram símbolos de autoridade e imponência, estabelecidas, reconhecidas e mantidas pela rigidez suas estruturas, propósitos e procedimentos, determinando as estruturas e os modos de vida de todas as comunidades que a elas se referiam.

Temos então, de um lado, a universidade como herdeira e fomentadora de um paradigma cartesiano centrado na linearidade, na disciplinarização e no discurso de autoridade (SANTOS, 1998), que tem origem histórica em Galileu, que introduziu a descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria (forma, tamanho, número, posição e quantidade do movimento) (BEHRENS, 2005). Do outro lado, a universidade é impactada pela nova lógica da difusão, da ligação entre os saberes e da aprendizagem enquanto prática compartilhada, que caracteriza a cibercultura (fenômeno recente cujos impactos ainda são relativamente pouco estudados), caracterizada por Lévy (1999) como uma cultura de redes, resultante da articulação entre os princípios de interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A cibercultura seria então marcada pelos interesses em comum de pessoas conectadas, desterritorializadas, transforma todo o espaço virtual em canal interativo potencialmente infinito, em que podem estabelecer comunicações permanentes e com possibilidades acesso universal. Nesse sentido, a rede funciona como instrumento de integração desde que haja clareza, por parte do organizador das atividades, nos objetivos a serem alcançados e às competências que serão necessárias para tanto, para só então pensarmos em usos significativos (do ponto de vista do ensino-aprendizagem) das TIC.

O uso desse tipo de dispositivo, que permite essa interação, também poderá permitir a formação de uma rede de solidariedade, de luta contra a exclusão. (...) um ambiente de aprendizagem ancorado em uma concepção pedagógica coerente permite não apenas transmitir conhecimentos, novas verdades, mas abre aos participantes a possibilidade de registrar e reconstituir a diversidade de seus saberes. (AMARAL, 2009, p. 07-08)

Com base nessa proposição, não seria precipitado dizer que nossa intervenção visou, conforme cita a autora, não apenas “transmitir conhecimentos”, “novas verdades”, mas de reorganizar algumas práticas realizadas pelo grupo, problematizar determinadas práticas que

julgamos problemáticas e revisá-las, propondo alternativas de intervenção. O conflito entre as lógicas de produção e transmissão de conhecimentos baseados no uso das TIC e os modelos de ensino-aprendizagem mais tradicionais é evidente, mas a universidade (enquanto instituição) vem buscando se adequar às novas tecnologias, utilizar-se delas para alcançar os próprios propósitos, o que implica ter suas próprias práticas alteradas em função das TIC e alterar certas características e usos das TIC para torná-las adequadas aos interesses da universidade. A tensão estaria, justamente, em até que ponto universidade e novas tecnologias podem (ou devem) ser alteradas sem que isso implique uma descaracterização ou desvirtuamento das duas partes (perda de identidade) ou na sua reconfiguração identitária.

Barnett reflete o movimento de “derrubada de fronteiras”, como um movimento inverso ao de fragmentação, cada vez mais difícil em função da progressiva rigidez das disciplinas, ainda que a universidade tente mostrar-se una. Assim, a universidade (a)pós-moderna, diferentemente da universidade pré-moderna e da moderna, não tem centro, fronteiras e nenhuma ordem moral óbvia. “Tanto *in extenso* quanto virtualmente, ela está localizada globalmente” (BARNETT, 2005, p. 27).

Temos assim uma vaga ideia da nova forma de entender a universidade: não mais um lugar de conhecimento como tal, mas pelo contrário, um lugar de possibilidades de conhecimentos. (...) devemos pensar na universidade como engajada em *processos de conhecimento* em diferentes *cenários de conhecimento*, explorando *possibilidades de conhecimento*. (BARNETT, 2005, p. 32, grifos do autor)

Chamamos a atenção, nesse trabalho, especialmente para a relação universidade/novas tecnologias, observando se é possível o surgimento de novas práticas e novos sentidos a partir das apropriações que os sujeitos fazem da universidade e das novas tecnologias, sincretizadas num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a partir das apropriações da plataforma Moodle.

1.3.1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)

Conforme aponta Lévy (1999), o termo “virtual” pode ser entendido em ao menos três sentidos: um técnico, um corrente e um filosófico. Na acepção filosófica, é virtual aquilo que *existe em potência e não em ato*, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em

uma *atualização*. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou forma (a árvore está *virtualmente* no grão), uma dimensão muito importante da realidade. No sentido corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade – enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. Em geral, acredita-se que uma coisa deve ser real ou virtual, contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes de realidade. Num sentido técnico,

A informação digital (traduzida para 0 e 1), também pode ser qualificada de virtual na medida em que é inacessível como tal ao ser humano. Só podemos tomar conhecimento direto *de sua atualização* por meio de alguma forma de exibição. Os códigos de computador, ilegíveis para nós, atualizam-se em alguns lugares, agora ou mais tarde, em textos legíveis, imagens visíveis sobre a tela ou papel, sons audíveis na atmosfera. (LÉVY, 1999, p. 48, grifos do autor)

Dito isso, consideramos virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a algum lugar ou tempo em particular. Para usar um exemplo fora da esfera técnica, uma *palavra* é uma entidade virtual. “Acrescentemos que as atualizações de uma mesma entidade virtual podem ser bastante diferentes umas das outras, e que o atual nunca é totalmente determinado pelo virtual”) (LÉVY, 1999, p. 47). Desse modo, o virtual é uma fonte indefinida de atualizações. Se observarmos o movimento de virtualização iniciado há muito tempo pelas técnicas mais antigas, como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone, o digital (no sentido técnico) não chega a ser uma novidade absoluta, especialmente no caso do fórum de discussão, se observarmos o correio (comunicação recíproca, assíncrona e à distância) e o telefone (comunicação recíproca, síncrona e à distância).

O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência de tempos (comunicação síncrona). Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quanto se quiser) se ordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e diferenças de horário. Tal processo conduz à virtualização de *organizações*.

Segundo Lévy (1999), digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números. Quase todas as informações podem ser codificadas dessa forma. Uma imagem pode ser codificada em pontos ou pixels (picture elements). Cada um destes pontos pode ser caracterizado

por dois números que especificam suas coordenadas sobre o plano e por outros três números que analisam a intensidade de cada um dos componentes de sua cor (vermelho, azul e verde por síntese aditiva). Um som também pode ser digitalizado se for feita uma amostragem, ou seja, se forem tiradas medidas em intervalos regulares (mais de 60 mil vezes por segundo, a fim de capturar as altas frequências). Cada amostra pode ser codificada por um número que descreve o sinal sonoro no momento da medida. As imagens e os sons também pode ser digitalizados de forma mais econômica, a partir de descrições das estruturas globais das mensagens iconográficas ou sonoras. A utilização e articulação dessas linguagens digitalizadas dão origem a objetos multimidiáticos (textos que articulam o verbal, visual e/ou sonoro) que, ligados a outros textos por nós, dão origem a hipertextos.

Hipertextos (ou hiperdocumentos) contêm sons, textos e imagens, funcionando segundo uma lógica em que o usuário “navega” pelas informações, construindo um percurso próprio. Uma enciclopédia ou dicionário, por exemplo, podem ser lidos da mesma forma (porém sem o clique), sendo hiperdocumentos (conjunto de hipertextos). O hipertexto, numa definição mais simples, é descrito em oposição ao texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, etc) e de links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro. Um romance é percorrido, em princípio, da primeira à última linha, um filme da primeira à última imagem. Mas como ler uma enciclopédia? O ganho dos hipertextos em relação aos hipertextos anteriores estaria associado à rapidez na transição de um nó a outro, permitindo ainda a associação na mesma mídia e a mixagem precisa de sons, imagens e textos. De acordo com esta primeira abordagem, o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”⁹.

Na Internet, podemos fazer o que cognitivamente ocorre na leitura, ou seja, dar saltos, produzindo uma leitura não-linear. Ao clicar em uma palavra, pulamos para outro texto ou outro site. A navegação não obedece a uma ordem. Cada leitor pode determinar o caminho a seguir, as leituras a fazer, criando seu próprio texto que também pode ser redefinido a todo instante. (FACHINETTO, 2005, p. 15)

⁹ A “intuitividade” da navegação, um dos objetos mais desafiadores da Arquitetura da Informação, estaria associada à facilidade com que o sujeito navegante percebe a estrutura da página e se localiza em seu interior, recorrendo à memória e construindo hipóteses que tornem mais rápidas e eficientes suas atividades de busca (LÉVY, 1996).

Em relação às práticas anteriores, relativas à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora o texto é móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se, em parte por que foi pensado para ser assim, em parte pelo movimento do próprio leitor. Numa segunda abordagem, complementar, a tendência contemporânea à hipertextualização dos documentos pode ser definida como uma tendência à indeterminação, à mistura das funções de leitura e escrita. Se definirmos um hipertexto como um espaço para leituras possíveis, o texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador participa, portanto, da *redação* do texto que lê. Tudo se dá como se o autor do hipertexto constituísse uma matriz de textos potenciais, sendo papel dos navegantes o de realizar alguns desses textos, colocando em jogo, cada qual à sua maneira, a combinatória entre os nós. O hipertexto opera, assim, a *virtualização do texto*, ou seja, o hipertexto pode ser considerado uma onda de possibilidades, dentre as quais o *percurso do sujeito* atualiza tais possibilidades no próprio e único texto.

Outra característica importante das novas tecnologias é a interatividade. Lévy (1999) afirma que a interatividade estaria em interromper um fluxo de informações e de reorientar com precisão o fluxo informacional em tempo real (por exemplo em videogames e hiperdocumentos de suporte informático e telefone/teleconferência). A diferença é que no telefone estamos em comunicação com uma única pessoa e, no videogame com uma matriz de informações, um modelo capaz de gerar quantidades quase infinitas de “partidas” ou de percursos diferentes (mas todos coerentes). Aqui, a interatividade remete ao virtual. Assim, a interatividade (num sentido das possibilidades oferecidas pelo suporte da interação) pode se dar em diferentes graus, e variam em função de:

- (1) As possibilidades de apropriação e de *personalização* da mensagem recebida, seja qual for a natureza dessa mensagem;
- (2) A *reciprocidade* da comunicação (dispositivo comunicacional um-um/todos-todos);
- (3) A *virtualidade*, que enfatiza o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada;
- (4) A *implicação* da imagem dos participantes nas mensagens;
- (5) A *telepresença*. (LÉVY, 1999, p. 82)

Se percebermos que o fórum de discussões associa as possibilidades de interação assíncrona e à distância, seus ganhos em relação à carta se dá pela possibilidade de falar com mais de um sujeito (um-todos) e em tempo real (possibilidade de resposta imediata, de interação

sincrônica), sendo por isso mais “interativa”. Retomando nossas considerações iniciais, quando afirmamos que algumas interações (agora remetendo às práticas de produção de sentido) tendem a ser mais “previsíveis” e outras “menos previsíveis”, Landowski (2009) afirma que toda interação pressupõe risco e que os modos de ação do sujeito seriam a resultante da tensão de práticas recorrentes, cotidianizadas (em que o sujeito atinge o máximo de segurança) e o acaso, o eventual, em que o sujeito não pode controlar as diversas variantes que afetam sua prática. As primeiras, quando efetivas, tendem ao completo sem-sentido, vivendo de práticas desgastadas pelo uso, das quais por vezes não se sabe o motivo nem o fim, no chamado regime da *programação*. As últimas, quando as mais recorrentes, caracterizam o regime do *acidente*, em que o sujeito perde completamente o controle sobre suas práticas no mundo, tomando-se sujeito paciente, sendo este o regime do risco completo que, no limite, pode levar o sujeito à morte. Contudo, existem diversas instâncias entre um regime e outro, sendo estabelecidos pelo autor ainda dois outros regimes intermediários que tendem ora mais ao risco, ora mais à segurança, que são os de *ajuste* e o de *manipulação*.

A *programação* seria um regime de sentido de extrema previsibilidade, oferecendo ao sujeito um máximo de controle sobre os acontecimentos, ganhando em termos de segurança. Contudo, em nome dessa segurança, as práticas passam por uma perda de propriedades semânticas, o sujeito passa a ser indiferente e insensível ao mundo, sem sobressaltos e sem grandes feitos: é o regime protocolar, regular, do qual não se tem outros motivos para a realização senão a manutenção da própria rotina, em que o sujeito é “coisificado”, perdendo, no limite, sua condição de sujeito. Num outro extremo, o autor coloca o regime do *acidente* como sendo a total ausência de controle por parte do sujeito, do risco absoluto que pode levar, no limite, à morte. Nesse regime, caracterizado como caótico, o sujeito perde a capacidade de compreender e organizar os acontecimentos, estando sujeito a variações que lhe são externas, má ou boa fortuna, o puro acaso onde nada parece obedecer a algum tipo de lógica (LANDOWSKI, 2009).

Na *manipulação*, contudo, o querer encontra lugar, como também a possibilidade de autonomia dos sujeitos, que podem aceitar ou não a direção apresentada por um destinador, que visa a *fazer fazer*. Para manipular, antes de tudo, é preciso considerar o sistema de valores do outro, sem o que não há possibilidade de instauração de um contrato inicial entre os interactantes. Há, portanto, uma espécie de negociação e de respeito à alteridade, ainda que mantida a assimetria de papéis entre os sujeitos. Enquanto o regime da programação se assentava no

princípio da regularidade, na manipulação o princípio que a rege é o da intencionalidade, que implica necessariamente em reconhecer no outro o estatuto de sujeito. Desse modo, por melhores que sejam as estratégias empreendidas para garantir a adesão do sujeito a um dado projeto, nada garante que se obtenha sucesso, havendo risco de equivocar-se por completo (LANDOWSKI, 2009).

O regime de *ajuste* envolve a possibilidade de mais riscos que na programação e na manipulação, mas também se pressupõe uma maior abertura para o sentido. Nesse regime, a interação se assenta na lógica da reciprocidade. Se há uma adaptação unilateral de um ator a outro, o que está em questão é a programação e não o ajuste (LANDOWSKI, 2009, p. 46). Na programação, conforme o semiótico, há uma ordem pragmática quando o ator se apoia em determinações preexistentes, estáveis e conhecidas em relação ao comportamento do outro. Bem diferentemente, no ajuste, não existem essas leis preexistentes e objetiváveis: “os princípios da interação emergem pouco a pouco da interação mesma, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente, (...) em função do que sente na maneira de atuar de seu coparticipante ou seu adversário (LANDOWSKI, 2009, p. 46). No ajuste, quando não há previsibilidade do que está por vir, mas uma construção conjunta de que se sabe apenas o começo, não se sabe de antemão aonde se pode chegar (LANDOWSKI, 2009). A conceituação resultante dessa tensão entre os dois extremos (programação e acidente) é que quanto mais seguras as práticas às quais o sujeito se dedica, maior a probabilidade de ter uma vida tranquila, porém indiferente e sem-sentido (LANDOWSKI, 2009).

Diante da certeza de que apenas o docente irá ler o texto produzido, um relatório, por exemplo, a tarefa da escrita pode perder em reflexão, limitada ao cumprimento do que exige o gênero: descrição das experiências, fundamentação teórica, conclusões. O caráter avaliativo e a assimetria podem fazer com que elementos relevantes da experiência e da reflexão fiquem de fora dos relatórios, ouvindo o docente no momento da avaliação tão somente o que espera ouvir: numa repetição mimética do que foi discutido em sala de aula ou lido em artigos e livros. O fórum, então, possibilitando uma maior abertura e dando lugar para o não previsto, assentando sua lógica no diálogo, poderia situar os sujeitos numa direção mais simétrica, próxima a do ajuste. Os sujeitos estariam então negociando suas perspectivas, reelaborando-as a partir da intervenção de outros diferentes sujeitos. O docente (e também o monitor) estariam mais diluídos

quanto a seus papéis temáticos (de avaliador, de sancionador, de poder) misturando-se a outras vozes.

Percebemos que as condições de interação – gênero textual, esfera social, tipo de linguagem (verbal/não-verbal), suporte da interação (digital/analógico), participantes – direcionam fortemente os textos, sentidos e práticas que delas resultam. Buzato (2007) demonstra os “desvirtuamentos” de certas ferramentas digitais quando são apropriadas por usuários que não eram aqueles considerados “usuários ideais”, que ocasionam práticas não previstas (fora da *programação*) que, em certos casos, são reconhecidas e então assimiladas pelos sujeitos que criadores das ferramentas (um *ajuste*) ou rejeitadas e então combatidas. Ambientes virtuais de aprendizagem seriam então a confluência de uma rigidez nos procedimentos, característica do ambiente acadêmico (*programação*), e de uma constante mutabilidade (geralmente variações imprevistas) dos processos, característica dos ambientes virtuais (*acidente*).

O Moodle, conforme discutiremos no próximo tópico, é uma ferramenta extremamente variável, que pode (e deve) ser modificada a fim de atender a diversos problemas nos mais variáveis contextos: os “desvios” dos usos já são esperados e, de certo modo, desejados. Assim, nosso trabalho não pode (nem pretende) determinar possibilidades de incorporação das TIC aos processos de ensino-aprendizagem na universidade, mas refletir de que modo se deu tal incorporação em uma situação bastante específica: o uso do AVA Moodle.

1.3.2. O Moodle

A plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - Ambiente de Aprendizagem Dinâmico e Modular Orientado a Objetos) é um sistema de código aberto que permite o gerenciamento de atividades educacionais em ambientes *online*, que visa à criação de comunidades no ciberespaço. A partir dos diversos estudos acerca da aprendizagem, é ponto pacífico que existem dois modos básicos de produção de conhecimentos: isolado e coletivo. A escola “tradicional” estaria associada à lógica da primeira, o que ficaria bem marcado pela própria disposição de carteiras, exercícios e avaliações predominantemente individuais, etc. Inseridas na lógica da aprendizagem coletiva, comunidades *online* (longe de serem as primeiras ou as únicas a desenvolver esse tipo de atividades de aprendizagem) procuram associar-se à lógica da aprendizagem coletiva. O caráter aberto e flexível do Moodle fica evidenciado desde sua epigênese

O Moodle foi desenhado para ser compatível, flexível, e fácil de ser modificado. Foi escrito usando-se a linguagem popular e poderosa do PHP, que faz funcionar qualquer plataforma de computador com um mínimo de esforço, permitindo que professores montem seus próprios servidores usando suas máquinas *desktop* (computador de mesa). O Moodle foi construído em uma linha altamente popular com um mínimo de esforço e utiliza tecnologias simples tais como bibliotecas compartilhadas, abstração, e Folhas de Papel de Estilo Cascata (Cascading Style Sheets) para definir as interfaces (enquanto ainda trabalha na antiga tecnologia browser). (...) O Moodle pode ser ligado a outros sistemas tais como os servidores postais ou diretórios estudantis. Instruções recentes incluem uma separação mais distante da interface a partir do código (usando as transformações XML com XSL) o que permite que a interface seja definida quase completamente independente da lógica e da armazenagem. (DOUGIAMAS & TAYLOR, 2009, p. 20)

Uma descrição que pode soar confusa à imensa maioria das pessoas, quer dizer que a plataforma que deu origem ao Moodle é extremamente simples, um *software* desenhado para ser democrático: qualquer indivíduo, dotado de conhecimentos mínimos de programação, é capaz de elaborar a própria versão do Moodle, ainda que só tenha a disposição um computador destinado a tarefas menos complexas (mais populares no mercado), como o *Personal Computer* (PC) ou notebooks. Também significa que os códigos, devido sua flexibilidade, se ajustam aos mais diversos contextos de hospedagem no ciberespaço, tomando a plataforma totalmente gratuita (se hospedada em diretórios gratuitos) e, ainda assim, atender totalmente às demandas do contexto ao qual se destina, diferentemente de outros *softwares* de administração de comunidades (que são bastante dispendiosos), tendo em vista que demandam *hardwares* (componentes das máquinas) mais potentes e hospedagens específicas na internet (com códigos de programação mais difíceis de alterar, demandam mão de obra mais qualificada e onerosa).

Uma força rápida de crescimento no mundo de software é a Software de Fonte Aberta (Open Source Software – OSS) quando a propriedade e uso da software é governada por uma licença de fonte aberta (...) tal como a popular Licença Pública GNU (GNU Public License –GPL). Ao contrário do típico software comercial, as licenças OSS permitem explicitamente que qualquer pessoa use livremente, modifique, redistribua e até mesmo venda o software com a condição de que a licença de fonte aberta seja mantida. Isto significa que as modificações do usuário sejam absorvidas pelo principal projeto do software, e assim o software evolui para incorporar os valores da comunidade usuária, da mesma forma que a comunidade propriamente dita evolui. Este tipo de sistema já provou ser bem sucedida em desenvolver muita coisa do software básico que torna a Internet possível (Linux, Apache, Bind e Sandmail estão entre os exemplos mais conhecidos dos vários que existem). (DOUGIAMAS & TAYLOR, 2009, p. 27)

Valente, Moreira e Dias (2009, p. 37), ao analisarem a implantação do Moodle no CCUM (Centro de Competência da Universidade de Minho), observam que a flexibilidade de

Plataformas de e-Learning¹⁰ (PeL), que integram múltiplas funcionalidades e que são altamente configuráveis pelos usuários finais, em função das atividades a suportar e dos contextos específicos de aprendizagem, têm implicações relevantes nos processos de adoção pelas Instituições de Ensino superior (IES), podendo constituir desafios de mudança pedagógica e organizacional. Isso significa que, passada a fase de adoção e implementação de uma plataforma, que implica a seleção e organização de determinadas ferramentas para construção da plataforma, há o desafio de integrar metodologias e atividades pedagógicas coerentes com aquelas preconizadas durante a gênese da plataforma Moodle, que se assentou

numa teoria social-construcionista que poderemos organizar segundo quatro conceitos principais:

- Construtivismo, conceito baseado em perspectivas de Piaget e Papert segundo as quais os indivíduos constroem ativamente o seu conhecimento;
- Construcionismo, sustentado na ideia de que o indivíduo aprende efetivamente quando constrói algo para os outros experimentarem;
- Construtivismo social, conceito que aplica os anteriores a um grupo que cria conhecimento orientado para terceiros baseando-se em conhecimentos mais complexos, construindo, de alguma forma uma cultura de artefatos partilhados com significados também partilhados (...)
- Comportamento Conectado e Separado, conceito relacionado com as motivações individuais numa discussão (...). (VALENTE, MOREIRA & DIAS, 2009, p. 42-43)

Dito isso, ficam evidentes as implicações teórico-metodológicas acarretadas pela adoção da plataforma Moodle por instituições e sujeitos que estejam mais ligados à lógica da educação bancária (FREIRE, 2008), em que há centralidade da figura do professor, que tem a função de, em termos da economia, “depositar” ou “transferir” conhecimentos (“recursos”) prontos, tidos como valiosos e desejáveis, para cabeças (“vazias” ou com “déficit”) dos alunos, desconsiderando todos os conhecimentos que estes já trazem, atribuindo um status de inferioridade aos conhecimentos não-acadêmicos. Este é um aspecto particularmente importante para o modelo de funcionamento dos ambientes de aprendizagem *online*, na medida em que é esperado do moderador um papel ativo na dinamização e organização das atividades e, desse modo, na sustentabilidade do projeto de aprendizagem *online* (Dias, 2008).

O papel do professor enquanto dinamizador de um espaço de aprendizagem, seja numa plataforma Moodle, seja num outro espaço destinado a esse efeito, é fundamentalmente diferente do desempenhado na sala de aula presencial. Nos espaços online, terá de potenciar os processos de construção de significados em detrimento dos processos de transmissão de conteúdos, assumindo um papel de moderador e promovendo a criação de conhecimento por todos os elementos do grupo. (...) o principal papel do e-moderador

¹⁰ Aprendizado *online*.

consiste em promover o envolvimento dos participantes de forma que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações. Desse modo, as práticas de interação social e cognitiva na plataforma constituem meios de desenvolvimento das formas de participação e experiência colaborativa da aprendizagem. (VALENTE, MOREIRA & DIAS, 2009, p. 48-19)

Desta forma, os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser considerados *locus* propício à produção e compartilhamento de conhecimentos (SILVA & REIS, 2012) baseados numa lógica de contratos fiduciários implícitos, criando uma esfera de atividade que tem, como condições fundamentais para obtenção de resultados, a confiança e colaboração entre os participantes. Todas as atividades visam, dessa forma, a corroborar para atividades de aprendizagem coletiva.

Do ponto de vista pedagógico, a estrutura de ambientes preparados para facilitar a aprendizagem colaborativa está ancorada em idéias complexas, convergentes e ao mesmo tempo fascinantes, entre elas estão as interrogações de como favorecer o conhecimento e a autoridade compartilhados, como garantir a aprendizagem mediada, como valorizar a polifonia da diversidade e da diferença, como construir significados nas informações que estão sendo veiculadas. Esse processo tem suas próprias exigências e elas estão na ordem da flexibilização dos papéis, na valorização das diferentes autoridades, na democratização da participação nos diferentes espaços do ambiente, na socialização das metas e dos processos avaliativos, no debate e no diálogo reflexivo interpessoal, e na ética da nova sociabilidade. (AMARAL, 2009, p. 03)

Se tomarmos as proposições de Amaral (2009) destacadas acima, perceberemos que há uma grande preocupação em valorizar os conhecimentos oriundos das diversas práticas em que o sujeito se envolve, de ligá-los, fazer dialogar não só os sujeitos, mas também suas vivências, posicionamentos, expectativas e dificuldades, com o objetivo de construir soluções que vão de encontro às problemáticas enfrentadas individual e coletivamente, num regime de partilha, compreensão e colaboração.

