



**FABIANA POÇAS BIONDO ARAUJO**

**O FÓRUM *ONLINE* COMO PRÁTICA COLABORATIVA DE  
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE MORFOLOGIA DA  
LÍNGUA**

**CAMPINAS,  
2015**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**FABIANA POÇAS BIONDO ARAUJO**

**O FÓRUM *ONLINE* COMO PRÁTICA COLABORATIVA DE CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTOS SOBRE MORFOLOGIA DA LÍNGUA**

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

**CAMPINAS,  
2015**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Inês Signorini - IEL/UNICAMP (orientadora)

---

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves - UFGD

---

Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça - IEL/UNICAMP

---

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena - UFSC

---

Profa. Dra. Sophie Bailly - ATILF/CRAPEL Univ. de Lorraine

---

Profa. Dra. Cloris Porto Torquato - UEPG

---

Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa - UFGD

---

Prof. Dr. Petrilton Alan Pinheiro da Silva - IEL/UNICAMP

## RESUMO

A partir do campo aplicado dos estudos da língua(gem), esta tese de doutorado tem como objetivo analisar o processo colaborativo de construção de conhecimentos entre professora/aluno(s) e entre aluno(s)/aluno(s) nos fóruns *online* de um curso semipresencial de Morfologia da Língua Portuguesa, na Licenciatura em Letras de uma universidade pública na região centro-oeste. O *corpus* foi gerado por meio de uma “pesquisa-ação” (BURNS, 2010) e constitui-se especialmente por 538 postagens feitas pela professora e pelos alunos em quatro fóruns desse curso, nos anos de 2011 e de 2012. A partir de uma perspectiva sociocultural de investigação baseada na “lógica da prática” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011), a proposição desse objetivo visa à apreensão do fórum de discussões *online*, neste trabalho, para além de sua funcionalidade como ferramenta de ensino-aprendizagem, bem como para além das características textuais/estilísticas de escrita nele manifestas, defendendo-o como uma *prática colaborativa de construção de conhecimentos*; no caso, conhecimentos sobre Morfologia da língua. Para isso, e no âmbito de uma abordagem inter/transdisciplinar, são articuladas contribuições teóricas sobre aprendizagem colaborativa (*online*) (VIGOTSKI, 2007[1984]; 2008[1987]; BRUNER *et al.*, 1976; HARASIM, 2005; 2012; INGRAM e HATHORN, 2004, entre outros), sobre fórum de discussões *online* (CASSANY, 2012; OLIVEIRA, 2007; LALUEZA *et al.*, 2010; MANTOVANI *et al.*, 2010, entre outros) e sobre o campo teórico-epistemológico da prática (WENGER, 2001; SANDBERG e TSOUKAS, 2011; RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009, entre outros). As análises evidenciam, sobretudo, dois modos diferentes de produzir escrita e gerar conhecimentos nos fóruns *online*: 1) a partir de práticas de escrita e ensino-aprendizagem individualizadas e tradicionalmente escolarizadas/acadêmicas; 2) a partir de práticas de interação e escrita em ambientes colaborativos da Internet. No cruzamento entre as práticas tradicionais à escola/academia e as práticas de interação na Internet ligadas à ideia de inovação, evidencia-se uma perspectiva fronteiriça entre novos/velhos letramentos (SIGNORINI, 2007; SIGNORINI, 2012) na situação de comunicação e de geração/negociação de significados focalizada, aventando a possibilidade de movimento, de mudança de práticas e de papéis sociointeracionais, de fortalecimento da construção colaborativa de conhecimentos em ambientes de formação de professores como a Licenciatura em Letras aqui focalizada.

**Palavras-chave:** fórum *online*, prática colaborativa; construção de conhecimentos; velhos/novos letramentos.

## ABSTRACT

In the field of applied language studies, this doctoral thesis aims to analyze the collaborative process of knowledge construction between teacher/student(s) and between student(s)/student(s) in online forums of a blended learning course called Morphology of the Portuguese Language in an undergraduate course of Languages in a public government-run university in the central-western region of Brazil. The corpus was generated through an "action research" (BURNS, 2010) and is constituted, especially, by 538 posts made by the teacher and students in four forums of this course, between the years 2011 and 2012. Based on a sociocultural perspective of research investigation on the "logic of practice" (SANDBERG and TSOUKAS, 2011), the proposition of that goal focuses on the apprehension of the online discussion forum, going beyond its functionality as a teaching and learning tool as well as beyond the textual/stylistic characteristics of writing it manifests, defending this forum as a *collaborative practice of knowledge construction*; in this case, knowledge of the Portuguese language morphology. For this purpose, and as part of an inter/transdisciplinary approach, the following theoretical contributions are articulated on collaborative learning (online) (VIGOTSKI, 2007[1984]; 2008[1987]; BRUNER *et al.*, 1976; HARASIM, 2005; 2012; INGRAM e HATHORN, 2004, among others) on online discussion forum (CASSANY, 2012; OLIVEIRA, 2007; LALUEZA *et al.*, 2010; MANTOVANI *et al.*, 2010, etc.) and on the theoretical and epistemological field of practice (WENGER, 2001; SANDBERG and TSOUKAS, 2011; RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009, among others). Analyses reveal, above all, two different ways of producing writing and generating knowledge on online forums: 1) through teaching and learning individualized and traditionally schooled/academic writing practices; 2) through interaction and writing practices in collaborative online environments. A bordering perspective between the old/new literacies may be observed in the intersection between traditional schooled/academic practices and Internet practices related to the idea of innovation (SIGNORINI, 2007; SIGNORINI, 2012) in situations of communication and generation/negotiation focused on meanings, revealing the possibility of movement, changing practices and socio-interactional roles, and strengthening the collaborative construction of knowledge in teachers' training environments such as the Languages Undergraduate Course focused upon in this analysis.

**Key words:** online forum, collaborative practice; knowledge construction; old/new literacies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. FÓRUM ONLINE, COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: POR UMA LÓGICA DA PRÁTICA.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. Colaboração e construção de conhecimentos.....</b>	<b>23</b>
1.1.1. A colaboração em contexto de ensino-aprendizagem: a perspectiva sociocultural de Vigotski.....	23
1.1.2. A mediação do outro nos processos de aprendizagem: os conceitos de ZDP e de andaime.....	28
1.1.3. A “Aprendizagem Colaborativa <i>Online</i> ”.....	32
<b>1.2. O fórum <i>online</i> em contexto de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>40</b>
1.2.1. Características do fórum <i>online</i> .....	41
1.2.2. Gestão e uso do fórum <i>online</i> em AVA e colaboração.....	45
1.2.3. Fórum <i>online</i> , colaboração e prática social.....	51
<b>2. SITUANDO A PESQUISA: CONTEXTO, ATORES E METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 Contextualização da pesquisa.....</b>	<b>56</b>
2.1.1 Pesquisa-ação e Linguística Aplicada.....	56
2.1.2 O “Edital 15” .....	60
2.1.3 O Curso de Licenciatura em Letras e a disciplina Língua Portuguesa II...	63
<b>2.2 Geração dos registros e constituição do <i>corpus</i> da pesquisa.....</b>	<b>65</b>
2.2.1 Primeiro momento de geração dos registros: o curso de Morfologia de 2011.....	65
2.2.2 Segundo momento de geração dos registros: o curso de Morfologia de 2012.....	69
2.2.3 Instrumentos e <i>corpus</i> da pesquisa.....	71
<b>2.3 Os participantes da pesquisa.....</b>	<b>73</b>
<b>3. “ZOOM IN” E “ZOOM OUT”: AÇÕES COLABORATIVAS E ENTRELAÇAMENTOS NOS FÓRUNS <i>ONLINE</i>.....</b>	<b>80</b>
<b>3.1 Os fóruns <i>online</i> do curso de Morfologia de 2011: participação, interação e mediação.....</b>	<b>82</b>
3.1.1 O fórum <i>online</i> avaliativo de 2011.....	83

3.1.2	O fórum <i>online</i> livre de 2011.....	108
<b>3.2</b>	<b>Os fórums <i>online</i> do curso de Morfologia de 2012: participação, interação e mediação.....</b>	136
3.2.1	O fórum <i>online</i> avaliativo de 2012.....	136
3.2.2	O fórum <i>online</i> livre de 2012.....	155
<b>4.</b>	<b>CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS SOBRE CLASSES DE PALAVRAS E SOBRE GÊNERO NOS FÓRUNS <i>ONLINE</i> .....</b>	178
<b>4.1</b>	<b>Processo colaborativo de construção de conhecimentos linguísticos sobre “classes de palavras” .....</b>	182
4.1.1	Primeiro subgrupo.....	186
4.1.2	Segundo subgrupo.....	193
4.1.3	Terceiro subgrupo.....	195
4.1.4	Quarto subgrupo.....	199
4.1.5	Quinto subgrupo.....	204
<b>4.2</b>	<b>Processo colaborativo de construção de conhecimentos linguísticos sobre “gênero” .....</b>	206
4.2.1	Primeiro subgrupo.....	208
4.2.2	Segundo subgrupo.....	212
4.2.3	Terceiro subgrupo.....	215
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	218
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	226
	<b>ANEXOS.....</b>	234

## **DEDICATÓRIA**

À minha vizinha Maria (em memória), a  
primeira a me apontar o valor dos estudos e da  
liberdade.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Inês Signorini, pela orientação franca, comprometida e inspiradora durante todo o processo de realização desta pesquisa. Pelas muitas observações sempre cuidadosas e desafiadoras. Por me incentivar a ir sempre além.

Ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, por tudo que me ensinou durante o meu mestrado e por ser um grande amigo desta vida.

Ao Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, por ter me orientado a refletir sobre questões tão valiosas na qualificação de área.

Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, à Profa. Dra. Márcia Mendonça, à Profa. Dra. Maria Inês Probst Lucena, à Profa. Dra. Sophie Bailly, à Profa. Dra. Cloris Torquato, à Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa e ao Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro, pela participação e contribuições na banca examinadora desta tese.

Ao Rodrigão, ao Jordan, à Marcela e à Naiane, pelos muitos bons momentos que vivemos durante o doutorado.

À Gabi e à Cris, que estiveram muito presentes em dois períodos diferentes dessa trajetória, por todos os momentos que compartilhamos, pela amizade.

A todos(as) os(as) alunos(as) que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade em colaborar e pela motivação a cada nova aula.

Aos meu grandes amigos Elaine e ao Samuel, pela presença e trocas constantes; por sermos tão iguais em nossas diferenças; pela sorte da nossa amizade.

Às minhas amigas de sempre: Denise, Kátia, Vilma, Claudia, Renata e Gisele, por me ampararem com seu carinho também nesses anos de doutorado, mesmo com todas as minhas ausências.

Aos meus avós, por tudo que me ensinaram sobre a vida.

Aos meus irmãos, Fabrício e Adriano, por sempre acreditarem em mim e se preocuparem comigo.

Aos meus sobrinhos, Carol, Camilli, Pedro e Manu, pelos momentos de plena felicidade.

Aos meus pais, pela base firme, o apoio e o amor constantes. À minha mãe, por sua presença forte e carinhosa, sempre. Ao meu pai, pelo amor que se sobressai em meio a tantos erros e acertos nossos.

À Lilica e à Bell, por toda alegria, todo amor e companheirismo.

Ao Rodrigo, por estar presente e ser parte de tudo, sempre. Por todo o apoio, toda compreensão, por tudo o que é, por tudo o que somos juntos.

Ao Deus que é a minha fonte de energia e amparo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Esquema de atividade indireta (mediada) (VIGOTSKI, 2007[1984], p. 54)	26
<b>Figura 2:</b> Três fases intelectuais da OCL (HARASIM, 2012, p. 94)	37
<b>Figura 3:</b> Exemplo de processos OCL em um curso (HARASIM, 2012, p.95)	39
<b>Figura 4:</b> Página inicial do curso Língua Portuguesa II/2011 na Plataforma Moodle	69
<b>Figura 5:</b> Página inicial do curso Língua Portuguesa II/2012 na Plataforma Moodle	71
<b>Figura 6:</b> Gráfico evolução mensal da participação no fórum avaliativo de 2011	90
<b>Figura 7:</b> Fluxograma das interações e andaimagem no fórum avaliativo de 2011	92
<b>Figura 8:</b> Subnível 15 do FA 2011 – Relatório	95
<b>Figura 9:</b> Subnível 5 do FA 2011 – AL no Ensino Fundamental e Médio	97
<b>Figura 10:</b> Parte do subnível 17 do FA 2011 – É preciso ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico?	99
<b>Figura 11:</b> Parte do subnível 23 do FA 2011 – A necessidade do ensino gramatical	100
<b>Figura 12:</b> Parte do subnível 7 do FA 2011 – Gramática X Linguagem: confusão de conceitos	103
<b>Figura 13:</b> Parte do subnível 19 do FA 2011 – No fim das contas trata-se de puro preconceito	106
<b>Figura 14:</b> Gráfico evolução mensal da participação no fórum livre de 2011	113
<b>Figura 15:</b> Fluxograma das interações e andaimagem no fórum livre de 2011	117
<b>Figura 16:</b> Subnível 18 do FL 2011 – Considerações Finais	123
<b>Figura 17:</b> Parte do subnível 8 do FL 2011 – Vogal temática	126
<b>Figura 18:</b> Parte do subnível 14 do FL 2011 – Vocábulos conectivos	127
<b>Figura 19:</b> Parte do subnível 3 do FL 2011 – Significados atribuídos ao vocábulo COMUTAÇÃO	128
<b>Figura 20:</b> Parte do subnível 23 do FL 2011 – Os pronomes e os instrumentos gramaticais de Vendryes	130
<b>Figura 21:</b> Parte do subnível 16 do FL 2011 – O uso das classes de palavras	132

<b>Figura 22:</b> Gráfico evolução mensal da participação no fórum avaliativo de 2012	142
<b>Figura 23:</b> Fluxograma das interações e andaimagem no fórum avaliativo de 2012	144
<b>Figura 24:</b> Subnível 3 do FA 2012 – Análise Linguística: função social	147
<b>Figura 25:</b> Parte do subnível 4 do FA 2012 – Afinal, o que é análise linguística?	148
<b>Figura 26:</b> Parte do subnível 5 do FA 2012 – Ensino de gramática	150
<b>Figura 27:</b> Parte do subnível 1 do FA 2012 – Considerações sobre a Vídeo Aula de Análise Linguística	152
<b>Figura 28:</b> Gráfico evolução mensal da participação no fórum livre de 2012	160
<b>Figura 29:</b> Fluxograma das interações e andaimagem no fórum livre de 2012	162
<b>Figura 30:</b> Subnível 18 do FL 2012 – Flexão de gênero	166
<b>Figura 31:</b> Subnível 8 do FL 2012 – Dúvidas!	167
<b>Figura 32:</b> Parte do subnível 5 do FL 2012 – Morfema Zero	168
<b>Figura 33:</b> Parte do subnível 10 do FL 2012 – Classificação de morfemas	169
<b>Figura 34:</b> Parte do subnível 3 do FL 2012 – Problemas da Gramática Normativa	171
<b>Figura 35:</b> Parte do subnível 11 do FL 2012 – Os pronomes e a dêixis	173
<b>Figura 36:</b> Parte do subnível 17 do FL 2012 – Faraco e o problema com os Legisladores	174
<b>Figura 37:</b> Zoom sobre o subnível 24 do fórum livre de 2011	183
<b>Figura 38:</b> Fluxograma das discussões no subnível 24 do fórum livre de 2011	184
<b>Figura 39:</b> Zoom sobre o subnível 23 do fórum livre de 2012	206
<b>Figura 40:</b> Fluxograma das discussões no subnível 23 do fórum livre de 2012	207

#### LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Programa do curso de capacitação oferecido pelo projeto “Edital 15”	63
<b>Quadro 2:</b> Conteúdo programático do curso de Morfologia	66
<b>Quadro 3:</b> Referências bibliográficas do curso de Morfologia	67
<b>Quadro 4:</b> Resumo do perfil dos alunos no curso de 2011	76
<b>Quadro 5:</b> Resumo do perfil dos alunos no curso de 2012	77
<b>Quadro 6:</b> Participantes da pesquisa e ano de participação	78

<b>Quadro 7:</b> Resumo dos itens focalizados e das categorias de análise das ações colaborativas nos fóruns <i>online</i>	82
<b>Quadro 8:</b> Comando da atividade – fórum avaliativo de 2011	83
<b>Quadro 9:</b> Comando da atividade – avaliação presencial/individual do curso de 2011	85
<b>Quadro 10:</b> Resumo da participação no fórum avaliativo de 2011	86
<b>Quadro 11:</b> Frequência das postagens por participante no fórum avaliativo de 2011	87
<b>Quadro 12:</b> Subníveis de discussão ( <i>hiperlinks</i> ) no fórum avaliativo de 2011	89
<b>Quadro 13:</b> Tipos de interação no fórum avaliativo de 2011	93
<b>Quadro 14:</b> Andaimagem no fórum avaliativo de 2011	95
<b>Quadro 15:</b> Resumo da participação no fórum livre de 2011	109
<b>Quadro 16:</b> Frequência das postagens por participante no fórum livre de 2011	110
<b>Quadro 17:</b> Subníveis de discussão ( <i>hiperlinks</i> ) fórum livre de 2011	112
<b>Quadro 18:</b> Tipos de interação no fórum livre de 2011	120
<b>Quadro 19:</b> Andaimagem no fórum livre de 2011	122
<b>Quadro 20:</b> Comando da atividade – fórum avaliativo de 2012	137
<b>Quadro 21:</b> Resumo da participação no fórum avaliativo de 2012	139
<b>Quadro 22:</b> Frequência das postagens por participante no fórum avaliativo de 2012	141
<b>Quadro 23:</b> Subníveis de discussão ( <i>hiperlinks</i> ) fórum avaliativo de 2012	141
<b>Quadro 24:</b> Tipos de interação no fórum avaliativo 2012	145
<b>Quadro 25:</b> Andaimagem no fórum avaliativo de 2012	146
<b>Quadro 26:</b> Comando da atividade – fórum livre de 2012	155
<b>Quadro 27:</b> Resumo da participação no fórum livre de 2012	156
<b>Quadro 28:</b> Frequência das postagens por participante no fórum livre de 2012	158
<b>Quadro 29:</b> Subníveis de discussão ( <i>hiperlinks</i> ) fórum livre de 2012	160
<b>Quadro 30:</b> Tipos de interação no fórum livre de 2012	164
<b>Quadro 31:</b> Andaimagem no fórum livre de 2012	165

<b>Quadro 32:</b> Fases e indicadores de análise do processo colaborativo de construção de conhecimentos em fóruns <i>online</i> (Adaptado de HARASIM, 2005; 2012)	179
<b>Quadro 33:</b> Tipologia de interações em processos colaborativos de construção de conhecimentos em fóruns <i>online</i> (Inspirado em LOWRY <i>et al.</i> , 2004)	180
<b>Quadro 34:</b> Andaimagem em processos colaborativos de construção de conhecimentos em fóruns <i>online</i> (Baseado em BRUNER <i>et al.</i> , 1976, VASCONCELOS, 1999, CUNHA, 2012, SÁNCHEZ, 2005 e no <i>corpus</i> desta pesquisa)	181
<b>Quadro 35:</b> Subgrupos de análise do subnível 24 do FL 2011	185
<b>Quadro 36:</b> Subgrupos de análise do subnível 23 do FL 2012	208

## INTRODUÇÃO

Diante das inquietações que surgiam de meus estudos na Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e da demanda da universidade pública na qual sou professora, no centro-oeste,<sup>1</sup> em 2011 passei a utilizar a plataforma *Moodle*<sup>2</sup> em minhas aulas de Morfologia da Língua Portuguesa, que assumiram então um formato semipresencial.<sup>3</sup> O fórum de discussões foi a ferramenta dessa plataforma que mais me interessou desde o princípio, devido à sua perspectiva interacional, e inicialmente meu objetivo era utilizá-lo para ampliar a participação dos alunos nas discussões sobre conteúdos do curso de Morfologia. Naquele momento, eu acreditava que os fóruns pudessem, por si só, minimizar uma relação unidirecional de produção de conhecimentos, já que, nas aulas presenciais, eu costumava deter o controle interacional na maior parte do tempo, embora esporadicamente alguns alunos dividissem comigo esse papel.