1.3.3. O Moodle e o Estágio de Supervisionado

A UFT, conforme descrito no portal da universidade, por meio do “investimento do ensino, pesquisa e extensão na UFT busca sintonia com as especificidades da Amazônia Legal, demonstrando, sobretudo, o compromisso social desta Universidade”, busca fundar sua identidade com base na integração e tem como áreas prioritárias Identidade, Cultura e Territorialidade; Agropecuária e Meio Ambiente; Biodiversidade e Mudanças Climáticas; Educação; e Fontes de Energia Renovada. O que há de comum entre os tópicos elencados no

histórico da Universidade é o interesse por objetos complexos, não-lineares, interdisciplinares. A UFT oferece, além dos cursos presenciais, cursos semi-presenciais e cursos à distância, e o Moodle foi implementado com o interesse possibilitar o desenvolvimento de atividades de aprendizagem voltadas especialmente para estes últimos.

Não seria difícil concordar que o Moodle pode proporcionar ganhos bastante interessantes para o ensino a distância, pois os princípios que o norteiam são corroborados com os objetivos da UFT em relação à democratização do acesso ao ensino de nível superior para um público que, historicamente, sofre com as desigualdades sociais. Conforme aponta Lévy (1999), há uma relação bastante profícua entre as TIC e o ensino à distância, que as incorpora de modos bastante diversificados devido sua “ausência de tradição” metodológica, uma vez que se adequa e se transforma a cada passo que as tecnologias da informação e comunicação avançam. Contudo, no que tange ao ensino presencial, o uso de TICs ainda inspiram muitas ressalvas devido à forte tradição didático-metodológica que normatiza as salas de aula.

Entretanto, em se tratando de cursos presenciais, a plataforma não foi tão explorada quanto nos cursos a distância. No curso de licenciatura em Letras (assim como no curso de Letras do PARFOR¹¹), à qual nos referimos nesse trabalho, essa ferramenta vem sendo progressivamente incorporada às disciplinas, e passou a ser objeto de reflexão de alguns pesquisadores e estudantes ligados ao programa de pós-graduação em Letras da UFT (PPGL/UFT). Esse movimento tido por Lévy (1999) como uma tendência para todas as instâncias de educação formal, que deverão incorporar as novas ferramentas digitais de maneira progressiva em contextos de formação presenciais, é uma contraposição à adesão quase imediata das TIC pelo ensino à distância. No caso da disciplina que desenvolvemos, o Moodle foi utilizado como uma extensão da sala de aula, um espaço para o desenvolvimento de discussões e mesmo de avaliação, e enfrentamos certa resistência por parte dos alunos em participar das discussões no fórum, conforme discutiremos adiante.

¹¹ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, com o objetivo de fomentar a oferta de educação superior a professores atuantes na educação básica que não tenham a formação mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ou que estejam atuando fora de suas áreas de formação. No caso da UFT, os professores cursam parte das disciplinas presencialmente no período correspondente às férias escolares e desenvolvem atividades à distância no decorrer do semestre, com auxílio principalmente da internet.

CAPÍTULO 02

ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO: DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Uma pesquisa que se dobra sobre o digital é, como já mencionamos, bastante desafiadora em função da demanda por categorias de análise que sejam, de um lado, bem assentadas do ponto de vista da descrição e manuseio do objeto (tendo em vista que ele apresenta características semelhantes às apresentadas pelas tecnologias anteriores, para as quais há ferramentas bastante sofisticadas para geração e análise de dados), e de outro, que sejam abertas à mudança e à inovação, adaptáveis a um objeto novo e que tem como característica a dinamicidade e mutabilidade. Esta investigação, desenvolvida dentro de um programa de pós-graduação que estabelece como meta a promoção de trabalhos interdisciplinares com vistas a atender demandas na área da educação, não pode discretizar seu objeto ao elegê-lo para análise, como se passasse a existir entre descontinuidades. Tais objetos “recortados” acarretam uma visão descontextualizada, que pode conduzir à culpabilização simplista, à crítica que não contribui para a reorganização das práticas. Isto implica refletir nosso objeto dentro de práticas efetivas, nas suas relações com o entorno, nas esferas sociais em que está inserido, nos modos de vida em que influi.

Assim, somos desafiados a construir objetos e não a “recortá-los” de um mundo planificado, constituído por elementos perfeitamente distinguíveis. Usamos o termo “construir” no sentido que os objetos de pesquisa que concebemos não existem por si mesmos, mas emergem dentro de práticas discursivas, implicando que jamais serão semelhantes para dois pesquisadores diferentes. Podemos então caracterizar nosso objeto como complexo, “um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (Morin, 2008, p. 20).

Conforme já antecipamos no primeiro capítulo, adotamos a perspectiva de Wenger (1998) sobre comunidades de prática como modelo para direcionar nossas atividades durante a geração de dados ao consideramos a comunidade pesquisada como *organização*. Para o autor, uma organização, em relação à comunidade de prática, é uma construção coletiva de uma prática específica que, entre outras coisas, possibilita identificar as demandas da própria organização, organizando o trabalho através da criação e manutenção de caminhos, de esquadrinhamento das

demandas institucionais com as realidades desviantes das situações atuais, ou seja, utilizando conhecimentos estabelecidos a partir de práticas anteriores para elaborar conhecimentos que atendam aos desafios inéditos.

As práticas, no interior da organização, provêm resoluções para problemas gerados institucionalmente; suportam a memória coletiva que permite aos membros fazerem suas atividades sem necessariamente saber todas as coisas; ajudam novatos a associarem-se à comunidade, participando de suas práticas; geram perspectivas específicas e termos para habilitar tarefas que precisam ser realizadas; fazem o trabalho habitual, criando uma atmosfera em que a monotonia e aspectos irrelevantes das atividades sejam tecidas dentro de rituais, costumes, histórias, eventos, dramas e ritmo de uma vida em comunidade (WENGER, 1998). Resumindo, o autor entende o conceito de prática como todo o conjunto de atividades humanas, nas mais diversas esferas de atuação social em que interagimos com o mundo e com outros sujeitos, dentro de organizações, que constituem *aprendizagem*.

Assim, os significados são construídos através de ações e interações com e no mundo, com outros sujeitos, em comunidades de prática, a fim de construirmos *sentido* para nossas experiências (WENGER, 1998). Tendo isso em vista, as atividades que desenvolvemos consistiram basicamente em os alunos realizarem discussões sobre suas vivências durante as observações nas escolas, nas quais os instigávamos a fim de compartilharem suas experiências e problematizá-las, provocando-os no sentido de buscarem soluções em conjunto para as dificuldades relatadas. É justamente o modo como atribuímos sentido às nossas experiências e o modo como tais sentidos modificam nossos modos de vida o que justifica nossa opção em utilizar, conforme apontaremos a seguir, a teoria semiótica discursiva para análise dos dados.

2.1. A geração dos dados

O corpus de nossa pesquisa foi construído a partir de uma intervenção na disciplina de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I* (Estágio I), ministrada por minha orientadora com minha colaboração¹². O estatuto que assumi foi o de moderador (nas atividades desenvolvidas na plataforma Moodle) e de

¹² Além de gerar os dados, minha participação na disciplina se deu em cumprimento do estágio docência, uma exigência da Capes.

monitor (em situações presenciais), auxiliando com as instruções sobre questões da disciplina, conduzindo algumas discussões em sala, questionando os alunos no fórum a fim de que desenvolvessem seus pensamentos, etc. O planejamento da disciplina visou problematizar a formação docente, instigar os alunos a perceberem de que modo as práticas desenvolvidas na escola se integram, articulam e dependem de outras práticas localizadas em outros espaços. Esse tipo de posicionamento deveria ocasionar aos alunos a possibilidade de perceber o quão complexas são as questões ligadas ao ensino de língua materna, tentando desconstruir ou ao menos desencorajar pontos de vista bastante recorrente entre acadêmicos que estão iniciando os estágios: a culpabilização do professor pelo fracasso da escola e que estaria neste a responsabilidade por reestruturar as práticas escolares, conforme apontaram outras investigações do nosso grupo de pesquisa (LIMA, 2012).

Dito isso, podemos afirmar que nossa pesquisa é participante. Segundo Brandão (1981), a pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos. Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional orientada à ação. Em certa medida, o projeto da Pesquisa Participante foi vista como uma abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso deste conhecimento, entre o mundo "acadêmico" e o "real", entre intelectuais e trabalhadores, entre ciência e vida.

A pesquisa participante, como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. A expressão pesquisa participante é tida por muitos autores, (...) como portadora da mesma acepção de outras expressões, tais como pesquisa-ação, pesquisa participativa, investiga-ação, investigação participativa, investigação militante, auto-senso, estudo-ação, pesquisa-confronto, investigação alternativa, pesquisa popular, pesquisa ativa, intervenção sociológica, pesquisa dos trabalhadores, enquete-participação, dentre outros. Porém, em razão de algumas particularidades correlatas às modalidades citadas e do fato de todas apresentarem como exigência principal a participação de todos os envolvidos no processo de pesquisa, parece-nos mais razoável a sustentação (...) de que existem diferentes formas de pesquisa participante, dentre as quais a pesquisa-ação, por exemplo, é uma delas. (SOARES & FERREIRA, 2006, p. 92)

É importante destacar que esse tipo de pesquisa toma por alicerce a crítica ao postulado de "neutralidade", tradicional nas ciências sociais, ou de distanciamento entre o sujeito e o objeto da pesquisa (objeto este que seria o outro sujeito "diluído" em dados). Por meio de tal crítica, foi consolidada na pesquisa participante a prescrição da inserção do pesquisador no grupo,

comunidade ou cultura que se propõe a compreender (SOARES & FERREIRA, 2006, p. 93). Além de ser uma pesquisa realizada *in loco*, demanda uma devolução do conhecimento construído junto ao grupo de colaboradores numa perspectiva de transformação positiva da realidade, chegando por vezes a adquirir contornos de militância em favor do grupo pesquisado. Outro aspecto fundamental da pesquisa participante seria o caráter interdisciplinar da investigação, que garantiria abertura para o deslocamentos e avanços teóricos e metodológicos a partir do entrosamento de categorias e ferramentas de diferentes especialidades, como sociologia, psicologia, economia, comunicação e educação, por exemplo (SOARES & FERREIRA, 2006, p. 93-94).

Há, nessa abordagem, uma abertura para a emergência de sentidos que não tenham sido antecipados pelos pesquisadores. De um lado, tal abertura torna a investigação mais arriscada (conforme discutimos anteriormente, o risco da interação aumenta conforme as práticas se afastam da *programação*), posto que o pesquisador pode não estar preparado para lidar com alguma situação que se lhe apresente; mas, por outro lado, é uma oportunidade de aplicar os aparatos teórico-metodológicos a objetos novos, atualizando-os e expandindo-os, ou mesmo ocasionando a abertura para o trabalho interdisciplinar, que seria a criação de novas categorias e/ou ferramentas de análise a partir da reunião de mais de uma especialidade, tomando a pesquisa mais fecunda.

2.1.1. Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores dessa investigação são 33 acadêmicos do curso de licenciatura em Letras de dupla habilitação (português, inglês e suas respectivas literaturas) oferecido pela UFT no campus de Araguaína, Tocantins, matriculados na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I: Língua e Literatura* (Estágio I) e a professora responsável pela disciplina.

2.1.2. O corpus

Durante a disciplina de Estágio I propomos que os acadêmicos utilizassem o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle como um espaço alternativo para a troca de experiências, tendo em vista que os encontros presenciais tinham a duração de 2 horas semanais, nas quais eram privilegiadas as discussões acerca de textos teóricos e documentações oficiais que regulam e gerenciam as atividades de ensino-aprendizagem em nosso país e estado. Tais discussões continuariam no *fórum de discussão* e *chat* do Moodle, como uma extensão da sala de aula, além de outros temas que eram propostos para a discussão nos próprios fóruns, como as experiências vivenciadas durante as observações.

Deixamos claro desde o início da disciplina que as discussões registradas no fórum Moodle seriam utilizadas para a geração dos dados desta pesquisa. De início, preparamos uma aula em que os alunos foram deslocados até o laboratório de informática, onde fizemos uma aula “tutorial” sobre as ferramentas da plataforma, quando levamos os alunos matriculados na disciplina de Estágio I para o laboratório de informática e lhes apresentamos o Moodle e as ferramentas que utilizaríamos durante a disciplina. Alguns dos alunos já eram familiarizados à plataforma por terem-na utilizado em outras disciplinas, ao passo que outros lhe eram totalmente estranhos. Já nesta situação, os alunos produziram bastante, apesar de haver certa dispersão nas discussões. Os alunos realizaram atividades utilizando as ferramentas *chat* e *fórum*, e foi solicitado que continuassem as discussões durante a semana, fora da sala de aula (apesar dessa orientação, nenhum dos alunos voltou a participar das atividades antes que o levássemos novamente ao laboratório – em horário de aula).

Após a disciplina, optamos por restringir nosso objeto de análise às produções dos acadêmicos registradas nos fóruns de discussão, pois as interações via *chat* dependiam de os alunos se encontrarem, todos ao mesmo tempo, conectados ao Moodle (o que só era possível em horário de aula, o que tornou inviável o desenvolvimento desse tipo de atividade). Outro critério adotado para a escolha das discussões registradas no fórum como objeto para a análise foram os resultados das discussões.

2.2. A análise dos dados

Para a microanálise dos dados gerados durante a investigação utilizamos algumas categorias propostas pela teoria semiótica, especialmente aquelas relativas à problemática das paixões. Landowski (2012) aponta que a teoria semiótica, enquanto teoria que se dobra sobre o sentido, se dedica a compreender em que condições e por quais procedimentos nossa presença no mundo chega a fazer sentido, conforme discutiremos no próximo capítulo. Levamos em conta os modos como os sujeitos atribuem significado para suas vivências durante o estágio e as relações que estabelecem com os discursos que informam suas práticas interferem em seus posicionamentos em relação ao que observam, observando as alterações nos estados de alma dos sujeitos, os investimentos de valores que promovem em relação a determinados objetos e/ou práticas, os estatutos que atribuem aos sujeitos envolvidos nas atividades observadas; e, em outra mão, analisaremos as interações estabelecidas via fórum do Moodle.

2.3. Objetivos

Nosso trabalho trata de uma tentativa de incorporação de TIC num contexto de instrução formal com o intuito de instaurar uma comunidade de prática mais democrática, com relações menos assimétricas que aquelas tradicionalmente instauradas nas salas de aula da universidade, em que os acadêmicos fossem “empoderados”, no sentido de tomarem o turno na conversação, de poderem expressar suas experiências, opiniões, perspectivas. É um espaço que, esperávamos, seria um campo mais aberto que os espaços tradicionais da universidade, centrados nos professores/pesquisadores, em que o acadêmico deve apenas absorver, numa posição verticalmente inferior a estes.

Ao mesmo tempo, buscamos garantir que a reflexão acerca das observações não estivesse condicionada apenas como resultado registrado em um relatório final, mas que fosse suscitada no diálogo entre os pares, resignificada pela intervenção dos docentes, problematizando as experiências de observação e contribuindo com as postagens dos colegas. O motivo para tal objetivo é uma resposta a uma situação identificada no interior da comunidade de prática: as reflexões eram registradas apenas nos relatórios de estágio, que geralmente tinham como único leitor o professor da disciplina e, no melhor dos casos, pesquisadores que investigavam os

documentos arquivados no CIMES. Assim, os acadêmicos tinham, nos colegas de estágio, leitores e debatedores de suas ideias.

2.3.1. Objetivos específicos

Nossa investigação visou (i) apresentar discussões correntes acerca das dificuldades na integração de novas tecnologias a contextos de instrução formal, especialmente ao ambiente acadêmico; (ii) descrever e analisar a apropriação da plataforma Moodle no contexto investigado, especialmente a ferramenta “fórum de discussão”; (iii) utilizar o aparato teórico da semiótica discursiva para analisar as interações entre os acadêmicos nos fóruns de discussão, (iv) apresentar a teoria semiótica de modo mais didático, (v) buscando demonstrar de que modo as categorias semióticas podem ser aplicadas no estudo dos efeitos passionais que emergem nos enunciados.

CAPÍTULO 03

SEMIÓTICA: DOS ESTADOS DE COISAS AOS ESTADOS DE ALMA

A Semiótica Discursiva, também conhecida como Semiótica de linha francesa ou greimasiana, é uma das teorias que se ocupa da problemática da significação. Fundada por Algirdas J. Greimas e diversos colaboradores, a Semiótica desenvolveu um aparato teórico-metodológico para descrição e análise de diversos processos de construção do sentido a partir da análise de textos¹³. A semiótica, enquanto teoria de raízes estruturalistas, toma por objeto a significação a partir de materialidades textuais. Conforme salientado por Landowski (2005, p. 11), a teoria passou “de uma semiótica dos *discursos enunciados* a uma semiótica das *situações* até chegar ao que hoje está tomando a forma de uma semiótica da *experiência sensível*” (grifos do autor). Inicialmente, o caráter “textual” da semiótica era categórico, *stricto sensu* (LANDOWSKI, 2005), em que se analisavam apenas textos escritos ou transcrições de textos orais. Pouco a pouco, a semiótica passou a compreender os textos não enquanto objetos empíricos imediatamente dados, mas enquanto resultante de processos de construção caracterizados pela relação dialógica entre as estruturas imanentes dos objetos “lidos” e das práticas interpretativas dos sujeitos, fossem estes leitores desatentos e ingênuos ou analistas teoricamente atentos e capacitados (idem, p. 12). Landowski (2005, p. 12) afirma que a admissão de que um texto constitui uma realidade complexa, “susceptível de convocar sincreticamente várias linguagens, ou melhor, várias semióticas” foi o ponto de partida para a elaboração de uma metodologia capaz de observar um outro “estado de sentido” (o autor faz alusão aos diferentes estados da matéria, discutidos pelos físicos), sendo este “um sentido a ser apreendido no instante em que emerge (e não como já realizado)” (idem, p. 13). Para a produção de tal sentido podem concorrer diversas variáveis, de diversas formas de expressão (linguísticas e não-linguísticas), o que levou os teóricos a redefinirem as noções de texto e contexto, passando este último a ser considerado enquanto dispositivo abrangente, cuja análise se mostrou necessária em função da

¹³ Barros (2005) nos alerta que, para a Semiótica, texto “pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral ou escrito — uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças — quanto um texto visual ou gestual — uma aquarela, uma gravura, uma dança — ou, mais freqüentemente, um texto sincrético de mais de uma expressão — uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular” (p. 12).

própria constituição e análise do texto (ibidem, p. 13). Mais recentemente a semiótica se voltou para a dimensão estética dos fenômenos da significação, uma dimensão já prevista pela abordagem situacional, mas até então negligenciada (LANDOWSKI, 2005).

Dito isso, podemos então perceber que apesar das mudanças no interior da teoria, como afirma o próprio Landowski (2005), não houve nenhuma quebra brusca com os paradigmas fundadores da teoria. Isso implica que a semiótica continua a analisar textos, não mais apenas enquanto totalidade significante, mas enquanto um objeto que vai se constituindo no processo, inacabado, inerente a todas as atividades humanas (sendo, portanto, tão complexo quanto estas), enfim, a semiótica encara o texto atualmente enquanto prática. Landowski (2004), ao refletir sobre os textos (enquanto totalidade significante acabada) e práticas (enquanto processos inacabados, abertos) afirma que toda prática precisa ser lida como um texto e que todo texto pode ser encarado como uma prática, argumentando que toda leitura (e escrita) é feita a partir de um ponto de vista por um sujeito perpassado por inúmeros fatores que compõem sua individualidade, não havendo por isso neutralidade na leitura, ou seja, caracteriza-se como prática. De outro lado, as práticas precisam ser “lidas” enquanto textos para fazerem sentido.

Em relação a textos verbais, Barros (2005) afirma que, superando o nível de análise frasal, tradicional nos estudos da linguística, a semiótica toma por objeto o texto (ao qual o sentido da frase estaria subordinado). “A semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*” (BARROS, 2005, p. 11, grifos da autora). Numa crítica a um modelo de análise reducionista, Landowski (2012) aponta que a ideia inicial da semiótica é a de buscar o sentido da vida, dos modos como os sujeitos instauram suas presenças no mundo de modo que façam sentido, ou seja, das condições e procedimentos para a produção de sentido, que acabou sendo convertida em semiótica do texto (que, segundo o autor, teve início na redução de um estudo acerca da problemática do “discurso vivido” a uma problemática do “discurso manifestado”).

Tomando o texto enquanto objeto de significação e objeto de comunicação, a teoria semiótica busca explicar seu(s) sentido(s) pelo exame, em primeiro lugar, do *plano do conteúdo* (BARROS, 2005, p. 12). O plano do conteúdo é concebido pela semiótica a partir de um *percurso gerativo* do sentido que, segundo Fiorin (1995), é “um simulacro metodológico do ato real de produção do significante, que vai do mais simples e abstrato (estruturas *a quo*) até o mais concreto e complexo (estruturas *ad quem*), por meio de mecanismos de conversão” (p. 23). Ainda

segundo o autor, o percurso gerativo mostra os níveis de invariância crescente do sentido, dando a cada um desses níveis uma descrição metalinguística adequada (FIORIN, 1995, p. 23). A composição do percurso como níveis de invariância crescente significa que um patamar pode ser concretizado no pelo patamar imediatamente superior de modos diversos, ou seja, “o patamar superior é uma variação em relação ao imediatamente inferior, que é uma invariante” (FIORIN, 2006, p.76).

3.1. O percurso gerativo do sentido e a enunciação

Os níveis a que os autores se referem são constituintes, como já dissemos, do plano do conteúdo, e são eles o *fundamental*, *narrativo* e *discursivo*. Fiorin (2011) nos esclarece que o nível fundamental abriga as categorias semânticas de base, sobre as quais o texto é elaborado. Uma categoria semântica é fundamentada em uma diferença, numa oposição. Todavia, para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente, enquanto categoria, é necessário que tenham entre si um traço em comum, sobre o qual se estabelece uma diferença (FIORIN, 2011, p. 21-22). Seguindo, o autor cita como exemplo as categorias /masculinidade/ *versus* /feminilidade/. A relação de contrariedade dos termos é estabelecida através da pressuposição recíproca: /masculinidade/ pressupõe o termo /feminilidade/ para ganhar sentido e vice-versa.

A aplicação de uma negação aos termos contrários gera dois termos contraditórios: /não-masculinidade/ é o contraditório de /masculinidade/, bem como /não-feminilidade/ seria a contraditoriedade de /feminilidade/. “Os termos em relação de contrariedade possuem um conteúdo positivo cada um. Assim, a feminilidade não é a ausência de masculinidade, mas uma marca semântica específica” (FIORIN, 2011, p. 22). Estas contraditoriedades, tomadas pelo autor como subcontrários, ao se articularem com os termos contrários dão origem a termos complexos (quando reunidos *a* e *b*) ou neutros (conjunção de *não-a* e *não-b*). Um termo complexo para /masculino/ *versus* /feminino/ seria /andrógino/ ou /hermafrodita/, ao passo que um termo neutro seria /assexuado/.

As qualificações semânticas investidas na categoria de base são realizadas a partir das categorias de /euforia/ *versus* /disforia/, havendo um investimento de valor positivo no caso da primeira e um investimento de valor negativo. Tais valorações não são determinadas pelo sistema axiológico estabelecido pelo leitor, mas inscritos no próprio texto (FIORIN, 2011, p. 23). Em

relação à sintaxe, Fiorin (2011) aponta que abrange duas operações: negação e asserção. No decorrer de um texto, segundo o autor, ocorrem essas duas operações, o que significa que em *a versus b*, podem acontecer uma afirmação de *a*, seguida de uma negação de *a* e afirmação de *b*; ou afirmação de *b*, seguida de negação de *b* e afirmação de *a* (FIORIN, 2011, p. 23). “A categoria semântica do nível fundamental deve dar sentido ao conjunto de elementos do nível superficial” (FIORIN, 2011, p. 27). Se pensarmos na relação entre as TIC e a universidade que discutimos até aqui, por exemplo, podemos tomar a oposição mínima entre digital *versus* analógico.

No nível narrativo está situada a narratividade, um componente de todos os textos, que seria a “transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (FIORIN, 2011, p. 27). Nesse nível entram em cena sujeitos em busca de valores que passam a ser investidos em objetos, traçando percursos que expandem e tornam-se mais complexas as oposições estabelecidas no nível fundamental (TEIXEIRA, 2008). Assim como o nível fundamental, o nível narrativo apresenta uma sintaxe e uma semântica próprias.

A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada. (BARROS, 2005, p. 20)

Avançando na concepção de narratividade, Barros (2005) indica que a transformação, fundamento da narratividade, pode se referir tanto à mudança de estados, em que há o fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos; quanto à sucessão de estabelecimentos e rupturas de contratos, em que destinador e destinatário negociam valores e a circulação de objetos (p. 20). Na sintaxe narrativa há, segundo Fiorin (2011), dois tipos de enunciados elementares: enunciados de estado e enunciados de fazer. Nos primeiros, temos estabelecidas relações de junção (conjunção ou disjunção) entre um sujeito e um objeto, nos últimos há uma demonstração das transformações que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro.