A ideia inicial era, portanto, fomentar a troca de conhecimentos entre professora/aluno(s) e entre os próprios alunos, intensificando as interações em espaços-tempos de aprendizagem *online* que me possibilitassem reunir os estudantes das duas turmas do curso presencial sobre Morfologia do português (turmas 1 e 2 – habilitações Português/Inglês e Português/Espanhol), integrante da Licenciatura em Letras. As investigações estiveram voltadas, nesse primeiro momento, à observação das interações em sala de aula e nos fóruns virtuais, tomados como dois lugares distintos.

Minhas hipóteses iniciais eram de que o fórum funcionaria melhor se integrasse as atividades avaliativas do curso, se houvesse participação de todos os alunos das duas

---

<sup>1</sup> Criação de um projeto para atender ao edital nacional de fomento ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Instituições públicas de ensino superior: EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED. A participação dos professores era opcional (ver capítulo 2).

<sup>2</sup> O *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância que se baseia em software livre. O termo remete a *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Informação disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>> Acesso em: 17 out. 2014.

<sup>3</sup> Alguns autores vêm destacando a fragilidade dos termos *a distância*, *presencial* ou *semipresencial*, alegando que eles se tornaram sem sentido com a proliferação da Internet e as alterações nas concepções de espaço e de tempo (GARRISON, 2011[2003], PRETTO, 2000, etc.). Eu os utilizo, porém, com o objetivo de situar o campo da pesquisa, dada a existência formal dessas modalidades de cursos de graduação na universidade em que gerei os dados deste estudo.

turmas e pouca intervenção de minha parte nas discussões. A meu ver, tais condições favoreceriam o debate e trariam autonomia aos alunos, configurando maiores possibilidades de interação e de construção colaborativa de conhecimentos, em comparação com a sala de aula.

Considerando essas hipóteses iniciais, as questões de investigação que motivaram as minhas primeiras ações foram: 1) O fórum *online* aumenta o número de participantes nas discussões sobre conteúdos do curso? 2) O fórum *online* amplia as possibilidades de construção colaborativa de conhecimentos sobre o assunto em estudo? 3) O fórum *online* é capaz de redistribuir os papéis interacionais habitualmente assumidos por mim e pelos alunos em sala de aula?

Já nessa etapa, observei que as análises das interações nos fóruns apontavam para um modo bastante instável de (des) (re) (co) construir conhecimentos nesses espaços, a depender do modo como eu e os alunos neles nos envolvíamos. Desde então, minhas atenções se deslocaram da comparação entre o que se observava nos fóruns e na sala de aula para o que ocorria nos fóruns *online*. Os fóruns *online* do curso de Morfologia tornaram-se, assim, o principal objeto de análise desta pesquisa, que passou a investigar o processo de *colaboração* em interações professor/aluno e aluno/aluno (VIGOTSKI, 2007[1984]; HARASIM, 2005; 2012 etc.).

Mais especificamente, passei a me orientar pela análise dos entrelaçamentos entre os fazeres (ações) observados nos fóruns *online* do curso e todo um conjunto de elementos sociais, materiais e culturais que os envolviam e, ao mesmo tempo, os (re)significavam – ou seja, passei a me orientar pela “lógica da prática” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011; NICOLINI, 2009 – ver capítulo 1, seção 1.2.3).

Por meio dessa lógica, pude compreender a construção colaborativa de conhecimentos como um processo que passa, essencialmente, pela ação de *participar* desse processo, de fazê-lo de modo mais individual ou *interagindo* com outros participantes, bem como *mediando* a aprendizagem de outrem, através da colocação de “andaimes” (BRUNER *et al.*, 1976; VASCONCELOS, 1999 etc.) e da criação de “ZDP” (VIGOTSKI, 2007[1984]). Pude compreender essas ações, ainda, em seu entrelaçamento com modos tacitamente estabelecidos de realizar fazeres outros (“práticas”, cf. SANDBERG e TSOUKAS, 2011; RECKWITZ, 2002 etc.), tais como usar a linguagem e construir conhecimentos em outras situações de ensino-aprendizagem ou de interação,

no interior das *fases* de construção colaborativa de conhecimentos *online* destacadas pela literatura da área (geração de ideias, organização de ideias e convergência intelectual, cf. HARASIM, 2005; 2012).

Em função dessa perspectiva, defini novas questões de investigação, que são as que procuro responder por meio desta tese: 1) Como a professora<sup>4</sup> e o(s) aluno(s) desenvolvem *ações colaborativas* (participação, interação e mediação) na construção de conhecimentos nos fóruns *online* do curso de Morfologia e de que forma essas ações se entrelaçam ao seu contexto sociomaterial/cultural? 2) O que as ações desenvolvidas pelos participantes nos fóruns *online* do curso de Morfologia revelam em termos da instanciação de outras práticas de construção de conhecimentos em contextos sociomateriais/culturais análogos? 3) Qual(is) a(s) relação(ões) entre os modos de realizar *ações colaborativas* e as *fases* do processo colaborativo de construção de conhecimentos nos fóruns *online* do curso de Morfologia?

A fim de responder e/ou compreender melhor essas questões, tenho por principal objetivo, nesta tese, **analisar o processo colaborativo de construção de conhecimentos entre professora/aluno(s) e aluno(s)/aluno(s), em fóruns online de um curso de Morfologia da Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva sociocultural de investigação baseada na “lógica da prática” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011).**

Como desdobramentos desse propósito principal, são meus objetivos específicos:

- Revisar e discutir os conceitos teóricos de *colaboração* e de *fórum online* em contexto de ensino-aprendizagem, de modo a (re)situá-los no interior de uma perspectiva teórica da prática, portanto articulados às problemáticas evidenciadas pelo estudo empírico e ao contexto sócio-histórico que informa esta pesquisa.
- Identificar e descrever as *ações colaborativas* dos sujeitos participantes dos fóruns *online* desta pesquisa (participação, interação e mediação), em sua relação com os aspectos contextuais em que são desenvolvidas e com as práticas que instanciam.
- Discutir os impactos das *ações colaborativas* desenvolvidas nos fóruns *online* desta pesquisa na (re)configuração de *papéis sociais* atrelados a situações de

---

<sup>4</sup> Em alguns poucos momentos deste trabalho, utilizo a expressão “a/pela professora” e não “eu/por mim”, por uma questão de estilo.

ensino-aprendizagem e nas *fases* do processo colaborativo de construção de conhecimentos sobre conteúdos de Morfologia da Língua Portuguesa evidenciado nos fóruns.

As questões e os objetivos elencados delinearam-se no interior de um estudo empírico orientado pela metodologia conhecida como “pesquisa-ação” (BURNS, 2010), de natureza “interpretativista” (ERICKSON, 1988) e, portanto, alinhada ao “estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos”, que define o objeto de pesquisa no campo aplicado dos estudos da linguagem (SIGNORINI, 1998); campo em que se insere esta tese (ver capítulo 2).

Definida, basicamente, pela atuação do professor como pesquisador do seu próprio contexto de ensino, a metodologia da pesquisa-ação relaciona-se à ideia de “prática reflexiva”, estruturando-se por meio de uma abordagem de exploração e interpretação crítica e problematizante de contextos particulares de ensino-aprendizagem, nos quais se identificam situações problemáticas. A motivação subjacente a esse tipo de pesquisa é que o questionamento e a intervenção deliberada do professor-pesquisador nessas situações possa gerar novas ideias e alternativas a serem exploradas e desenvolvidas a fim de ocasionar mudanças e melhorias na prática (BURNS, 2010).

Considerando os desafios apresentados pela inserção do componente a distância em minhas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente pelo uso do fórum de discussões *online*, o *corpus* desta pesquisa foi construído em minhas próprias aulas de Língua Portuguesa, conforme mencionei acima, nos anos de 2011 e de 2012. Das videogravações de aulas, registros abrigados pela plataforma *Moodle*, questionários aplicados aos alunos e artefatos coletados em campo (ver capítulo 2), são mais extensamente analisados, nesta tese, quatro fóruns *online* – dois de 2011 e dois de 2012 –, que somam 538 mensagens postadas por mim e pelos meus alunos no período de aulas do segundo semestre desses anos.

A focalização do processo colaborativo de construção de conhecimentos delineado por meio dessas postagens encontra justificativa neste estudo, sobretudo, em meus ideários de professora-pesquisadora que, após intensas (des) (re) construções de crenças, práticas e conhecimentos, iniciadas em 2011, pretende sistematizar parte desse percurso na tentativa de melhor compreendê-lo, de pontuar acertos e erros e,

principalmente, de aventar elementos capazes de orientar novas ações de ensino-aprendizagem de língua com a mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Internet.

Esse enfoque justifica-se, ainda, no quadro das intensas transformações de natureza social, política, cultural, econômica e tecnológica que vêm se desenhando sob o rótulo de “pós-modernidade”, especialmente a partir do final do século XX, e que se desenvolvem de modo contínuo na atualidade (BAUMAN, 2001; FRIDMAN, 2000; BECK *et al.*, 1997). No centro dessas mudanças, a criação da Internet e a “virada” na direção da *colaboração* inaugurada pela *web 2.0* (CASTELLS, 1999; LÉVY, 2003; TORRES e AMARAL, 2011) têm alterado parâmetros de sociabilidade – no sentido da descentralização, do trabalho com o outro e o convívio com as diferenças, da autonomia, da reflexividade e da constante remodelagem de ações indicadas por nossas experiências.

No campo específico do ensino-aprendizagem, a introdução de novas oportunidades de comunicação e de construção de conhecimentos, particularmente o engajamento interativo/colaborativo potencializado pela arquitetura da *web 2.0*, tem sido responsável pelo crescente aumento do uso de TIC digitais em contextos educacionais, estabelecendo silenciosamente a aprendizagem *online* no “*mainstream*” do ensino superior”, segundo Garrison (2011, p. 01, tradução minha).

No caso dos fóruns de discussão *online*, em particular, sua propriedade assíncrona aliada à possibilidade de direcionamento de mensagens a múltiplos destinatários, bem como à permanência e disponibilidade dessas mensagens, entre outras características sociotécnicas que os estruturam (ver capítulo 1, seção 1.2.1), podem favorecer formas *colaborativas* de lidar com a aprendizagem. Talvez por esse motivo, os fóruns têm ganhado a cada dia mais espaço em cursos e plataformas de ensino-aprendizagem, apresentando-se como um recurso inovador na direção da construção conjunta de conhecimentos (SÁNCHEZ, 2005; MANTOVANI *et al.*, 2010).

Analisados em relação ao “conjunto complexo de nexos e atividades sociomateriais e seus efeitos” (NICOLINI, 2009) em contextos situados de ensino-aprendizagem, porém, os fóruns *online* podem adquirir significados específicos, revelando-se em sua unidade apenas por meio do “todo relacional” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011) que os constitui enquanto prática social. Nesse sentido, o caráter

inovador aparentemente inerente a essa tecnologia assume instabilidades no entrecruzamento com práticas sociais outras, que se manifestam e se revelam no todo relacional de cada fórum.

No caso dos fóruns deste estudo, essas instabilidades se apresentam particularmente em relação a um contraste, neles identificado, entre ações e práticas mais *colaborativas* – portanto atreladas à ideia de inovação<sup>5</sup> – e ações e práticas de natureza mais *individualizada* – relacionadas à ideia de tradição. De modo geral, são essas práticas de natureza individualizada que têm orientado as instituições escolares/acadêmicas, assim como as disciplinas de referência dessas instituições, normalmente estruturadas por meio de pressupostos e entidades pré-fixados e generalizáveis – como no caso da própria Morfologia, por exemplo.

Conforme apontou Harasim (2012), existe um grande fosso, atualmente, entre a forma como os jovens da “Era digital” aprendem nas instituições educacionais e o modo como eles interagem e trabalham fora desses espaços. Em sua maioria, são jovens adeptos às interações e à realização de trabalhos em grupo na Internet, mas encontram, nas escolas e/ou universidades, um cenário bastante diferente de suas práticas extraescolares. Para a autora, os educadores estão confusos sobre como proceder diante desses estudantes, relutando, assim como as instituições, em adotar perspectivas *online* e/ou *colaborativas* de aprendizagem; em geral, amparam-se ainda em modelos individuais de ensino-aprendizagem, que se refletem em aulas expositivas e em formatos de avaliações centradas em capacidades individuais.

É no entrecruzamento entre a tradição (formato disciplinar do curso de Morfologia, avaliações e atividades de natureza individual, aulas expositivas etc.) e a tentativa de inovação instaurada pela novidade (inserção da plataforma *Moodle*, dos fóruns e da carga horária *a distância* etc.)<sup>6</sup> que proponho a apreensão do fórum *online* como uma *prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre Morfologia da Língua Portuguesa*. Tal modo de apreensão visa situá-lo num lugar outro em relação à

---

<sup>5</sup> Conforme discuto na seção 1.1.1 do capítulo 1, a ideia de colaboração em contexto educacional não é, de fato, uma novidade surgida por conta das TIC contemporâneas; sua proliferação e intensificação nos últimos anos, porém, desenvolve-se de modo atrelado ao uso massivo dessas tecnologias.

<sup>6</sup> Compreendo “inovação” e “tradição” como conceitos não auto-evidentes, mas os mobilizo, aqui, para marcar abordagens colaborativas *versus* individuais, bem como a instauração da novidade *versus* o trivial no contexto focalizado.

sua compreensão como ferramenta de ensino-aprendizagem e/ou dos aspectos textuais e estilísticos de escrita que apresenta. Visa, ainda, integrar aspectos de sua caracterização como espaço de interação social a aspectos de sua potencialidade enquanto objeto técnico, tomando-o como um objeto sociotécnico, por um lado, e como objeto de linguagem, por outro (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010).

No âmbito de uma abordagem inter/transdisciplinar, que configura a Linguística Aplicada (SIGNORINI, 1998) e tem se mostrado novamente fecunda em estudos centrados na apreensão dos artefatos tecnológicos contemporâneos (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010), mobilizo contribuições de mais de uma disciplina, no **capítulo 1**, com vistas a articular três eixos de trabalhos empíricos e teóricos: 1) os voltados à questão da *colaboração* em contexto de ensino-aprendizagem (*online*); 2) os que se concentram nos potenciais e limites dos *fóruns online* também em contexto de ensino-aprendizagem e 3) os que se ocupam de delimitar um campo teórico-epistemológico específico à questão da *prática*, no contexto de uma perspectiva sociocultural de investigação. Assim, nesse capítulo, dedico-me a revisar e a discutir, entre outros, os conceitos teóricos de *colaboração*, de *construção de conhecimentos*, de *fórum online* e de *prática*, de modo a circunscrever tais questões nos limites da situação empírica que informa esta tese.

No **capítulo 2**, procuro situar a pesquisa empírica em relação aos seus aspectos teórico-metodológicos e contextuais, bem como no que se refere aos sujeitos sociais que dela participam. Dessa forma, apresento considerações a respeito do campo aplicado dos estudos da linguagem, da abordagem interpretativista de pesquisa e da metodologia mais particularmente conhecida como pesquisa-ação, buscando articular esses campos e/ou abordagens à pesquisa-ação específica deste estudo. Na sequência, passo a me dedicar à apresentação desta pesquisa-ação em particular, expondo aspectos de seu desenvolvimento no interior de um projeto da universidade pública em que os dados foram gerados, bem como do Curso de Graduação em Letras e, particularmente, dos cursos de Morfologia realizados no segundo semestre dos anos de 2011 e 2012. A partir da exposição do contexto da pesquisa, delimito os instrumentos de geração de registros e defino o *corpus* do presente trabalho, encerrando o capítulo com a apresentação do perfil dos sujeitos que dele participam.

Com o intuito de identificar e descrever as *ações colaborativas* (participação, interação e mediação) de construção de conhecimentos sobre Morfologia nos fóruns *online* que constituem o *corpus* desta tese, passo a analisar essa ações, no **capítulo 3**, por meio de seus entrelaçamentos com os aspectos contextuais em que se desenvolvem e às *práticas* que instanciam. Dessa forma, alterno o *zoom* (NICOLINI, 2009) em duas direções complementares: a) na direção da prática colaborativa de construção de conhecimentos instaurada nos fóruns (“*zoom in*”), focalizando a dinâmica de participação, interação e mediação entre professora/aluno(s) e entre aluno(s)/aluno(s); b) na direção de outras práticas de interação e de construção de conhecimentos que são instanciadas nesse processo (“*zoom out*”). Também é meu objetivo, nesse capítulo, ampliar as categorias de análise de processos colaborativos de construção de conhecimentos *online* previstas pela literatura, sobretudo a partir da identificação e descrição de novos elementos, oriundos do *corpus*.

Por fim, no **capítulo 4**, dedico-me à apreensão do processo colaborativo de construção de conhecimentos nos fóruns *online* por fases e por amostragem, utilizando os elementos de análise identificados e descritos no capítulo anterior para tratar particularmente das interações estabelecidas em torno das temáticas “classes de palavras” e “gênero”. Considerando que essas temáticas foram as mais debatidas entre as tantas mobilizadas pelos participantes desta pesquisa – atravessando diversos tópicos de discussão e envolvendo vários sujeitos – procuro discutir os impactos das *ações colaborativas* apresentadas nos fóruns no interior das *fases* que constituem o processo colaborativo de construção de conhecimentos *online*: geração de ideias (*brainstorming*), organização de ideias, convergência intelectual e mudança conceitual.

## CAPÍTULO 1

### FÓRUM ONLINE, COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: POR UMA LÓGICA DA PRÁTICA

Neste primeiro capítulo, articulo os pressupostos teóricos que subsidiam a construção e as análises do objeto de estudo desta pesquisa de doutorado. Em sintonia com o objetivo mais geral de analisar o processo colaborativo de construção de conhecimentos sobre Morfologia da língua nos fóruns *online* que compõem o *corpus* da pesquisa a partir de uma perspectiva da “prática” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011; RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009, entre outros), inicio o capítulo revisando a noção de *colaboração* em estudos voltados a contextos de ensino-aprendizagem. Em seguida, discuto esse conceito no âmbito da “Aprendizagem Colaborativa *Online*”, focalizando as ideias de *ações colaborativas* (participar, interagir e mediar) e de *processo colaborativo de construção de conhecimentos online* (geração de ideias, organização de ideias e convergência intelectual).

Na sequência do capítulo, apresento uma revisão do conceito de fórum *online* em contexto de ensino-aprendizagem. Para isso, destaco algumas de suas características, enquanto objeto sociotécnico, capazes de favorecer uma abordagem colaborativa de construção de conhecimentos. Assumindo que tais características não garantem a aprendizagem colaborativa, apresento algumas das dinâmicas de uso e de gerenciamento de fóruns *online* em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (doravante AVA), que têm sido apontadas na literatura como favoráveis à interação e à colaboração.

Por fim, procuro evidenciar uma maneira de ressignificar localmente as dinâmicas de uso e gestão de fórum *online* apresentadas, a partir da situação específica de ensino-aprendizagem de Morfologia da língua em que os fóruns desta tese estão envolvidos. Para tanto, apresento a perspectiva teórico-investigativa conhecida como

“lógica da prática”, que me orienta a compreender *colaboração*, *fórum online* e *construção de conhecimentos* a partir do estudo empírico que situo no capítulo 2<sup>7</sup>.

## **1.1 Colaboração e construção de conhecimentos**

Com vistas a delinear a forma como estou compreendendo e apreendendo *colaboração* neste estudo, em sua relação mais específica com o fórum *online* e com a construção de conhecimentos, julgo necessário apresentar, antes de tudo, uma breve incursão pelo surgimento da perspectiva colaborativa de trabalho no campo educacional, a fim de circunscrevê-la – e também a esta tese – no interior de uma abordagem sociocultural<sup>8</sup> da aprendizagem, conforme seção a seguir.

### **1.1.1 A *colaboração* em contexto de ensino-aprendizagem: a perspectiva sociocultural de Vigotski**

Como lembravam Larocque e Faucon já em 1997, se nós pedirmos para algumas pessoas diferentes descreverem uma de suas experiências de aprendizagem, possivelmente a maioria delas fará menção a um evento com outra(s) pessoa(s). No entanto, como observa o próprio autor, no campo das teorias educacionais as experiências coletivas de aprendizagem foram relegadas a segundo plano durante muitos anos, em favor de investigações centradas em processos individualizados de desenvolvimento.

Mesmo os estudos voltados à aprendizagem em conjunto, inicialmente estiveram centrados na investigação das funções do trabalho cooperativo para o desenvolvimento individual dos sujeitos em um determinado grupo, segundo Dillenbourg *et al.* (1996). Esse enfoque esteve respaldado por perspectivas da Psicologia

---

<sup>7</sup> Embora as articulações teóricas tenham se estruturado a partir do estudo empírico, optei por apresentá-las antes, por uma questão de organização, visando manter as questões metodológicas (capítulo 2) mais próximas das análises (capítulos 3 e 4).

<sup>8</sup> A teoria sociocultural costuma ser identificada também como sociointeracista, sócio-histórica ou histórico-cultural. Nesta tese, uso alguns desses termos indiscriminadamente.

Cognitiva e da Inteligência Artificial, nos anos 1970 e início de 1980, e estava ligado a uma ideia do contexto da interação social como um pano de fundo, não como foco das pesquisas. Posteriormente, segundo os autores, o foco no *indivíduo* como unidade de análise passou a ceder lugar à investigação do *grupo*, deslocando a atenção para as propriedades socialmente construídas e emergentes da interação social.

Ao se concentrarem nessas propriedades e nas características microgenéticas das interações, os estudos em aprendizagem colaborativa passaram a se orientar mais por uma visão do processo que do produto da aprendizagem, conforme Dillenbourg *et al.* (1996). Para os autores, essa mudança culminou na necessidade de criação de novas ferramentas para analisar e modelar interações sociais, de forma a poder estabelecer o que, de fato, poderia ser tomado como uma *aprendizagem colaborativa*. A partir de então, segundo Dillenbourg *et al.* (1996), amplia-se consideravelmente o número de estudos interessados em diferenciar a *colaboração* de outras formas de aprendizado em grupos, especialmente a aprendizagem *cooperativa*<sup>9</sup>.

Ao longo do *continuum* de pesquisas sobre aprendizagem colaborativa descrito por Dillenbourg *et al.* (1996), do indivíduo ao grupo como unidade de análise, destacam-se dois influentes estudiosos das questões do desenvolvimento e da aprendizagem humana: Piaget e Vigotski.

O papel atribuído a Piaget no campo das teorias em aprendizagem colaborativa costuma se restringir ao fato de o autor ter chamado a atenção para o conflito e para a coordenação de pontos de vista como questões essenciais ao desenvolvimento dos indivíduos, considerando a interação com outras pessoas para a análise da aprendizagem e do desenvolvimento humano. O conflito social, em Piaget, no entanto, é apenas um tipo de “impulso”, de “catalisador” para a resolução de um problema que leve à progressão do nível de desenvolvimento individual do sujeito e, sendo assim, esses impulsos costumavam ser induzidos, pelo estudioso, em métodos experimentais

---

<sup>9</sup> O termo *cooperação*, em contexto de ensino-aprendizagem, tem sido apresentado a partir de sua distinção em relação à *colaboração*, em geral a partir de uma perspectiva que o toma como uma atividade mais estruturada do trabalho em um grupo do que a *colaboração* (DILLENBOURG *et al.*, 1996; LAROCQUE e FAUCON, 1997, etc.). Mais recentemente, porém, Pinheiro (2011) reconfigurou a diferenciação entre esses dois conceitos, no campo da Linguística Aplicada, em favor de uma relação de justaposição, orientada pelo contexto no qual as atividades de cooperação/*colaboração* são produzidas.

do tipo “estímulo-resposta” (DILLENBOURG *et al.*, 1996; MALHEIRO *et al.*, 2008; VIGOTSKI, 2007[1984]).

Pela perspectiva dos estudos de Piaget, portanto, a noção de *colaboração* pode ser tomada apenas a partir do desenvolvimento individual do sujeito no contexto da interação social, de modo que um determinado nível de desenvolvimento o “habilitaria” a participar de determinadas interações sociais, que, por sua vez, “elevariam” esse sujeito a outro nível, que o habilitaria a participar de outras situações de interação, e assim sucessivamente. Logo, a *colaboração* não é de fato o foco de atenção e sim as habilidades adquiridas pelo sujeito nas interações estudadas.

É somente a partir de Vigotski e da abordagem sócio-histórica de aprendizagem que os aspectos individuais do desenvolvimento dos sujeitos e do aprendizado passam a dividir espaço, de fato, com os seus aspectos sociais. O pontapé inicial dos estudos do psicólogo nessa direção foi o reconhecimento de que “a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano” (VIGOTSKI, 2007[1984], p. 04). Ao atribuir papel secundário à maturação, Vigotski traz para o primeiro plano da observação o contato social com o meio e com outras pessoas, salientando que

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007[1984], p. 19-20).

O relacionamento entre o individual e o social, saliente nos estudos de Vigotski, é evidenciado em suas observações de que os processos psicológicos superiores aparecem primeiramente nas relações sociais, de modo *interpessoal*, para só depois virem a se transformar em processo *intrapessoal*, por meio do que ele nomeia *internalização*: “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana”. O princípio da internalização é igualmente aplicado para a memória lógica, para a atenção voluntária

e para a formação de conceitos, pois “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (2007[1984], p. 58).

No percurso entre os processos interpessoais e intrapessoais, destaca-se sobremaneira para o autor a função mediadora da *linguagem*, que se constitui, antes de tudo, como uma forma de estabelecer a comunicação com outras pessoas (*fala exterior*), mas também como um meio de organizar as estruturas internas do nosso pensamento (*fala interior*). Por meio da fala exterior, nós somos capazes de traduzir os nossos pensamentos em palavras, de materializá-los e objetivá-los; já a fala interior responde pela função de interiorizar os pensamentos externamente construídos, via interação com os outros (VIGOTSKI, 2008[1987]).

A esse respeito, Vigotski (2007[1984]) lembra que a invenção e a utilização de signos como meio para auxiliar na resolução de problemas de ordem psicológica (como relatar, escolher, comparar, lembrar, entre outros) é semelhante à invenção e ao uso de instrumentos, porém, no campo psicológico: “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (2007[1984], p. 52). Decorre daí, portanto, a função *mediadora* que os signos e os instrumentos apresentam na teoria vigotskiana, representados no esquema do autor, a seguir:

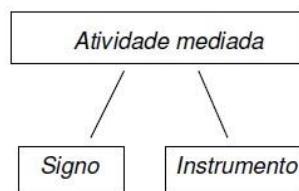


Figura 1: Esquema de atividade indireta (mediada) (VIGOTSKI, 2007[1984], p. 54)

Segundo esse esquema, os signos e os instrumentos podem ser tomados, da perspectiva psicológica, no interior de uma mesma categoria: a categoria de mediadores. Não obstante as particularidades que diferenciam signo de instrumento, é fato, para Vigotski (2007[1984], p.56), que o uso de meios auxiliares (mediadores) na atividade humana é capaz de alterar profundamente as operações psicológicas, da mesma forma que “o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de

atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar". Assim, Vigotski (2007[1984], p.56) fala de "função psicológica superior", ou "comportamento superior" para se referir "à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica" humana.

Na base das concepções apresentadas por Vigotski destacam-se, portanto, dois conceitos teóricos extremamente importantes à ideia de *colaboração* em contexto de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento dos objetivos desta tese: o de *interação* e o de *mediação*. Se considerarmos, a partir de Vigotski, que os nossos pensamentos são culturalmente mediados, especialmente a partir do uso da linguagem, mediadora por excelência das interações sociais, acredito que a ideia de *colaboração* pode ser tomada no interior das relações causais existentes entre a interação social e as mudanças cognitivas individuais. Relações essas que definem a própria abordagem sociocultural, para Dillenbourg *et al.* (1996, p. 05).

Nessa abordagem, a aprendizagem tende a ser compreendida como um processo, que se estrutura por meio de nossas interações sociais com outras pessoas e de instrumentos e signos, que atuam como mediadores. Os mediadores, por sua vez, podem atuar de forma significativa na (re)construção de conhecimentos que, posteriormente, serão internalizados a nível individual – *colaboração* e aprendizagem se reportam, assim, à função essencial e mediadora do outro, dos signos e de instrumentos materiais em nossas práticas sociais.

Para Cunha (2012), a mediação do outro, da linguagem e dos instrumentos em nossas experiências de aprendizagem assume, na teoria de Vigotski, a propriedade de um "pressuposto da relação intersubjetiva de dois indivíduos que se inserem – e interagem – em uma situação de aprendizagem" (2012, p. 37). Dessa forma, segundo Cunha (2012) os sujeitos são capazes de reelaborar (reconstruir), a partir das atividades mediadas das quais participa, os objetos de ensino em voga em uma determinada situação. O conhecimento supõe, assim, a ação compartilhada, a *colaboração*.

A partir dessa concepção de aprendizagem e de *colaboração*, ganha destaque outro conceito fundamental da teoria de Vigotski – o de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). É à apresentação desse conceito e da sua relação com o conceito de *andaime* que a próxima seção está dedicada.

### **1.1.2 A mediação do outro nos processos de aprendizagem: os conceitos de ZDP e de andaime**

Entre as implicações mais importantes dos pressupostos teóricos de Vigotski para as questões de aprendizagem está a distinção que o estudioso propôs entre *desenvolvimento* e *aprendizado*, ao chamar a atenção para o caráter eminentemente histórico e cultural deste último, bem como para o relacionamento entre ambos, conforme apontei na seção anterior.

Vigotski (2007[1984]) lembra que o aprendizado da criança se inicia muito antes de ela entrar na escola, desde o momento em que começa a se relacionar, falando com adultos, formulando perguntas e respostas, obtendo informações sobre como agir ou imitando as pessoas com as quais convive. Já nesses primeiros momentos do convívio da criança com outras pessoas, portanto, ela está adquirindo informações que, posteriormente, farão parte de suas construções psicológicas internas, alterando seu desenvolvimento.

Por outro lado, Vigotski (2007[1984], p. 95) ressalva que esse aprendizado anterior à escola (*pré-escolar*) difere substancialmente do aprendizado escolar, não só pelo caráter sistematizado deste último, como também pela especificidade do que ele produz de “fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”. Mas, para que a escola possa, de fato, produzir alterações significativas no comportamento e desenvolvimento dos sujeitos, é necessário que ela “se adiante” a esse desenvolvimento, atuando diretamente no que o autor chamou *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

A proposição do conceito de ZDP ampara-se na distinção entre dois níveis de desenvolvimento dos sujeitos por ele identificados, e cuja compreensão considera essencial à promoção das capacidades de aprendizado: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Quanto ao primeiro nível, Vigotski (2007[1984]) refere-se aos ciclos de desenvolvimento já completados pelos sujeitos, passíveis de serem identificados por meio dos problemas que eles já são capazes de resolver sozinho, sem a necessidade da ajuda de terceiros. O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, pode ser comparado a “brotos” ou a “flores” em desenvolvimento, que ainda estão

em processo de maturação, sendo necessária apenas a mediação de pessoas mais experientes para que venham a florescer por completo.

Nesse sentido, a ZDP pode ser compreendida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007[1984], p. 97).

Ao chamar a atenção para a existência desses dois níveis de desenvolvimento dos sujeitos, Vigotski (2007[1984]) coloca em evidência o papel do aprendizado no despertar de diversos processos internos de desenvolvimento, ou seja, na criação de ZDP. Ao mesmo tempo, acentua o papel do “outro” no despertar desses processos, que só passam a operar e a se (re)organizar por meio da interação dos sujeitos em seu meio. A criação de ZDP é, portanto, uma atividade de *mediação*, estruturada por meio da utilização de signos e instrumentos, na interação com outras pessoas.

Em situação educacional formal, a atividade de mediação humana costuma recair, mais particularmente, na figura do professor. A possibilidade de atuação do docente na ZDP de seus alunos é evidenciada em Vigotski (2007[1984]) quando o autor chama a atenção para o papel de “assistente” que o professor pode assumir na resolução de problemas de seus alunos (2007[1984], p. 98), para sua função de “orientador” da aprendizagem (2007[1984], p. 97) ou, ainda, para o fato de que os alunos podem tomá-lo como principal exemplo a ser “imitado” em suas ações e estratégias de resolução de tarefas (2007[1984], p. 99, 100, 101, entre outras.).

Ao mesmo tempo, já em Vigotski (2007[1984]) pude encontrar evidências de que esse papel de mediador da aprendizagem e criador de ZDP pode ser exercido também por alunos, de modo colaborativo. Esse aspecto se faz entrever na teoria do autor quando, por exemplo, ele destaca a importância da “cooperação com seus companheiros” em tarefas de aprendizagem (2007[1984], p. 103), afirmando que problemas podem ser resolvidos, por uma criança, “em colaboração com outras crianças” (2007[1984], p. 96). Tanto a interação aluno(s)/aluno(s), quanto a professor/aluno(s), portanto, podem ser desenvolvidas de modo a mediar a construção processual do aprendizado.

Embora não mencionem explicitamente o conceito vigotskiano, Bruner *et al.* (1976) falam de “colocar andaimes” (*scaffold* ou *scaffolding*) como forma de apoio de um par mais experiente à aprendizagem, a exemplo do que Vigotski apontou sobre a ZDP. Apresentam essa metáfora para se referir a um modo de tutores controlarem elementos de uma determinada tarefa que estão, a princípio, além da capacidade dos estudantes, possibilitando-os realizar a tarefa ou atingir seus objetivos, de forma assistida (BRUNER *et al.*, 1976).

Bruner *et al.* (1976) chamaram a atenção para o fato de que, quando bem executada por tutores, a colocação de andaimes pode funcionar de modo a atuar diretamente nos processos de aprendizagem de alunos, apoiando-os na resolução de problemas. A esse propósito, os autores apresentam seis formas de estabelecer andaimes em atividades de aprendizagem. São elas:

1. *Recrutamento*: refere-se à primeira e mais óbvia função do tutor, que é a mobilização do interesse e da adesão dos alunos na resolução de um determinado problema ou na realização de uma tarefa, de modo a fazer com que eles se envolvam com as exigências da atividade de aprendizagem.
2. *Redução de graus de liberdade*: refere-se à facilitação de uma tarefa através da simplificação, ou seja, da redução do número de atos requeridos para a sua solução. Desse modo, são oferecidas condições ao aluno para que reconheça a tarefa a partir de conhecimentos que ele já possui e para que possa atender progressivamente às exigências da atividade. Nesse caso, cabe ao tutor fornecer os andaimes necessários para que o aluno vá aperfeiçoando progressivamente os componentes de realização da tarefa.
3. *Manutenção da direção*: refere-se à função de manter os alunos dentro dos limites e objetivos da tarefa. Essa função do tutor é bastante importante, uma vez que o aluno tende a se afastar de seus propósitos iniciais no decorrer de uma atividade, especialmente quando tem de lidar com uma dificuldade. Cabe ao tutor, portanto, mantê-lo focado nos objetivos propostos, entusiasmando-o e motivando-o a ir além de suas capacidades já estabelecidas.
4. *Marcação de pontos críticos*: refere-se à função do tutor de acentuar determinadas características mais relevantes da tarefa, por uma variedade de meios.

Sua marcação oferece informações a respeito de divergências entre o que produziu o aluno e o que o tutor reconhece como uma produção mais correta.

5. *Controle da frustração*: refere-se à função de acompanhamento do tutor na resolução de problemas, no sentido de amenizar as frustrações e reduzir o *stress* dos alunos nesse processo. Os autores alertam, no entanto, para a necessidade de tentar evitar que os alunos criem muita dependência do tutor no lidar com as frustrações que são inerentes à resolução de problemas.<sup>10</sup>

6. *Demonstração*: refere-se à função de criar “modelos” para a resolução de uma atividade ou problema, remetendo implicitamente ao princípio vigotskiano da imitação de pares mais capazes na realização de ações e de problemas (VIGOTSKI, 2007[1984]). Muitas vezes, esses modelos não se realizam de fato, mas são idealizados pelos tutores, podendo, inclusive, englobar alguma solução já executada parcialmente pelos alunos. A expectativa é a de que o aluno possa imitar o desempenho do tutor, sendo capaz de realizar uma determinada tarefa a partir dessa imitação.

A ideia de andaime, proposta inicialmente por Bruner *et al.* (1976) a partir dessas seis funções atreladas ao papel do tutor, foi adotada em vários outros estudos que consideram o papel da mediação social no desenvolvimento da aprendizagem, seja entre tutores/estudantes, entre professores/estudantes ou, ainda, entre os próprios estudantes. A transposição dessa construção metafórica inicial para outras pesquisas, no entanto, acabou por reconfigurar, de diversas formas, as seis funções apresentadas inicialmente pelos autores, conforme pude observar nos trabalhos de Vasconcelos (1999), Scardamalia (2004) e Oliveira e Vasconcelos (2010), por exemplo.

Ao transpor o conceito de andaime em um quadro mais amplamente direcionado ao papel do diálogo no apoio à aprendizagem escolar, Vasconcelos (1999, p.20) destaca que o processo de “colocar andaimes (*scaffolding*)” consiste em uma atividade de supervisão de um par mais experiente nas atividades interativas, a fim de “erguer estruturas de apoio [à aprendizagem] e revê-las constantemente”, até que os andaimes

---

<sup>10</sup> Para Ingram e Hathorn (2004), a *Independência* dos alunos em relação à figura do professor/moderador/tutor é uma característica importante da aprendizagem colaborativa, assim como a *Interdependência* entre os próprios alunos. Dado o lugar desses aspectos na análise de dados, retomemos em seção posterior desta tese (ver seção 1.2.2).

se tornem desnecessários. O andaime é tomado pela autora, portanto, como um exercício de *colaboração* e de apoio constantes. Dessa forma,

construir o “scaffolding” pode implicar: encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, ou mesmo ensinar directamente, para que os formandos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou situação, através da sua própria iniciativa (1999, p. 20, grifos meus).

No caso da construção de conhecimentos que se desenvolve em fóruns educacionais digitais, dado o seu potencial instrumental/tecnológico para a ampliação da interação e da *colaboração* (ver seção 1.2.1), tem-se situação favorável à ocorrência da construção de andaimes, tanto por parte do professor responsável pelo curso, quanto por parte dos próprios alunos. Acredito que, a depender da forma e da intensidade com que são utilizados nos fóruns, os andaimes podem favorecer uma reconfiguração de conceitos, por meio da reflexão, da organização e da troca mútua, em um processo de coconstrução de conhecimentos, promovendo movimentos significativos na ZDP dos alunos envolvidos no processo. Dessa forma, os conceitos de ZDP e de *andaime* assumem papel significativo na análise do processo colaborativo de construção de conhecimentos desenvolvido pela professora e pelos alunos nos fóruns *online* de Morfologia focalizados nesta tese.