As articulações entre enunciados de fazer e enunciados de estado são realizadas por meio de programas narrativos (PN). O programa narrativo, que seria então “um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado” (BARROS, 2005, p. 24), é caracterizado por uma função (um fazer) pela qual um sujeito de fazer (S1) faz com que um sujeito de estado (S2) entre em conjunção com determinado objeto de valor em relação ao qual estava disjuncto, ou vice-versa.

Estes dois actantes-sujeitos (de fazer e de estado) podem ser manifestados por dois atores distintos ou um só e mesmo ator (BERTRAND, 2003).

O PN apresenta uma fórmula elementar que a estrutura das narrativas efetivadas desenvolvem, complexificam e hierarquizam a seu bel prazer. Poderemos, assim, distinguir as narrativas de aquisição de valores e as narrativas de perda. A tipologia dos programas narrativos convida, além disso, a hierarquizar o programa de base, ou programa geral, e os programas de uso, ou programas secundários: o cumprimento destes é necessário à realização do primeiro. (BERTRAND, 2003, p. 292)

A observância de que o programa narrativo, que modeliza a estrutura elementar da ação, se inscreve numa sequência de programas narrativos, formando um *percurso narrativo* (BARROS, 2005, p. 29), nos permite perceber que tal encadeamento das ações, postas na narrativa, tem um sentido e uma intencionalidade que só se percebe posteriormente (BERTRAND, 2003). O percurso narrativo do sujeito¹⁴, pode ainda ser entendido como um encadeamento lógico, como, por exemplo, quando o sujeito realiza uma performance há a pressuposição de que tenha cumprido um percurso para aquisição das competências necessárias para tal, ou que foi o fazer de outro sujeito que lhe concedeu a competência (por meio de um programa de doação), ainda que estes não sejam explicitados na narrativa (BARROS, 2005).

Segundo Bertrand (2003, p. 293), Greimas formulou um quadro geral da organização narrativa, a partir do qual elaborou um “esquema narrativo canônico”, cujo alcance é, quando não universal, ao menos transcultural. O esquema narrativo seria constituído por um encadeamento de percursos narrativos, no qual se instauram actantes funcionais. Tais actantes desenvolvem suas funções de acordo com as etapas às quais se referem. A primeira etapa é a da *Manipulação*, em que temos as funções de sujeito-destinador (que exerce a manipulação) e sujeito-destinatário (sofre a manipulação). O convencimento do sujeito-destinatário a investir determinados valores em um dado objeto pode se dar por quatro modos: *provocação, sedução, intimidação e tentação*.

- a. Sedução: em que o destinador manifesta um saber fazer o destinatário querer fazer, elogiando-o ou enaltecendo-o de tal maneira que qualquer sinal de recusa à manipulação significaria também a renúncia a todas as qualidades que lhe foram atribuídas;
- b. Tentação: domínio em que o destinador demonstra poder fazer o destinatário querer fazer, apresentando-lhe uma recompensa de algum modo irrecusável;
- c. Provocação: caso no qual o primeiro actante obtém com o seu saber fazer o dever fazer do destinatário, já que o leva a agir como única forma de refutar a depreciação que lhe foi imposta;

¹⁴ A noção de sujeito (sujeito de fazer ou sujeito de estado), que se refere aos actantes sintáticos do programa narrativo, são redefinidos como papéis actanciais (sujeito competente, sujeito operador, sujeito do saber, etc.) quando se refere ao percurso narrativo (BARROS, 2005, p. 29).

d. Intimidação: processo que põe em cena um destinador dotado de um poder fazer (normalmente extradiscursivo) o destinatário deve fazer a partir de algum tipo de ameaça. (TATIT, 2002, p. 191)

O sujeito-destinador, dotado de um /saber/ inquestionável, busca promover no sujeito-destinatário um dever-fazer que caracteriza a *provocação* (atribuindo uma imagem negativa do *sujeito-destinatário* da manipulação), ou um querer-fazer, quando caracteriza uma *sedução* (por meio de uma atribuindo uma imagem negativa). No caso da *intimidação* e *tentação*, o sujeito-destinador é dotado de um /poder/, por meio do qual leva o sujeito-destinatário a aderir ao conjunto de valores proposto por meio de um dever-fazer. Tais relações entre manipulador e manipulado instituem um “contrato”, que designa um “fazer-fazer, que pressupõe um fazer-querer, um fazer-querer ou dever, um fazer-saber e um fazer-poder” (BERTRAND, 2003, p. 296). O /querer/, o /dever/, o /saber/ e o /poder/ são predicados que regem o /fazer/ dos sujeitos, sendo por isso termos modalizadores, ou seja, predicados que regem predicados, e dizem respeito à *competência* dos sujeitos em realizarem suas empreitadas.

Segundo Barros (2005), a manipulação só será bem sucedida quando houver o compartilhamento de um determinado conjunto de valores entre manipulador e manipulado, havendo uma certa cumplicidade entre eles (p. 35). Em tais ações do manipulador, há uma seleção de elementos que devem ser considerados eufóricos e/ou disfóricos, com os quais o fazer do manipulado deve visar a conjunção ou a disjunção com determinados objetos (assim, o objeto torna-se veículo de valores propostos ao manipulado), na busca pelos valores neles investidos. Assim, “o percurso narrativo da manipulação ou percurso narrativo do destinador-manipulador é aquele em que o destinador atribui ao destinatário-sujeito a competência semântica e modal necessárias à ação” (BARROS, 2005, p. 83).

A *competência*, segunda fase do esquema narrativo, pode ligar-se à etapa da *manipulação* (quando se refere à qualificação dos sujeitos para proporem e aceitarem contratos, ou mesmo quando há doação de competência do sujeito-destinador para o sujeito-destinatário), e/ou à etapa da *performance* (quando se refere à qualificação do sujeito para realizar seu programa). Podemos tomá-la, conforme Fiorin (2011), com sendo a fase em que “o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer” (p. 30). A *performance*, terceira etapa do esquema narrativo canônico, “é a fase em que se dá a transformação (mudança de um estado a outro) central na narrativa” (FIORIN, 2011, p. 31).

50

Durante a *performance*, o sujeito-destinatário converte-se em sujeito que pratica a ação, ao passo que o sujeito-destinador sai de cena ou é reduzido à função de sujeito-adjuvante. Bertrand (2003) nos esclarece ainda que nessa fase estão “frente a frente o sujeito que age e o anti-sujeito que lhe opõe resistência, numa confrontação da qual resulta a aquisição ou a perda dos valores” (p. 297). O anti-sujeito, enquanto função, pode ser caracterizado como tudo aquilo que se opõe à realização do programa proposto pelo destinador.

A última etapa é a da *sanção*, nela “ocorre a constatação de que a performance se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação” (FIORIN, 2011, p. 31). É nessa fase em que o sujeito-destinador (dotado, ou supostamente dotado, de um poder e um saber inquestionáveis) converte-se em sujeito-sancionador, que avalia a performance do sujeito (sanção cognitiva) e que, eventualmente, distribui prêmios e/ou castigos (sanção pragmática). Conforme alerta Bertrand (2003), a ausência de um poder, ou a legitimação do sujeito avaliador, ou seja, um sujeito “autorizado” a julgar, o discurso da sanção perde toda a sua eficácia veridictória¹⁵.

Quanto ao objeto, seu percurso está disseminado ao longo dos três domínios, segundo três modos de existência diferentes: ele está virtualizado no interior da manipulação, quando os valores que representa o fazem ascender à existência; está atualizado na ação, quando é visado pelo sujeito da busca; está realizado na sanção, quando se torna o critério segundo o qual a ação do sujeito é avaliada. (BERTRAND, 2003, p. 301-302).

Dizer que os modos de existência do objeto dependem das relações que o sujeito estabelece com ele, a partir das quais, conforme citado, se desenvolvem os programas narrativos, significa colocar a relação entre sujeito e objeto¹⁶ como o núcleo de toda a narratividade.

No nível *discursivo*, o mais complexo e concreto, temos o “revestimento” das formas abstratas do nível narrativo por termos que lhes dão concretude, tendo em mente que o “nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes” (FIORIN, 2011, p. 41). Como exemplo, o autor aponta que a conjunção do sujeito, no nível narrativo, com o objeto riqueza, pode aparecer no nível discursivo como roubo de joias, entrada de posse numa herança, descoberta de um tesouro, recebimento prêmio de loteria, etc. “As estruturas narrativas

¹⁵ Conforme nos alerta Balda (1988), a veridicção se estabelece, para a Semiótica, dentro dos limites do discurso, ou seja, não têm um referente externo ao discurso, mas se instalam como “uma interpretação do enunciador, inserida no enunciado, para qualificar as relações sujeito-objeto, enunciador-enunciado, fixando-as no nível da manifestação como verdadeiras ou falsas, secretas ou mentirosas” (p. 50).

¹⁶ Objeto tomado não apenas enquanto veículo para os valores, mas também como uma corporeidade que provoca uma sensibilização no sujeito.

convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 2005, p. 53). O sujeito da enunciação é responsável por instaurar categorias de pessoa, tempo e espaço, “escolhendo” figuras e temas que irão atribuir a já citada “concretude” à narrativa.

A análise discursiva opera, por conseguinte, sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas retoma aspectos que tenham sido postos de lado, tais como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos. (BARROS, 2005, p. 53)

A enunciação pode ser considerada como a instância que converte as estruturas narrativas em estruturas discursivas (FIORIN, 2006), logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado, que dela contém traços e marcas, e “assegura a colocação em enunciado-discurso das virtualidades da língua” (GREIMAS & COURTÈS, 2012, p. 166). A enunciação é também a instância de instauração do sujeito, que projeta actantes e coordenadas espaço-temporais para produção de seu discurso, sendo por isso o “lugar de exercício da competência semiótica” (GREIMAS & COURTÈS, 2012, p. 167). Além de instituir um tempo e um espaço no discurso, povoando-o com sujeitos que não apenas o próprio enunciador, há na enunciação ainda a deposição de figuras¹⁷ do mundo e de configurações discursivas¹⁸. Fiorin (2006), ao descrever a enunciação como inefável, nos aponta que o estudo da teoria semiótica se dobra sobre a enunciação enunciada, ou seja, “marcas e traços que a enunciação propriamente dita deixou no enunciado” (p. 81).

Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. A partir do espaço e do tempo da enunciação, organizam-se todas as relações espaciais e temporais. Porque a enunciação é o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do *ego, hic et nunc*. (FIORIN, 2006, p. 81)

Com isso, o autor distingue a posição do enunciador (um *eu* pressuposto) do narrador (*eu* instaurado no interior do enunciado), para os quais há um *tu* correspondente (enunciatário

¹⁷ As figuras serão abordadas a seguir, mas desde já podem ser tomadas enquanto “Todo conteúdo de um sistema de representação (visual, verbal ou outro) que tem um correspondente no plano da expressão do mundo natural, isso é, da percepção” (BERTRAND, 2003, p. 420).

¹⁸ As configurações discursivas são descritas por Greimas e Courtès (2012) como “espécies de micronarrativas que têm uma organização sintático-semântica autônoma e são suscetíveis de se integrarem em unidades discursivas mais amplas, adquirindo então significações funcionais correspondentes ao dispositivo de conjunto” (p. 87), “que podem ser inventariadas como estereótipos que representam estruturas modais canônicas de que se poderia fazer uma tipologia” (p. 89).

para o primeiro e narratário para o segundo). “Além disso, o narrador pode dar a palavra a personagens, que falam em discurso direto, instaurando-se então como *eu* e estabelecendo aqueles com quem falam como *tu*. Nesse nível, temos interlocutor e interlocutário” (FIORIN, 2011, p. 56). O *eu* e o *tu* da enunciação, que não se referem a sujeitos “reais”, de carne osso, são uma imagem do autor e do leitor construídas pelo texto e juntos constituem o sujeito da enunciação, “porque o primeiro produz o enunciado e o segundo, funcionando como uma espécie de filtro, é levado em consideração pelo *eu* na construção do enunciado” (FIORIN, 2011, p. 56). O *eu* realiza o ato de dizer em uma determinada coordenada espaço-temporal: *aqui-agora*. O *aqui*, o espaço do *eu*, é a referência para ordenar todos os espaços (*aí*, *lá*, etc); e o *agora* é o momento em que o *eu* toma a palavra, a partir do qual todas as temporalidades são organizadas (FIORIN, 2006).

Podemos descrever os dois mecanismos para instauração de tempos, espaços e actantes: a *debreagem* e a *embreagem* (BERTRAND, 2003, p. 90). Ambas tomam por referência a instância da enunciação (*eu-aqui-agora*), o que torna possível uma análise sem recorrência às circunstâncias de produção do enunciado. No caso da *debreagem*, há a projeção no enunciado de um *não-eu* (*debreagem* actancial), *não-aqui* (*debreagem* espacial) e *não-agora* (*debreagem* temporal), disjuntos do *eu-aqui-agora* da enunciação, permitindo “objetivar” o mundo, estabelecer “o universo do ‘ele’ (para a pessoa), o universo do *lá* (para espaço) e o universo do ‘então’ (para o tempo)” (BERTRAND, 2003, p. 90). A *debreagem* pode ser dividida em dois tipos: *enunciativa* e *enunciva*.

Na *debreagem* *enunciativa* há a projeção no enunciado de um *eu/tu-aqui-agora*, que não correspondem ao *eu-aqui-agora* da enunciação (que são apenas pressupostos), ao passo que na *debreagem* *enunciva* há a projeção de um *ele-lá-então*, ocultando os actantes, os espaços e os tempos da enunciação (FIORIN, 2011, p. 58-59). De modo geral, os efeitos de sentido nas operações de *debreagem* podem ser resumidos como *objetividade* e *subjetividade*. Na *debreagem* *enunciativa*, por exemplo, o enunciador se coloca como uma instância presente e explícita na enunciação, criando, com isso, um efeito de sentido de *subjetividade*. Já na *debreagem* *enunciva*, ao contrário, a presença do enunciador é pressuposta, ou implícita, traduzindo-se num efeito de *objetividade*, que pode ainda trazer um efeito de verdade impessoal e atemporal pela aparente ausência do enunciador.

A embreagem é descrita por Fiorin (2006) como uma neutralização de categorias de pessoa e/ou tempo e/ou espaço e pela denegação da instância do enunciado, sendo um “efeito de retorno à enunciação” (p. 85). Dessa forma, toda embreagem pressupõe uma debreagem anterior, uma construção do *eu-aqui-agora* pelo universo do *ele, lá e então*, numa projeção objetivante (BERTRAND, 2003, p. 92). Contudo, conforme aponta o próprio Bertrand (2003), nenhum *eu* encontrado no discurso poderia ser identificado como o sujeito da enunciação propriamente dita, sendo apenas um simulacro do *eu* da enunciação construído no enunciado (p. 93).

No que tange à semântica do nível discursivo, as oposições estabelecidas no nível fundamental e convertidas em valores no nível narrativo são disseminados por meio de *percursos temáticos* e ganham concretude por meio de *investimentos figurativos* (BARROS, 2005, p. 66). Ainda segundo Barros (2005), os percursos temáticos são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente, que tomam o discurso coerente, enquanto investimentos figurativos são os modos de recobrir os percursos temáticos abstratos, atribuindo-lhes traços de revestimento sensorial. Conforme, Fiorin (1999, p. 09) os temas são termos abstratos, que organizam, classificam, categorizam os elementos do mundo natural (beleza, vergonha, inteligência, vaidoso etc) e figuras são termos concretos, que possuem um correspondente perceptível no mundo natural, quer seja este dado ou construído (árvore, sol, correr, brincar, vermelho, frio etc). Segundo Fiorin (2011), em textos predominantemente temáticos os temas já se encontram explicitados, em que “procuram explicar a realidade, classificam e ordenam a realidade significante, estabelecendo relações e dependências” (p. 91), ao passo que em textos mais figurativos produzem simulacros do mundo natural, e podem criar um efeito de realidade¹⁹.

A reiteração de temas e a recorrência de figuras em um determinado discurso dá origem às isotopias, que “assegura, graças à idéia de recorrência, a linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica” (BARROS, 2005, p. 71). As isotopias podem ser de duas ordens: temáticas e figurativas. Ainda segundo Barros (2005), as primeiras decorrem da repetição de unidades semânticas abstratas em um mesmo percurso temático, ao passo que as segundas são caracterizadas pela redundância de traços figurativos e pela associação de figuras aparentadas, o que atribui ao discurso uma imagem organizada e completa da realidade (p. 71). “As isotopias

¹⁹ A iconicidade é o investimento figurativo exaustivo, considerado a última fase do procedimento de figurativização, com o objetivo de produzir ilusão referencial ou de realidade (BARROS, 2005, p. 83).

temáticas e figurativas asseguram a coerência semântica do discurso, uma das condições para que o texto seja coerente”²⁰ (BARROS, 2005, p. 73).

Resumindo as discussões sobre o percurso gerativo do sentido, a partir de estruturas gerais profundas (estrutura elementar do quadrado semiótico ou precondições dessa estrutura) que, por enriquecimentos progressivos, convertem-se em estruturas semionarrativas (sintaxe modal e actancial), as quais se convertem, por sua vez, em estruturas discursivas (pela tematização e pela figurativização, que instala os atores, o espaço e o tempo) (BERTRAND, 2003, p. 427). Contudo, o percurso gerativo do sentido se refere ao plano do conteúdo e, conforme salienta Fiorin (2011, p. 44), “não há conteúdo linguístico sem expressão linguística”, o que implica dizer que um plano do conteúdo deve estar necessariamente veiculado a um plano da expressão, que pode ser de diferentes naturezas (verbal, visual, gestual, etc.), para tornar-se texto²¹. Cada natureza impõe certas coerções em relação à expressão do plano do conteúdo, no caso de textos verbais, por exemplo, há a necessidade de linearização do conteúdo e comporta certos efeitos estilísticos, como o ritmo, a aliteração, a assonância, as figuras retóricas de construção, etc. (FIORIN, 2011, p. 45).

3.2. As paixões de papel

A Semiótica, durante um longo período, deixou de lado os estudos das emoções humanas, evitando o risco de tomar suas análises subjetivistas. Contudo, após o desenvolvimento dos estudos acerca do percurso gerativo do sentido, os estudos do nível narrativo ocasionaram o aprofundamento de trabalhos focados nas modalizações, que passaram a tratar não apenas do fazer dos sujeitos, mas também das modalizações do ser. As paixões aparecem, então, como uma sequência de “estados de alma”, resultantes de um “estado de coisas”, ou seja, os sujeitos, em sua busca pela conjunção com objetos-valores, estabelecem entre si “conflitos”, “polêmicas”,

²⁰ A autora nos alerta que o conceito de coerência é proposto como critério de definição de texto, pelas diversas teorias do texto e do discurso, ainda que tais teorias concebam de modos diferentes a coerência textual. “Dessa forma, além da coerência semântica do discurso, acima examinada, há nas várias propostas outros fatores a serem considerados. Entre eles, merecem lembrança a organização narrativa, que costura o discurso, a argumentatividade, que lhe dá direção, e a coesão textual, que emenda, mais superficialmente, as frases” (BARROS, 2005, p. 73).

²¹ “Chamamos manifestação à união de um plano do conteúdo com um plano da expressão. (...) Quando um discurso é manifestado por um plano da expressão qualquer, temos um texto” (FIORIN, 2011, p. 45)

“cumplicidade” ou “benevolência”, por exemplo (MELLO, 2005). “As paixões podem ser definidas como modalizações do ser dos sujeitos de estados narrativos, que, no nível discursivo, aparecem concretizadas por lexemas” (MELLO, 2005, p. 49).

Natural, portanto, que as modalidades que se aplicam ao fazer e os enunciados modais que regem enunciados do fazer tenham sido os primeiros a serem examinados. Nada mais previsível que o passo seguinte tenha sido a abordagem da modalização do ser, que resultou na semiótica das paixões. (BARROS, 2001, p. 60-61)

A semiótica das paixões tem o objetivo de construir uma semântica da dimensão passional dos discursos, ou seja, “a paixão não naquilo em que ela afeta o ser efetivo dos sujeitos ‘reais’, mas enquanto efeito de sentido inscrito e codificado na linguagem” (BERTRAND, 2003, p. 358). Conforme aponta Fiorin (2008), em entrevista, os estudos da semiótica acerca das paixões se referem não àquelas relativas aos sujeitos como fonte psicofisiológica ou em relação à alma, como era realizado pelos estudiosos discutidos até aqui, mas sim pelas “paixões de papel”, ou seja, tida como “um arranjo de elementos lingüísticos, dado que é uma paixão de papel, uma paixão representada” (FIORIN, 2008, p. 60). “O ‘ser’ do mundo e do sujeito não diz respeito à semiótica, mas à ontologia; ele é, para usar outro jargão, a ‘manifestante’ de uma ‘manifestada’ que entrevemos” (GREIMAS & FONTANILLE, 1993, p. 16). Nessa perspectiva, a linguagem contribui “pelas configurações culturais que inscreve no discurso, para moldar nosso imaginário passional, valorizar esta ou aquela paixão, desvalorizar uma outra, fazer da paixão o motor trágico ou, ao contrário, estabelecer um dever, poderíamos quase dizer uma virtude social” (BERTRAND, 2003, p. 358).

Segundo Barros (s/d), pode-se dizer, ainda que simplificadamente, a semiótica das paixões teve início com o exame das modalizações do ser ou do modo de existência dos sujeitos, e de suas compatibilidades e incompatibilidades, e as paixões seriam, nessa perspectiva, definidas como efeitos de sentido discursivos de arranjos sintagmáticos de modalidades. Tais combinações de modalidades, por sua vez, “são aspectualizadas no discurso pela continuidade e pela descontinuidade ou, em outras palavras, pela intensidade ou pela extensidade do tempo, do espaço e do ator-sujeito” (BARROS, s/d, p. 04). Isso significa que um arranjo modal, como “crer dever não ser”, quando intenso e de breve duração pode aparecer no nível discursivo como “revolta” ou, quando distenso e durativo, aparecer como “inconformação”. “Os arranjos modais que têm um efeito de sentido passional são determinados pela cultura” (FIORIN, 2007b, p. 11),

ou seja, as paixões são valoradas (eufórica ou disforicamente) de acordo com o conjunto de valores partilhado pelos sujeitos.

Greimas e Fontanille (1993) apontam que a semiótica discursiva, através de seus estudos da gramática narrativa, tornava possível a análise do que chamavam “estado das coisas”, através dos percursos gerativos do sentido. Contudo, a teoria sentia a necessidade de abordar um componente fundamental, inerente a todas as atividades humanas: as paixões. Em outras palavras, a semiótica observava os modos de transferência de objetos investidos de valor sem levar em conta as maneiras pelas quais o sujeito que era manipulado e sancionado era afetado por tais relações, precisando os estados de coisas, mas ignorando os estados de alma. De modo simplificado, o estado de alma (ou estado patêmico), pode ser caracterizado pelos processos de construção e/ou transformação do sujeito, e não apenas do seu fazer, os quais são analisados a partir do *percurso modal* que o sujeito patêmico realiza.

As paixões são concebidas, no interior da teoria semiótica, como efeitos de sentido gerados pelos diferentes arranjos de elementos linguísticos, podendo ocorrer de duas maneiras distintas: no enunciado (por meio de lexemas) ou na enunciação (em que diversos elementos linguísticos criam um “tom” passional). Greimas e Fontanille (1993) destacam a dificuldade em desenvolver uma metodologia para a Semiótica das Paixões, uma vez que as relações sujeito/mundo são extremamente complexas, pois o *ser* do sujeito no mundo diria respeito à ontologia e não à Semiótica. Deste modo, a Semiótica das Paixões não toma o *ser* como objeto, mas sim constrói um discurso epistemológico que se dobra sobre o *parecer*, capaz de explicitar as precondições (a exemplo dos simulacros explicativos desenvolvidos em ciências naturais em relação a discursos hipotéticos, como aqueles relacionados ao universo, por exemplo), ainda que não seja considerado próprio para suscitar a certeza

Na busca pela reconstituição de tais precondições, situadas num nível epistemológico profundo, são fundamentais os conceitos de *foria* e de *tensividade*. Bertrand (2003) nos esclarece que a *foria*, enquanto movimento portador de uma “massa” tímica (*thumos*), descreve, no nível profundo, como o sujeito se sente em relação ao ambiente e o modo como se sente em seu meio, tratando dos impulsos de atração (eu-foria, em que o sujeito mantém uma relação de conformidade com o objeto-valor) e repulsão (dis-foriam em que o sujeito mantém relação de desconformidade com o objeto-valor), e que apresenta ainda um termo neutro (a-foria). “No nível das estruturas semionarrativas, o espaço fórico encontra sua correspondência no espaço modal

que o articula: aí se realizam as modificações do estatuto do objeto, e mais precisamente do valor do objeto, na sua relação com o sujeito de estado” (idem, 2003, p. 368-369). Nesse caso, o valor seria uma estrutura modal que, ao afetar qualquer grandeza semântica, modifica sua realização com um sujeito. Tais categorias permitem analisar e descrever os estados de alma de um sujeito, por isso, “poder-se-ia afirmar, com mais propriedade, que a modalização do estado incide sobre o objeto, ou mais particularmente, sobre o valor nele investido e que isso repercute na existência modal do sujeito” (FIORIN, 2007b, p. 04).