Na próxima seção passo a tratar do conceito de *colaboração*, mais especificamente colaboração em contexto de aprendizagem *online*.

### **1.1.3 A “Aprendizagem Colaborativa *Online*”**

Embora a *colaboração* não fosse tomada explicitamente como um conceito central nos estudos sobre mediação na aprendizagem citados nas seções anteriores, ela ganha destaque nas variadas tentativas de enfatizar a aprendizagem em sua perspectiva sociointeracional.<sup>11</sup> Com a invenção da Internet, porém, e no contexto de uma ênfase

---

<sup>11</sup> A esse respeito, cabe também mencionar o papel fundamental de Wenger (2001) à compreensão da aprendizagem como um processo intrinsecamente ligado ao ambiente físico e social e à relação entre as

concomitante na construção de conhecimentos e na *colaboração* que caracterizam o século XXI, surgem novas teorias que buscam responder às demandas de compreensão das formas de ensino-aprendizagem mais recentes, produzidas pelo sistema de comunicação em rede. No eixo dessas teorias, informadas pelas *affordances*<sup>12</sup> das TIC, a *colaboração* costuma ser apresentada com maior destaque, uma vez que, especialmente a partir da *web 2.0*, ampliaram-se as possibilidades das pessoas aprenderem umas com as outras, bem como de se tornarem simultaneamente construtoras e objetos de conhecimento (TORRES e AMARAL, 2011, p. 51)<sup>13</sup>.

Dessa forma, no campo dos estudos sobre aprendizagem e tecnologia, é possível encontrar pelo menos duas grandes perspectivas teóricas centradas na questão da *colaboração*: a da “Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador” (*Computer-supported collaborative learning – CSCL*) e a da “Aprendizagem Colaborativa *Online*” (*Online Collaborative Learning – OCL*). A despeito de suas diferenças, ambas buscam combinar as ideias da tecnologia às da educação, dos suportes de informática à aprendizagem por meio da *colaboração*, procurando ir além de abordagens unidirecionais de uso de tecnologias computacionais. Dados os objetivos desta tese, interessa-me focalizar alguns pressupostos apresentados por Harasim (2004; 2012) no âmbito da OCL.

Em termos gerais, a OCL pode ser compreendida como uma teoria da aprendizagem que amplifica abordagens educacionais anteriores na direção de uma perspectiva ligada à invenção dos computadores e da Internet, no cerne das mudanças que caracterizam o século XXI. Constitui-se, particularmente, por meio de uma ênfase nas habilidades de seguir instruções, trabalhar de modo colaborativo e atingir resultados

---

pessoas no que ele denomina suas “comunidades de práticas”. O conceito de prática mobilizado pelo autor é fundamental a este trabalho (ver seção 1.2.3), embora eu não tenha me detido em muitos aspectos de sua teoria, uma vez que ele não trata mais especificamente dos ambientes formais (escolares/acadêmicos) de aprendizagem, como o que se insere esta pesquisa.

<sup>12</sup> A partir de Kress e Van Leeuwen (1996) e de KRESS (2010), estou compreendendo *affordance* como as possibilidades e as limitações de um tipo de representação semiótica, determinadas por meios materiais e sociais.

<sup>13</sup> O salto em direção à *colaboração*, na passagem da *web 1.0* para a *web 2.0*, é descrito por Torres e Amaral (2011) ao apontarem para as limitações tecnológicas da *web 1.0*, salientando seu caráter não interativo. Os autores explicam que foi a arquitetura participativa, bidirecional, multifuncional e não linear da *web 2.0* a responsável pela formação de redes sociais interativas e colaborativas, alavancando sobremaneira a criação/disseminação de conhecimentos/aprendizagens.

almejados, em oposição à capacidade de adquirir e de memorizar informações, que compõe o *ethos* da “Era Industrial” (HARASIM, 2012).

Buscando, portanto, repensar o modelo de ensino-aprendizagem individualista, pautado no domínio e na transmissão do conhecimento fixamente estruturado, a OCL procura compreender a aprendizagem como um processo ativo de desenvolvimento social e conceitual baseado no “discurso do conhecimento”, reestruturando-a nos termos de um processo “coautoral” de construção dialogal de conhecimentos, e em seu potencial para fazer (re)pensar a prática educacional como um todo, seja em situação formal ou informal, com foco no *online*.

Entre os pontos dessa teoria que favorecem sua articulação aos objetivos do presente trabalho está a ênfase dada ao “discurso colaborativo”, ou seja, ao “discurso de colaboração e construção do conhecimento mediado pela Internet” (HARASIM, 2012, p. 88, tradução minha). Entendido “discurso” como “discussão e conversa escrita ou falada” (2012, p. 90), o realce dado ao discurso colaborativo pode ser compreendido como uma forma de enfatizar a importância de estudantes e professores atuarem juntos, em situação de aprendizagem formal *online*, a fim de identificar e fazer avançar questões de compreensão, por meio da linguagem e do diálogo.

A esse respeito, Harasim (2012) destaca as discussões em grupo, os seminários, os debates, as atividades de resolução de problemas e os trabalhos em equipe relacionados à invenção e à inovação – todos realizados via mediação da linguagem e da Internet – como contextos educativos favoráveis à (re) (co) construção de conhecimentos. O diálogo entre os pares ganha relevo, especialmente em sua materialização via texto assíncrono – que tem lugar, basicamente, em fóruns de discussão *online*. Para a autora, é a discussão, o acordo e o desacordo entre opiniões e conceitos – amplamente realizáveis em fóruns *online* – que podem levar ao avanço na produção do conhecimento.

A ênfase apresentada ao outro e à linguagem como mediadores da aprendizagem na OCL está ligada à perspectiva sociocultural de Vigotski, especialmente na relação que o autor estabelece entre o pensamento e a palavra, voltando-se para a fala externa, que utilizamos para nos comunicar com as pessoas, e para a fala interna, direcionada à organização de nossos pensamentos (cf. seção 1.1.1). Nesse sentido, a OCL se apresenta em sintonia com os princípios que orientaram a realização deste

trabalho, por realçar o papel mediador da linguagem e do diálogo e também por considerar Vigotski como “uma força precoce e importante no avanço da importância da colaboração para a construção do conhecimento”, uma vez que ele revisou a teoria da aprendizagem na direção da interação dos indivíduos com seu meio e com os outros (HARASIM, 2012, p. 90, tradução minha).

Ainda em sintonia com os estudos vigotiskianos, Harasim (2012) parece compreender a ideia de *mediação* também em sua relação com os instrumentos materiais capazes de ampliar atividades em que opera a aprendizagem. Nesse sentido, a autora demonstra como aprendizagem e tecnologia foram interligadas uma com a outra ao longo da história humana, e fala do papel das tecnologias contemporâneas da Internet, especificamente, como *mediadoras* do discurso e da construção de conhecimentos que se dá em interações assíncronas.

Outro ponto a destacar com relação à OCL é a relevância dada ao professor/moderador na construção de conhecimentos em contexto de aprendizagem *online*. Harasim (2012) assinala que o papel do docente é fundamental nas discussões realizadas em grupos da Internet, seja em grupos pequenos ou grandes. Nesses contextos, segundo a autora, o professor não é apenas um facilitador do discurso do grupo, mas um *mediador* entre os alunos e a comunidade maior do conhecimento que ele/ela representa, bem como um condutor dos estudantes nos debates interpessoais e nos possíveis interesses de pesquisa dessa comunidade.

Cabe ao docente, então, incentivar e apoiar os alunos para que eles trabalhem juntos e construam conhecimentos de modo colaborativo, a partir de atividades orientadas pelo conteúdo estudado. Por outro lado, é necessário que os alunos discutam, que disputem opiniões, que inventem, inovem, e que busquem elementos conceituais para resolver determinadas questões, ao invés de simplesmente “recitarem” o que lhes foi transmitido. Em última instância, a expectativa é a de que esse tipo de debate compartilhado de ideias leve à mudança conceitual e, quiçá, a uma nova aplicação do conhecimento (des) (re) construído.

Um aspecto novo da OCL em relação à perspectiva socioconstrutivista vigotiskiana, segundo Harasim (2012, p. 13), é a localização sistemática do processo de construção de conhecimentos *online*. Ao lidar com esse processo, a autora chama a atenção para as *fases* que o constituem e que podem nele ser apreendidas, descrevendo

um caminho que vai do pensamento divergente (*brainstorming*) à convergência intelectual de ideias e do pensamento, propondo-se a focalizar processualmente a construção colaborativa de conhecimentos e a possibilidade de mudança conceitual, ao longo de tais fases.

Desse modo, Harasim (2012) apresenta primeiramente as etapas que, segundo ela, compõem a produção do discurso científico-intelectual de determinadas comunidades de conhecimento para, na sequência, propor a transposição dessas etapas para situações de ensino-aprendizagem *online*. As fases de criação do conhecimento científico por ela elencadas são:

1. *Geração de ideias*: refere-se ao pensamento divergente dentro de um grupo, ao *brainstorming*, à verbalização. Corresponde à reunião de informações, à geração e à partilha de ideias e de posições sobre um determinado tema ou problema. Nessa fase, os participantes se envolvem em uma participação democrática e, desse modo, contribuem para a construção de um grande e diversificado conjunto de ideias e de perspectivas.

2. *Organização de ideias*: refere-se ao iniciar da mudança conceitual, demonstrando o progresso intelectual e o início da convergência de ideias. Nessa fase, os participantes se confrontam com ideias novas/diferentes, esclarecem-nas e as agrupam em termos de suas relações e semelhanças, selecionando as posições mais fortes e excluindo as mais fracas. Esse agrupamento leva em conta os acordos e os desacordos, os questionamentos e as referências que estão em jogo. Essa fase demonstra o progresso intelectual através do reconhecimento de múltiplas perspectivas e da identificação de como elas se relacionam, ou não, entre si e com o tema da discussão.

3. *Convergência intelectual*: corresponde à estruturação de ideias em um nível de síntese intelectual, de compreensão e de consenso, em que os participantes da discussão “concordam em discordar” e/ou em coproduzir uma conclusão, uma solução para um problema, uma publicação, uma teoria, uma obra de arte, ou qualquer produto semelhante realizado em coautoria em um grupo ou por subgrupos. Essa fase costuma se refletir na compreensão compartilhada de um tema (incluindo as concordâncias e as discordâncias), na contribuição mútua para a construção e para o compartilhamento de conhecimento.

Cada uma dessas fases pode ser visualizada na Figura 2, a seguir:

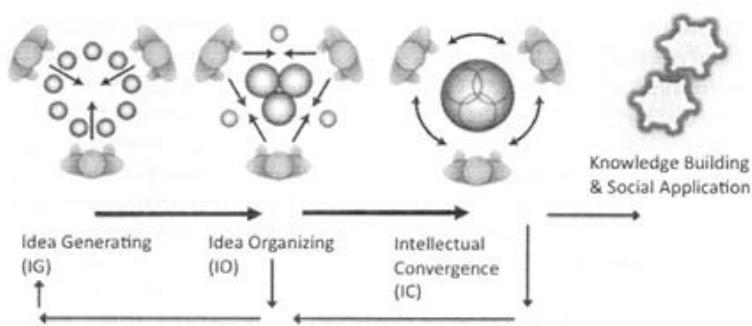


Figura 2: Três fases intelectuais da OCL (HARASIM, 2012, p. 94)

Ao transpor essas fases para uma situação de aprendizagem em fórum *online*, Harasim (2004; 2011) afirma que, na primeira etapa, cada aluno pode contribuir apresentando suas ideias e opiniões para o grupo. Por meio do *brainstorming*, eles expressam as suas ideias e passam a se confrontar com as geradas por outros membros do grupo. Para a autora, são indicadores dessa fase inicial a utilização da primeira pessoa do singular (eu, meu), mensagens de caráter introdutório, o fornecimento de dados e exemplos e a expressão de pensamento divergente.

Ainda segundo a autora, o confronto de informações leva à segunda fase do processo – a organização das ideias – na qual os alunos interagem uns com os outros, enfrentam novas ideias e partilham de fontes de leitura e informação sugeridas pelo professor e/ou propostas pelos membros do grupo. Os alunos começam a se organizar, a analisar e a filtrar o conjunto de ideias, concordando ou discordando de algumas ideias apresentadas, (re)elaborando, ampliando ou rejeitando outras. Consequentemente, informações distintas passam a se agrupar, crescem as percepções individuais e comuns dentro do grupo. Nesse processo, muitas ideias são descartadas. Os indicadores dessa etapa são o aumento no número de respostas e de referências a mensagens anteriores, o aumento do número de nomes de referência, citações de autores seguidas de comentários, mudanças qualitativas na escrita, exemplos de acordo/desacordo, agrupamento de ideias, exemplos de entendimento compartilhado e organização de estratégias entre os participantes. (HARASIM, 2004, 2012).

Na terceira fase, o grupo se envolve ativamente na coconstrução do conhecimento, com base na compreensão compartilhada. Os membros do grupo sintetizam suas ideias e seus conhecimentos a partir de pontos de vista ou posições explícitas sobre o tema. Os resultados desta etapa são consolidados e a convergência evidenciada por afirmações conclusivas e/ou por coprodução de um produto final (um relatório, um documento, uma apresentação, um resumo da discussão etc.). Para Harasim (2004, 2012), essa fase se evidencia por meio do aumento no número de contribuições substantivas (mensagens que compararam, que estruturam, ampliam e sintetizam ideias), aumento do número de declarações conclusivas, mensagens convergentes e o uso de primeira pessoa do plural (nós, nosso).

Finalmente, as coproduções geradas por meio do processo colaborativo descrito podem ser aplicadas a novas situações ou, ainda, levar a discussões mais refinadas dos conceitos e à sua aplicação social, conforme indicado pela última seta na figura 2, acima. Todo esse processo, segundo Harasim (2012), não se dá de modo circular, mas como em uma espiral de realimentação, como sugerem as flechas na figura 2: à direita, à esquerda, para baixo e para cima, distribuídas no decorrer das fases da construção colaborativa do conhecimento.<sup>14</sup>

Quanto ao papel do professor nesse processo, Harasim (2012, p. 96) destaca que é ele que responde mais particularmente pela “mediação entre os alunos e a comunidade de conhecimento”, devendo propiciar o acesso dos alunos “às fontes de informação mais relevantes e oportunas, para que aprendam os termos e conceitos de análise da disciplina e como aplicá-los de forma adequada”. Seu papel pode ser apreendido em todas as fases da construção colaborativa de conhecimentos em ambiente *online*, como mostra a Figura 3:

---

<sup>14</sup> Ao lidar com a questão da interação em contexto de aprendizagem *online*, Gunawardena *et al.* (1998, p. 414) propuseram um modelo de análise de interações semelhante às fases da construção colaborativa do conhecimento apresentadas por Harasim (2005). Apontaram cinco níveis/fases de construção de conhecimentos em interações *online*: 1) Partilha e comparação de informações; 2) Descoberta e exploração de discordâncias ou inconsistências; 3) Negociação de significado e coconstrução de conhecimentos; 4) Teste e modificação da síntese proposta; 5) Concordância e aplicação do conhecimento recém construído. As fases do processo colaborativo de escrita apresentadas por Lowry *et al.* (2004), por sua vez, também se assemelham às fases da construção colaborativa de conhecimentos apresentadas por Harasim (2012): 1) *brainstorming*; 2) esboço; 3) rascunho; 4) revisão inicial; 5) revisão final e 6) edição.

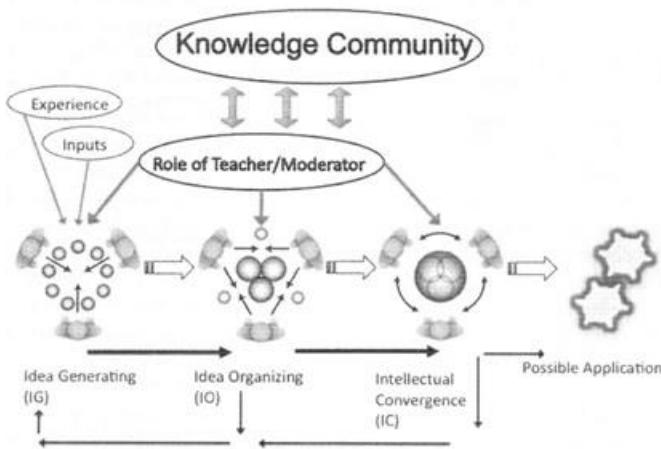


Figura 3: Exemplo de processos OCL em um curso (HARASIM, 2012, p.95)

Como se pode ver pela figura acima e pela descrição das fases que compõem o processo de construção colaborativa de conhecimentos, trata-se de um processo que envolve, necessariamente, a *participação* de mais de um sujeito, que compreende *interações* e *mediações* entre alunos e entre o professor/o(s) aluno(s). Dessa forma, embora Harasim (2005; 2012) não tenha destacado essas questões em seus estudos, estou compreendendo o *processo colaborativo de construção de conhecimentos*, nesta tese, como um processo que não só se desenvolve em sua relação com as três fases elencadas pela autora, como também é dependente de três tipos de ações realizadas pelos sujeitos nele envolvidos: *participar*, *interagir* e *mediar*. Estou nomeando essas ações, neste estudo, por *ações colaborativas* de construção de conhecimentos.

Em sintonia com os estudos de Vigotski (2007[1984]; 2008[1987]), e no contexto dos trabalhos sobre aprendizagem colaborativa em ambiente *online*, o conceito de *interação* que me orienta, mais especificamente, é o de “‘ação entre’ os participantes do encontro” (PRIMO, 2005). Estou compreendendo *interação*, portanto, como a relação estabelecida entre interagentes em uma determinada situação, como o modo de determinados sujeitos agirem de forma interdependente (PRIMO, 2005).

Quanto à *mediação*, recorro mais uma vez aos estudos vigotskianos a fim de apreendê-la mais especificamente como a ação de intervir no processo de aprendizagem do outro, com o objetivo de contribuir com o seu desenvolvimento (ver seção 1.1.1) – ação que se desenvolve via interação social. Nesse sentido, apesar de as noções de *andaiame* e de *ZDP* não serem explicitamente abordadas por Harasim (2012),

tomo-as como construtos que podem ser mobilizados no interior das fases por ela descritas, como forma de apreender o papel do outro – seja ele o professor e/ou o(s) colega(s) – no desenvolvimento de processos colaborativos de construção de conhecimentos.

Dessa forma, embora o objetivo último da apreensão das fases da construção colaborativa de conhecimentos, em Harasim (2012), ser a mudança conceitual, vista como fundamental para a reconfiguração de conhecimentos e a inovação intelectual, sua teoria oferece a oportunidade de enfocar a *colaboração* e a aprendizagem *online* de modo ativo e processual, como um processo social e conceitual estruturado em interações e no discurso de uma determinada área de conhecimento. Assim, seus estudos chamam a atenção também para a ideia de *construção de conhecimentos*, uma das expressões que escolhi adotar nesta tese.

Ao revisar o conceito da expressão *construção de conhecimentos*, Werneck (2006) chamou a atenção para seu caráter ambíguo e impreciso, apresentando dois dos principais significados a ela atrelados: a) construção de saberes universalmente aceitos em determinado tempo histórico e b) processo de aprendizagem do sujeito. Trata-se, portanto, de uma expressão que costuma ser apresentada como sinônimo de aprendizagem; no entanto, escolhi utilizá-la porque julgo ser mais expressiva do que *aprendizagem* para precisar o movimento ativo de (des) (re) (co) construção de saberes e de significados, via linguagem, que constitui a atividade de aprender em fóruns *online*. A ideia é, portanto, dar maior visibilidade ao *processo* que ao produto tradicionalmente pressuposto na ideia de aprendizagem.