[...] Compreendemos então que o sujeito possui uma existência modal que pode ser perturbada, a todo momento, quer pelas modificações que ele mesmo impõe aos valores dos objetos (que, de desejáveis, por exemplo, tornam-se subitamente odiáveis [...]), quer por aquelas que outros atores operam no mesmo ambiente que ele (como no caso do ciúme). (BERTRAND, 2003, p. 369)

Sobre as modalizações, conforme nos esclarece Fiorin (2007, 2007a, 2007b), as modalidades de base são quatro, divididas em dois pares: *querer/dever* e *saber/poder*, bem como suas respectivas negações, que se referem ao *ser* e ao *fazer*. A estas quatro modalidades básicas acrescentam-se as modalidades veridictórias que, conforme aponta Baldan (1988), são resultantes da articulação entre os planos da manifestação (parecer) e a imanência (ser), gerando efeitos de sentido de verdade (ser/parecer), falsidade (não-ser/não-parecer), segredo (ser/não-parecer) e mentira (parecer/não-ser). Contudo, conforme nos alerta a autora, a veridicção se estabelece dentro dos limites do discurso, ou seja, não têm um referente externo ao discurso, mas se estabelecem como “uma interpretação do enunciador, inserida no enunciado, para qualificar as relações sujeito-objeto, enunciador-enunciado, fixando-as no nível da manifestação como verdadeiras ou falsas, secretas ou mentirosas” (BALDAN, 1988, p. 50), sendo por isso sempre relativa, dependente da relação entre sujeito modalizador (inserido no texto) e o sujeito observador pressuposto pelo discurso (BALDAN, 1988).

As paixões, tidas como “efeitos de sentido das compatibilidades e incompatibilidades das qualificações modais que modificam o sujeito de estado” (FIORIN, 2007b, p.11), são precisamente arranjos sintagmáticos de qualificações modais que recebem aspectualização (por exemplo, o remorso se refere à ação acabada, enquanto o medo se dirige ao não começado; a ira é pontual, enquanto o rancor é durativo); uma temporalização (há paixões voltadas para o passado, como a remorso, para o presente, ou para o futuro, como o temor) e uma modulação tensiva (há estados patêmicos intensos, como o furor, e extensos, como o enfado) (FIORIN, 2007b).

Encontramos no estudo das paixões um caminho que nos permite compreender os movimentos de aproximação e/ou de afastamento dos sujeitos em relação à prática docente, as imagens que constroem dos professores observados, dos estudantes, do aparato teórico oferecido pela universidade, da prática docente, além de outros aspectos que interferem na produção de sentido por parte dos alunos. Tal percurso poderá ser identificado nas análises que serão apresentadas no próximo capítulo, em que apresentaremos os programas narrativos mais recorrentes e os estados de alma a eles associados, observando especialmente o modo como os alunos avaliam as performances dos professores e alunos observados, bem como os estados de alma que julgamos haver identificado.

CAPÍTULO 04 – UNIVERSIDADE, NOVAS TECNOLOGIAS E PAIXÕES: DIÁLOGOS DESAFIADORES

A academia, cujas raízes metodológicas remetem à escola platônica e seus ideais de *acribia* (“o exato em si”, o “justo meio” para o reconhecimento da realidade), inicialmente aplicados à ética e à política (ABBAGNANO, 2007), foram posteriormente retomados e estendidos a outros objetos, especialmente aqueles sobre os quais se dobram as diversas ramificações da ciência positiva. Assim, a academia tem sua identidade fundada na lógica, que abarca o que é da ordem da razão, da vida, da claridade, dos cosmos, da harmonia (FIORIN, 2007). Em relação às novas tecnologias, a ausência de linearidade na construção dos textos (a navegação em si, marcada especialmente pela dispersão), a simetria entre os sujeitos e a instabilidade das práticas que se dão com base, principalmente, na internet, estão distantes do modelo de produção e compartilhamento de conhecimentos adotado tradicionalmente pelas universidades. Em relação às paixões, Fiorin (2007a) afirma que, entre os antigos, a paixão (*páthos*) era tida como uma *morbus animi*, uma patologia. “A paixão opunha-se à lógica: aquela subsumia a loucura, a morte, a obscuridade, o caos, a desarmonia, enquanto esta abarcava o que era da ordem da razão, da vida, da claridade, dos cosmos, da harmonia” (FIORIN, 2007a, p. 10).

4.1. Moodle: um espaço de trânsito

Moodle, além de sigla para “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, é um verbo que, no inglês, descreve a ação que, com frequência, conduz a resultados criativos, de deambular com preguiça, enquanto se faz com gosto o que for aparecendo para fazer (VALENTE, MOREIRA & DIAS, 2009). As situações de aprendizagem previstas pelo Moodle, dessa forma, estão associadas a uma lógica do interesse do usuário em relação ao objeto e das relações que estabelece deste objeto com outros objetos, o que toma a produção de sentidos e de conhecimentos imprevisível, um campo bastante fértil para a descoberta. Esses eventos de aprendizagem e produção desse sentido, sempre inéditos, implicam

(...) que nada está pronto e que o conhecimento não é algo acabado. O aprendente é agente ativo de seu próprio conhecimento. Ele constrói significados e define sentidos de acordo com a representação que tem da realidade, com base em suas experiências e vivências. As representações são re-significadas e novos conhecimentos são construídos. A possibilidade de trabalhar em rede em ambientes virtuais de aprendizagem nos serve para a legitimação dos saberes, constituindo uma abertura ao reconhecimento e validação aberta de todas as competências disponíveis num determinado grupo, numa "comunidade de destino". (AMARAL, 2009, p. 08)

Há, dessa forma, a pretensão de que o Moodle transcenda as fronteiras usuais estabelecidas pela academia e funcione como uma ponte entre universos de saberes que dificilmente se entrecruzam. Em outra via, ocasiona que o sujeito lance um novo olhar sobre objetos com os quais se relaciona a partir dos conhecimentos acadêmicos, tendo a possibilidade de ressignificá-los e/ou elaborar novos objetos, novas formas de se relacionar com objetos já conhecidos. Numa perspectiva mais metodológica, o Moodle propõe a articulação do embasamento teórico, da análise criteriosa, da problematização e da avaliação (características do meio acadêmico e que pressupõem concentração, desaceleração e autoridade) com a dinamicidade, criatividade, individualidade, multiplicidade de atividades e simetria dos sujeitos (características do ciberespaço, que pressupõem a dispersão, a aceleração e o compartilhamento). Articular tais características é o que representa o maior desafio para o moderador das atividades, que geralmente é o professor da disciplina.

O papel de orientação de aprendizagem (e-moderador) no trabalho de equipe é negociar mutuamente as diretrizes, na construção dos objetivos comuns, garantindo os resultados planejados com base na confiança de todos os participantes, facilitando a aprendizagem colaborativa na criação ativa do conhecimento e de significados propondo interação e avaliação. Estas são as ações que conduzem a criação de uma comunidade de aprendizagem numa rede colaborativa/cooperativa de aprendizagem. (AMARAL, 2009, p. 08)



Figura 01: Página inicial da plataforma Moodle

Na imagem acima temos a página inicial da plataforma Moodle, que pode ser acessada a partir de uma barra de links localizada na margem direita do Portal do Aluno. Todos os alunos recebem, quando vão fazer suas matrículas, um código para criação de um *e-mail* e um *login* institucionais, que serão necessários para diversas atividades, tais como solicitações de pré-matrícula, consulta da biblioteca, acesso ao histórico escolar, avaliação de professores, entre outras (dentre as quais está o acesso ao Moodle). Há, na barra superior, a figura de um jovem que usa um notebook e que tem, ao lado, uma pilha de livros.

Na imagem podemos identificar o notebook como figura que remete às TIC, por sua portabilidade e multiplicidade de aplicações, representando os novos modos de relação com o conhecimento, que está sendo utilizado por um sujeito que, isolado fisicamente, está aparentemente conectado com outros sujeitos, ocupando outros espaços por meio do ciberespaço (o gesto que faz supor uma digitação corrobora para a interpretação de que está realizando uma atividade, provavelmente acadêmica). Os livros aparecem como figura representativa da cultura letrada, a base das práticas acadêmicas. Temos então, na imagem, um sujeito (jovem) que se dedica a atividades acadêmicas enquanto navega na internet (a navegação não descaracteriza o ato de estudar). Em relação ao logotipo da universidade, temos a sigla “UFT” acompanhada por um símbolo que sugere uma tomada, uma metáfora de “conexão”: é a universidade conectada. Logo abaixo, o título “Ambiente Virtual de Aprendizado” contribui para a isotopia de conexão, disparada pelo símbolo da tomada e pelo estudante utilizando notebook.

The screenshot shows a Moodle course page. On the left, there is a text box with the following text: "Este ambiente possibilita a criação de cursos ou disciplinas, disponibilizar conteúdos e atividades interativas. Permite aos alunos acesso aos conteúdos previamente analisados pelos docentes e a interatividade constante com o grupo de trabalho. NOSSA CRIATIVIDADE É O NOSSO LIMITE." Below this is a list of courses under the heading "Meus cursos". The courses listed are: "Semiótica do Texto - LA7018" (Tutor: Lúcia Helena Oliveira da Silva), "Psicologia da Aprendizagem - LA6038" (Tutor: Flávia Sabino Sales), "Letra e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa VI - LAB028" (Tutor: Raquel Maria Gonçalves), "Enunciação e Discurso - LAB058" (Tutor: Lúcia Helena Oliveira da Silva), "Braille: Grafia Braille para a Língua Portuguesa - LAB048" (Tutor: Mariana Helena Machado Piza), "Literatura Inglesa II - LAB068" (Tutor: Mariana Siqueira Cabral), "Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I - LAB078" (Tutor: Lúcia Helena Oliveira da Silva), "Metodologia de Pesquisa em Estudos Interdisciplinares da Linguagem - MEL18" (Tutor: Vilagner Silva), "Texto e sentido: abordagem semiótica dos processos de significação - MEL15" (Tutor: Lúcia Helena Oliveira da Silva), and "Estágio de Ensino - MEL12" (Tutor: Vilagner Silva). On the right, there is a calendar for October 2013. Below the calendar is another "Meus cursos" section with a list of courses: "Braille: Grafia Braille para a Língua Portuguesa - LAB048", "Enunciação e Discurso - LAB058", "Estágio de Ensino - MEL12", "Hiperfórmula e Ensino - MEL14", "Interculturalidade e Formação Docente - MEL18", "Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I - LAB078", "Letra e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa VI - LAB028", "Literatura Inglesa II - LAB068", "Etnobiologia da Pesquisa em Estudos Interdisciplinares da Linguagem - MEL18", "Pensamento - MEL16", "Psicologia da Aprendizagem - LA6038", "Semiótica do Texto - LA7018", "Texto e sentido: abordagem semiótica dos processos de significação - MEL15", and "Texto e sentido: abordagem..."

Figura 02: Lista de disciplinas que o usuário pode acessar

Após o *login*, o acadêmico tem uma lista de todos os cursos em que está matriculado, ao passo que o professor/moderador tem uma planilha de todas as disciplinas que lhe dizem respeito, conforme podemos visualizar na imagem acima, que apresenta a tela inicial de um dos moderadores das discussões da disciplina de Estágio I. Os protocolos de cada sujeito variam em função do papel que ocupam: professores/moderadores têm acesso a diversas ferramentas que são bloqueadas para os acadêmicos. O professor/moderador tem acesso a informações especiais e privilégios de administrador, dentre os quais destacamos a visualização da data e horário do último acesso de cada usuário; tempo de permanência do aluno dentro do Moodle; e apagar postagens. Estas funções, diferenciadas, são especialmente significativas justamente por dizerem respeito à possibilidade de controle e sanção, estabelecendo uma assimetria entre os sujeitos envolvidos na interação. Apesar de falarmos em ambientes menos assimétricos para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, o Moodle elaborado pela UFT mantém o poder de controle e sanção por parte do professor, empoderando-o.

Numa caixa de diálogo no canto superior esquerdo, lê-se “Este ambiente possibilita a criação de cursos ou disciplinas, disponibilizar conteúdos e atividades interativas. **Permite aos alunos acesso aos conteúdos previamente analisados pelos docentes e a interatividade constante com o grupo de trabalho.** NOSSA CRIATIVIDADE É O NOSSO LIMITE.” (grifos do autor). O enunciado, constituído por três períodos, pode ter sua análise dividida em três momentos, tanto pelo conteúdo quanto pela forma. O primeiro período, que trata das funções da plataforma, sugere que as atividades desenvolvidas dentro do Moodle devem obedecer a uma certa programação: as ferramentas destinam-se a “criar cursos ou disciplinas, disponibilizar conteúdos e atividades interativas”. No segundo período, há uma descrição de percursos metodológicos já previstos para uso da plataforma (o professor posta conteúdos, os alunos acessam os conteúdos e discutem sobre os mesmos, formando um grupo). No terceiro período há, pela primeira vez, a instauração de uma *debreagem* *actancial* enunciativa: “NOSSA CRIATIVIDADE” seria a criatividade de um “eu”, acrescida da criatividade de um “tu/vós” e/ou de um “ele/eles”; ao passo que nos períodos anteriores tínhamos uma *debreagem* *actancial* enunciativa, que cria efeito de afastamento, objetividade (não-eu). Assim, os dois primeiros podem ser considerados *instrucionais*, ao passo que o último tem um cunho motivacional.

O caráter *instrucional* é marcado no primeiro período, além do efeito de *impessoalidade* na enunciação, pela total ausência de *realces* no enunciado, criando um efeito de

atonía se comparado ao segundo período, todo ele realçado por negrito, chamando maior atenção para seu conteúdo. No terceiro período, contudo, o destaque (além da instauração da primeira pessoa) é feito por meio da escrita em caixa alta, que pode inspirar no leitor o efeito de sentido de uma enunciação passional, caracterizada por uma maior intensidade sonora. Assim, no primeiro momento há uma atonia (tanto no plano da expressão quanto do conteúdo), no segundo momento uma tonicidade semântica (por meio de uma maior intensidade cromática) e, no terceiro, um nível ainda mais alto de tonicidade semântica (caracterizada pelo envolvimento do “eu”, e pela fonte em caixa alta). Assim, os dois primeiros períodos se destinam a manipular o destinatário por elementos lógicos, valorizando a cognição, ao passo que o último busca alcançar o sujeito através de um conteúdo motivacional, se dirigindo aos elementos patêmicos, buscando modular o sujeito de estado.

A organização do Moodle é relativamente simples, funcionando basicamente a partir de índices: é uma plataforma em que predomina o verbal sobre outras linguagens, especialmente a visual. É necessário, então, que o sujeito tenha certa familiaridade com a plataforma e com os temas dos índices nela dispostos para navegar pelo Moodle de modo mais eficiente, elaborando estratégias mais precisas e utilizando de modo eficaz as ferramentas que lhe são disponibilizadas. Durante um primeiro contato, portanto, é improvável que o sujeito consiga realizar uma navegação “por gosto”, desprentensiosa, e ao mesmo tempo significativa do ponto de vista da participação nas atividades propostas.

Navegar dentro da plataforma requer uma instrumentalização dos sujeitos acerca de suas características, o que nem sempre é necessário em outros tipos de ambientes virtuais, especialmente redes sociais. Assim, conforme o usuário se familiariza com a plataforma, as informações que antes se lhe pareciam caóticas (*acidente*), conforme o sujeito se adapta ao objeto, passam a fazer sentido (*ajuste*). No caso do sujeito plenamente competente (e com poder para tal, como o professor), pode haver uma busca pela organização das práticas (alterando as configurações das ferramentas, por exemplo) para alcançar objetivos específicos (*manipulação*), cuja repetição irrefletida pode conduzir a uma *programação*. Como solução para as dificuldades apresentadas pelos “navegantes de primeira viagem”, ou aqueles menos familiarizados a ambientes virtuais, há, dentro do Moodle, fóruns que se dedicam a tirar dúvidas, além da disponibilização de telefones e e-mail para contato com o suporte técnico oferecido pela UFT.

Uma navegação por uma página predominante temática, como é o caso do Moodle, em que há pouca recorrência de figuras que facilitam a identificação de informações, o internauta é obrigado a “desacelerar” sua navegação a fim de encontrar o que procura e de não se perder entre os tópicos. Os tópicos, por sua vez, se referem a questões da disciplina, o que implica que as postagens estão condicionadas pelos temas propostos pelo professor/moderador e serão avaliadas. A participação nos fóruns e discussões tem, dessa forma, estaria mais associada ao *dever* (avaliação) que ao *querer* (interesse), sendo por isso uma navegação mais funcional que lúdica. Uma atividade determinada pelo *dever* geralmente se estende conforme a necessidade para seu cumprimento. Conforme Silva (2013), é necessário prazer para aprender com o outro, o *querer* é fundamental para a aprender com o outro, para dialogar, trocar experiências, mas há também aqueles que, inscritos numa lógica acumulativa, enciclopédica da aprendizagem, baseadas em conhecimentos assentados, podem não compreender propostas de trabalho baseadas na colaboração. Pensando nesse sentido o Moodle seria um espaço de trânsito dos sujeitos: aqueles modalizados por um *querer* circulam por ambientes além daqueles estritamente necessários, ao passo que sujeitos modalizados por um *dever* não se detêm, cumprem apenas com o necessário ou, por vezes, mesmo modalizados pelo *dever*, alguns sujeitos optam por não circular, apesar da iminente sanção negativa por parte do professor/moderador, que ocupa o papel de destinador na relação.

4.2. Fórum do Moodle: entre o tradicional e o experimental

Retomando as discussões sobre as características do gênero textual, o fórum de discussões que estamos analisando apresenta, como conteúdo temático, aspectos teóricos associados ao ensino de língua materna e as experiências vivenciadas pelos alunos durante as observações que realizavam durante os estágios. Marcuschi (2010, p. 20) aponta para o fato de que a linguagem utilizada no fórum seria marcada por um hibridismo entre fala e escrita mais acentuado, o que significa uma linguagem mais informal que aquela apresentada em outros tipos de textos escritos. Em relação à estrutura, conforme citado anteriormente, alguns enunciados se encadeiam (respondendo a outro enunciado) enquanto outros se justapõem, sem considerar, ao menos explicitamente, outras postagens. No primeiro caso (figura 03), este encadeamento é marcado por um recuo à esquerda maior que o da postagem de referência (à qual a postagem se reporta), em forma de cascata, ao passo que no segundo caso (figura 04) eles são dispostos

65

paralelamente, obedecendo a seqüência cronológica das postagens (a ausência de “cascata” indica que não há uma responsividade direta de uma postagem em relação à outra). Todas as postagens de cada tópico são dispostas verticalmente, não sendo, por isso, necessário mudar de página para ler tudo o que se escreveu para aquele tópico.



Figura 03²²: Fórum de discussões “Chegando à escola...”²³

²² Figura 03“(REJANE) Prezados acadêmicos, Este é um espaço aberto de discussão sobre as vivências do Estágio Supervisionado. Nesse primeiro momento, gostaríamos que compartilhassem conosco suas expectativas em relação a esse momento de formação. O que esperam? O que pensam? Vamos trocar ideias a respeito... 😊
 (FABIANE) Nesse primeiro momento eu estou um pouco perdida e com medo, pois gostaria de poder dar uma boa aula, quero ser uma boa professora para meus alunos quero poder passar o que eu sei da melhor forma possível.
 creio que com o tempo esse medo acabe e eu possa agir de forma natural.
 (CARLOS) Pois é, Fabiane, acho que esse sentimento é normal. Na minha opinião, essa pontinha de insegurança pode garantir que a gente estude mais, que busque se aprofundar no conteúdo e, conseqüentemente, dar uma aula com mais consistência... Mas já que você espera que isso acabe, o que você acha que pode contribuir para a diminuição dessas sensações e se sentir mais segura?
 (FABIANE) Creio que estudar mais, como você mesmo disse, me fará sentir segura. Outra coisa importante é que o ambiente escolar deixe de ser um ambiente de estranhamento para que possamos nos sentir mais seguros e ambientados.
 (CARLOS) Fabiane, o que você estranhou?
 (FABIANE) Estranhei o modo como fui recebida pela coordenadora,foi meio "frio". Os alunos olham desconfiados,sei lá! não sei se foi coisa da minha cabeça.O certo é que num primeiro momento me senti estranha, mas já passou”.

²³ O interesse das figuras 03 e 04 é demonstrar a disposição das postagens. O conteúdo de todas as postagens será transcrito integralmente em notas de rodapé, a fim de facilitar a leitura dos enunciados em suporte impresso.

Se observarmos a figura 03 será possível perceber que existe um diálogo, os enunciados remetem um ao outro, e o encadeamento é marcado pelo aumento do recuo do lado esquerdo em relação à postagem à qual se refere a nova postagem. Abrindo o fórum, temos a postagem da professora da disciplina, que de imediato instaura seus enunciados por meio de uma saudação formal (“Prezados acadêmicos”), característica do ambiente acadêmico e, na sequência, aponta propósito do fórum de discussão (Este é um espaço aberto de discussão sobre as vivências do Estágio Supervisionado”), seguido de instruções sobre o tipo de conteúdo são esperados para as discussões (“Nesse primeiro momento, gostaríamos que compartilhassem conosco suas expectativas em relação a esse momento de formação”). A professora apresenta questionamentos que atuam no direcionamento inicial das discussões (“O que esperam? O que pensam?”).

Tal postagem funciona como um contrato, em que Rejane²⁴ desempenha a função de *sujeito destinador*, que tem os acadêmicos matriculados na disciplina como *sujeitos destinatários*. A manipulação se dá de maneira bastante objetiva, em que os acadêmicos são convocados à discussão por meio de interpelações (“O que esperam? O que pensam?”) e um convite que, não fosse o uso de reticências e um *emoticon* “😊”, poderia ser considerado uma ordem (“Vamos trocar ideias a respeito”). O *emoticon*²⁵, elemento característico de interações online baseadas em trocas de textos, é geralmente constituído por símbolos gráficos pré-existentes no código escrito e tem por função representar feições do sujeito ao produzir seu enunciado, ou mesmo de representar um estado de alma.

Pensando na discussão realizada no capítulo 02, sobre as variações do gênero fórum em função de seu contexto de produção (bem como a influência das práticas de linguagem características do ciberespaço nas práticas acadêmicas), podemos perceber que há uma busca da professora em estabelecer uma relação menos formal com os acadêmicos. O enunciado, iniciado em tom mais formal, característico do ambiente acadêmico (“Prezados acadêmicos”), apresenta elementos menos formais que ocasionam uma gradativa distensão, introduzido pela expressão

²⁴ Todos as imagens e nomes dos colaboradores foram recobertos/substituídos por meio de uma ferramenta de edição de imagens, a fim de preservar a identidade dos colaboradores.

²⁵ Segundo o verbete da Wikipédia, *emoticon* é uma “palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos (...) ou, uma imagem (usualmente pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

“trocar ideias”, um termo informal que substitui os usuais “discutir” ou “problematizar”, característicos da esfera acadêmica. Ao final, a utilização do *emoticon*, combinado com as reticências, deixa clara a intenção de promover uma manipulação que visa fazer *querer fazer* (característico de interações simétricas), em vez de modalizá-los pelo *dever fazer* (característico de relações assimétricas, como a estabelecida entre professora e acadêmicos). De tal modo, há uma tentativa, por parte do próprio *sujeito destinador* (professora), de promover uma atenuação da assimetria entre os sujeitos da interação no interior do fórum, visando contribuir com a democratização da palavra, permitindo aos acadêmicos assumirem turnos na conversação.

Na sequência das discussões apresentadas na figura 03, temos a participação de uma acadêmica e do moderador, responsável por auxiliar a professora na condução das discussões. O moderador assume a função de *sujeito adjuvante*: auxilia a professora a cumprir seu programa de manipulação (incentivar a participação dos alunos nas discussões) e auxilia os acadêmicos no desenvolvimento de suas atividades (que visam uma sanção positiva ao final do curso, figurativizada por uma nota que garanta sua aprovação).

Ao observamos a postagem de Fabiane, primeira acadêmica a participar do fórum, percebemos uma remissão aos dois questionamentos realizados por Rejane ([O que pensam?] “Nesse primeiro momento eu estou um pouco perdida e com medo”; [O que esperam?] “gostaria de poder dar uma boa aula, quero ser uma boa professora para meus alunos quero poder passar o que eu sei da melhor forma possível creio que com o tempo esse medo acabe e eu possa agir de forma natural”). Em resposta a esse enunciado, o monitor inicia a interação com uma expressão característica da oralidade (“Pois é, Fabiane”), e depois realiza uma afirmação em tom de opinião (“acho que esse sentimento é normal”). A busca pela simetria na interação continua (“Na minha opinião, essa pontinha de insegurança pode garantir que a gente estude mais, que busque se aprofundar no conteúdo e, conseqüentemente, dar uma aula com mais consistência...”), tentando se aproximar dos acadêmicos, conforme indica o uso da locução pronominal “a gente” (que, na interação, tem valor de “nós”). Se, por um lado, o moderador busca instaurar um tom de cumplicidade com a acadêmica, por outro provoca sua interlocutora, manipulando-a a continuar participando das discussões e a aprofundar suas reflexões (“Mas já que você espera que isso acabe, o que você acha que pode contribuir para a diminuição dessas sensações e se sentir mais segura?”), auxiliando no programa da professora da disciplina.

A resposta de Fabiane indica que esta não apenas responde à interrogação do moderador, mas que considera suas proposições ao elaborar seu discurso (“Creio que estudar mais, como você mesmo disse, me fará sentir segura”), mas não se limita em concordar, dando sequência à discussão (“Outra coisa importante é que o ambiente escolar deixe de ser um ambiente de estranhamento para que possamos nos sentir mais seguros e ambientados”). Na sequência, o moderador faz um novo questionamento, dessa vez sem comentar a postagem da acadêmica (“Fabiane, o que você estranhou?”), e novamente é respondido (“Estranhei o modo como fui recebida pela coordenadora,foi meio ‘frio’. Os alunos olham desconfiados,sei lá! não sei se foi coisa da minha cabeça.O certo é que num primeiro momento me senti estranha, mas já passou”). Observamos que a estratégia de deixar questionamentos em todas as suas postagens, com o fim de convocar seus interlocutores a darem sequência aos diálogos, será bastante recorrente, atendendo aos interesses de manipular os acadêmicos a ampliarem suas considerações e a aprofundarem suas reflexões.



Figura 04²⁶: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

²⁶ Figura 04: “(IVONE) Minha experiência com o estágio está sendo bastante proveitosa, mas rodeada de problemas também . Percebo que no colégio que eu estou estagiando não é diferentes dos outros. A professora aparenta está muito cansada e desmotivada. Isso faz com que os alunos se desmotivem . Mas, para mim ainda existe um motivo a mais para queremos mudar essa realidade. Se observamos mais os nossos alunos, aguça-los a aprender de forma satisfatória eles vão querer sim aprender. Vejo isso claramente e posso afirmar que tem solução. Nas minhas observações percebo que os alunos têm vontade de aprender. Me sinto muito feliz quando chego no estágio e vejo que os alunos sentem o prazer de tirar suas dúvidas comigo e minha colega. A vontade de aprender deles é maior do que imaginamos. Espero poder aprender muito com esses estágio e poder ensinar um

Na figura 04 é possível perceber que as postagens de Luana, Rosa e Gláucia se referem à postagem de Ivone, porém, não remetem umas às outras. Ivone responde diretamente às indagações realizadas por Rejane na abertura do fórum ([O que pensam?] “Minha experiência com o estágio está sendo bastante proveitosa, mas rodeada de problemas também . (...) A vontade de aprender deles é maior do que imaginamos”; [O que esperam?] “Espero poder aprender muito com esses estágio e poder ensinar um pouco do que eu sei a eles”) e tem sua postagem sancionada positivamente pelas colegas de modo bastante efusivo (“Concordo plenamente, *Ivone!!!*”; “Bravo Ivone!!!”), exceto pela resposta de Rosa (“É tem solução para termos um ensino de qualidade, a questão é qual é a solução? já que cada prof. tem uma didática, cada turma é de um jeito, e as realidades são totalmente diferentes. Eis aí o grande desafio, pensarmos em uma forma que os alunos realmente aprendam, de acordo com nossa jeito e com o jeito do aluno. Isso não é uma tarefa fácil =/ ”). Nessa postagem a acadêmica busca, ainda que de modo um pouco confuso, relativizar a culpa dos professores no fracasso em motivar os alunos do ensino fundamental, indo de encontro com a proposição de Ivone, para quem a vontade de estudar dos alunos seria cerceada pela performance da professora observada – professora “cansada e desmotivada”, que não “aguça” seus alunos a aprender de forma satisfatória e, conseqüentemente, responsável pelo fracasso dos estudantes. Assim, dentre as três respostas para a postagem, duas apresentam uma aprovação das concepções de Ivone (Luana e Gláucia, mas apenas Gláucia dá seqüência às reflexões); e duas desenvolvem suas próprias reflexões, dialogando com a postagem de referência (Rosa e Gláucia) – a postagem de Luana, apesar de se reportar à de Ivone, não dialoga com a mesma (as proposições são assumidas sem restrições, “plenamente”).

A postagem de Gláucia, que não se restringe a concordar com Ivone, desenvolve suas reflexões a partir das considerações da colega sobre uma suposta vontade de estudar apresentada

pouco do que eu sei a eles. De uma coisa eu tenho certeza " A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor."(Antônio Vieira)

(LUANA) Concordo plenamente, *Ivone!!!*

(ROSA) É tem solução para termos um ensino de qualidade, a questão é qual é a solução? já que cada prof. tem uma didática, cada turma é de um jeito, e as realidades são totalmente diferentes. Eis aí o grande desafio, pensarmos em uma forma que os alunos realmente aprendam, de acordo com nossa jeito e com o jeito do aluno. Isso não é uma tarefa fácil =/

(GLÁUCIA) Bravo *Ivone!!!* Eu tive uma ótima experiência enquanto aluna, parte da minha vontade de ser professora vem daí, acho sim que eles querem aprender muito mais do que estamos habituados a pensar. Lembrome da minha época, muitos queriam, alguns não e alguns professores usavam como desculpa para a desmotivação os 'poucos que não queriam'.

(IVONE) Já que existe a chance de mudarmos e ensinarmos aos que querem isso é o primeiro passo. Se ficarmos pensando apenas aos que não querem 'nada' a coisa não anda".

pelos alunos, recorrendo à memória como critério para sancionar euforicamente a performance (de observação e descrição) de Ivone. Conforme discutiremos mais adiante, sempre que os estagiários recorrem à memória para desenvolverem suas reflexões, os acadêmicos realizam uma sanção disfórica em relação às performances de seus antigos professores, na educação básica. Dentre as três respostas a sua postagem, a de Gláucia é a única que recebe um retorno de Ivone (“Já que existe a chance de mudarmos e ensinarmos aos que querem isso é o primeiro passo. Se ficarmos pensando apenas aos que não querem ‘nada’ a coisa não anda”). Percebemos em tal resposta um outro traço recorrente nas discussões: de modo geral, para valorar euforicamente a atividade do professor, a performance aparece sempre projetada – no caso da postagem analisada, o uso do modo subjuntivo é um indicativo de que o sujeito se baseia na espera para sancionar positivamente a atividade docente.

As interações desenvolvidas no interior do fórum de discussões podem ser concebidas a partir das noções de *continuidade* e *descontinuidade*: a continuidade seria, por um lado, o desenvolvimento do diálogo, caracterizada pelo encadeamento das postagens e, por outro, como compartilhamento de valores; ao passo que a descontinuidade seria a ausência de respostas, a não-remissão a outras postagens (caracterizada pela justaposição) e a discordância. Pensando nos modos como as práticas de linguagem se modificam mutuamente, processos mais elaborados de escrita, bastante recorrentes no ambiente acadêmico (mas pouco comuns em interações online, especialmente em situações em que a troca de mensagens pode se dar simultaneamente), pressupõem uma desaceleração do sujeito, um contraponto à aceleração da navegação na internet. Sobre o conteúdo das postagens, a menor “restrição” temática e formal na produção de enunciados, característica de ambientes *online*, permite que os acadêmicos tratem de um aspecto fundamental da prática docente, mas que geralmente recebe pouca atenção de pesquisadores que se dobram sobre a formação de professores: a afetividade.

4.3. A emergência do passional

O objeto de análise ao qual nos dedicamos neste capítulo são as postagens de acadêmicos do curso de Letras em um fórum do ambiente virtual Moodle, realizadas durante uma

disciplina de Estágio Supervisionado (Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I: Língua e Literatura).

Conforme orienta Teixeira (1996), diante da grande variedade dos discursos produzidos pelos diversos colaboradores da pesquisa, interessamo-nos pelas recorrências, as quais se nos apresentam como significantes para compreensão de determinados aspectos da formação inicial de professores. Buscamos nas recorrências a compreensão dos sentidos que, mais reiteradamente, emergem nos textos relativos à experiência da aprendizagem da docência. Dentre diversos sentidos apreensíveis nesses discursos, podemos destacar duas oposições semânticas mínimas, sobre as quais estão fundadas a maior parte das discussões realizadas nos fóruns: insegurança *versus* confiança e entusiasmo *versus* apatia.

Nas discussões, tais oposições, que funcionam como categorias de base para a construção da maior parte dos programas narrativos elaborados pelos acadêmicos, soma-se a relação entre professor e aluno, fundamental para compreendermos os modos como os sujeitos se posicionam para produzirem seus discursos. Apresentamos abaixo uma articulação dos papéis temáticos de professor e aluno com suas respectivas contrariedades, por meio das quais podemos obter termos que instauram, no nível discursivo, diferentes sujeitos associados à educação.

	Professor	Não-professor
Aluno	Moderador/Estagiário	Estudante
Não-aluno	Docente (universidade/escola)	Demais atores do espaço escolar

Tabela 01: Os atores relacionados ao estágio supervisionado

Há, evidentemente, uma hierarquização dos sujeitos envolvidos nas discussões (quer estejam participando como produtores dos discursos, (como professor-formador, moderador e/ou estagiário), quer estejam participando como sujeitos citados (como professores e alunos das escolas), ou ainda o próprio currículo, as fundamentações teóricas, o imaginário socialmente partilhado para o que se compreende como docente, entre outros). Assim, a hierarquização se dá a partir da localização dos sujeitos em relação aos referentes posições nos papéis temáticos de “professor” e “aluno”, que inicialmente encontrariam como correspondentes, no nível narrativo, as funções de *destinador* e *destinatário*. Tais papéis actanciais, no entanto, se complexificam nos textos, ganhando novas orientações, conforme veremos adiante.

A posição de professor, correspondente à função de destinador no nível narrativo, representa um sujeito dotado de um saber inquestionável, doador de competências, apto a orientar

para um performance e, também, sancioná-la. A posição de aluno (correspondente à função de destinatário no nível narrativo) representaria um sujeito que está na fase de aquisição de competências, cuja performance pode aparecer tanto como potência (projetada), quanto como processo ou mesmo enquanto realizada²⁷.

Destacamos que, nesse momento, os termos *professor* e *aluno* são tomados do ponto de vista de papéis temáticos (e não figuras) porque, conforme veremos, os sujeitos “se movem” e se complexificam, o que implica alterações nos modos como discursivizam suas experiências e ideias. Tal recorrência pode ter origem no próprio estatuto do sujeito estagiário: uma vez que está estudando para ser professor, pode ser considerado apenas como aluno no contexto da universidade. Contudo, ao adentrar a escola (futuro campo de trabalho), devendo observar a dinâmica do ambiente escolar pela perspectiva de professor, o lugar que os sujeitos estagiários passam a ocupar em relação aos alunos das escolas é diferenciado. Ao mesmo tempo, é o modo como se orienta no dizer que nos interessa, afinal, e, nessa perspectiva, ao avaliar, criticar, rejeitar o que vê como negativo no ambiente escolar, apresentar possibilidades, indignar-se, fala de um outro lugar, de uma outra posição: a do destinador.

4.3.1. Chegando à escola: decepção

(1)

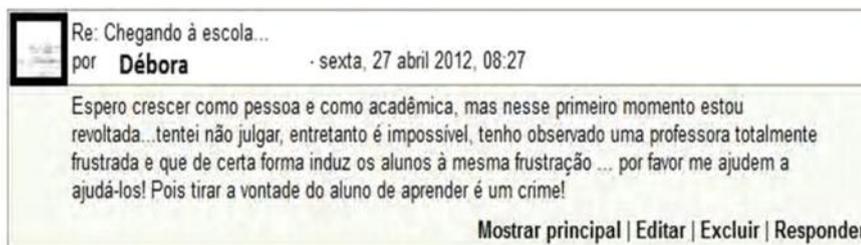


Figura 05²⁸: Fórum de discussões “Chegando à escola...”²⁹

²⁷ Conforme veremos mais adiante, algumas performances não são descritas, mas podem ser logicamente pressupostas a partir dos julgamentos realizados pelos sujeitos que se colocam como destinadores

²⁸ Figura 05: “Espero crescer como pessoa e como acadêmica, mas nesse primeiro momento estou revoltada...tentei não julgar, entretanto é impossível, tenho observado uma professora totalmente frustrada e que de certa forma induz os alunos à mesma frustração ... por favor me ajudem a ajudá-los! Pois tirar a vontade do aluno de aprender é um crime!”

Nesse primeiro excerto (1), o sujeito enunciadador tematiza o que seria seu próprio crescimento “como pessoa e como acadêmica”, que pode ser entendido como um querer ser e/ou querer saber, e indica que a vida acadêmica tem ligações com os demais aspectos da vida do sujeito estagiário. Sobre o posicionamento da enunciadadora, esta sinaliza que não buscava se colocar como sujeito destinador (“tentei não julgar, entretanto é impossível”), mas acaba por sancionar negativamente a performance da professora observada (“tenho observado uma professora totalmente frustrada e que de certa forma induz os alunos à mesma frustração”). O emprego da locução verbal (tenho observado) indica uma duratividade da observação, ou seja, que a performance sancionada negativamente não foi identificada em um momento isolado, um emprego que visa evitar que sua avaliação possa ser considerada precipitada.

A professora que, pela descrição da estagiária, seria um sujeito modulado por um querer não fazer que não pode não fazer (age contrariado), o que se manifesta no nível do discurso como “frustração”. A frustração, que seria uma intensificação de um saber não poder ser e querer ser (MELLO, 2005), seria transferida para os alunos, que passam a não querer ser (têm sua vontade subtraída). Não há, no enunciado, nenhuma reflexão acerca dos motivos (estados de coisas) que conduziram o professor ao estado de alma de frustração, mas há a indicação de que o estado de alma do professor determina a relação dos alunos com o saber (não querer saber, um não poder ser). Numa inversão de papéis para a sintaxe prevista, a estagiária se coloca na posição de destinador, como um sujeito, desconfortável na posição assumida, estaria apto a julgar a performance daquele que, como também formador, deveria ser doador de competências para o estagiário.

Ao colocar-se como destinador, o enunciadador se distancia do papel temático de aluno e se aproxima do papel temático de professor, o que lhe permite julgar a performance do professor observado – que passa a ser o destinatário que não cumpre com os termos do contrato fiduciário (ainda que este seja unilateral)³⁰. Além da competência (o estagiário crê que o professor deve ser modulado por um querer fazer, por um querer ser professor, segundo uma dada

²⁹ As postagens analisadas serão transcritas em notas de rodapé a fim de facilitar a leitura dos enunciados em suporte impresso.

³⁰ O contrato, conforme lembra Mello (2005), aparece como fruto da imaginação do sujeito da espera. Contudo, “se o sujeito da espera crê que o sujeito do fazer vai transformar seu estado de junção com o objeto-valor, o sujeito do fazer passa a dever fazer. Estabelece-se, assim, o contrato fiduciário” (MELLO, 2005, p. 54, grifos do autor).

idealização aí subentendida), a performance do professor também é sancionada negativamente, a qual pode ser descrita como um fazer não querer (“induz os alunos à mesma frustração”; “tirar a vontade do aluno de aprender é um crime!”).

Tal situação se constitui como um momento de decepção para o estagiário (quer que o professor seja, mas sabe que não é e atribui isso a um não querer ser/fazer). Nesse sentido, a decepção do estagiário converte-se em indignação (crer dever não ser e saber ser) – quando caracteriza a performance do professor como “crime”, se utilizando ainda de exclamações. Somando a indignação ao estatuto do sujeito, que deve apenas observar (não poder fazer, não poder ser), e da falta de experiência (não saber fazer, não saber ser), há a emergência da aflição a partir da ideia de que a situação poderia ser diferente (saber poder não ser e não ser) – o estado de aflição pressupõe infelicidade (saber não poder ser e querer ser) –, motivo pelo qual a estagiária pede auxílio (“por favor me ajudem a ajudá-los!”).

O tom passional do discurso se dá tanto no nível discursivo – pela lexicalização (revolta, frustração, crime, súplica) e pontuação (reticências, exclamações) – quanto no nível narrativo, por meio da instauração de paixões complexas que têm como pivô uma decepção (crer não ser e dever ser): uma crise fiduciária em que a performance do sujeito professor não corresponde à espera do estagiário. Ao solicitar ajuda para ajudar aos alunos (demonstrando um querer fazer), o sujeito se inscreve como incompetente (falta-lhe ao menos uma competência modal: saber e/ou poder). Se associarmos as competências com as quais o sujeito busca entrar em conjunção, descritas em suas projeções iniciais (querer ser, querer saber), com a descrição que faz de si próprio na parte final (quando se mostra modulado por um querer fazer), podemos caracterizar que o estagiário se constrói como um sujeito *comprometido* (ainda que, ao menos provisoriamente, incompetente), opondo-se à figura da professora frustrada, que seria um sujeito *indiferente* (não quer fazer o bem/não quer fazer o mal) em função de sua frustração (mas não problematiza as possíveis motivações para tal indiferença).

(2)

	Re: Chegando à escola... por Débora - sábado, 28 abril 2012, 08:12
A própria professora nos disse que já havia desistido da turma que nunca se viu tão frustrada e pior de tudo: "vou quebrar a cabeça com os dois que tenho em casa e não com uns ## desses".	
Mostrar principal Editar Excluir Responder	

Figura 06³¹: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

O percurso da apatia, que pode ser representada, no nível narrativo, como um não querer fazer/ser, querer não fazer/ser (a primeira não implica uma atitude negativa, enquanto a segunda conduz a uma atitude negativa), quando durativa, pode converter-se em indolência, e é discursivizada como “desestimulação”, “indiferença”, “frustração”, “desistência” ou mesmo “violência”, consideradas como disfóricas em gradação crescente (“pior de tudo”). A utilização de um discurso direto, caracterizado pelo uso de aspas, instaura uma debreagem enunciativa interna (FIORIN, 2011, p. 66) que dá voz a uma pessoa do próprio enunciado (*ele* = professora), simulando um diálogo que, pela lógica interna do enunciado, teria ocorrido entre professora e estagiárias, criando um efeito de objetividade, de verdade das afirmações. A supressão de uma das palavras que teriam sido usadas pela professora por caracteres propositalmente desconexos indica o uso de uma expressão de cunho pejorativo (e evidencia uma edição que geralmente não é tão explícita), que tem como efeito de sentido corroborar com o argumento apresentado como motivo para a sanção negativa. O que a docente diz não deve ser reproduzido, mas intuído em sua gravidade. A sanção, portanto, traduz-se em censura.

A passionalização do discurso aparece então como discursivização da sanção negativa empregada pelo estagiário, que se apresenta como sujeito parcialmente dotado das competências modais para realizar uma performance que idealiza como adequada (ainda que apresente um querer fazer, falta-lhe um saber ser e um poder ser), o que nos leva a discutirmos a *experiência* como objeto de valor, com o qual os sujeitos buscam entrar em conjunção. A modulação acima descrita, partilhada pelos estagiários, aparecerá no nível do discurso como efeitos passionais

³¹ Figura 06: “A própria professora nos disse que já havia desistido da turma que nunca se viu tão frustrada e pior de tudo: ‘vou quebrar a cabeça com os dois que tenho em casa e não com uns ## desses’.”

distintos, como a compaixão, o temor, a ansiedade, a determinação, a frustração, entre outros, conforme veremos mais adiante.

(3)

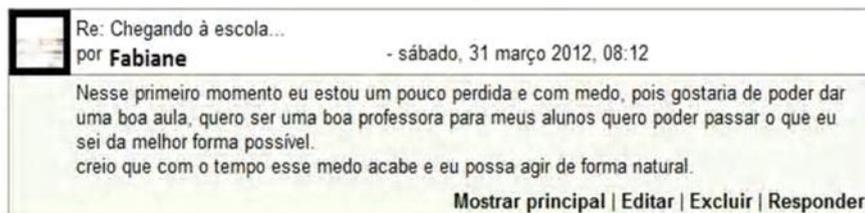


Figura 07³²: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

A postagem de Fabiane foi a primeira realizada após a abertura do fórum, e apresenta traços que serão bastante recorrentes nas postagens que se seguirão. Ao instaurar debreagens temporal e actancial enunciativas, o sujeito cria um efeito de maior subjetividade, propício à descrição seu estado de alma (“Nesse primeiro momento eu estou um pouco perdida e com medo”). Ao instaurar um presente pontual (“Nesse primeiro momento”), o sujeito prolonga seu estado cognitivo de confusão (“estou um pouco perdida”) e seu estado de alma (“e com medo”) – estados esses que estão baseados na *insegurança* (saber poder não ser/fazer) e no *entusiasmo* (querer ser/fazer).

Sobre o entusiasmo, este aparece por meio de uma debreagem temporal enunciativa, em que se instala uma temporalidade anterior a um momento de referência futuro (“gostaria de poder dar uma boa aula”) (cf. FIORIN, 2011, p. 59-61), que é tomado como futuro do pretérito ou, nos termos de Fiorin (2011), um futuro anterior. Em seguida, o enunciado apresenta um verbo no presente do indicativo (quero) regendo dois verbos no infinitivo (“quero ser uma boa professora pros meus alunos, quero poder passar o que eu sei”), o que instaura uma debreagem que é, por um lado, enunciativa (o querer é concomitante com a enunciação) e, por outro, enunciva (o ser e o poder são projetados, não realizados).

³² Figura 07: “Nesse primeiro momento eu estou um pouco perdida e com medo, pois gostaria de poder dar uma boa aula, quero ser uma boa professora para meus alunos quero poder passar o que eu sei da melhor forma possível. creio que com o tempo esse medo acabe e eu possa agir de forma natural.”

Ao retomarmos toda a sequência (“gostaria de poder dar uma boa aula, ser uma boa professora pros meus alunos, quero poder passar o que eu sei da melhor forma possível”), percebemos uma embreagem temporal (“sei”), tendo em vista que o saber ao qual o sujeito se refere, conforme veremos no próximo excerto, ainda está por ser construído/obtido, ou seja, a conjunção com o saber ainda não aconteceu, mas o sujeito se coloca confiante de que o alcançará, apontando para a alternância de insegurança para confiança (que aparece como esperança, um crer poder ser). Apesar disso, no sentido da insegurança, a própria estagiária aponta que acredita na superação de tais dificuldades por meio da conjunção com o valor modal *experiência*, figurativizado como “tempo”, para que possa agir baseada na *confiança*, figurativizada como “agir de forma natural”. Quando questionada sobre como realizar essa transição da insegurança pra confiança, a resposta foi a seguinte:

(4)

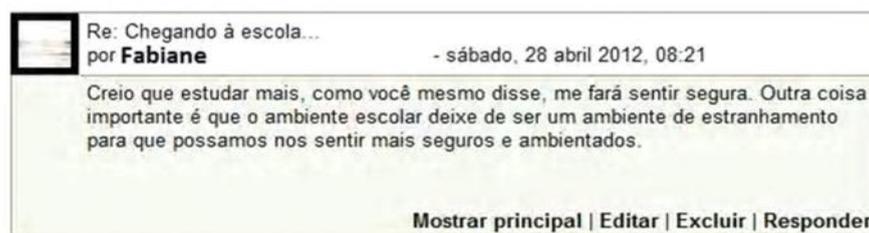


Figura 08³³: Fórum de discussão “Chegando à escola...”

A experiência tematizada em (4), que pode ser descrita como um saber fazer, transforma o estatuto do sujeito de inapto (ou apenas parcialmente apto) – associado ao percurso da insegurança –, para apto a desenvolver seu programa (fazer saber, fazer querer) – o percurso da confiança. Por isso, a experiência pode ser considerada um objeto modal com o qual o sujeito busca entrar em conjunção por meio de um ou mais programas de uso (“estudar mais”, “se ambientar”), com o fim de realizar o programa de base fazer saber (“dar uma boa aula”, “ser uma boa professora”, “passar o que eu sei”). Vamos perceber, ao longo das discussões, que o fazer saber (um dos programas do sujeito professor) pode ser caracterizado como uma doação e/ou

³³ Figura 08: “Creio que estudar mais, como você mesmo disse, me fará sentir segura. Outra coisa importante é que o ambiente escolar deixe de ser um ambiente de estranhamento para que possamos nos sentir mais seguros e ambientados.”

mediação de conhecimentos, enquanto o fazer querer está associado à motivação do aluno, uma manipulação que, nas discussões, estaria baseada principalmente na sedução.

Em (3), primeiro excerto de Fabiane que destacamos, a função do sujeito professor, caracterizada como doação, aparece pelo uso de dois verbos que indicam transição de um objeto (“dar uma boa aula”; “passar o que eu sei”). A escolha por verbos no infinitivo sugere um prolongamento indefinido da performance do sujeito, de modo que podemos tomar tais ações como práticas plenas, que não precisam, nem devem, ser alteradas. O prolongamento e desenvolvimento de um percurso baseado no entusiasmo conduzirá a um sujeito modalizado pelo comprometimento.