Nesta tese, portanto, mais do que a aprendizagem colaborativa tomada em seu aspecto de criação de um produto/resultado colaborativo, interessa-me focalizar como ocorre o *processo colaborativo de construção de conhecimentos* sobre Morfologia da língua desenvolvido pelos participantes da pesquisa. Como se trata de um processo que tem lugar em fóruns de discussão *online*, passo a tratar dessa tecnologia na seção a seguir.

## **1.2 O fórum *online* em contexto de ensino-aprendizagem**

Neste trabalho, proponho que o fórum *online* seja compreendido a partir de aspectos relativos à sua caracterização como espaço de interação social, bem como de aspectos referentes à sua potencialidade enquanto objeto técnico, de modo a tomá-lo, no âmbito de estudos sobre mediação tecnológica e língua(gem), como “objeto sociotécnico”, de um lado, e como “objeto de linguagem”, de outro (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010). Essa forma de apreender o fórum de discussões *online* tem como propósito considerá-lo para além de um recurso/suporte para a aprendizagem, bem como para além dos seus elementos estilísticos e/ou textuais de escrita, permitindo sua identificação como uma *prática colaborativa de construção de conhecimentos* – neste caso, conhecimentos sobre Morfologia da língua –, conforme adiantei na Introdução deste trabalho.

Para sustentar essa proposta, apresento, a seguir, algumas das características sociotécnicas do fórum de discussões *online* descritas na literatura, concentrando-me em suas potencialidades para o ensino-aprendizagem de conteúdos educacionais em perspectiva colaborativa. Na sequência, volto-me para os estudos que procuram situar algumas proposições sobre gestão e uso do fórum, mais particularmente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)<sup>15</sup>, para, finalmente, discutir as bases que me orientam a ressignificar, localmente, essas proposições.

### **1.2.1 Características do fórum *online***

O fórum *online*, ou *fórum digital*, *fórum eletrônico*, *fórum virtual*, *fórum de discussão (assíncrona)*, entre outras denominações encontradas atualmente na literatura, foi criado em meados de 1980 (MONTERO *et al.*, 2007) e, desde então, vem se tornando um exemplo a cada dia mais comum de utilização das TIC em práticas socioculturais em geral e, mais especificamente, em situações de ensino e de aprendizagem, sejam elas formais ou informais.

---

<sup>15</sup> Em perspectiva do usuário, Araújo Jr. (2008) define os AVA como ambientes que se valem do uso das TIC para simular ambientes reais de aprendizagem. A plataforma *Moodle*, utilizada para a geração dos dados deste trabalho, é um exemplo de AVA.

Em termos bem gerais, pode ser caracterizado como “uma web para ler, escrever e comentar mensagens sobre um tema predeterminado” (CASSANY, 2012, p. 211, tradução minha) e, tecnicamente, como um tipo de aplicação informática semelhante ao correio eletrônico, porém com a diferença de que, neste último, as mensagens são visualizadas em uma caixa de entrada particular/individual, enquanto os fóruns costumam se alojar em sites públicos ou limitados a um grupo de participantes pré-determinados. Quando limitado, os participantes possuem nome e senha para acesso ao fórum, e podem receber cópias das mensagens nele postadas em seus respectivos correios eletrônicos, desde que essa configuração esteja disponível e seja selecionada.

Ainda do ponto de vista técnico, o fórum possui estruturação capaz de alocar e classificar as mensagens apresentadas por data e hora, por subtema, por autor e por tipo de resposta, além de oferecer recursos como a inserção de figuras e anexos, serviços de busca, estatísticas de visitas e postagens, por exemplo (CASSANY, 2012).

Na condição de objeto veiculado pela Internet e presente em redes sociais, sites de notícias, AVA etc., o fórum costuma se apresentar a partir de vários *subníveis*, que representam a tentativa de centralizar discussões em torno de determinados assuntos. Nos destinados ao aprendizado de conteúdos educacionais, os subníveis de discussão costumam ser dirigidos ao aprofundamento de uma temática mais geral e previamente definida e, nesse caso, mensagens iniciais “provocam” o debate e seus títulos aparecem na forma de *hiperlinks*, organizando-se em uma lista que fica disponível aos usuários e pode aumentar a todo momento, pela inserção de novas discussões subtemáticas. Diante dessa lista, é o usuário quem decide em qual *hyperlink* clicar para realizar a leitura do conteúdo disponível e, caso queira, inserir uma nova mensagem que poderá também ser respondida por outros usuários, em outros momentos, criando “um ciclo potencialmente ilimitado” (OLIVEIRA, 2007, p. 04).

Essa estruturação do fórum *online* chama a atenção para o seu caráter inerentemente *hipertextual*<sup>16</sup>, uma vez que supõe leitura e escrita não necessariamente

---

<sup>16</sup> “A designação de hipertexto ou hipermídia tem sido dada a redes de nós (sejam eles artigos, documentos, arquivos, cartões, páginas, quadros, telas), contendo informações (em texto, gráficos, vídeo, som etc.) que são conectados por *links* (também chamados de ponteiros, referências cruzadas, citações). Hipertexto é mais comumente utilizado para aplicações só de texto, enquanto hipermídia é utilizado para designar a inclusão de outros meios de comunicação, especialmente som e vídeo” (SHNEIDERMAN, 1998 apud SIGNORINI, 2013, p. 200).

lineares. É, pois, o leitor/produtor quem decide o “fio da meada” que seguirá, a partir de diferentes opções, de modo que uma parte considerável do esforço estará relacionada à seleção daquilo que será lido e do que será descartado”, a exemplo do que pode ocorrer em outros aplicativos da Internet, como o correio eletrônico, os chats ou blogs (LALUEZA *et al.*, 2010, p. 60).

A tessitura das discussões apresentadas em um fórum *online* é determinada, ainda, por uma estrutura temporal específica, pois as respostas a mensagens anteriores (seja à questão iniciada pelo moderador ou a mensagens de outros participantes) podem ser realizadas a qualquer momento, dentro do espaço de tempo em que um fórum permanece ativo. Isso significa dizer que o processo de comunicação se estabelece de modo *assíncrono*, ou seja, sem a obrigatoriedade de participação simultânea dos participantes envolvidos. Diferentemente de formas *síncronas* de comunicação na Internet (como o *chat*), portanto, a comunicação no fórum não se dá, obrigatoriamente, em “tempo real”, embora eventualmente também possa ocorrer dessa maneira.<sup>17</sup>

Apesar da não obrigatoriedade da presença simultânea dos participantes de um diálogo no fórum, Mantovani *et al.* (2010) sugerem que a expectativa subjacente às mensagens postadas é a de que haja novas mensagens que contribuam, de algum modo, com os comentários anteriormente apresentados. Nesse sentido, os autores destacam que “a presença do outro é assinalada mesmo diante da ausência visual” e, sendo assim, não é raro encontrar mensagens do tipo “aguardo resposta” ou “aguardo comentários” (MANTOVANI *et al.*, 2010, p. 188).

A propriedade assíncrona do fórum é apontada por diversos estudiosos como uma de suas principais vantagens para o ensino-aprendizagem de questões teóricas. Isso porque possibilita aos seus membros refletirem sobre as contribuições dos demais e sobre suas próprias contribuições antes de apresentá-las, planejando suas postagens e realizando, inclusive, correções quando necessárias. Essa possibilidade de planejar postagens e elaborá-las em ritmo próprio permite aos usuários do fórum a revisão e a

---

<sup>17</sup> Embora a comunicação em fóruns se dê em grande parte de modo assíncrono, é possível que ela ocorra também com a participação simultânea de dois ou mais participantes, com *feedback* imediato. Isso aponta para a fragilidade da dicotomização síncrono/assíncrono, como têm apontado alguns estudiosos (DILLENBOURG, 1999; KERN, 2011 etc.).

adequação da mensagem em termos de conteúdo, estrutura e relevância, antes que elas se tornem disponíveis a outras pessoas (COFFIN *et al.*, 2005; CELANI e COLLINS, 2006).

A assincronicidade do fórum pode favorecer, ainda, uma maior liberdade em relação à comunicação face a face, a qual impõe competições para a tomada do turno de fala. Nesse sentido, Ramos (2005) e Mantovani *et al.* (2010) destacam o benefício da expressão de ideias e de sentimentos, pois o fato de não se estar diante das pessoas com as quais se está dialogando pode diminuir a timidez e facilitar o envolvimento dos sujeitos no jogo comunicativo.

A flexibilidade espaço-temporal<sup>18</sup>, a reflexão, o planejamento e a adequação das mensagens, o favorecimento da expressão, entre outras características da comunicação assíncrona em fórum *online* podem possibilitar o debate de conteúdos de forma aprofundada, prolongando-se, inclusive, no tempo e justificando uma tendência a “focalizar mais em assuntos robustos e menos em assuntos genéricos, como costuma ocorrer nos *chats*”, por exemplo (MANTOVANI *et al.*, 2010, p. 189).<sup>19</sup>

Além disso, as mensagens postadas em fórum *online* podem ser direcionadas a múltiplos destinatários simultaneamente e ficam disponíveis aos usuários, podendo ser visualizadas e respondidas de qualquer lugar onde haja conectividade e a qualquer momento. Diante da disponibilidade das mensagens, novas postagens podem ser incluídas e classificadas por suas temáticas, gerando contribuições, esclarecimentos e/ou questionamentos, por meio da formação de diversos quadros de diálogos (SÁNCHEZ, 2005). A assincronicidade aliada à conectividade pode, assim, expandir a participação em um debate e gerar uma interatividade dialogal capaz de favorecer uma forma mais colaborativa de lidar com a negociação de significados e com a construção de conhecimentos no fórum, contribuindo para que ele venha ganhando, a cada dia, mais espaço em contextos educacionais.

---

<sup>18</sup> O termo “espaço-tempo” é bastante comum em estudos voltados a contextos virtuais de investigação, e tem sido utilizado como forma de apreender “lugar” ou “espaço”, bem como “tempo” depreendidos de sua natureza fixa e física. Em situação de determinação uma com a outra, as noções de espaço e de tempo passam a ser compreendidas como um “campo de relações” produzido pela ação social em curso. (LEANDER e MCKIM, 2010).

<sup>19</sup> Por outro lado, em uma comunicação síncrona pode-se ter a vantagem da dinamicidade e da espontaneidade, em especial no caso da utilização de mídias de áudio e vídeo, que oferecem recursos visuais e orais, conforme lembrou Kear (2011). A meu ver, o que determinará as vantagens na utilização de uma ou outra mídia, bem como da comunicação síncrona e/ou assíncrona, é o contexto e os objetivos que estruturam situações específicas de ensino-aprendizagem.

A produtividade do fórum *online* para a *colaboração* é consenso entre vários autores, de diferentes tradições de pesquisa, que têm destacado suas potencialidades em experiências de aprendizagem *online*, no contexto de uma adoção generalizada do “poder e da onipresença” da Internet e das *affordances* das novas TIC no ensino superior (GARRISON, 2011, p. 01, tradução minha). Por outro lado, há um consenso também sobre o fato de que a simples inserção de ferramentas e recursos tecnológicos como o fórum *online* em situações educacionais não garante a exploração de todas as suas potencialidades (COFFIN *et al.*, 2005; GARRISON, 2011, entre outros), nem garante que tenhamos, necessariamente, uma forma inovadora de nos comunicar, de produzir conhecimentos ou mesmo de ministrar e aprender conceitos de uma disciplina.

Sendo assim, embora o fórum possa favorecer a interação, a *colaboração* e a construção de conhecimentos, é fato que a intensidade e as características desse processo dependerão, necessariamente, do modo como os sujeitos nele se envolverem, seja o professor responsável pela disciplina, os alunos ou os tutores, quando estes últimos também integram a situação de ensino-aprendizagem.

Na seção a seguir, apresento algumas das dinâmicas relacionadas ao uso do fórum *online* em AVA destacadas nos últimos anos, a partir de trabalhos empíricos diversos. A tônica comum entre esses estudos é a identificação de estratégias de gestão e de participação que possam favorecer a interação e a *colaboração* em fóruns de discussão abrigados por esses ambientes.

### **1.2.2 Gestão e uso do fórum *online* em AVA e *colaboração***

Tanto em cursos realizados totalmente *online* (a distância/*e-learning*) quanto nos que integram atividades *online* a atividades presenciais (*semipresenciais/ blended learning/mixtos*), é comum a adoção do fórum em plataformas virtuais direcionadas à aprendizagem de conteúdos curriculares. Embora sua adoção generalizada nesses ambientes se justifique, em grande parte, em função de seu potencial para o estabelecimento de abordagens de ensino-aprendizagem colaborativas, não é raro que ele seja utilizado como um simples recurso comunicacional, apresentando pouca troca de informações sobre os assuntos que estão em pauta e muitas mensagens de cunho

social, além de baixa quantidade de interações (CUNHA, 2012; LOBATO, 2012; ALMEIDA e FIDALGO, 2013 etc.).

A esse respeito, Mantovani *et al.* (2010) lembram que o simples fato de os alunos de um curso usarem o fórum para escrever mensagens não indica que eles estejam interagindo com os seus colegas e/ou com o professor, pois as postagens podem não estar relacionadas umas às outras, tendo caráter eminentemente individual, e não dialogal.<sup>20</sup> Isso aponta para a possibilidade de o fórum ser utilizado sem a caracterização de um esforço colaborativo por parte de seus usuários e para o fato de que, para o desenvolvimento da interação, do diálogo e da *colaboração*, é necessário utilizá-lo de modo a promover e a desenvolver essas dinâmicas de construção de conhecimentos.

A responsabilidade pela promoção de tais dinâmicas em situação educacional formal costuma ser atribuída, em grande medida, ao docente do curso/disciplina. Em geral, é o professor quem determina as configurações do fórum, bem como a organização das questões de ensino-aprendizagem, possuindo privilégio sobre aspectos gerenciais do ambiente e do curso. Para Cassany (2012), os fóruns que são desenhados para a educação apresentam algumas propriedades gerenciais que podem ser mobilizadas de modos diferentes pelos professores responsáveis por seu planejamento e gestão. Entre elas, o autor destaca que esse tipo de fórum permite:

- Eleger entre vários subtipos de fóruns (tema único ou múltiplo, resposta única ou não).
- Fixar alguns parâmetros (data de início e fim, caráter público ou privado, possibilidade de comentar ou pontuar cada mensagem).
- Distribuir os aprendizes por grupos, que tenham fóruns separados e visíveis ou não.
- Estabelecer os privilégios de usuário (quem pode inserir anexos ou não, de maior ou menor tamanho, enviar mensagens fora do prazo ou não).
- Determinar que o aprendiz esteja inscrito obrigatoriamente (e que, portanto, receba uma cópia de cada mensagem em seu correio eletrônico) ou não.

---

<sup>20</sup> A partir de Bakhtin 2010[1986], acredito que os diferentes enunciados produzidos pelos participantes de um fórum *online* prescindem de se constituírem como uma ocorrência isolada ou produção discursiva de autoria original, pois eles são sempre fruto de coparticipação em uma cadeia de enunciados que nos circundam. A referência ao diálogo aqui apresentada é, portanto, de outra natureza, remetendo especificamente aos modos de participação de dois ou mais sujeitos em uma mesma situação empírica de interação e produção de conhecimentos.

- Eleger entre vários tipos de avaliação (quantitativa ou qualitativa, formulário de pontuação, etc.) (CASSANY, 2012, p. 211-212, tradução minha).

Essas possibilidades podem ser utilizadas e combinadas de formas variadas em uma situação específica de ensino-aprendizagem; no entanto, alguns estudos empíricos têm apontado algumas estratégias de gestão sociointeracional de discussões como mais vantajosas para a promoção dos objetivos de interação e de construção colaborativa de conhecimentos em fóruns alocados em plataforma virtual.

A esse respeito, cabe destacar o grande número de trabalhos que defendem a estratégia de distribuição de alunos em grupos pequenos e fechados, no fórum, organizados em torno de objetivos específicos, a partir de uma perspectiva teórica da aprendizagem colaborativa tomada como metodologia de ensino-aprendizagem (MARTENS-BAKER, 2009; BARKLEY *et al.*, 2005 etc.). Entre as justificativas para a adoção dessa estratégia estão o aumento da responsabilidade de contribuição individual e a amenização do intimidamento, pois, em grupos menores, cada um dos alunos pode se sentir mais responsável pela tarefa e mais à vontade diante de poucos interlocutores.

A opção por trabalhar em pequenos grupos em fóruns para o suposto favorecimento da aprendizagem colaborativa, porém, não é consenso mesmo entre os trabalhos que têm essa abordagem teórica como mote. Entre outros estudiosos, Dillenbourg *et al.* (1996) ressalvaram que o tamanho dos grupos não é uma condição para a colaboração, mas apenas uma das estratégias a serem pensadas em sua relação com os objetivos e com o contexto em que se desenvolvem determinadas situações de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito a questões de avaliação, convém chamar a atenção, aqui, para a importância que alguns estudos vêm atribuindo à utilização do fórum como parte das atividades avaliativas de um curso (BORBA e AYROSA, 2001; ALMEIDA e FIDALGO, 2013; MANTOVANI, 2010 etc.). Para Borba e Ayrosa (2001), por exemplo, a abordagem não-avaliativa do fórum *online*, especialmente em cursos semipresenciais, como o que eles investigaram, pode culminar em uma baixa interatividade, uma vez que os alunos podem interagir em sala de aula e não se sentirem estimulados a fazer isso também nas discussões do fórum.

Outro ponto para o qual estudos sobre a utilização de fórum em AVA vêm chamando a atenção é o do tipo de questão apresentada pelo professor e/ou pelos alunos para discussão. A esse respeito, Mantovani *et al.* (2010, p. 190) argumentam que a questão proposta deve gerar comprometimento dos alunos com a atividade, fomentando o debate “sob múltiplas perspectivas”. Uma questão que permita apenas resposta simples e sucinta, portanto, não ofereceria oportunidade, aos participantes, de discutir, contestar, argumentar, compartilhando pontos de vista e aprofundando a discussão. Sendo assim, questionamentos mais estruturados, que elevem as reflexões para além de respostas do tipo sim/não tenderiam, supostamente, a melhorar a qualidade da interação.

Uma estratégia bastante utilizada nesse sentido é a colocação de questões-problema a serem resolvidas em grupo nos fóruns. A utilização desse tipo de questão baseia-se, em geral, em uma metodologia conhecida como Abordagem de Resolução de Problemas ou *Problem Based Learning* (PBL), que se caracteriza, basicamente, pelo uso de perguntas que simulam problemas passíveis de serem encontrados em situações reais, a fim de lidar com a aprendizagem de determinados conteúdos educacionais. Entre as vantagens da adoção da PBL, apontadas pela literatura, está o fomento à busca por estratégias colaborativas de resolução de questões, em uma abordagem centrada no aluno e na qual o professor atua apenas como facilitador da aprendizagem (BOSCAROLI, 2011; OLIVEIRA FONTES *et al.*, 2013).

Não obstante a adoção, pelos professores, de abordagens como a PBL ou de determinadas estratégias de gestão do fórum *online* – como a organização de grupos pequenos, de questões mais estruturadas e/ou de sua adoção como atividade avaliativa – os modos de engajamento do docente diretamente nas discussões também é apontada como crucial para o bom desempenho na construção de conhecimentos. A esse respeito, Oliveira e Lucena Filho (2006) alertam para duas posturas extremas de professores em fóruns, que podem prejudicar seu bom andamento. São elas: a tendência a tomar demais o domínio das discussões, a exemplo do controle interacional que costumam assumir em sala de aula; e, no extremo oposto, a tendência a permanecer alheio ao debate, silenciando-se em excesso e se afastando demais da discussão.