(5)

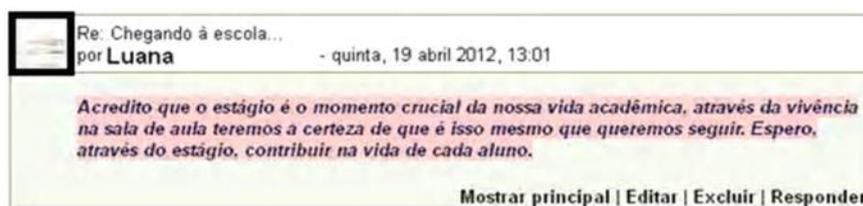


Figura 09³⁴: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

Em (5), o valor modal experiência, discursivizado como “vivência na sala de aula”, aparece como determinante (“momento crucial”) para que o sujeito aceite ou rejeite um contrato para realização de uma performance (“teremos a certeza de que é isso mesmo que queremos seguir”), uma etapa que aparece apenas como pressuposta em grande parte das postagens, quando os sujeitos discursivizam a si próprios como comprometidos. O uso de uma debreagem temporal enunciativa tem como efeito de sentido estabelecer uma intenção (“Espero”), indicando que o sujeito ainda não aderiu ao percurso do comprometimento – que seria o resultado de uma performance que ainda está por ser concretizada (“vivência na sala de aula”; “através do estágio”). A especificação do espaço em que a ação do sujeito (“vivência na sala de aula”), instaurada por meio de uma debreagem espacial enunciativa, pressupõe que a vivência no espaço da enunciação (aqui = universidade) não é suficiente para que o sujeito estagiário se posicione em

³⁴ Figura 09 “Acredito que o estágio é o momento crucial da nossa vida acadêmica, através da vivência na sala de aula teremos a certeza de que é isso mesmo que queremos seguir. Espero, através do estágio, contribuir na vida de cada aluno.”

relação às atribuições que cabem ao sujeito professor. Assim, o sujeito se alinha em um percurso da confiança (crer poder ser), que aparece sempre como espera (não há referência à memória como fonte de confiança), lexicalizada a partir de uma debragem actancial enunciativa (“Espero”).

A experiência, que geralmente aparece como valor modal relativo à confiança, aqui está relacionada à adesão do sujeito a um determinado conjunto de valores, por meio do qual entraria em conjunção com o querer (para só então dedicar-se ao fazer saber e ao fazer querer, que são os programas do sujeito professor). Assim como em (3), Luana também seleciona um verbo que descreve a função do professor como a de sujeito doador (“Espero, através do estágio, contribuir na vida de cada aluno”). O sujeito professor, tomado enquanto destinador e doador de competências, ocupa um lugar central na interação com o sujeito aluno, e é dotado de um saber inquestionável e um poder de sanção baseado em uma autoridade, também inquestionável – o que lhe confere um estatuto hierarquicamente superior em relação ao sujeito aluno –, instituído e reconhecido a partir de um contrato fiduciário de doação e de apropriação de competências (ensino-aprendizagem).

(6)

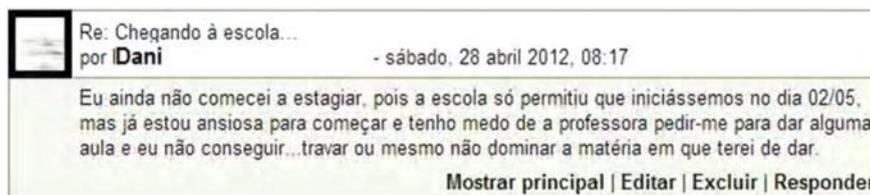


Figura 10³⁵: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

Em (6), a estagiária descreve as contingências que tornam inviáveis uma imediata conjunção com o estágio, que ora aparece como veículo do valor modal *experiência* (saber fazer), sendo por isso desejável paixão seu estado de espera; ora como espaço de realização da performance do sujeito que, por não estar em conjunção com o valor modal *experiência*, crê poder não ser capaz de cumprir com algum programa que o professor observado (que tem

³⁵ Figura 10³⁵ Eu ainda não comecei a estagiar, pois a escola só permitiu que iniciássemos no dia 02/05, mas já estou ansiosa para começar e tenho medo de a professora pedir-me para dar alguma aula e eu não conseguir...travar ou mesmo não dominar a matéria em que terei de dar.

autoridade e saber inquestionáveis dentro do espaço escolar) exerça sua função de destinador e proponha um programa narrativo para o qual o estagiário (destinatário) não esteja preparado. O contrato fiduciário, que deveria servir como fonte de confiança do sujeito (crer ser) ainda não foi firmado, posto que o estágio não foi iniciado. Um “pedido”, que normalmente não seria motivo para o temor (não querer fazer), tendo em vista que o sujeito poderia simplesmente se recusar a realizar a performance. Contudo, em se tratando do sujeito que o realiza (professora da escola) e de sua função (destinador), o pedido (querer e poder) é tomado pela estagiária (destinatário) como uma ordem (dever fazer), ainda que ela própria não julgue possuir competências adequadas para tanto (não saber, não querer e/ou não poder). Desse modo, a estagiária se aproxima do papel temático de aluno, em que não busca sancionar as proposições e performances do professor (destinador), mas adequar-se às suas determinações. Assim, ao não querer ser um mal professor mas saber poder sê-lo, o estado de alma da estagiária é o de medo, que só pode ser convertido em alívio por meio da performance do sujeito professor (o não saber se o sujeito está disposto a fazer é a origem da ansiedade e da insegurança, que se tensionam em medo).

(7)

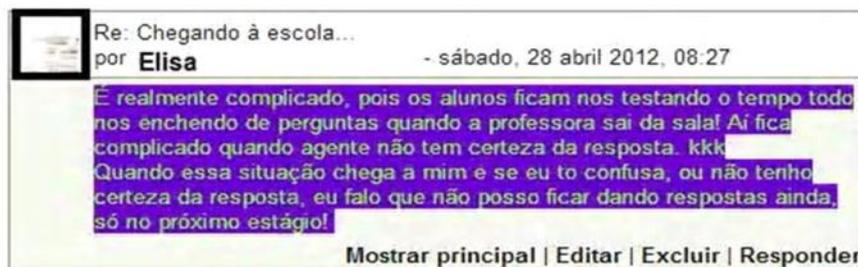


Figura 11³⁶: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

A postagem (7) é uma resposta ao relato de Dani, na figura 05, em que a Elisa descreve um programa de inversão de papéis: os sujeitos alunos assumem a função de destinador

³⁶ Figura 11: “É realmente complicado, pois os alunos ficam nos testando o tempo todo nos enchendo de perguntas quando a professora sai da sala! Ai fica complicado quando agente não tem certeza da resposta. Kkk Quando essa situação chega a mim e se eu to confusa, ou não tenho certeza da resposta, eu falo que não posso ficar dando respostas ainda, só no próximo estágio!”.

ao elaborarem um programa de provação (“os alunos ficam nos testando o tempo todo nos enchendo de perguntas quando a professora sai da sala!”) com o fim de julgarem se as estagiárias são dotadas das competências necessárias para assumir a função de sujeito professor, uma prova qualificante para só então firmarem um contrato. Ao narrar as dificuldades enfrentadas pelos estagiários, o enunciador faz uso de uma debragem actancial enunciativa, realizada por meio de uma ampliação do “eu” (“nos”; “a gente”), e estabelece um efeito de sentido de impessoalidade, de generalização. Na sequência, ao abandonar a ampliação do eu (“chega a mim”), o enunciador busca dar sequência ao efeito de veracidade de sua proposição apresentando uma experiência que exemplifica as generalizações já propostas.

A temporalidade é construída por meio de uma embreagem: ao utilizar verbos conjugados no presente do indicativo para tratar de performances já realizadas (FIORIN, 1996), o sujeito segue produzindo o sentido de generalidade da situação, sugerindo ainda que as situações descritas podem, eventualmente, ocorrer novamente. O sujeito estagiário então descreve uma estratégia que desempenha a fim de solucionar o programa de provação proposto pelos alunos: explorar o contrato fiduciário. Ainda que não tenha um estatuto equivalente ao de um professor, o sujeito estagiário está numa posição hierarquicamente superior à dos alunos que observa. Baseada nessa autoridade, a estagiária demonstra como explora o contrato fiduciário de modo a superar um momento decisivo do programa de provação sem, contudo, solucioná-lo (“se eu estou confusa, ou não tenho certeza da resposta, eu falo que não posso ficar dando respostas ainda, só no próximo estágio!”). Esta estratégia aparece como uma solução para um problema que surge em função da adesão a um conjunto de valores que, como vimos, toma o professor como detentor de todas as respostas (que ela acredita ser partilhado pelos alunos da escola, e que por isso estava sendo testada), consistindo em postergar assunção do papel de professor, no intuito de entrar em conjunção com o valor modal experiência e, conseqüentemente, das competências saber e poder fazer/ser.

Buscando ocultar o próprio não saber, Elisa justifica sua evasão do programa de prova (desafiado a fazer saber, como um professor) por dever não ser professor (modalidade alética), atribuindo ao próprio estatuto de estagiária a razão da impossibilidade. Desse modo, o não cumprimento da prova não implicaria uma contestação de sua competência (poder não ser capaz), ou seja, busca fazer os alunos crerem que a proposição é provável (aluno não crê não ser) ou mesmo de certeza (crer-ser) (GREIMAS & COURTÉS, 2012, p. 172). No meio do enunciado,

ao citar uma situação exemplar de uma complicação do programa de prova, o enunciador instaura uma onomatopeia de gargalhada (“Kkk”), indicando um momento de distensão como elemento de conexão entre as considerações generalizantes e a experiência pessoal (que, como já dissemos, busca reforçar a generalização), indicando haver comicidade na situação narrada.

Ao observarmos que a resposta a essa postagem, que vem logo abaixo, é aberta por uma onomatopeia similar, é possível identificarmos que há um saber partilhado pelos sujeitos de que a proposição descrita em (7) (“eu falo que não posso ficar dando respostas ainda, só no próximo estágio!”) é falsa (parecer e não-ser), e o efeito de humor surgiria da crença por parte dos alunos (que não compartilham do saber em questão) de que a proposição era verdadeira.

(8)

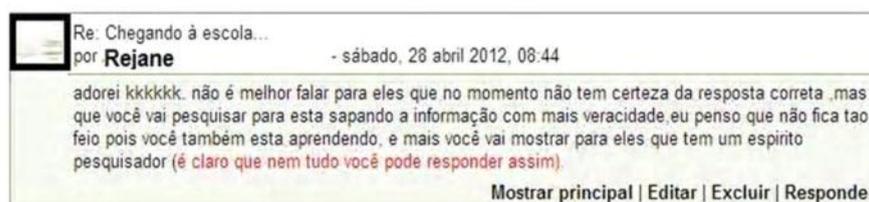


Figura 12³⁷: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

Conforme já dissemos, a postagem de Rejane se inicia com uma referência à dica apresentada por Elisa, (7), mas seu enunciado apresenta um questionamento (apesar da ausência de um ponto de interrogação) sobre o modo como a colega explora o contrato de fideduciação (“não é melhor falar para eles que no momento não tem certeza da resposta correta, mas que você vai pesquisar para estar passando a informação com mais veracidade,”), e apresenta uma performance que julga ser adequada ao programa de provação. Rejane realiza uma sanção negativa em relação à performance de Elisa (o que significa que o sujeito se coloca como destinador, dotado de um saber ser e de uma autoridade para julgar), mas evita instaurar uma relação polêmica com a colega. Em vez de buscar desqualificar a fala da colega, Rejane valoriza euforicamente a performance da colega (“adorei kkkkk”), o que fica marcado pela escolha do

³⁷ Figura 12: “adorei kkkkkk. não é melhor falar para eles que no momento não tem certeza da resposta correta ,mas que você vai pesquisar para esta sapando a informação com mais veracidade,eu penso que não fica tao feio pois você também esta aprendendo, e mais você vai mostrar para eles que tem um espirito pesquisador (é claro que nem tudo você pode responder assim)”.

verbo e pelo uso de uma onomatopeia de gargalhada (indicando que as proposições foram tomados como uma brincadeira), criando um efeito de sentido de atenuação pelo riso.

Baseando-nos na sequência do enunciado, as gargalhadas de Elisa e Rejane parecem ter origens distintas: no caso da primeira, como dissemos anteriormente, o humor teria por motivo uma aparente ingenuidade dos alunos, que se deixaram enganar; ao passo que as da segunda seria baseado na performance de Elisa, que representa uma quebra com a expectativa da leitora (cumprimento do contrato de fidedignidade). Assim, sem criticar a quebra e a exploração do contrato fiduciário, Rejane segue sua postagem com uma provocação por meio de uma interrogação (“não é melhor falar para eles que no momento não tem certeza da resposta correta, mas que você vai pesquisar para esta passando a informação com mais veracidade?”) e, pressupondo que a resposta seja “sim”, avança para instaurar uma orientação. Rejane não afirma categoricamente que a performance de Elisa foi inadequada, em vez disso propõe uma performance alternativa a qual sugere ser melhor, conduzindo a enunciatária a sancionar negativamente a própria performance, o que anularia a possibilidade de confronto entre as partes (pois Elisa iria aderir ao conjunto de valores propostos por Rejane).

Pressupondo que sua enunciatária aderiu ao seu conjunto de valores, Rejane inicia uma doação de competências (fazer saber) por meio de proposições em tom de aconselhamento (“eu penso que não fica tão feio, pois você também está aprendendo, e mais você vai mostrar para eles que tem um espírito pesquisador”). O uso do verbo pensar, conjugado em primeira pessoa do presente do indicativo, apresenta como crer o que, pela sequência do enunciado, pode ser tomado como saber – criando um efeito de sentido de persuasão em lugar de um efeito de convicção (PEREIRA, 2012) –, visando estabelecer um consenso em vez de uma polêmica. A preocupação em evitar relações polêmicas foi um aspecto bastante recorrente nas interações do fórum, em que os participantes geralmente visavam a uma relação contratual. Ao analisarmos o primeiro argumento para justificar a mudança de abordagem (“você também está aprendendo”), dois percursos se nos apresentam: de que o “você” seria uma debragem actancial (refere-se ao tu) ou se é uma embreagem actancial (um eu expandido, eu mais tu). No primeiro caso, a isotopia da doação de um saber é fortalecida, contribuindo para o distanciamento entre os sujeitos (destinador e destinatário). No segundo caso, a isotopia da doação perderia força, estabelecendo uma lógica de compartilhamento do saber (mantendo a simetria entre os sujeitos), enunciando sua condição de aluna, que ainda não entrou em conjunção com determinados saberes.

Ainda sobre essa parte da postagem, ao apresentar um segundo argumento para justificar uma performance alternativa (“e mais você vai mostrar para eles que tem um espírito pesquisador”), Rejane propõe que o sujeito desempenhe um percurso de fazer querer (motivar os alunos à pesquisa) por meio de uma manipulação baseada na sedução, fazendo uma imagem positiva de seu enunciatário – se não aderir ao conjunto de valores propostos, Elisa assume não ter um “espírito pesquisador” (que está associado ao comprometimento, caracterizado por um querer fazer, que é valorado euforicamente durante todas as discussões), o que implicaria uma sanção negativa por parte de Rejane e, provavelmente, dos demais colegas. A performance do professor aparece aqui como fazer querer, sendo um sujeito que serve de inspiração para os alunos, uma das formas de concretização do percurso do comprometimento (fazer os alunos se comprometerem) – retomando a imagem de professor como sujeito capaz de fazer qualquer coisa, desde que queira. Geralmente, ao tratarem da indolência dos alunos, os acadêmicos apontam a performance do professor como uma das possíveis causas e/ou como modo de promover uma transformação dos sujeitos, que deverão sair do percurso da apatia (que sempre é valorado disforicamente) para o do comprometimento (valorado sempre euforicamente).

No fim da postagem, crendo que a enunciatária irá aderir ao conjunto de valores propostos, Rejane finalmente exerce a função de destinador de modo direto ao citar “(é claro que nem tudo você pode responder assim)”, em que a doação de competência fica explícita. Há, ainda nessa instrução, o reforço da ideia de que fazer saber é o programa de base do sujeito professor, apontando que um não saber só pode ser parcialmente justificável pela ideia de que o professor não precisa saber “tudo”, indicando que há um conjunto mínimo de saberes que podem ser mobilizados a qualquer momento para que o estatuto de professor (num imaginário que parece ser consensual e que o figurativiza como sujeito dotado de um saber inquestionável e uma autoridade para julgar) seja justificado (nesse caso específico, a disjunção com o objeto modal experiência atenua a sanção negativa, mas não a elimina, conforme mostramos anteriormente). A discussão sobre as atribuições do professor estão disseminadas por todo o fórum, mas há uma sequência de postagens que será exemplar para entendermos as concepções de professor apresentadas no fórum como um todo.

(9)

The image shows a screenshot of a forum discussion thread. The thread title is "Re: Chegando à escola...". There are four posts in the thread:

- Post 1:** By Elisa, dated Saturday, April 28, 2012, 08:24. The content is highlighted in pink: "Tudo isso é reflexo da escolha de uma profissão não desejada".
- Post 2:** By Carol, dated Saturday, April 28, 2012, 08:30. Content: "Epa!A MINHA escolha foi mais do que desejada!rsrsrs".
- Post 3:** By Elisa, dated Saturday, April 28, 2012, 09:02. Content: "Que bom que a sua foi desejada! mais eu tava me referindo as professoras que estavam sendo citadas nas conversas".
- Post 4:** By Débora, dated Saturday, April 28, 2012, 08:25. Content: "Eles não se importam, entretanto teve um dia que ela fez um círculo e os alunos ficaram bem animados e até participativos, ela os culpa por não conseguir trabalhar, mas acredito que a iniciativa de mudar tem que sair por parte dela".

Each post includes a small profile picture icon, the text of the post, the author's name, the date and time, and a set of action links: "Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder".

Figura 13³⁸: Fórum de discussão “Chegando à escola...”

Conforme já apontamos, o comprometimento é sempre valorado euforicamente nas discussões e, ao tematizarem a indolência e frustração dos professores observados, podemos perceber no enunciado de Elisa que a postura dos docentes (“Tudo isso é reflexo de uma profissão não desejada”) pode ser entendida como consequência da combinação das modalidades do não querer e do dever. A apatia e o entusiasmo, que aparecem como oposições fundamentais, convertem-se em indolência e comprometimento: a primeira, uma paixão simples, é o efeito de sentido de um não querer pouco intenso, que não chega a caracterizar uma rejeição; ao passo que

³⁸ Figura 13: “(ELISA) - Tudo isso é reflexo da escolha de uma profissão não desejada.
(CAROL) - Epa!A MINHA escolha foi mais do que desejada!rsrsrs
(ELISA) - Que bom que a sua foi desejada! mais eu tava me referindo as professoras que estavam sendo citadas nas conversas.
(DÉBORA) - Eles não se importam, entretanto teve um dia que ela fez um círculo e os alunos ficaram bem animados e até participativos, ela os culpa por não conseguir trabalhar, mas acredito que a iniciativa de mudar tem que sair por parte dela.”

a segunda, uma paixão complexa, deriva de um querer ser (entusiasmo) associado a um dever ser. Assim, quando um sujeito que está ligado ao percurso da indolência (não querer ser) é modalizado por um dever ser, a combinação das modalidades dão origem um percurso patêmico da frustração (é importante ressaltar que as acadêmicas tratam a frustração do professor como uma paixão reversível por meio do querer, sem considerar o estado de coisas que ocasionou tal estado de alma).

Respondendo à proposição de Elisa, Carol nega que a totalidade dos sujeitos professores estão ligados ao percurso da apatia (“Epa! A MINHA escolha foi mais que desejada”), mas não nega a generalidade da afirmação da colega. A interjeição “Epa!”, característica da oralidade, geralmente indica a instauração de uma relação polêmica, é seguida de um pronome possessivo em caixa alta, que tem como efeito de sentido (além do destaque em relação às palavras com letras minúsculas) uma onomatopeia que representa uma alteração no tom de voz, caso se tratasse de uma conversa. A interjeição que indica uma contestação seguida de uma onomatopeia de voz alta criam um efeito de sentido, como já dissemos, de interação polêmica, contudo, como já apontamos anteriormente, os acadêmicos evitam o confronto com seus colegas, e o uso de uma segunda onomatopeia (“rsrsrs”), encerrando o enunciado, rompe com a isotopia do conflito e cria um efeito de relação amistosa. As tensões são assim negociadas, antevendo a reação do outro, a crítica surgindo de forma atenuada, na busca da medida certa do como dizer sem ferir a face do outro, comprometendo a perpetuação do diálogo.

Além desse aspecto, fundamental para entendermos as interações entre os acadêmicos, o enunciado de Carol retoma a valoração negativa da indolência, e o sujeito faz questão de colocar-se como ligada ao percurso do comprometimento (querer fazer), valorado euforicamente (“A MINHA foi mais que desejada!”). A afirmação destacada de que a própria escolha foi desejada, implica que o sujeito afirma que a escolha dos demais sujeitos foi indesejada, o que poderia nos conduzir a discussões sobre as condições que levam os sujeitos a se tomarem professores, apesar de seu não quererem (o que não é nosso interesse neste trabalho). O comprometimento aparece no discurso de Carol como desejo, uma paixão que pode ser caracterizada como um querer intenso (ao ponto de o dever deixar de modular as ações do sujeito).

A tréplica de Elisa (“Que bom que a sua foi desejada!”) também apresenta novamente uma valoração eufórica do comprometimento, mas é a postagem de Débora que aborda o tema da

indolência de modo mais direto e contundente: “Eles não se importam”, identificando um percurso passional de indiferença. O uso do dêitico “eles”, cujo referente é recuperável por meio da relação com o enunciado anterior (se refere aos sujeitos que escolheram uma profissão indesejada), cria um efeito de sentido de distanciamento entre os sujeitos da enunciação – eu/tu (que se projeta como um nós, uma expansão do eu pela pressuposição do compartilhamento de um conjunto de valores) – e os professores (eles). Conforme aponta Fiorin (1996, p. 59), “o *ele* pode ser uma infinidade de sujeitos”, e remete a alguém fora da enunciação (de quem se fala), criando o efeito de distanciamento entre os parceiros da enunciação e o sujeito a quem se referem. Assim, quando se referem a professores ligados à indolência, a relação dos estagiários é de distanciamento, ao passo que, ao citarem professores ligados ao comprometimento buscam uma aproximação.

Débora, ao citar uma performance do professor observado (“entretanto teve um dia que ela fez um círculo e os alunos ficaram bem animados e até participativos”), a qual sancionara positivamente, acaba por utilizar tal situação como justificativa para sua crítica, atribuindo à indolência do professor (não querer) a culpa pela indoência dos alunos (“ela os culpa por não conseguir trabalhar, mas acredito que a iniciativa de mudar tem que sair por parte dela”), retomando a concepção de que o fazer querer (motivar) é uma das atribuições do sujeito professor e continuando a não problematizar de modo menos superficial possíveis respostas à frustração que determina o estado de alma em que o sujeito docente se encontraria.

(10)

	Re: Chegando à escola... por Luana - sábado, 28 abril 2012, 08:35
Ana , realmente há um desrespeito generalizado, mas já reparou que uma turma muda de comportamento de uma aula para a outra. Eu tive oportunidade de pegar a mesma turma em aulas diferentes. Elas são muito diferentes, dependendo do professor que está em sala.	
Mostrar principal Editar Excluir Responder	

Figura 14³⁹: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

³⁹ Figura 14: Ana, realmente há um desrespeito generalizado, mas já reparou que uma turma muda de comportamento de uma aula para a outra. Eu tive oportunidade de pegar a mesma turma em aulas diferentes. Elas são muito diferentes, dependendo do professor que está em sala.

O percurso da apatia, que chega ao nível do discurso como “desrespeito generalizado” (10), oriundo de um desinteresse, seria um não-querer circunstancial (“uma turma muda de comportamento de uma aula para outra”), e variaria em função da performance do sujeito professor. Há, dessa forma, uma retomada da ideia que o programa do sujeito professor deve ter em vista um fazer querer, e é por isso responsável pela indiferença dos alunos porque, pela lógica, se o problema fossem os alunos, eles seriam desrespeitosos com todos os professores, o que, segundo a estagiária, não acontece.

(11)

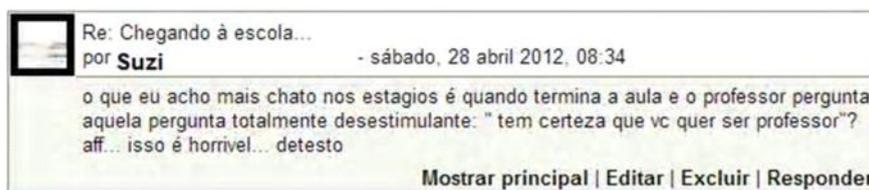


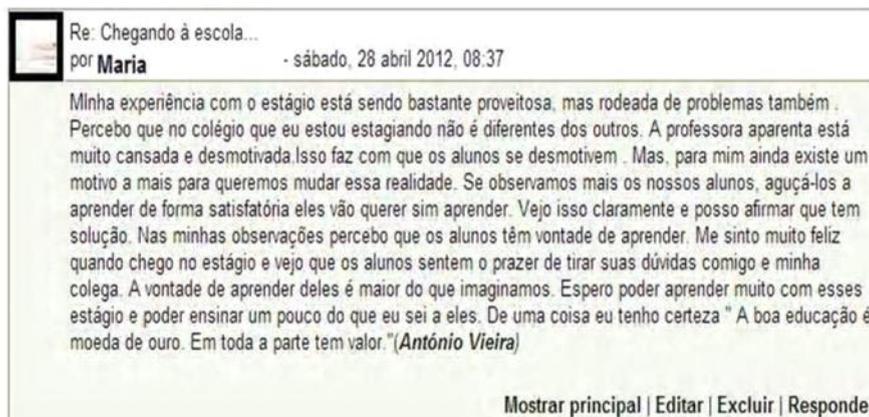
Figura 15⁴⁰: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

Suzi (11), por meio de uma debreagem actancial enunciativa, relata uma contrariedade (“o que eu acho mais chato”), descrevendo o estado de coisas que a teriam levado a tal estado de alma: um questionamento acerca da adesão do sujeito com o objeto docência. Ao se referir à questão como “aquela pergunta totalmente desestimulante”, o sujeito se refere a outras postagens que também citavam, com algumas variações, esse tipo de situação quando chegavam às escolas. A citação do questionamento vem ao encontro das críticas a professores que seriam insatisfeitos com a profissão e que buscariam “aconselhar” os estagiários a não seguirem a carreira, tomando a docência como veículo da decepção (que levaria à infelicidade e à frustração). A onomatopeia de respiração grave (“aff...”) simula a reação da estagiária ao ouvir o questionamento e ao rememorar-lo, uma insatisfação em relação ao fazer do professor, que busca convencer o sujeito a abandonar seu programa de busca pela conjunção com a profissão de professor, uma manipulação que é discursivizada como “horrível” e “detestável”.

⁴⁰ Figura 15: “o que eu acho mais chato nos estagios é quando termina a aula e o professor pergunta aquela pergunta totalmente desestimulante: "tem certeza que vc quer ser professor"? aff... isso é horrível... detesto”.

Os acadêmicos, que aparecem como comprometidos, se estabelecem como sujeitos que creem poder ser (confiantes), numa situação apenas projetada, sujeitos capazes de fazer saber (ensinar) e fazer querer (motivar), esperando se tomarem professores modulados pela perseverança, obstinação e desejo – a postura oposta à dos professores criticados. Nas discussões iniciais, conforme apontamos, os alunos indicam crer que o professor se liga ao percurso da apatia por ser frustrado. Contudo, ao analisarmos a própria paixão da frustração (conforme já apontamos) tem origem em uma decepção, ou seja, o sujeito esperava uma performance de outros sujeitos, e tais sujeitos não cumprem com as expectativas (originando a decepção), levando a uma infelicidade e, em seguida, à frustração. Seria necessário, a fim de não fazerem um juízo precipitado, que os acadêmicos buscassem identificar o estado de coisas que ocasionou o estado de alma em que os professores se encontram – é nesse ponto que os questionamentos do professor da universidade e do moderador buscam contribuir, questionando os acadêmicos acerca dos aspectos levantados em suas falas, o que reflete em uma maior problematização dos aspectos que envolvem a prática docente, o que se traduz em uma relativização da culpa do professor e numa visão mais abrangente do contexto escolar, conforme veremos daqui pra frente.

(12)



Re: Chegando à escola...
por **Maria** - sábado, 28 abril 2012, 08:37

Minha experiência com o estágio está sendo bastante proveitosa, mas rodeada de problemas também . Percebo que no colégio que eu estou estagiando não é diferentes dos outros. A professora aparenta está muito cansada e desmotivada Isso faz com que os alunos se desmotivem . Mas, para mim ainda existe um motivo a mais para queremos mudar essa realidade. Se observamos mais os nossos alunos, aguça-los a aprender de forma satisfatória eles vão querer sim aprender. Vejo isso claramente e posso afirmar que tem solução. Nas minhas observações percebo que os alunos têm vontade de aprender. Me sinto muito feliz quando chego no estágio e vejo que os alunos sentem o prazer de tirar suas dúvidas comigo e minha colega. A vontade de aprender deles é maior do que imaginamos. Espero poder aprender muito com esses estágio e poder ensinar um pouco do que eu sei a eles. De uma coisa eu tenho certeza " A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor."(Antônio Vieira)

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

Figura 16⁴¹: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

⁴¹ Figura 16: “Minha experiência com o estágio está sendo bastante proveitosa, mas rodeada de problemas também . Percebo que no colégio que eu estou estagiando não é diferentes dos outros. A professora aparenta está
90

Maria, ao tratar das vivências do estágio, atenta para a recorrência de determinados aspectos entre as próprias observações e as relatadas pelos colegas (“Percebo que no colégio que eu estou estagiando não é diferentes dos outros”), especialmente para o comportamento da professora observada, que aparece como ligada ao percurso da apatia (“A professora está muito cansada e desmotivada”), modalizada por um não-querer que acabaria por ser transmitido aos alunos (“Isso faz com que os alunos se desmotivem”). O comprometimento da acadêmica em relação aos problemas que rodeiam a educação (os quais ela não numera), supostamente compartilhado pelos colegas, emerge como engajamento – reação oposta à da professora, que está cansada e desmotivada. A indolência dos alunos aparece como apenas circunstancial, uma reação a uma performance insatisfatória do professor, que não faz-saber nem faz-querer (“aguçá-los a aprender de forma satisfatória eles vão querer sim aprender”), atribuindo ao docente a responsabilidade pela motivação dos alunos.

A estagiária busca a aproximação com a função de sujeito professor (“Me sinto muito feliz quando chego no estágio e vejo que os alunos sentem prazer em tirar suas dúvidas comigo e minha colega”), realizando uma performance de fazer saber baseada na doação (tanto para aprender quanto pra ensinar). O estágio é o objeto que serve de veículo para a aquisição da experiência (“Espero poder aprender muito com esse estágio e poder ensinar um pouco do que eu sei a eles”), novamente descrita como valor modal necessário para o desenvolvimento da performance de doação. É interessante observarmos o modo como o discurso religioso que, na academia, ganha valor de discurso literário (“A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor”), é integrado à discussão como argumento de autoridade, assumido sem ressalvas, como uma “certeza” – um uso semelhante à de textos acadêmicos –, apontando para apropriações que moldam a relação do estagiário com a docência que geralmente são ignoradas em ambientes acadêmicos. Ao observarmos a citação, a educação aparece como um objeto com valor em si mesmo (moeda de ouro), mas que também pode funcionar como objeto modal para aquisição de

muito cansada e desmotivada. Isso faz com que os alunos se desmotivem. Mas, para mim ainda existe um motivo a mais para queremos mudar essa realidade. Se observamos mais os nossos alunos, aguçá-los a aprender de forma satisfatória eles vão querer sim aprender. Vejo isso claramente e posso afirmar que tem solução. Nas minhas observações percebo que os alunos têm vontade de aprender. Me sinto muito feliz quando chego no estágio e vejo que os alunos sentem o prazer de tirar suas dúvidas comigo e minha colega. A vontade de aprender deles é maior do que imaginamos. Espero poder aprender muito com esses estágio e poder ensinar um pouco do que eu sei a eles. De uma coisa eu tenho certeza ‘ A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor.’ (Antônio Vieira)”

outros valores (uma moeda figurativiza a troca de objetos entre sujeitos, bem como dos valores neles investidos).

(13)

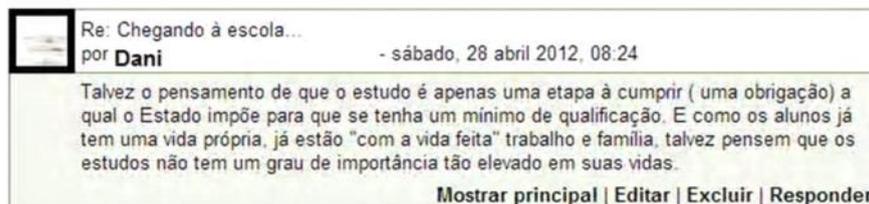


Figura 17⁴²: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

A ideia de educação configura-se, assim, como valor modal, uma competência necessária ao sujeito para entrar em conjunção com outros objetos e com os valores neles investidos, sendo a aquisição de emprego a figura mais recorrente, um objeto que comporta os valores de subsistência, segurança, conforto, estabilidade, entre outros, como se verá mais adiante (17). Assim, a conjunção com a educação (enquanto valor modal) se dá por um dever (“uma etapa a cumprir”; “uma obrigação”; “mínimo de qualificação”), em que se busca apenas o necessário – com fins utilitários.

Assim, o dever e o querer estão associados ao comprometimento (e suas negações à indolência), enquanto o não-dever e não-querer está associado ao percurso de um antiprograma. A indolência dos alunos, por essa perspectiva, se dá pela modalização do sujeito aluno que não quer nem crê dever realizar uma performance com fins de alcançar a conjunção com o valor modal educação por já ter alcançado os objetos de valor que buscava (“já estão ‘com a vida feita’, trabalho e família”), podendo abrir mão do objeto que lhes fora apresentado como um valor modal.

⁴² Figura 17: “Talvez o pensamento de que o estudo é apenas uma etapa à cumprir (uma obrigação) a qual o Estado impõe para que se tenha um mínimo de qualificação. E como os alunos já tem uma vida própria, já estão "com a vida feita" trabalho e família, talvez pensem que os estudos não tem um grau de importância tão elevado em suas vidas”.

(14)

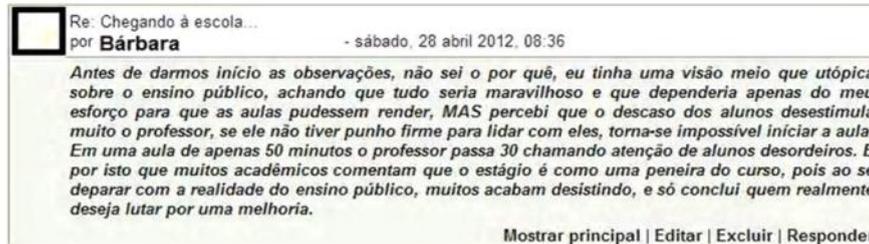


Figura 18⁴³: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

A postagem de Bárbara (14), que descreve suas impressões gerais sobre o estágio, pode ser dividida em dois momentos distintos por meio das marcas temporais. A instauração, no primeiro momento, de uma debreagem temporal enunciativa (a anterioridade ao estágio) e, no segundo momento, de uma debreagem temporal enunciativa, marcam e justificam uma transformação do sujeito: o sujeito anterior ao estágio é comprometido com base num crer – que se mostra falso (parecer e não-ser) – e um sujeito durante o estágio – temporalidade concomitante à enunciação – que não mais afirma seu comprometimento. O esquecimento de Bárbara marca a ruptura do sujeito com um determinado percurso do comprometimento (“Antes de darmos início as observações, não sei o por quê, eu tinha uma visão meio que utópica sobre o ensino público, achando que tudo seria maravilhoso”), contudo, uma vez que não há valor para o querer do sujeito, o contrato que regula sua relação com o ensino público (objeto que era veículo do valor perdido) parece perder sua lógica, torna-se “utópico”, “maravilhoso”. Durante as observações do estágio o sujeito percebe o sujeito professor destituído de um poder que acreditava ser detentor (“achando que tudo era maravilhoso e que dependeria apenas do meu esforço para que as aulas pudessem render”), projetando-o como o actante central nos processos de ensino-aprendizagem, um sujeito plenamente capaz de organizar as relações em sala de aula, de fazer saber e fazer querer (“visão utópica”, “tudo seria maravilhoso”).

⁴³ Figura 18: “Antes de darmos início as observações, não sei o por quê, eu tinha uma visão meio que utópica sobre o ensino público, achando que tudo seria maravilhoso e que dependeria apenas do meu esforço para que as aulas pudessem render, MAS percebi que o descaso dos alunos desestimula muito o professor, se ele não tiver punho firme para lidar com eles, torna-se impossível iniciar a aula. Em uma aula de apenas 50 minutos o professor passa 30 chamando atenção de alunos desordeiros. É por isto que muitos acadêmicos comentam que o estágio é como uma peneira do curso, pois ao se deparar com a realidade do ensino público, muitos acabam desistindo, e só conclui quem realmente deseja lutar por uma melhoria.”

.A alternância entre os dois momentos da postagem fica claramente marcada pelo uso da conjunção adversativa “mas” em caixa alta, que, além de se destacar a palavra graficamente, pode ser considerada uma onomatopeia de um aumento no tom de voz, característico de interações orais. A acadêmica faz uso de uma debreagem temporal enunciativa (“percebi que o descaso dos alunos desestimula muito o professor”), criando um efeito de distanciamento da situação, de maior objetividade da observação; e faz uso também de verbos no presente do indicativo e no infinitivo (“É por isto que muitos acadêmicos comentam que o estágio é como uma peneira do curso, pois ao se deparar com a realidade do ensino público, muitos acabam desistindo, e só conclui quem realmente deseja lutar por uma melhoria”), cria um presente gnômico, que tem valor de verdade, uma situação que provavelmente não vai mudar. O enunciador projeta então três tipos de actantes no enunciado: professores, alunos e estagiários. No início, há uma aproximação do enunciador com professores e alunos, mas a partir das observações do estágio passa a se afastar de tais sujeitos, passando a se identificar com o grupo de estagiários (“muitos acadêmicos comentam que o estágio é como uma peneira do curso, pois ao se deparar com a realidade do ensino público, muitos acabam desistindo, e só conclui quem realmente deseja lutar por uma melhoria”). Tal aproximação permite à estagiária “compreender” melhor uma situação que julgava menos complexa do que se lhe revelou.

A figurativização do comprometimento como luta é bastante peculiar, posto que convoca uma ideia de que o sujeito precisa lidar com uma série de anti-sujeitos a fim de cumprir seu programa. No caso desse excerto, o principal anti-sujeito elencado é a resistência do sujeito aluno (ligado ao percurso da apatia), que não baseia suas performances no contrato proposto pelo sujeito professor, e por isso reconhece a autoridade de julgamento do professor e se recusa a receber o saber que lhe é doado, buscando atrapalhar o “rendimento” da aula (“Em uma aula de apenas 50 minutos o professor passa 30 chamando a atenção de alunos desordeiros”), o anti-sujeito do percurso do sujeito professor. Hierarquicamente, o estatuto do sujeito aluno está subordinado ao do sujeito professor, contudo, Bárbara apresenta um exemplo que indica a subversão dessa ordem (“o descaso dos alunos desestimula muito o professor”), em que, em vez de motivar os alunos (fazer querer), é o professor quem é desmotivado (crê não poder). A figurativização da performance do professor como luta (“precisamos lutar muito”), aparece novamente no excerto abaixo, composta por uma série de programas de provação (“há sim muitos

desafios para vencermos”), em que anti-sujeito não está representado por um actante, mas justamente pela diversidade de contrariedades à realização do programa.

(15)

	Re: Chegando à escola... por Fernanda - sábado, 28 abril 2012, 08:44
Bravo Ana !!!! Eu tive uma ótima experiência enquanto aluna, parte da minha vontade de ser professora vem daí, acho sim que eles querem aprender muito mais do que estamos habituados a pensar. Lembro-me da minha época, muitos queriam, alguns não e alguns professores usavam como desculpa para a desmotivação os 'poucos que não queriam'.	
Mostrar principal Editar Excluir Responder	

Figura 19⁴⁴: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

Enquanto Bárbara (14) ressalta as dificuldades inerentes à docência, Fernanda (15) recorre à memória para justificar seu interesse pela profissão, na qual identifica a origem de seu querer, do seu comprometimento (“Eu tive uma ótima experiência enquanto aluna, parte da minha vontade de ser professora vem daí”). É interessante ressaltar que esta é a única postagem que recorre à memória para descrever um professor tomado enquanto ideal – nas demais o professor exemplar existe apenas em potência, um sujeito que os atuais estagiários pretendem se tomar, sempre como espera. Continuando a descrição de suas memórias, a estagiária descreve seus antigos colegas como alunos, em sua maioria, dotados de um querer (“muitos queriam, alguns não”), e toma tais vivências como base para refletir o que observa no estágio: professores ligados ao percurso da apatia, discursivizada como desmotivação, e que atribuem aos alunos uma culpa que lhes cabe (“alguns professores usavam como desculpa para a desmotivação os ‘poucos que não queriam’”). Há, novamente, a ideia de que o professor é o sujeito responsável por fazer querer, que deve organizar sua performance em função de motivar seus alunos a se comprometerem com os estudos.

⁴⁴ Figura 19: “Bravo Ana!!! Eu tive uma ótima experiência enquanto aluna, parte da minha vontade de ser professora vem daí, acho sim que eles querem aprender muito mais do que estamos habituados a pensar. Lembro-me da minha época, muitos queriam, alguns não e alguns professores usavam como desculpa para a desmotivação os 'poucos que não queriam'.”

(16)

 Re: Chegando à escola...
por **Isa** - sexta, 9 novembro 2012, 22:25

Antes de chegar à escola, confesso que estava cheia de curiosidades para ver como era a realidade de uma sala de aula a "olho nu". Desejava sentir o que era afinal está ali. Queria ter minha própria opinião à respeito do assunto. Então, digo hoje que há sim muitos desafios p vencermos como futuros profissionais da educação. Não desejo aqui falar mal da professora regente a qual nos recebeu em suas aulas e muito menos da escola que estagiamos. Mas, precisamos lutar muito para que a educação de nosso município melhore. Eu acredito, sim, que cada um de nós futuramente podemos contribuir com essa melhora.

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

Figura 20⁴⁵: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

Conforme podemos observar na sequência das postagens examinadas, a experiência aparece como um valor modal com o qual os sujeitos buscam a conjunção a fim de cumprirem sua performance de professores, e o estágio aparece como espaço de amadurecimento, desconstrução e/ou elaboração de concepções acerca da prática docente. Nas primeiras postagens do fórum havia sempre a tematização da insegurança, do medo, da ansiedade, e que, em muitos casos, sobrecarregavam o professor de responsabilidades em relação ao sucesso ou insucesso das aulas, o que vai sendo atenuado conforme as postagens são realizadas mais para o fim do semestre (fim das observações e avanços das discussões das experiências no fórum e em sala). A visão de que os diversos problemas da educação têm origem em diversos aspectos passa a ser predominante a partir da segunda metade das postagens (que continuam a valorar euforicamente sujeitos comprometidos), que são menos duras com os professores (“Não desejo aqui falar mal da professora regente a qual nos recebeu em suas aulas e muito menos da escola que estagiamos”) e buscam identificar outros fatores que contribuem para o fracasso escolar, conforme veremos a seguir.

⁴⁵ Figura 20: “Antes de chegar à escola, confesso que estava cheia de curiosidades para ver como era a realidade de uma sala de aula a "olho nu". Desejava sentir o que era afinal está ali. Queria ter minha própria opinião à respeito do assunto. Então, digo hoje que há sim muitos desafios p vencermos como futuros profissionais da educação. Não desejo aqui falar mal da professora regente a qual nos recebeu em suas aulas e muito menos da escola que estagiamos. Mas, precisamos lutar muito para que a educação de nosso município melhore. Eu acredito, sim, que cada um de nós futuramente podemos contribuir com essa melhora”.

4.3.2. Chegando à escola: outros olhares

(17)

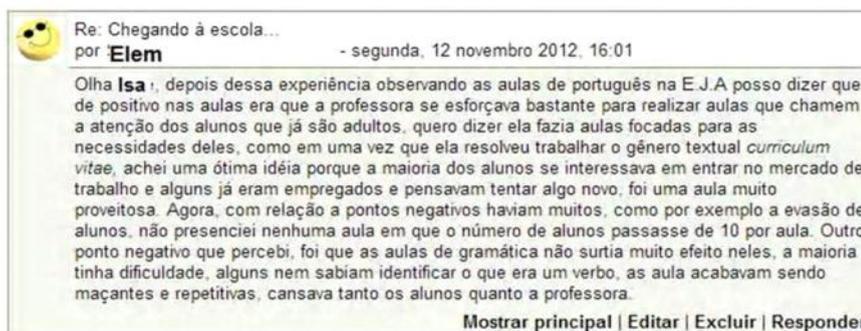


Figura 21⁴⁶: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

O excerto (17) serve como demonstrativo para o que acreditamos ser um amadurecimento dos acadêmicos, não só em relação às concepções acerca da sala de aula, que analisaremos a seguir, mas também em relação à estruturação da postagem. Elem reporta seu enunciado ao de Isa, dando continuidade a um diálogo em que discutiam suas experiências – o que não ocorria no início das discussões do fórum –, havendo maior cuidado em dar informações mais completas (antecipando questionamentos que eram mais recorrentes nas interações), conforme podemos perceber no excerto, uma postagem bem mais longa se comparada à maioria das realizadas no início do fórum, um amadurecimento do uso da ferramenta com fins de compartilhamento de impressões, vivências, discussões e ideias com fins de formação. Isa identifica o que sanciona positivamente, especialmente o comprometimento da professora (“a professora se esforçava bastante para realizar aulas que chamem a atenção dos alunos”), que é discursivizado como “esforço” e como dedicação em atentar para a “necessidade deles”.

⁴⁶ Figura 21: “Olha Nice, depois dessa experiência observando as aulas de português na E.J.A posso dizer que de positivo nas aulas era que a professora se esforçava bastante para realizar aulas que chamem a atenção dos alunos que já são adultos, quero dizer ela fazia aulas focadas para as necessidades deles, como em uma vez que ela resolveu trabalhar o gênero textual *curriculum vitae*, achei uma ótima idéia porque a maioria dos alunos se interessava em entrar no mercado de trabalho e alguns já eram empregados e pensavam tentar algo novo, foi uma aula muito proveitosa. Agora, com relação a pontos negativos haviam muitos, como por exemplo a evasão de alunos, não presenciei nenhuma aula em que o número de alunos passasse de 10 por aula. Outro ponto negativo que percebi, foi que as aulas de gramática não surtia muito efeito neles, a maioria tinha dificuldade, alguns nem sabiam identificar o que era um verbo, as aula acabavam sendo maçantes e repetitivas, cansava tanto os alunos quanto a professora”.

Se o comprometimento da professora era positivo, dentre os muitos problemas identificados, a indolência dos alunos ganha destaque, sendo discursivizada como “evasão”, “cansaço”, “repetição”, como o “não surtir efeito” das aulas de gramática – os sujeitos não se sensibilizam, não são modalizados pelo querer, nem pelo dever, apesar do querer ser e saber ser do professor.

(18)

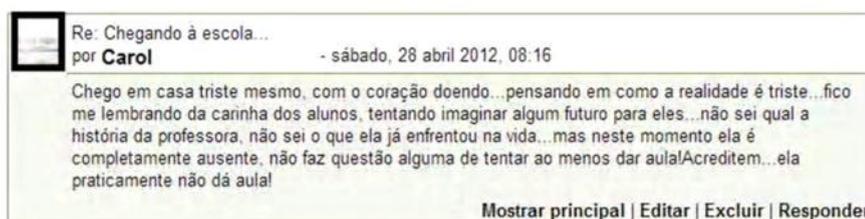


Figura 22⁴⁷: Fórum de discussões “Chegando à escola...”

A estagiária, ao instaurar uma debreagem actancial enunciativa, cria um tom de profunda subjetividade – não só pelo uso da primeira pessoa, mas também pelo uso da figura do lar, um ambiente pessoal – ao abordar as dificuldades que observou durante os estágios, buscando descrever seus estados de alma (“Chego em casa triste mesmo, com o coração doendo...”). Apesar de sinalizar que não deseja fazer uma acusação injusta (“não sei o que ela já enfrentou na vida...”), a estagiária critica duramente a performance da professora, também é descrita como ligada ao percurso da apatia (“neste momento ela é completamente ausente, não faz questão alguma de tentar ao menos dar aula!”), como um sujeito desinteressado.

A estagiária, ao recorrer à memória, tem acesso a uma vivência valorada disforicamente e passa a ser afetada pela compaixão (que pode ser descrita como um crer dever não-ser), indignando-se com a postura da professora (“fico me lembrando da carinha dos alunos, tentando imaginar algum futuro para eles...”). O uso do diminutivo para tratar dos alunos cria, como efeito de sentido, um tom carinhoso (“fico me lembrando a carinha dos alunos”) que se contrasta com a dureza com que se refere à performance da professora, desenvolvendo um

⁴⁷ Figura 22: “Chego em casa triste mesmo, com o coração doendo...pensando em como a realidade é triste...fico me lembrando da carinha dos alunos, tentando imaginar algum futuro para eles...não sei qual a história da professora, não sei o que ela já enfrentou na vida...mas neste momento ela é completamente ausente, não faz questão alguma de tentar ao menos dar aula!Acreditem...ela praticamente não dá aula!”

discurso passional de revolta, marcado pelo uso de termos generalizantes (“completamente ausente”; “não faz questão alguma de tentar ao menos dar aula”), e da pontuação – especialmente o uso de reticências e exclamações, que ditam o ritmo da narração – no decorrer de todo o texto e intensificado na parte final (“Acreditem... ela praticamente não dá aula!”).

4.3.3. Depois da chegada: as primeiras impressões

Podemos perceber, conforme apontado nas análises, que os estagiários projetam dois percursos possíveis para o professor: o do comprometimento (valorado euforicamente) e o da indolência (valorado disforicamente). Ao se posicionarem como sujeitos comprometidos, os estagiários se valem da espera como base para assentarem seus valores, ao passo que se apoiam na memória para tratar da indolência, conforme podemos perceber em (19).

(19)



The image shows a screenshot of a forum discussion thread. It contains three posts, each with a header, a main body of text, and a footer with action links. The first post is by 'Fernanda' on Saturday, September 22, 2012, at 08:49. The second post is a reply by 'Dani' on Wednesday, September 25, 2012, at 17:16. The third post is another reply by 'Rejane' on Friday, September 27, 2012, at 23:51.