Para Cunha (2012), o sucesso da interação em fóruns educacionais está diretamente ligado ao modo como o professor se posiciona e conduz algumas das reflexões. Assim, para a autora, é importante que ele: a) interaja em tom positivo e pessoal; b) incentive o hábito de formular perguntas e responder às postagens dos colegas; c) explice relações existentes entre as mensagens; d) apresente resumos de alguns pontos discutidos, eventualmente, a fim de manter a discussão dentro de seus limites e e) saiba distinguir as respostas que foram direcionadas a indivíduos específicos e as que foram direcionadas a todos os participantes.

A apresentação desses modelos de comportamento docente nos fóruns, pela autora, ecoa nas considerações de Lobato (2012) e Sánchez (2005), que também salientam o papel fundamental do professor para o bom andamento das discussões em fóruns voltados à aprendizagem *online*. Para Sánchez (2005), o sucesso da gestão do professor em fóruns educativos dependerá do cumprimento de certos requisitos e tarefas, tais como: a) garantir o cumprimento de certas minúcias de cortesia e de educação; b) regular as participações; c) orientar as contribuições a fim de alcançar determinados objetivos; d) redirecionar o tema em caso de desvio de perspectiva; e) organizar equipes quando o assunto e o tempo permitirem; f) apresentar regras e funções a serem assumidas pelos participantes (SÁNCHEZ, 2005, p. 8, tradução minha).

Algumas dessas tarefas apresentadas pelos autores em relação ao papel do professor nas discussões em fóruns *online* podem ser apreendidas como formas de estabelecer *andaimes* na construção colaborativa de conhecimentos, de modo a atuar na ZDP dos alunos e a promover o processo de aprendizagem. A esse respeito, relaciono as tarefas de “interagir em tom positivo” e de “incentivar o hábito de formular e responder mensagens” com formas de “encorajamento” apreendidas em sua função de andaime, tal como apresenta Vasconcelos (1999 – ver seção 1.1.2). Também a “explicitação de relações entre mensagens”, a “orientação das contribuições para determinados objetivos” e o “redirecionamento do tema em caso de desvio”, por exemplo, podem ser apreendidos como forma de “dirigir a atenção” (Vasconcelos, 1999) ou relacionados às funções de “redução dos graus de liberdade” e/ou de “manutenção da direção” (Bruner et al., 1996 – ver seção 1.1.2), a depender da forma que assumem em determinadas situações.

Nesse sentido, trata-se de modos de participação nos debates em fórum *online* que podem ser desenvolvidos também por alunos, dada a possibilidade de se “ceder o palco” (PAIVA e RODRIGUES JUNIOR, 2004, p. 17) para os alunos em proporção maior do que normalmente costuma ocorrer em uma sala de aula presencial. Dessa forma, a comunicação assíncrona em fóruns *online*, estabelecida em situação de ensino-aprendizagem, sugere uma perspectiva de mudança nos papéis sociointeracionais de professor/aluno, um dos aspectos que não tiveram origem nas TIC digitais da Internet, mas que foram potencializados por elas. De fato, outros trabalhos vêm destacando o papel ativo e participante dos alunos como mediadores em fóruns *online* voltados para a aprendizagem (MORAN, 2000; CUNHA, 2012; PAIVA e RODRIGUES JUNIOR etc.).

A transformação do papel do aluno no sentido de participar mais ativamente de sua aprendizagem e de buscar ajuda entre seus pares para realizar tarefas é um aspecto bastante destacado na literatura contemporânea, em relação a qualquer situação de aprendizagem, conforme chamaram a atenção Coll e Monereo (2010), por exemplo. Também para Moran (2000, p. 141), “o aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento”. O professor, por sua vez, passa de protagonista dos processos de ensino-aprendizagem e guardião dos conhecimentos para “seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos, e mediador de debates e discussões”.

Ao tratar mais especificamente da questão da aprendizagem colaborativa em fórum *online*, Ingram e Hathorn (2004) também destacam tanto a importância de os estudantes assumirem de modo mais ativo sua aprendizagem, como a de atuarem em conjunto com seus colegas em processos de aprendizagem. A esse propósito, os autores apresentam duas características essenciais ao processo de colaboração *online*: 1) a “Independência”, que se refere à capacidade dos alunos de trabalharem de modo independente do professor/tutor/instrutor e 2) a “Interdependência”, relativa ao constante compartilhamento de ideias entre os colegas de um grupo como aliados fundamentais para o desenvolvimento da colaboração.

A corresponsabilização dos alunos pelo processo educativo em fóruns *online* pode se materializar quando da sua *participação efetiva e interativa* nas discussões em

andamento, bem como em sua atuação como *mediadores* dos processos de construção de conhecimentos dos demais estudantes. Acredito que essa dinâmica de participação do aluno deve se entrelaçar à atuação do professor quando se trata de interesse na construção de ambientes de ensino-aprendizagem que estejam em sintonia com abordagens educacionais colaborativas, a exemplo do que já apontavam há algum tempo os estudos de Vigotski (2007[1984]; 2008[1987] – cf. seção 1.1.1).

O estabelecimento dessa dinâmica não deve ser encarado, contudo, apenas como uma questão de mobilização de um conjunto de estratégias e/ou regras de uso rigidamente fixadas por parte de seus participantes. A meu ver, os potenciais do fórum *online* enquanto objeto sociotécnico (seção 1.2.1), assim como suas possibilidades de uso e gestão sociointeracional, interagem ativamente com fatores de ordem situacional no desenvolvimento de processos colaborativos de construção de conhecimentos. Assim sendo, um fórum só pode ser apreendido a partir dessas relações micro e macro contextuais por meio das quais figura em uma determinada situação.

Como forma de lidar com a “singularidade da situação” que estrutura os fóruns desta pesquisa, com o “momento vivido” pelos participantes desses fóruns, bem como com a “totalidade significativa” em que fórum e participantes estão imersos, apresento, a seguir, um quadro teórico-investigativo que me orienta a focalizar esses fóruns em seu entrelaçamento com as pessoas, as atividades e os materiais/ferramentas que os constituem – a “lógica” da *prática* (SANDBERG e TSOUKAS, 2011; RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009, entre outros).

### **1.2.3 Fórum *online*, colaboração e prática social**

*“A prática tem uma lógica que não é a da lógica e, consequentemente, aplicar às lógicas práticas a lógica lógica é arriscar destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever.”*

(BOURDIEU, 1996, p. 145-146)

Diante do ideal científico de alcançar o conhecimento validado e objetivo sobre o mundo, o quadro da racionalidade científica moderna instituiu-se, especialmente, por meio de uma separação entre sujeito e objeto epistemológico, balizada em uma perspectiva de observação e análise imparciais da realidade. Ao apreender sujeito e mundo como entidades separadas, esse quadro acaba por desconectar o conhecimento de seu contexto social, operando por uma lógica de representação e aplicação de propriedades pré-definidas e generalizáveis, cuja existência independe de um observador, embora possa ser por ele capturada (SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

Subacente a essa lógica de apropriação de conhecimentos cientificamente validados e pré-estabelecidos, evidencia-se uma relação entre teoria e prática na qual a primeira antecede e tem privilégio epistemológico sobre a segunda, estabelecendo-se [a teoria] por meio de um conjunto de declarações proposicionais a orientar o empreendimento de ações, para que essas sejam bem sucedidas. Como consequência, subestima-se a “totalidade significativa em que profissionais estão imersos”, ignora-se “a singularidade da situação que caracteriza as atividades profissionais” e abstrai-se “o momento vivido pelos sujeitos que empreendem práticas” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011, p. 341, tradução minha). Tomada como derivada da teoria, a prática acaba por se apresentar de modo abstrato e simplista, não se revelando em sua complexidade.

Na direção contrária da relação entre teoria e prática estabelecida pela ciência moderna, a “racionalidade prática”<sup>21</sup> pretende-se orientada da prática para a teoria, fazendo jus à “lógica que subjaz à prática”, segundo Sandberg e Tsoukas (2011, p.340, tradução minha). Partindo da premissa de que os profissionais estão imersos em práticas, cujas circunstâncias constituem uma totalidade aberta e significativa, a lógica da prática propõe-se a considerar o caráter irredutivelmente situacional dos sujeitos em suas experiências, destacando a importância de se considerar ações no interior de momentos vividos e na instabilidade temporal que caracteriza necessidades, incertezas e urgências particulares (SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

Ao explorar as “totalidades relacionais significativas” que entrelaçam seres humanos e instrumentos materiais, em situações particulares, a lógica da prática lida com pressupostos das teorias socioculturais em geral, apontando para a existência de

---

<sup>21</sup> Ou “lógica da prática”, ou ainda “teoria/epistemologia da prática” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011; NICOLINI, 2009; COOK e BROWN, 2005; RECKWITZ, 2002; ROUSE, 2007).

“estruturas simbólicas e compartilhadas de conhecimento”, reveladas por meio da “camada do implícito, do tácito” do conhecimento. Buscando compreender ações de (des) (re) construção dessas estruturas simbólicas em contextos particularidades, a racionalidade prática sustenta-se pela localização do social e do cultural no interior dessas ações em sua totalidade significativa – ou seja, nas *práticas* – e, sendo assim, dizer que uma prática é “prática social” é, de fato, uma tautologia (RECKWITZ, 2002).

A compreensão de ações no interior do entrelaçamento sociocultural que as constitui como prática baseia-se, segundo Sandberg e Tsoukas (2011), na “ontologia existencial” de Heidegger (2005), particularmente em seu extenso compêndio sobre “Ser e Tempo”. Baseia-se, ainda, nas ideias de outros filósofos que seguem a linha de pensamento de Heidegger – como Taylor (1985), Polt (1999), por exemplo – e na “virada da prática” que vem se estruturando nas ciências sociais de forma mais ampla, com destaque para as ideias de Bourdieu (1990; 1996), Reckwitz (2002), Sandberg e Dall’Alba (2009), Schatzki (2005), entre outros.

Não obstante o conceito de “prática” ter sido delineado de modos bastante particulares em cada um desses estudos, na base de suas proposições revelam-se salientes os fundamentos da ontologia existencial de Heidegger (2005), em particular no que se refere à existência do “ser” apenas em seu entrelaçamento com o mundo, ou seja, como “ser-no-mundo”. No âmbito dos estudos mais recentes filiados às ciências sociais, esses fundamentos têm compilado a apresentação da *prática* como unidade relacional de sentido apreensível em seu contexto sócio-histórico e material, por meio de fazeres/ações que importam e se revelam de modo situado. Nesse sentido, parece-me esclarecedor o conceito apresentado por Wenger (2001), ao lembrar que a prática não se limita à ação, ou seja, ao “fazer”, mas se manifesta em sua natureza social por meio da relação ampla que os fazeres estabelecem com seu contexto micro e macro. Assim, para o autor,

o conceito de “prática” conota em fazer algo [...] em um contexto histórico e cultural que concede uma estrutura e um significado ao que fazemos. Neste sentido, a prática é sempre uma prática social. [...] Inclui o que se diz e o que se cala, o que se apresenta e o que se dá por suposto. Inclusive a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regulações e os contratos [...] as

convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as instituições reconhecíveis, as percepções específicas, as sensibilidades afinadas, as compreensões encarnadas, os supostos subjacentes e as noções compartilhadas da realidade que, em sua maior parte nunca se chegam a expressar (WENGER, 2001, p. 71, tradução minha).

A apreensão dinâmica do conceito de prática em sua natureza sociocultural sugere, ainda, a identificação dos sujeitos como “portadores de práticas”, de modo que suas ações devem ser compreendidas no interior das práticas de que participam, e não como atos individuais, simplesmente. Nesse sentido, é legítimo reconhecer que a persistência, no tempo, de certos “modos rotineiros” de realizar conjuntos de ações, em contextos semelhantes, acaba por localizar a prática também em sua materialidade relativamente “estável”, em determinados pontos do tempo, conforme ressaltou Reckwitz (2002).

Nessa direção, o autor conceitua *prática* como “um tipo de comportamento rotinizado” formado por diversos elementos interligados uns aos outros: atividades corporais, elementos materiais e seu uso, conhecimentos prévios, atividades mentais, estados emocionais e motivações, entre outros. Desse modo, “a prática – uma maneira de cozinhar, de consumir, de trabalhar, de investigar, de cuidar de si mesmo ou de outras pessoas etc.” acaba por formar uma espécie de “unidade”, ou “bloco”, cuja existência é dependente da existência e específica interligação desses elementos, não podendo se reduzir a qualquer um deles (RECKWITZ, 2002, p. 249-250, tradução minha).

Dada a natureza aberta e, simultaneamente, “estabilizada” da prática, uma investigação científica orientada por sua lógica deve considerar tanto o conjunto de ações apresentadas em uma situação especificamente focalizada, quanto a interdependência dessas ações em relação aos elementos contextuais que as significam como unidade – como *prática*. Além disso, deve se colocar atenta ao que essa unidade revela em termos de sua ligação com outros “modos rotineiros” de realizar ações, em outros contextos socioculturais e materiais específicos – com outras *práticas* (SANDBERG e TSOUKAS, 2011; NICOLINI, 2009).

A fim de lidar com essa dinâmica da *prática*, Nicolini (2009) considera que, devido a sua natureza de “pano de fundo”, do não dito e do pouco notável, as práticas precisam ser trazidas para o primeiro plano de observação e análise, de modo a se tornarem visíveis e apreensíveis como objeto epistêmico. Dessa forma, o autor propõe um quadro

de análise e apresentação de práticas, por meio da associação com a ideia de ampliação/aproximação a que remete o termo “*zoom*”, sugerindo um olhar investigativo da prática direcionado pela alternância entre “*zoom in*” e o “*zoom out*”.

Basicamente, o quadro investigativo de Nicolini (2009) propõe partir da prática, ampliando o *zoom* para o entrelaçamento entre pessoas, ferramentas e atividades que a constituem – *zoom in*, ou direcionamento do olhar para a prática em si mesma –, de modo a focalizar o mais possível do “todo sociomaterial significativo” das ações. Alternando-se à observação da prática em foco (*zoom in*), o olhar investigativo deve ser direcionado também para outros “todos sociomateriais significativos”, ou seja, para outras práticas (*zoom out*). Apenas desse modo uma prática pode ser apreendida como objeto de análise, conforme Nicolini (2009).

É por meio dessa lógica de apreensão da prática que proponho a focalização do fórum *online* como *prática*, nesta tese, assumindo uma perspectiva interpretativista de análise baseada na alternância do *zoom* para focalizar o *processo colaborativo de construção de conhecimentos* desenvolvido nos fóruns desta pesquisa (ver capítulo 3). Posiciono-me, portanto, como sujeito social imerso nessa prática – da qual participo e sobre a qual delibero –, uma vez que a situação específica de ensino-aprendizagem que a informa delineou-se por meio de uma “pesquisa-ação”, ou seja, por meio de minhas ações e reflexões nos papéis concomitantes de pesquisadora e professora, conforme melhor descrito no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 2

### SITUANDO A PESQUISA: CONTEXTO, ATORES E METODOLOGIA

Este capítulo está destinado a circunscrever alguns dos aspectos contextuais e teórico-metodológicos relativos à situação específica de ensino-aprendizagem e investigação que informa esta tese. Dessa forma, inicio a discussão propondo a sua inserção no campo aplicado dos estudos da linguagem, defendendo a sintonia desse campo com uma perspectiva interpretativista de investigação, para, na sequência, tratar mais particularmente da abordagem interpretativista que orientou a geração e interpretação dos dados deste estudo: a pesquisa-ação.

Em seguida, passo a situar a pesquisa-ação em foco neste trabalho, partindo de seu surgimento no âmbito do Projeto “Edital 15” – de que comecei a participar ainda em 2010 –, do Curso de Licenciatura em Letras no qual sou professora, e da disciplina Língua Portuguesa II. Por fim, descrevo os dois momentos de geração dos dados da pesquisa, no segundo semestre de 2011 e de 2012, os quais passo a chamar “curso de Morfologia” e a partir dos quais delimito os instrumentos de geração de registros, o *corpus* e os sujeitos participantes da pesquisa-ação.

#### 2.1 Contextualização da pesquisa

##### 2.1.1 Pesquisa-ação e Linguística Aplicada

Ao focalizar uma perspectiva teórico-investigativa que se vem rotulando por lógica/teoria da prática, no final do capítulo 1, busquei não apenas assentar o seu lugar na reconfiguração dos pressupostos teóricos articulados aos objetivos deste trabalho, mas também já sugerir a filiação desta pesquisa a um paradigma situacional e interpretativista de investigação, em sintonia com o campo aplicado dos estudos da linguagem.

Se o ideal científico moderno da objetividade e imparcialidade do conhecimento promoveu a separação entre sujeito e objeto epistemológico, a Linguística Aplicada, por sua vez, tem se configurado como um dos campos de estudos a atuar em direção contrária a essa separação, considerando a (inter)subjetividade do sujeito social como fundamental e inseparável da produção do conhecimento, conforme lembrou recentemente Moita Lopes (2013). Nesse sentido, trata-se de um campo cujas investigações não apenas se voltam para situações em que a língua(gem) tem papel fundamental, mas o fazem, sobretudo, considerando o ponto de vista, os valores e posicionamentos dos sujeitos imbricados nessas situações específicas.

O imbricamento do sujeito social em percursos investigativos, na Linguística Aplicada, relaciona-se ao caráter situado da produção do conhecimento nesse campo, de modo que a preocupação com grandes generalizações teóricas cede lugar às “relações moventes”, orientando-se a investigação por essas relações e pelas regularidades apreendidas de modo local, e não universal. Consequentemente, abre-se espaço para uma lógica calcada nas “multiplicidades”, nas “rupturas” e no “movimento”, em oposição à “totalidade”, à “repetição” e à “permanência”, produzindo-se configurações epistemológicas específicas e provisórias, abertas ao novo e ao complexo que constituem os objetos de pesquisa (SIGNORINI, 1998, p. 92-93).

Considerando essa lógica de investigação e produção do conhecimento, os estudos em Linguística Aplicada têm se orientado por metodologias de base interpretativista, ou seja, voltadas à exploração do significado de ações situadas, em sua relação com o ponto de vista dos atores dessas ações e com as circunstâncias sócio-históricas em que estão imersas (ERICKSON, 1988). O interesse dessas metodologias pelo conteúdo interpretativo das ações, em detrimento de procedimentos pré-fixados de pesquisa (ERICKSON, 1988) favorece sua adoção pela Linguística Aplicada, definindo percursos investigativos estruturados por planos flexíveis, mais que por “um programa fixo pré-montado; por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo”, conforme destacou Signorini (1998, p.93).

Dentre as diversas metodologias inseridas no amplo campo das abordagens interpretativistas, a geração e análise dos dados desta tese orientou-se, particularmente, pela “pesquisa-ação” (*Action Research*), como mencionei anteriormente. Constituindo-se, basicamente, como uma abordagem na qual os papéis

de professor e de pesquisador se fundem em favor da exploração crítica, sistemática e auto-reflexiva de um determinado contexto de ensino-aprendizagem (BURNS, 2010), foi na pesquisa-ação que encontrei amparo metodológico para lidar com a situação problemática instaurada pela inserção do componente a distância em minhas aulas de Língua Portuguesa; mais especificamente, com a necessidade de reconfiguração da interação e de ampliação das possibilidades de construção de conhecimentos com a minha participação e a de meus alunos, em nossas aulas (cf. Introdução desta tese).