Post 1:
Observação do estágio
por **Fernanda** - sábado, 22 setembro 2012, 08:49
Bom dia, as aulas foram proveitosas, mas acredito poderia ter sido melhor. Muitas vezes a professora terminava o conteúdo antes da aula ter terminado e os alunos ficavam bagunçando.
Editar | Excluir | Responder

Post 2:
Re: Observação do estágio
por **Dani** - terça, 25 setembro 2012, 17:16
A professora da qual observei, as vezes, fazia o mesmo, porém, o que mais acontecia era de ela ficar o tempo inteiro fazendo revisões das revisões, tornando a aula muito repetitiva. Se o assunto era gramática, ela passava inúmeras frases, que tinham, praticamente a mesma resposta e os alunos ou, se era de leitura e produção textual, passava muitos textos e leituras para análises repetitivas, deixando os alunos chateados com tantas repetições. Por vezes, também, acabava a aula e ficava apenas esperando o sinal tocar, para, enfim, liberar os alunos.
Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Post 3:
Re: Observação do estágio
por **Rejane** - quinta, 27 setembro 2012, 23:51
Dani, Fernanda! além dessas questões mais relacionadas à metodologia, como vocês avaliam em relação aos conteúdos? Com toda a questão dos gêneros textuais que devem orientar as aulas, vocês viram alguma mudança em relação ao momento em que estudavam?
E como vocês interpretam essa espécie de pouco caso? Por que isso aconteceria? Vocês acreditam ser importante fazer diferente?
Como poderia ser uma aula mais interessante?
Estou aguardando mais reflexões... Vamos lá...
Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Figura 23⁴⁸: Fórum de discussões “Primeiras experiências: a observação”

⁴⁸ Figura 23 “(FERNANDA) Bom dia, as aulas foram proveitosas, mas acredito poderia ter sido melhor. Muitas vezes a professora terminava o conteúdo antes da aula ter terminado e os alunos ficavam bagunçando.

O professor, em diversas postagens, é culpabilizado pelos problemas da escola, especialmente no que tange à desmotivação de seus alunos. No exemplo acima, Fernanda aponta que a bagunça dos alunos era ocasionada pelo término precipitado das atividades da aula, o que indica um frequente (“muitas vezes”) problema no planejamento das atividades. No caso de Dani, a culpa do comportamento dos alunos (valorado disforicamente tanto pelos professores observados quanto pelos estagiários) é novamente do professor, que se mostra desinteressado em variar sua metodologia com vistas a tornar a aula mais interessante (“ficar o tempo inteiro fazendo revisões das revisões”, “análises repetitivas”) e indolente em relação à chateação dos alunos (“ficava só esperando o sinal tocar”).

Dentro do fórum, a função da professora formadora (auxiliada pelo moderador), conforme já dissemos, é a de provocar os alunos a problematizarem suas experiências, e reflete diretamente nas discussões, que privilegiam os aspectos por ela levantados (uma consequência da assimetria entre os sujeitos, dos papéis que ocupam). Ainda que haja uma atenuação das assimetrias em função do tipo de ambiente em que a interação se dá, o professor formador (destinador), além de provocar os acadêmicos por meio de questionamentos (“E como vocês interpretam essa espécie de pouco caso? Por que isso aconteceria? Vocês acreditam ser importante fazer diferente?”), realiza cobranças (“Estou aguardando mais reflexões”) e motiva-os a darem sequência à interação (“Vamos lá...”). Esse tipo de intervenção por parte da professora formadora e do moderador, recorrentes nas interações, um reflexo das práticas acadêmicas que deram origem à interação. Apesar de convocar duas alunas à conversa, apenas Dani (que estava respondendo à postagem) responde às provocações da professora formadora, conforme podemos ver abaixo.

(DANI) A professora da qual observei, as vezes, fazia o mesmo, porém, o que mais acontecia era de ela ficar o tempo inteiro fazendo revisões das revisões, tornando a aula muito repetitiva. Se o assunto era gramática, ela passava inúmeras frases, que tinham, praticamente a mesma resposta e os alunos ou, se era de leitura e produção textual, passava muitos textos e leituras para análises repetitivas, deixando os alunos chateados com tantas repetições. Por vezes, também, acabava a aula e ficava apenas esperando o sinal tocar, para, enfim, liberar os alunos.

(REJANE) Dani, Fernanda, além dessas questões mais relacionadas à metodologia, como vocês avaliam em relação aos conteúdos? Com toda a questão dos gêneros textuais que devem orientar as aulas, vocês viram alguma mudança em relação ao momento em que estudavam?

E como vocês interpretam essa espécie de pouco caso? Por que isso aconteceria? Vocês acreditam ser importante fazer diferente?

Como poderia ser uma aula mais interessante?

Estou aguardando mais reflexões... Vamos lá...”

(20)

 Re: Observação do estágio
por **Dani** - quarta, 3 outubro 2012, 15:30

Com relação aos conteúdos, posso dizer que foi muito pouco aprofundado, tratava-se de orações restritivas reduzidas, entre outros, mas via-se somente o básico, para a prova que seria repassada dali a alguns dias. Em gêneros textuais, houve algumas aulas em que os alunos liam ou produziam algumas redações de cada gênero, as redações eram uma tarefa de casa e os textos eram lidos em sala e comentados junto aos alunos, quanto ao seu gênero e levantamentos com a realidade de alguns casos que acontecem em sociedade, o que me chamou muito a atenção durante as aulas observadas, mas ao mesmo tempo ficou muito repetitiva, pois era sempre a mesma metodologia praticada, ou gramática - com o assunto mencionado - ou os textos, não foi muito além disso, durante todas as quinze aulas em que estive presente. Não posso dizer nada quanto à época em que estudava, pois o sistema educacional mudou um pouco, além de ser um outro colégio e, conseqüentemente, outro (a) professor (a). Creio que, o descaso dos professores, possam vir de vários fatores, tanto estresse, desinteresse dos alunos ou mesmo do próprio professor (a) que, costumamente, dizia-me que só estava ali, por falta de opção e de proposta de coisa melhor. Se, já entrarmos em um emprego, pensando que não é isso que queremos, tudo já começa muito mal. A iniciativa, tem que vir primeiro do professor, pois se, este, de cara, já desiste da turma, quem poderá ajudar, por mais difícil que pareça, os alunos a possuírem uma nova visão de mundo educacional e/ou outros?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Figura 24⁹: Fórum de discussões “Primeiras experiências: a observação”

Nessa postagem a estagiária retoma suas discussões anteriores, buscando ser mais minuciosa na descrição das atividades que fundaram suas avaliações, e dessa vez apresenta elementos que podem ocasionar a postura dos professores criticados (“vários fatores”: estresse, desinteresse dos alunos, ausência de outras oportunidades de trabalho), mas fortalece a ideia de que o professor deve ser um sujeito doador de competências (“A iniciativa tem que vir primeiro do professor”). Outros acadêmicos, a partir das discussões, tomam a postura dos professores como reflexo de uma série de questões, conforme podemos ver em (21).

⁴⁹ Com relação aos conteúdos, posso dizer que foi muito pouco aprofundado, tratava-se de orações restritivas reduzidas, entre outros, mas via-se somente o básico, para a prova que seria repassada dali a alguns dias. Em gêneros textuais, houve algumas aulas em que os alunos liam ou produziam algumas redações de cada gênero, as redações eram uma tarefa de casa e os textos eram lidos em sala e comentados junto aos alunos, quanto ao seu gênero e levantamentos com a realidade de alguns casos que acontecem em sociedade, o que me chamou muito a atenção durante as aulas observadas, mas ao mesmo tempo ficou muito repetitiva, pois era sempre a mesma metodologia praticada, ou gramática - com o assunto mencionado - ou os textos, não foi muito além disso, durante todas as quinze aulas em que estive presente. Não posso dizer nada quanto à época em que estudava, pois o sistema educacional mudou um pouco, além de ser um outro colégio e, conseqüentemente, outro (a) professor (a). Creio que, o descaso dos professores, possam vir de vários fatores, tanto estresse, desinteresse dos alunos ou mesmo do próprio professor (a) que, costumamente, dizia-me que só estava ali, por falta de opção e de proposta de coisa melhor. Se, já entrarmos em um emprego, pensando que não é isso que queremos, tudo já começa muito mal. A iniciativa, tem que vir primeiro do professor, pois se, este, de cara, já desiste da turma, quem poderá ajudar, por mais difícil que pareça, os alunos a possuírem uma nova visão de mundo educacional e/ou outros?

(21)

	EXPERIENCIA por Michael - domingo, 11 novembro 2012, 12:54
<p>Tive minha experiencia de observação no mesmo colégio em que minha mãe é professora, antes de iniciar ela me avisou sobre o que estava por vir em relação aos alunos mas as reações e fatos ocorridos em sequencia não me surpreenderam pois eu já esperava aquilo dos alunos que tinham como maiores dificuldades A DESMOTIVAÇÃO, A FALTA DE INTERESSE DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS E A FALTA DE ESTRUTURA DO COLÉGIO. Minha unica surpresa foi quanto a desvalorização dos professores que tinham de se esforçar para planejar e executar as aulas, lidar com as situações desfavoráveis em termos de estrutura e muitas vezes fazer o papel dos próprios pais dos alunos.</p> <p>Algumas vezes tive de tomar a frente das aulas enquanto a professora tinha de subir aula em outras salas e notei que os alunos não se importavam principalmente por saberem que se a professora não os aprovasse eles seriam aprovados pela secretaria de educação ou algum pedagogo iria até o colégio para reclamar e obrigar o colégio a aprova-los.</p> <p>Como todos sabem não tenho intenção de ser professor e não serei, estou aqui apenas para ter um diploma, mas devo confessar que é totalmente absurdo as condições de trabalho dos professores que tem de trabalhar na escola e em casa e muitas vezes tem exercer funções que não correspondem a suas habilidades.</p>	
Editar Excluir Responder	

Figura 25⁵⁰: Fórum de discussões “Primeiras experiências: a observação”

Conforme apontamos, a memória é sempre a base para a valoração disfórica da atividade docente. Michael deixa claro em sua postagem que tinha sua visão direcionada por sua mãe, que é professora, e que seria desmotivada (colocando-se como sujeito paciente) pela falta de interesse da família dos alunos e à falta de estrutura das escolas, incluindo as políticas educacionais como uma das causas para o desinteresse dos alunos (“notei que os alunos não se importavam principalmente por saberem que se a professora não aprovasse eles seriam aprovados pela secretaria de educação ou algum pedagogo iria até o colégio para reclamar e obrigar o colégio a aprova-los”). O acadêmico coloca a postura do professor como consequência das condições que encontra em seu ambiente de trabalho e, por não crer que as mudanças no contexto escolar que julga necessárias para a superação de tais problemas estão fora das

⁵⁰ Figura 25: “Tive minha experiencia de observação no mesmo colégio em que minha mãe é professora, antes de iniciar ela me avisou sobre o que estava por vir em relação aos alunos mas as reações e fatos ocorridos em sequencia não me surpreenderam pois eu já esperava aquilo dos alunos que tinham como maiores dificuldades A DESMOTIVAÇÃO, A FALTA DE INTERESSE DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS E A FALTA DE ESTRUTURA DO COLÉGIO. Minha unica surpresa foi quanto a desvalorização dos professores que tinham de se esforçar para planejar e executar as aulas, lidar com as situações desfavoráveis em termos de estrutura e muitas vezes fazer o papel dos próprios pais dos alunos.

Algumas vezes tive de tomar a frente das aulas enquanto a professora tinha de subir aula em outras salas e notei que os alunos não se importavam principalmente por saberem que se a professora não os aprovasse eles seriam aprovados pela secretaria de educação ou algum pedagogo iria até o colégio para reclamar e obrigar o colégio a aprova-los.

Como todos sabem não tenho intenção de ser professor e não serei, estou aqui apenas para ter um diploma, mas devo confessar que é totalmente absurdo as condições de trabalho dos professores que tem de trabalhar na escola e em casa e muitas vezes tem exercer funções que não correspondem a suas habilidades”.

competências do professor (“é totalmente absurdo as condições de trabalho dos professores que tem de trabalhar na escola e em casa e muitas vezes tem exercer funções que não correspondem a suas habilidades”), afirma não ter interesse em se tornar professor (“estou aqui para ter um diploma”), tirando deste a responsabilidade pelo fracasso escolar.

O estágio supervisionado é concebido como o momento de aquisição de experiência, um valor modal que determina em grande parte os estados de alma dos sujeitos: quando há disjunção entre o sujeito e a experiência (saber fazer), as paixões que aparecem no nível do discurso estão geralmente associadas ao temor e suas gradações, como a insegurança e o pavor (crê não poder/saber fazer/ser), e à frustração (querer e saber não poder); quando há conjunção entre o sujeito e a experiência (conjunção geralmente projetada), as paixões que aparecem são a determinação (um querer intenso), a esperança (crer poder fazer/ser), a satisfação (crê dever ser) e a perseverança (querer durativo). Outras paixões aparecem a partir da relação do estagiário com outros actantes, como o apego (querer durativo), a compaixão (crer dever não ser) e a revolta (crer dever não ser intenso). Todos esses efeitos passionais estão associados ao percurso do comprometimento. Ao se referir ao percurso da apatia, as paixões que emergem são o desânimo (não querer) e desinteresse (não querer e crer não dever).

A performance ideal do sujeito professor, depreendida a partir das análises, tem por base dois tipos de programas narrativos associados ao estado de alma de comprometimento: fazer-querer (motivar os alunos) e fazer-saber (doar conhecimento aos alunos). A euforia está sempre associada à espera por mudanças (geralmente centradas na performance do professor), mas quando se recorre à memória (e não há projeção de mudança) a valoração das experiências é disfórica. Assim, conforme as discussões se aprofundam (principalmente em função da intervenção do professor formador e do mediador), a atribuição de culpa pelo fracasso deixa de ser concentrada no professor e passa a ser dividida com outros fatores (currículo, questões sociais, corpo discente, falta de estrutura adequada, etc.). É possível então depreendermos que ainda vige uma visão ideal de professor que frequentemente ignora diversas questões contextuais, sobrecarregando-o. Assim, aqueles professores que não atingem tal ideal (a totalidade dos observados) são duramente criticados ou mesmo sentem-se frustrados (por não atingirem o que acham que deviam atingir, eles próprios deixando de perceber inúmeros fatores que determinam, inda que parcialmente, suas práticas). Tendo isto em vista, a mudança dos sentidos produzidos a partir da observação pode ser considerado um indicativo de que as discussões contribuíram para o

refinamento do olhar dos acadêmicos e do amadurecimento de suas reflexões, refletindo diretamente nos relatórios finais da disciplina, nos quais a figura do professor não era alvo de críticas tão duras quanto aquelas tecidas no início do semestre e registradas no fórum de discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentados os resultados de nossa investigação, consideramos a intervenção bastante produtiva no sentido de proporcionar uma reflexão acerca das possibilidades de incorporação de novas tecnologias em contextos de instrução formal, mais especificamente em cursos presenciais. É evidente que a universidade vem sendo imensamente beneficiada com o desenvolvimento das TIC, mas também desafiada por tais ferramentas, que emergiram e que desenvolvem modelos de produção e compartilhamento de conhecimentos e práticas bastante diversas daquelas historicamente construídas e adotadas pela academia. A resistência inicial dos acadêmicos em utilizar a plataforma Moodle como espaço de interação pode ser representativa de uma postura recorrente na academia, de que ainda há certa descrença em relação aos ganhos que tais tecnologias podem ocasionar em relação a cursos presenciais. Contudo, conforme as atividades foram sendo desenvolvidas e os acadêmicos se apropriaram melhor da ferramenta, as interações se tomaram mais profícuas, servindo de base para a produção de relatórios de estágio bastante amadurecidos.

Ficamos bastante satisfeitos com as reflexões desenvolvidas no interior dos fóruns de discussão, em que os acadêmicos expandiram suas concepções acerca dos diversos fatores que interferem na prática docente. Os participantes que se envolveram nas discussões apresentaram relatórios finais bastante consistentes, decorrentes da problematização das observações por meio da troca de experiências e do diálogo, não só com o professor formador e com a dupla de estágio, mas com todos os colegas, o que justifica e até mesmo encoraja a adoção de tal ferramenta em contextos de formação docente. Os resultados apontam que a formação de uma comunidade de prática pode ser bastante profícuo, potencializando a capacidade dos sujeitos de solucionarem demandas geradas no interior dos espaços institucionais de que participam em função do princípio de colaboração que organiza as práticas que terão como fim a aprendizagem.

Outro aspecto que julgamos positivo foi a emergência de aspectos passionais nas discussões, as quais geralmente são ignoradas em trabalhos acadêmicos, mas que são determinantes nas práticas dos sujeitos. A teoria semiótica se nos mostrou bastante eficaz para percebermos de que modo as paixões interferem na produção de sentido dos sujeitos, nos modos como valoram determinados objetos, os modos como idealizam e sancionam a atividade docente. Ao discutirmos as paixões, que necessariamente passam pelo corpo, sentimos a necessidade de

identificar, descrever e refletir os modos de “corporificação” do sujeito em ambientes *online*, ou seja, os modos pelos quais o enunciador “projeta” seu corpo em tais ambientes e de que maneira o enunciatário “percebe” tal corporeidade, o que pretendemos investigar em nossa pesquisa de doutorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, ed. 05, 2007.
- AMARAL, M. T. M. **Ambiente virtual de aprendizagem**: condições e possibilidades. Belo Horizonte: Programa Ágora – Nescon/UFMG, julho de 2009.
- AMORIM, E.; SILVA, W. R. **Abordagens interdisciplinares em relatórios de estágio supervisionado realizado na Educação de Jovens e Adultos**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC: Relatório de Iniciação Científica – UFT/CNPq, 2011.
- AMORIM, E. ; SILVA, L. H. O. . Práticas de linguagem de professores em formação inicial em plataformas virtuais de aprendizagem: analisando a interação em fóruns do Moodle. In: **V Fórum Internacional de Inovação e Criatividade (INCREA): inovação docente e instituições criativas**. Anais do Fórum Internacional de Inovação e Criatividade (INCREA): inovação docente e instituições criativas, 2013. p. 1-9.
- ARAÚJO-JÚNIOR, C.F; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, ed. 04, 1991.
- BALDAN, M. de L. O. G. **Veridicção: um problema de verdade**. São Paulo: Revista Alfa, n. 32, pp.47-52, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, ed. 2, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, ed. 12, 2006.
- BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, ed. 04, 2005.
- _____. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, ed. 03, 2001.
- _____. **A construção discursiva dos discursos intolerantes**. s/d.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária**. Tradução: Ivan Carlos Lopes et. al. São Paulo: Edusc, 2003.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2011.
- DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem: In **Educação, Formação e Tecnologias**, 2008, vol 1(1), p. 4-10. Disponível em <http://eft.educom.pt>
- DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (orgs.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.
- FACHINETTO, E. A. O hipertexto e as práticas de leitura. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna. Ano 03, n.04, 1º semestre de 2006. Acesso em 08 de junho de 2012. Disponível em: http://www.letramagna.com/Eliane_Arbusti_Fachinnetto.pdf
- FECHINE, I.; NETO, J. P. V. **Regimes de interação em práticas comunicativas**: Experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE). Rio de Janeiro: Compós, s/d. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf Acesso em: 13 de janeiro de 2014.
- FIORIN, J. L. . **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, ed. 15, 2011.
- _____. **Semiótica e paixão**. Eutomia. Revista Online de Literatura e Linguística, v. 2, p. 58-67, 2008.
- _____. **Semiótica das Paixões: o ressentimento**. São Paulo: Alfa, 51 (1), pp. 09-22, 2007a.
- _____. **Paixões, afetos, emoções e sentimentos**. São Paulo: Cadernos de Semiótica Aplicada (CASA), volume 5 (2), dezembro de 2007b.
- _____. **Enunciação e semiótica**. Santa Maria: Revista Letras, n. 33, pp. 69-97, 2006.
- _____. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. **A pessoa desdobrada**. São Paulo: Revista Alfa, n. 39. pp. 23-44, 1995.
- FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. **Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste**. São Paulo: Bakhtiniana, v. 01, n. 02, pp. 143-164, 2009.
- FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Tradução: Jean Cisttus Portela. São Paulo: Contexto, ed. 02, 2012.
- _____. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: PORTELA, J. C.; DINIZ, M. L. V. P. (orgs.). **Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias**. Bauru, SP: UNESP/FAAC, 2008.
- GOMES, J. A. **O Percorso Historiográfico-Linguístico das Paixões**. Goiânia: Faculdade de Letras UFG, Dissertação de Mestrado, 2011.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das Paixões: dos estados de coisas aos estados de alma**. Tradução: Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GUILHERME, M. **Ronald Barnett, Beyond All Reason: Living with Ideology in the University**. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], n. 66, 2003. Acesso em: 02 de Outubro 2013. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1165>

HADDAD, S. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, v. 35, p. 197-211, 2007.

LANDOWSKI, E. ¿Habría que rehacer la semiótica?. Revista Contratexto, nº 20, pp. 127-155, 2012. Disponível em: <http://semioticagesc.com/wp-content/uploads/2013/02/%C2%BFHabr%C3%ADa-que-rehacer-la-emi%C3%B3tica.pdf> Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

_____. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. In: **Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas III**. São Paulo: Edições CPS, 2005.

_____. **Passions sans nom: essais de socio-sémitotique III**. Paris: PUF, 2004.

LEFFA, V. J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade**.

Calidoscópico. São Leopoldo, v. 3, n. 1, pp. 21-30, 2005. Disponível em:

http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/sumario_calido/art03.pdf

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, ed. 3, 2010.

_____. **O que é virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, G. D. **Sentidos para o Ensinar, Sentidos para o Aprender: análise do discurso de professores em formação inicial**. Dissertação de mestrado. Araguaína, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, 2012.

MELLO, L. C. M. F. de. **Sobre a Semiótica das Paixões**. Londrina: Signum, nº 08, vol. 02, pp. 47-64, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3705/2979>

MELO, L. C. de. **Representações de alunos em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa**. Dissertação de mestrado. Araguaína, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, 2011.

MEYER, M. Prefácio. In: ARISTOTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Borges B. Da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, ed. 02, 2011.

MOODLE-MAIS – **o modo fácil de aprender Moodle**. Disponível em: <http://www.moodlemais.com.br/mod/resource/view.php?id=637> Acesso em: 12 de Junho de 2013.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

OLIVEIRA, E. de. J.; SILVA, W. R. **Caracterização do Relatório de Estágio Supervisionado na Licenciatura de Geografia**. Texto apresentado no II Encontro de formação de professores: diálogos entre educação superior e básica. 01 a 03 de dezembro de 2010. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins.

ORC, J. B. C. S. **Breve introdução ao estudo das Paixões em S. Tomás de Aquino (II)**. Anápolis: Revista Sapientia Crucis – Revista Filosófica – Teológica, pp. 233-249, 2011. Acesso em: 20 de julho de 2013. Disponível em: <http://institutumsapientiae.files.wordpress.com/2011/07/sc-2011-07-joc3a3o.pdf>

109

- PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINHO, M. J. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, pp. 317-334, dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a16.pdf>
- ROZENFELD, C. C. de F.; GABRIELLI, K. S.; SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de língua estrangeira como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. In: Ana Elisa Ribeiro [et al.] (orgs.) **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Petrópolis, 2012.
- SCHWARTZMANN, M. N. **Cartas marcadas: Prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro**. Tese de doutorado. Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2009.
- SELBER, S. A. **Multiliteracies for a digital age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- SILVA, L. H. O. **Mensagens ao mar: análise semiótica de interações no ambiente digital e considerações sobre a prática docente**. Mimeo, 2013.
- _____. **Diálogos Acadêmicos, Interações Digitais**. Mimeo, 2013.
- SILVA, L. H. O. da ; REIS, N. V. dos . A escolarização do gênero chat: reflexões na perspectiva da semiótica discursiva. In: **Anais do II SIELP - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, v. 02, n. 01, pp. 01-15, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/868.pdf>
- _____. Educação como promessa: questões sobre a interação e o sentido em ambientes digitais na perspectiva semiótica. In: PORTELA et. al. (orgs.) **Semiótica – identidade e diálogos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 247-263, 2012.
- _____. **Diálogos virtuais e regimes de sentido: análise semiótica de chats em contexto do ensino a distância**. Mimeo, 2013.
- SILVA, W. R.; MELO, L. C. (orgs.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- SOARES, L. Q.; FERREIRA, M. C. **Pesquisa Participante como Opção Metodológica para a Investigação de Práticas de Assédio Moral no Trabalho**. Psicologia (Florianópolis), v. 6, p. 85-110, 2006.
- SOUSA, S. M. de. **Sílvio Santos vem aí – programas de auditório no SBT numa perspectiva semiótica**. Niterói: UFF/PPL, tese de doutorado, 2009.
- TATIT, L. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: volume 01**. São Paulo: Contexto, 2002.
- TEIXEIRA, L. **As cores do discurso: análise do discurso da crítica de arte**. Niterói: EDUFF, 1996

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **História**. Palmas: Portal da UFT, atualizado em 25 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www1.uft.edu.br/index.php/institucional/a-uft/10874-historia>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

_____. (Araguaína). **Plano de Ensino**: Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua e Literatura: Língua Portuguesa e Literatura I. Araguaína, 2012.

_____. (Araguaína). **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Araguaína, 2009.

VALENTE, L.; MOREIRA, P.; DIAS, P. Moodle: moda, mania ou inovação na formação?. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (orgs.). **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press, 1998.

ANEXOS