A partir da pesquisa-ação, portanto, os registros que informam esta tese foram gerados por mim, enquanto professora-pesquisadora, no contexto específico de ensino-aprendizagem que busco situar mais detalhadamente neste capítulo. Procurei explorar esse contexto com um olhar questionador e uma postura problematizante, na busca pela identificação das lacunas e pela apresentação de novas ideias e alternativas, tendo por base os aspectos que costumam orientar uma pesquisa-ação, segundo Burns (2010).

Embora a pesquisa-ação possa assumir múltiplas faces e se desenvolver de modos bastante variados, a depender de sua relação com determinados grupos e situações sociais particulares (NOFFKE e BRIDGET, 2005; THIOLLENT, 2009), tem-se apresentado como fundamental a essa abordagem uma espiral continuada de investigação que passa pelas seguintes etapas: 1) *planejamento*: consiste na identificação de um problema ou questão de investigação que leve ao desenvolvimento de um plano de ação orientado por propósitos de melhorias; 2) *ação*: refere-se à implementação do plano de ação, por meio de intervenções deliberadas e flexíveis, no sentido de que podem ser reconsideradas e encontradas novas alternativas de intervenção; 3) *observação*: trata-se da análise sistemática dos efeitos da ação, bem como da documentação sobre o contexto e coleta das informações sobre tudo o que está em andamento; 4) *reflexão*: caracteriza-se pela reflexão propriamente dita, avaliação e descrição dos efeitos da ação, com vistas a compreender o problema explorado de forma mais clara (BURNS, 2010).

Essas etapas têm sido descritas de modo semelhante em vários estudos sobre pesquisa-ação, desde a criação dessa abordagem por Lewin (1944 apud ANDRÉ, 2000) até em estudos mais recentes (NOFFKE e BRIDGET, 2005; BURNS, 2010). No entanto, parece consenso entre esses autores a flexibilidade, a recorrência e a possibilidade de sobreposição dessas etapas no decorrer de uma pesquisa-ação, em consonância com os

seus objetivos, perspectivas e singularidades. É nesse sentido que se abre a possibilidade de estabelecer uma via de mão dupla entre ações-reflexões, passando por (re)planejamentos e constante observação, em uma pesquisa-ação.

Nessa perspectiva orientada por uma visão holística do pesquisador-professor envolvido em sua própria prática, descobri espaço para empreender uma proposta de deliberação e envolvimento no processo de construção de conhecimentos do qual participo e sobre o qual reflito e empreendo ações, a partir deste estudo. Fez-se necessário, portanto, nesse processo, equacionar teoria e prática em acordo com os problemas por mim encontrados na situação particular que investigo (THIOLLENT, 2009), de modo a concatenar as questões de investigação e objetivos que se desenharam no interior dessa experiência, entre idas e vindas, e que busco discutir por meio deste trabalho.

Dessa forma, pude lidar com uma perspectiva de trabalho em que se desestabiliza a relação teoria-prática, ou, mais particularmente, em que se reconfigura o privilégio epistemológico da primeira sobre a segunda, já que

ao invés de uma pesquisa desenvolvida em processo linear de produção de conhecimento, que mais tarde é aplicada para a definição de práticas, a pesquisa-ação integra o desenvolvimento da prática com a construção do conhecimento da pesquisa, em um processo cílico (NOFFKE e BRIDGET, 2005, p. 89).

Diante dessa integração entre o empreendimento de ações no interior de determinadas práticas e a mobilização e reflexão teóricas, pode-se lidar com um modo de produção de conhecimentos orientado tanto pelas necessidades, quanto pelas possibilidades que são peculiares ao contexto investigado. Nesse sentido, desestabiliza-se tanto uma perspectiva disciplinar de investigação quanto a linearidade dos procedimentos que a constituem, em sintonia com a perspectiva inter/transdisciplinar e situada de investigação (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998; SIGNORINI, 2008) estabelecida no campo aplicado dos estudos da linguagem.

É a partir desse campo, da abordagem interpretativista denominada “pesquisa-ação” e do reconhecimento da importância do diálogo com outras disciplinas que situo, portanto, o estudo empírico que começou a se configurar desde a minha participação no projeto “Edital 15”, conforme a seguir.

### **2.1.2 O “Edital 15”**

Conforme mencionei brevemente na introdução desta tese, a construção do seu objeto de pesquisa iniciou-se a partir dos desafios que passei a enfrentar, como professora-pesquisadora, ao inserir a plataforma *Moodle* de ensino-aprendizagem a distância em minhas aulas de Língua Portuguesa voltadas a conteúdos da Morfologia. Mais particularmente, ao adotar o fórum *online* como principal ferramenta dessa plataforma a orientar o processo de construção de conhecimentos em cursos de Morfologia, com vistas a ampliar a participação dos alunos e as possibilidades de geração de conhecimentos.

A proposição de tal desafio se deu, inicialmente, no ano de 2010, quando os professores dos cursos de graduação presenciais da universidade pública do centro-oeste em que sou professora foram convidados a participar do “Edital 15”, nome pelo qual ficou conhecido na universidade o “O Projeto de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação”. Esse projeto foi implementado inicialmente a nível nacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED, que tornou pública a abertura do recebimento de propostas para fomentar o uso de TIC em cursos de graduação, e teve por objetivos:

1. Incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, integrantes do Sistema UAB<sup>22</sup>, por meio do fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação no universo educacional dos cursos de graduação presenciais.
2. Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária. (EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED, p. 01).

---

<sup>22</sup> Universidade Aberta do Brasil.

A partir desses objetivos, o edital se dispunha a apoiar projetos apresentados pelas IES públicas, que atendessem a: 1) a implementação de Plataformas Virtuais de Aprendizagem; 2) a oferta de disciplinas com o uso das TIC em cursos de graduação presenciais; 3) a produção de conteúdos e materiais educacionais e didáticos; 4) a capacitação de recursos humanos (2010, p.03).

Aderindo ao projeto nacional, a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância e a Faculdade de Computação da universidade em que atuo, em parceria com a Pró-reitoria de Ensino de Graduação, implementaram o “Edital 15” na universidade. O projeto teve a adesão de cerca de 110 professores de diversos cursos (como Administração; Fisioterapia; Artes Visuais; Música; Ciências Sociais; Farmácia; Zootecnia; Física; Letras; Engenharia Elétrica; Direito; Análise de Sistemas; Odontologia; Medicina, entre outros) dos vários campi que compõem a estrutura da universidade.

No caso do Curso de Licenciatura em Letras em que trabalho, todos os professores foram convidados pela coordenadora a participarem do projeto. No entanto, apenas eu e a própria coordenadora aderimos a ele, concordando em participar da capacitação, da elaboração de materiais didáticos e do oferecimento de parte da carga horária de nossas disciplinas na modalidade a distância. Assim, juntamente com professores dos demais cursos da universidade, participamos da capacitação oferecida de modo semipresencial em quatro módulos (entre outubro de 2010 a novembro de 2011), a fim de nos prepararmos para trabalhar com essa modalidade em nossas aulas no segundo semestre de 2011.

Entre as atividades desenvolvidas no período da capacitação, participamos de oficinas de tecnologia para o uso da Plataforma de Ensino e Aprendizagem da universidade – o *Moodle*, assistimos palestras sobre temas relacionados ao ensino a distância e tecnologias, apresentamos relatórios e desenvolvemos planos de ensino, guias didáticos e vídeo-aulas referentes às disciplinas em que cada um de nós deveria trabalhar posteriormente. Durante a capacitação, todos nós professores fomos cadastrados no *Moodle* e em página do curso de capacitação alocada nessa plataforma, bem como em página específica de nossas respectivas disciplinas a serem posteriormente ofertadas de modo semipresencial. Dessa forma, tivemos, ao mesmo tempo, a oportunidade de participar como aprendizes de um curso de formação

semipresencial e de ir preparando o nosso próprio curso de formação, para trabalharmos na sequência, com os nossos alunos.

O curso de capacitação foi estruturado por módulos, da seguinte forma:

Módulo	Modalidade	Data	Atividades
Módulo I	Presencial	23 e 24/10/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura do curso de capacitação.</li> <li>• Palestras sobre: políticas, leis e experiências na EAD; ensino semipresencial; AVA; potencialidades e ferramentas do <i>Moodle</i>.</li> <li>• Oficinas sobre uso do ambiente <i>Moodle</i> como aluno.</li> </ul>
Módulo II	A distância	Postagem no <i>Moodle</i> até 31/05/2011 <sup>23</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração, pelo professor, de uma primeira versão do Plano de Ensino e do Guia Didático do Aluno (GDA), relativos à disciplina semipresencial a ser por ele ministrada. Tutoriais para a elaboração foram disponibilizados na página do Curso de Capacitação do Edital 15, no <i>Moodle</i>.</li> </ul>
Módulos III e IV <sup>24</sup>	Presencial e a distância	<u>Presencial:</u> 18 e 19/06/2011  <u>A distância:</u>  Sem data definida  Até 15/08/2011  Até 01/08/2011  Até	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina sobre o GDA (orientações para refacção e elaboração da versão final).</li> <li>• Oficina sobre vídeo-aula (elaboração prévia de um roteiro, cf. modelo disponível na página do curso no <i>Moodle</i>).</li> <li>• Oficina sobre webaula (elaboração prévia de um slide de uma aula de aproximadamente 15 minutos).</li> <li>• Oficina sobre o <i>Moodle</i>.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórum <i>online</i> sobre dúvidas.</li> <li>• Gravação e postagem de vídeo/web aula.</li> <li>• Refacção do GDA e do Plano de Ensino.</li> <li>• Avaliação do projeto Edital 15 pelos professores e pelos alunos de suas</li> </ul>

<sup>23</sup> O prazo inicial era 31/03/2011, mas foi prorrogado para 20 de abril e, finalmente, para 31 de maio. Essas alterações se deram em função da modificação, pela equipe gestora do projeto, do calendário de realização das atividades presenciais, referentes aos módulos III e IV. A prorrogação dessas atividades foi justificada por um atraso de retorno dos recursos do Edital 15, pelos cortes do orçamento das universidades e pelas novas regras do governo federal para diárias de funcionários públicos federais (Decreto 7.446/2011). A ausência de recursos para diárias e passagens teria inviabilizado a vinda dos professores dos campi do interior para a capacitação.

<sup>24</sup> Os módulos III e IV foram realizados em um único final de semana devido a uma redução de gastos justificada pela equipe gestora em função de cortes no repasse dos recursos aprovados para o Edital 15.

	25/11/2011	respectivas disciplinas oferecidas de modo semipresencial (relatórios finais).
--	------------	--

Quadro 1: Programa do curso de capacitação oferecido pelo projeto “Edital 15”

As disciplinas semipresenciais oferecidas pelos professores a partir do Edital 15 iniciaram-se no segundo semestre de 2011, com algumas atividades do curso de capacitação ainda em andamento, conforme se pode inferir pelo calendário disposto no Quadro 1. A disciplina por mim escolhida para realizar esse trabalho como formadora foi a disciplina Língua Portuguesa II, cujos conteúdos são de Morfologia da Língua Portuguesa. A escolha por trabalhar com essa disciplina a partir do Edital 15 justifica-se não apenas pela sintonia com a minha formação mais específica em Língua Portuguesa e ensino, com ênfase no nível morfológico de análise da língua, adquirida no mestrado (2005-2007), mas também (talvez principalmente) por uma questão que me intrigava já naqueles primeiros momentos: como lidar com a inclusão das TIC da Internet em uma disciplina tão estruturalmente definida como a Morfologia da língua?

Essa questão tem acompanhado o desenvolvimento desta pesquisa desde o seu início, orientou algumas de minhas ações no papel de professora e ressoa em alguns momentos neste trabalho, embora não se constitua como uma questão específica de investigação. Por hora, porém, cabe dizer que a disciplina Língua Portuguesa II (Morfologia) integra o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da universidade (doravante PPP Letras) e constitui-se como *locus* da geração dos registros desta pesquisa de doutorado no segundo semestre letivo de 2011 e de 2012. Sendo assim, busco situá-la em relação à Graduação em Letras na seção a seguir.

### **2.1.3 O Curso de Licenciatura em Letras e a disciplina Língua Portuguesa II**

O Curso de Licenciatura em Letras da universidade em que foram gerados os registros que compõem o corpus de análise deste estudo completou 26 anos em 2014, integra o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) e, em termos gerais,

objetiva formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de refletir de maneira crítica sobre temas e questões relativas

aos estudos linguísticos e literários, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente" (RESOLUÇÃO N° 00, DE 15 DE JUNHO DE 2012, p. 05, grifo meu).

Com vistas a esses objetivos, o Curso de Letras oferece semestralmente 40 vagas em cada uma de suas habilitações (Português/Espanhol e Português/Inglês), em 90 disciplinas obrigatórias que compõem a carga horária atual do curso – 3.519 horas, mais as optativas, que sofrem variação quanto ao seu oferecimento. Todas as disciplinas são distribuídas ao longo de 08 semestres, e ao aluno cabe completar a graduação no tempo máximo de 12 semestres. Além disso, o Curso conta com um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* "Mestrado em Estudos de Linguagens", com duas linhas de pesquisa – Linguística e Semiótica e Teoria da Literatura e Estudos Literários.

No que respeita à sua modalidade de ensino, o PPP Letras estabelece a seguinte caracterização: "presencial, podendo ser oferecido até 20% de sua carga horária na modalidade a distância" (RESOLUÇÃO N° 00, DE 15 DE JUNHO DE 2012, p.08). A inclusão recente da carga horária a distância no PPP-Letras visou atender à PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC). Em acordo com essa portaria, aplicável a todos os cursos de graduação das IES brasileiras, a carga horária a distância pode ser distribuída de modo parcial ou integral nas disciplinas constantes do Curso de Letras, desde que o oferecimento a distância por semestre não ultrapasse os 20% de sua carga horária total.

A disciplina Língua Portuguesa II integra a estrutura curricular do Curso de Letras em suas duas habilitações, como uma de suas disciplinas obrigatórias, e costuma ser oferecida no segundo semestre de cada ano letivo. Sua carga horária é de 51 horas-aula e sua ementa se desenvolve em torno de conteúdos da Morfologia da Língua Portuguesa. Há ainda, no programa, um espaço para reflexões sobre a atividade de Análise Linguística (doravante AL)<sup>25</sup>, tomando-a como uma possibilidade de se trabalhar com o nível morfológico de análise da língua de modo a incitar os alunos à reflexão sobre a transposição didática desses conteúdos.

---

<sup>25</sup> Segundo Mendonça (2006, p. 208), "a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos."

Em parte por conta de minha formação, acima mencionada, tenho sido a professora responsável por ministrar essa disciplina desde a minha entrada no Curso de Letras da universidade e, sendo assim, trabalhei com a Língua Portuguesa II nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012. No entanto, apenas nestes dois últimos anos, a partir de minha integração ao projeto “Edital 15”, atribuí 17h [33%] de sua carga horária (51h) para o trabalho a distância, por meio da plataforma de aprendizagem *Moodle*.

Os registros desta tese foram gerados por mim, enquanto professora dessa disciplina, e referem-se mais especificamente ao curso oferecido no segundo semestre de 2011 (01 de agosto a 09 de dezembro) e no segundo semestre de 2012 (22 de outubro a 16 de março de 2013)<sup>26</sup>, na modalidade semipresencial. A seguir, apresento uma descrição desses dois momentos em que atuei como professora e como pesquisadora, em acordo com a metodologia de uma pesquisa-ação.

## **2.2 Geração dos registros e constituição do *corpus* da pesquisa**

### **2.2.1 Primeiro momento de geração dos registros: o curso de Morfologia de 2011**

O curso de Morfologia, oferecido como uma das disciplinas constantes do programa no ano de 2011 (Língua Portuguesa II), iniciou-se no dia 01 de agosto e foi concluído no dia 09 de dezembro, totalizando 19 semanas de aulas. Inicialmente, 71 alunos constavam como matriculados no curso (somando a turma 1 – habilitação em Português/Inglês e a turma 2 – habilitação em Português/Espanhol), passando esse número oficialmente para 69 logo nas primeiras semanas de aula. No entanto, muitos outros alunos foram ainda se desligando da Graduação em Letras e/ou do curso de Morfologia no decorrer do semestre, fato comum especialmente entre o primeiro e o segundo semestre letivo do Curso de Letras focalizado.

As 51 horas-aula constantes do calendário da disciplina foram oferecidas de modo presencial e a distância, na seguinte proporção: 34 h/a de momentos presenciais

---

<sup>26</sup> Devido à greve dos professores das universidades federais ocorrida em 2012, o oferecimento de disciplinas no segundo semestre desse ano estendeu-se para 2013 em calendário letivo especial – outubro de 2012 a março de 2013.

(equivalentes a duas horas-aula semanais por turma, em horários separados para cada turma, em período vespertino) e 17 h/a referentes às atividades a distância, por meio da plataforma *Moodle*.<sup>27</sup>

No PPP-Letras da universidade, a ementa da disciplina dispõe sobre a “Morfologia da Língua Portuguesa. O funcionamento da linguagem, focalizado no nível morfológico, na formação de profissionais de Letras”. A partir dessa ementa, o conteúdo programático, constante do Plano de Ensino, organiza-se em duas unidades temáticas, a serem distribuídas na primeira e segunda metade do semestre, conforme a seguir:

<b>Unidade 1: O morfema como objeto de análise</b>	<b>Unidade 2: O vocábulo como objeto de análise</b>
1.1 Domínios e limites da Morfologia. 1.2 Princípios de análise mórfica. 1.3 Tipos de morfemas. 1.4 Estrutura e formação de vocábulos. 1.5 Flexão nominal e verbal. 1.6 Análise linguística.	2.1 A classificação dos vocábulos. 2.2 Nome e verbo. 2.3 O substantivo e o adjetivo. 2.4 Os pronomes. 2.5 O advérbio. 2.6 Numeral, artigo, preposição, conjunção e interjeição. 2.7 Análise linguística.

Quadro 2: Conteúdo programático do curso de Morfologia

Ao longo de cada uma dessas unidades, propus atividades avaliativas a serem desenvolvidas individualmente e em grupo, de forma presencial e a distância. As atividades avaliativas constantes da Unidade 1 foram um teste escrito presencial e a participação em um dos fóruns de discussão *online* (ver capítulo 2). Já na Unidade 2, constaram como atividades avaliativas um teste escrito e um trabalho escrito sobre Verbos, ambos presenciais. Para ser considerado aprovado na disciplina, o aluno deveria obter Média Final (MF)  $\geq 5,0$  e 75% de frequência mínima. Em caso de MF menor que 5,0, era possível fazer uma prova substitutiva presencial, sobre os conteúdos estudados durante todo o semestre letivo.

No primeiro dia de encontro presencial, em cada uma das turmas (1 e 2), apresentei aos alunos, por meio de *Power Point*, o Plano de Ensino da disciplina, como de costume, enfatizando questões como a carga horária e o conteúdo da disciplina, atividades avaliativas e respectivo calendário, material de estudo etc. Todas essas

<sup>27</sup> A proporção de h/a definida para as atividades a distância é meramente formal, tendo em vista a disponibilidade do curso de Morfologia no ambiente virtual 24 horas por dia e a possibilidade de participar de suas atividades a qualquer momento, de qualquer lugar em que haja conectividade.

informações constavam, ainda, no Guia didático do curso e em uma vídeo-aula, ambos produzidos por mim durante o curso de capacitação do Edital 15 e disponibilizados no ambiente virtual da disciplina. Além disso, expliquei sobre a inclusão da carga horária a distância nas atividades do curso, e acessei a página da disciplina na Plataforma *Moodle* a fim de apresentar a sua organização e orientá-los sobre como usá-la.<sup>28</sup>

Nos demais encontros presenciais, privilegiei discussões teóricas a respeito dos textos apresentados como leitura obrigatória e complementar do curso, a exposição e explicação de conteúdos temáticos por mim e a apresentação das contribuições e dúvidas dos alunos, como as pertinentes ao estudo dos textos teóricos ou à utilização da plataforma *online*. No quadro 2, apresento o material teórico básico e complementar, por mim selecionados, constantes do Plano de Ensino do curso de Morfologia:

<b>Referências bibliográficas básicas</b>
BASÍLIO, M. <i>Teoria lexical</i> . São Paulo: Ática, 1999.
CAMARA Jr., J. M. <i>Princípios de linguística geral</i> . Rio de Janeiro: Acadêmica, 1972.
CAMARA Jr., J. M. <i>Problemas de linguística descritiva</i> . Petrópolis: Vozes, 1967.
FIORIN, J. L. (org.) <i>Introdução à Linguística II</i> . Princípios de análise. São Paulo, Contexto, 2004.
ROSA, M. C. <i>Introdução à Morfologia</i> . São Paulo: Contexto, 2002.
<b>Referências bibliográficas complementares</b>
BIDERMAN, M. T. C. <i>Teoria linguística</i> : linguística quantitativa e computacional. São Paulo: s/d.BORBA, F. S. <i>Introdução aos estudos linguísticos</i> . São Paulo: Editora Nacional, 1975.
CAMARA Jr., J. M. <i>Dicionário de linguística e gramática</i> . Petrópolis: Vozes, 1984.
CAMARA Jr. J. M. <i>Estrutura da língua portuguesa</i> . 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984b.
KEHDI, V. <i>Formação de palavras em português</i> . São Paulo: Ática, 2002.
KEHDI, V. <i>Morfemas do português</i> . São Paulo: Ática, 2002.
LOPES, E. <i>Fundamentos da linguística contemporânea</i> . São Paulo: Cultrix, 1991.
BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) <i>Português no ensino médio e formação do professor</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
MONTEIRO, J. L. <i>Morfologia Portuguesa</i> . Campinas: Pontes, 2002.
MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) <i>Introdução à linguística: domínios e fronteiras</i> , vol. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
SANDMANN, A. J. <i>Morfologia geral</i> . São Paulo: Contexto, 1991.
SAUSSURE, F. <i>Curso de Linguística geral</i> . São Paulo, Cultrix, 1969.
SILVA, M. C.; KOCH, I. V. <i>Linguística aplicada ao português</i> . Morfologia. São Paulo: Cortez, 2003.
SILVA, W. R.; MELO, L. C. <i>Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor</i> . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
ZANOTTO, N. <i>Estrutura mórfica da Língua Portuguesa</i> . Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

Quadro 3: Referências bibliográficas do curso de Morfologia

<sup>28</sup> Havia a previsão de uma capacitação dos alunos para uso da Plataforma *Moodle*, a ser oferecida pelos responsáveis pelo Edital 15, mas ela não aconteceu. Dessa forma, eu mesma apresentei os aspectos mais relevantes para a utilização dessa plataforma para os alunos, e as dúvidas foram tiradas em nossas aulas presenciais, à medida que iam surgindo e sendo levantadas pelos alunos.

Os momentos presenciais de aula foram preenchidos, também, por algumas discussões a respeito das atividades dispostas no ambiente virtual do curso. Quanto a esse ambiente, explorei especialmente as ferramentas *Fórum*, *Recurso* (materiais de apoio e vídeo-aulas) e *Pesquisa*. Em *Recursos*, anexei o Plano de Ensino, alguns textos teóricos sobre Morfologia e AL, o Guia Didático do curso, uma apresentação em *Power Point* sobre vocabulário mórfico e duas vídeo-aulas ministradas e gravadas por mim – uma apresentando a disciplina e outra sobre AL. Em relação à ferramenta *Pesquisa*, que aparece em primeiro plano no quadro que simula uma espécie de “fichário de mesa” (Figura 4, abaixo), elaborei um questionário a fim de identificar o perfil dos alunos e o seu relacionamento com as TIC e a Internet (ver seção 2.1.5).<sup>29</sup>

Quanto aos *Fóruns*, que me interessam mais particularmente nesta tese, além do fórum que compôs as atividades avaliativas do curso, criei um fórum de participação livre (não-avaliativo), com o objetivo de fomentar discussões, estimulando a apresentação de dúvidas e opiniões sobre conteúdos de Morfologia da língua<sup>30</sup>. Além disso, utilizei o *Fórum de Notícias* padrão da plataforma *Moodle* para escrever recados aos alunos, tais como a disponibilização de novos materiais no *Moodle*, lembretes de datas etc. Este último fórum, no entanto, acabou funcionando mais como uma espécie de quadro de avisos do que, propriamente, como um fórum de discussões.

A figura a seguir (Figura 4) mostra a página inicial do curso no ambiente *Moodle* e as “entradas” para cada uma das ferramentas mencionadas:

---

<sup>29</sup> Os responsáveis pelo Edital 15 também utilizaram esse espaço com outro tipo de questionário, aplicado aos alunos, para coletar informações sobre a sua participação nesse projeto.

<sup>30</sup> Como os fóruns *online* constituem o *corpus* focal desta tese, eu os apresento em mais detalhes nos capítulos em que me dedico à análise dos dados – capítulos 3 e 4.

Figura 4: Página inicial do curso Língua Portuguesa II/2011 na Plataforma *Moodle*

### **2.2.2 Segundo momento de geração dos registros: o curso de Morfologia de 2012**

Quanto ao oferecimento do curso de Morfologia no segundo semestre de 2012, as aulas se iniciaram em 22 de outubro e terminaram no dia 16 de março de 2013, seguindo calendário especial de greve, conforme mencionei antes. Somaram-se, portanto, 19 semanas de aulas, nas quais 34 h/a foram ministradas na modalidade presencial, em período matutino, e 17 h/a distância. Reunindo os alunos das turmas 1 (Português/Inglês) e 2 (Português/Espanhol), 68 foram matriculados no curso de Morfologia, mas, tal como no ano anterior, muitos desistiram da graduação e/ou do curso durante o semestre.

Dividi novamente os conteúdos em duas unidades temáticas, sendo a primeira dedicada ao objeto de estudos morfema e a segunda ao vocábulo mórfico (cf. Quadro 1). Ao longo dessas duas unidades, distribui as atividades avaliativas do curso, que foram dois testes escritos realizados em aula presencial, bem como a participação em um dos fóruns de discussões *online*. A aprovação no curso permaneceu dependente de Média Final ( $MF \geq 5,0$ ) e 75% de frequência mínima, bem como de uma prova substitutiva sobre todo o conteúdo do curso em caso de MF menor que 5,0.

Apresentei o Plano de Ensino da disciplina para as duas turmas no primeiro dia de aula, bem como o ambiente virtual do curso na plataforma *Moodle* e o seu papel no desenvolvimento das atividades. No entanto, como o Edital 15 não estava mais em vigor, foi necessário obter uma autorização formalizada com os responsáveis para conseguir um espaço no *Moodle* para abrigar a disciplina e cadastrar os alunos. Esse processo foi um tanto moroso, de modo que quando as aulas se iniciaram, em 22 de agosto, os alunos ainda não estavam devidamente inscritos virtualmente no curso, o que veio a se concretizar apenas em meados de novembro. Assim como no ano de 2011, não pude contar com o oferecimento de capacitação aos alunos por parte de equipe técnica especializada e as dificuldades foram sanadas ao longo das aulas.

As aulas presenciais se desenvolveram basicamente a partir de exposições e discussões teóricas, baseadas especialmente nos materiais teóricos por mim apresentados como principais e/ou complementares às discussões (Quadro 2). Como mencionei na Introdução desta tese, em geral, essas discussões eram dominadas interacionalmente por mim, mas alguns alunos também apresentavam suas dúvidas e/ou considerações durante as aulas.

Quanto às atividades *online*, utilizei as seguintes ferramentas do *Moodle*: *Fórum*, *Recurso*, *Pesquisa*, e *Tarefa*. Em *Recursos*, disponibilizei aos participantes artigos científicos disponíveis na Internet sobre AL, morfemas, verbos, advérbios, sequência didática, entre outros. Além disso, inseri uma vídeo-aula sobre AL que eu mesma ministrei e gravei, o Plano de Ensino e o Guia Didático do curso e alguns exercícios para estudo individual e posterior correção em sala.

Usando a ferramenta *Pesquisa*, criei algumas questões destinadas a mapear o perfil dos alunos e seu relacionamento com atividades digitais eletrônicas. Esse questionário compõe os registros desta tese, conforme situou melhor mais adiante. Com relação à ferramenta *Fórum*, explorei o *Fale Conosco* para deixar avisos sobre o curso para os alunos e criei os dois fóruns que integram, com os de 2011, o *corpus* desta pesquisa: o fórum avaliativo sobre AL e o fórum não-avaliativo (livre), destinado à discussão dos conteúdos do curso.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Assim como os de 2011, os fóruns *online* de 2012 são melhor apresentados e também analisados nos capítulos 3 e 4 deste trabalho.

Tanto em 2011 quanto em 2012, criei os fóruns livre e avaliativo no início do período letivo do segundo semestre e os mantive abertos até o fim desse período. Trata-se de fóruns do tipo limitado aos inscritos no curso de Morfologia e, dada a minha expectativa de integração de um maior número possível de participantes nas discussões, eu os deixei abertos a todos os alunos das duas turmas (turmas 1 e 2). Além disso, configurei-os de forma a permitir a inserção de figuras e anexos e não estabeleci prazos para postagens, que puderam ser realizadas durante todo o período letivo.

Uma novidade em relação ao curso de 2011 foi a utilização da ferramenta *Tarefa*, a partir da qual criei quatro atividades que nomeei “atividades a distância”. Consistiram em atividades de análise da língua pautadas cada qual em um tópico mais específico de Morfologia, a saber: neologismos, gênero, verbos e advérbios. Tais atividades deveriam ser desenvolvidas individualmente pelos alunos, no próprio ambiente.

Na figura 5, apresento a página inicial do curso e a disposição das atividades elencadas:

Figura 5: Página inicial do curso Língua Portuguesa II/2012 na Plataforma *Moodle*

### 2.2.3 Instrumentos e *corpus* da pesquisa

A partir do desenvolvimento dos cursos de Língua Portuguesa acima descritos, podem ser elencados os seguintes *instrumentos* de geração de registros deste estudo, comuns às pesquisas de natureza interpretativista:

- Vivência e observação da rotina da sala de aula;
- Videogravações das aulas (cerca de 38 h de gravação);
- Coleta de artefatos em campo: atividades escritas produzidas pelos alunos, planos de ensino, planejamentos de aulas, livros e cópias de materiais teóricos e didáticos, entre outros;
- Coleta dos registros abrigados pela plataforma *Moodle*: mensagens postadas nos fóruns, trabalhos realizados na ferramenta *tarefa* etc.;
- Aplicação de questionários aos alunos com vistas a identificar o seu perfil e relacionamento com as tecnologias da Internet.

Por meio desses instrumentos, os *registros* da pesquisa foram gerados/coletados e o seu *corpus* definido, configurando-se por:

- Cerca de 38 horas (37:54:85) de videogravação das aulas presenciais das duas turmas do segundo semestre do curso (turma 1: habilitação em Português/Inglês e turma 2: habilitação em Português/Espanhol);
- Artefatos impressos e escritos diversos: planos de ensino, guias didáticos, planejamento, materiais teóricos, avaliações e trabalhos individuais etc.;
- Cinco fóruns digitais alocados na página do curso na plataforma *Moodle* (dois referentes a 2011 e três a 2012/2013)<sup>32</sup>, que somam 591 postagens;
- Quatro atividades a distância alocadas também na plataforma *Moodle*;
- Questionários respondidos pelos alunos do curso de 2011 e de 2012.

Para analisar o processo colaborativo de construção de conhecimentos sobre Morfologia, porém, são os *fóruns digitais*, dispostos na plataforma *Moodle*, que se configuram como meu principal objeto de análise nesta tese. Mais particularmente, os

---

<sup>32</sup> Os fóruns de “notícias” e “fale conosco” não foram incluídos no corpus da pesquisa por constarem de declarações muito pontuais apresentadas, em geral, pela professora.

dois fóruns avaliativos (o de 2011 e o de 2012) e os dois fóruns não-avaliativos (livres) criados para a discussão de conteúdos gerais da disciplina (também o de 2011 e o de 2012). Dessa forma, os demais registros do *corpus* são mobilizados apenas quando de seu entrelaçamento com o processo analisado por meio dos fóruns.

Conforme adiantei na Introdução deste trabalho, esses quatro fóruns *online* somam 538 postagens, feitas por mim e pelos alunos do curso de Morfologia nos anos de 2011 e de 2012. Assim, embora o desenvolvimento do curso tenha contado com a participação dos 69 acadêmicos em 2011 e dos 68 em 2012, apenas os sujeitos que apresentaram pelo menos uma postagem, em ao menos um dos quatro fóruns *online*, são considerados participantes desta pesquisa, conforme descrito na seção a seguir.

### **2.3 Os participantes da pesquisa**

No papel concomitante de professora e pesquisadora, que assumo no contexto deste estudo, apresento-me como uma de suas participantes. Sou professora de Língua Portuguesa, Linguística, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em cursos de graduação, desde 2006 (desde 2009 na universidade onde foram gerados os dados desta pesquisa), e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, desde 2011. Em 2004, conclui Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e, em 2007, tornei-me mestra em Letras pela mesma universidade, na linha de pesquisa “Ensino-aprendizagem de Língua Materna”.

Conforme já mencionado anteriormente, eu não havia ainda trabalhado com o componente a distância em minhas aulas, embora conhecesse e já utilizasse a plataforma *Moodle* para interagir com alunos da Licenciatura em Letras-EAD da universidade em que atuo, que participaram de Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) por mim coordenado entre os anos de 2010 a 2012. Essa interação, porém, deu-se de modo bastante distinto da experiência com os cursos de Morfologia, uma vez que o *Moodle* foi utilizado apenas para manter contato com os alunos e disponibilizar materiais e atribuições do projeto, pois eles moravam em outras cidades do centro-oeste.

Quanto aos acadêmicos participantes desta pesquisa, foram no total 74, os 44 que apresentaram postagens nos fóruns de 2011 e os 37 que postaram nos de 2012.<sup>33</sup> Por meio dos dados obtidos nos questionários que atuam como um dos instrumentos da pesquisa utilizados e que foram respondidos pelos alunos no ambiente virtual do curso, foi possível identificar o perfil desses alunos, bem como alguns aspectos de seu relacionamento com tecnologias eletrônicas digitais.

Os alunos participantes possuíam entre 18 a 37 anos de idade (exceto por uma mulher de 56 anos) e eram, em sua grande maioria, do sexo feminino (61 mulheres e 13 homens). No que se refere ao acesso a computadores e à Internet, todos os alunos disseram possuir computador em suas casas, sendo que 95% afirmaram também possuir acesso à Internet em seus domicílios. Uma parte deles (40%) disse acessar a Internet também em seus próprios celulares e 45% em computadores da universidade. Diante desses dados, pude inferir que os alunos não teriam dificuldades de acesso à Internet para participar das atividades do curso na plataforma *Moodle*.

No que diz respeito aos hábitos de acesso à Internet, 37% dos acadêmicos participantes desta pesquisa asseguraram “usar sempre, gostar muito e ter muito domínio” dessa tecnologia, 47% que “usam bastante, gostam e dominam bem”, e 16% disseram “usar às vezes, gostar pouco e dominar razoavelmente” a Internet. Nenhum dos alunos respondeu “nunca ter usado, não gostar e não dominar nem um pouco” a Internet. Conforme informado pelos estudantes, a maior frequência de acessos ocorria em casa, na universidade e no trabalho, diariamente e, em média, 4 horas por dia – nos períodos da manhã/tarde e noite, de forma variada. Em geral, disseram que esse tempo era utilizado para a busca de informações, para leitura, conversa com amigos ou participação em redes sociais, bem como para assistir vídeos.

Ao cruzar esses dados referentes aos hábitos de acesso à Internet com a faixa etária dos alunos, pude perceber que os 16% que declararam usar apenas eventualmente a Internet, dominá-la de forma razoável e gostar pouco não são os alunos com idade mais avançada. Trata-se, portanto, de jovens integrantes da “Geração Net” (HARASIM, 2012), nascidos após 1980, e que cresceram usando e interagindo por meio da Internet, atuando em práticas colaborativas.

---

<sup>33</sup> O número final de 74 acadêmicos participantes se justifica porque alguns participaram tanto em 2011 quanto em 2012, por terem ficado retidos ou trancado a matrícula no curso.

Com relação à participação especificamente em fóruns de discussão na Internet, pouco menos da metade dos alunos (44%) afirmou ter essa atividade como hábito, sendo que, desses, metade (50%) declarou participar apenas acompanhando as conversas, e a outra metade (50%) escrevendo *posts* nesses fóruns. Entre os assuntos dos fóruns que responderam participar, destacam-se “questões sociais e políticas” (26%), “produtos em geral (de beleza, eletroeletrônicos, etc.)” (12%) e “dicas de moda” (12%).

Embora a média geral dos alunos dos dois anos tenha apontado que metade apenas lia e que metade dizia também fazer postagens em fóruns da Internet, comparando-se as respostas dos alunos de 2011 e de 2012 identifiquei uma diferença significativa quanto aos modos de participação em fóruns. Isso porque a grande maioria dos alunos em 2011 (71%) assegurou ter o hábito de realizar postagens, enquanto em 2012 esse hábito foi mencionado apenas por 29% dos alunos.

Sobre sua experiência com atividades de ensino-aprendizagem mediadas pela Internet, também foi perguntado no questionário se já haviam participado de alguma atividade escolar/acadêmica que envolia essa mediação, ao que 41% responderam positivamente. Ainda, 47% dos alunos afirmaram que já conheciam a plataforma *Moodle* e que já a haviam usado em outras situações. Mais uma vez, porém, a comparação entre as respostas apresentadas em 2011 e em 2012 faz-se produtiva, pois permite observar que, em 2011, a quantidade de alunos que afirmaram já ter participado de cursos *online* (22%), bem como já conhecerem o *Moodle* (18%) é bem menor do que em 2012, como se pode verificar nos quadros 3 e 4, a seguir. Essa diferença pode ser justificada por dois motivos principais: 1) alguns dos alunos de 2012 já haviam participado do meu curso em 2011, conforme mencionei acima; 2) parte desses alunos havia utilizado a Plataforma *Moodle* como apoio às atividades de uma disciplina de didática ministrada no primeiro semestre por uma professora convidada do Curso de Pedagogia-EAD – conforme pude averiguar em diálogos informais em campo e em algumas respostas dos questionários.

Não obstante o fato de eu ter apresentado os resultados dos questionários de 2011 e de 2012 de modo conjunto, os Quadros 3 e 4 permitem vislumbrá-los separadamente:

Perfil	Resultado
--------	-----------

<b>Média de idade</b>	Os alunos têm entre 22 a 36 anos (1 exceção: 56 anos).
Sexo	36 mulheres e 8 homens.
<b>Estrutura de acesso</b>	<b>Resultado</b>
Computador	100% dos alunos possuem computador em seus domicílios (de mesa ou <i>notebook</i> ).
Acesso à Internet	100% dos alunos possuem acesso à Internet em seus domicílios; 41% dos alunos possuem acesso à Internet em seus celulares; 49% dos alunos acessam a Internet na universidade.
<b>Hábitos de acesso</b>	<b>Resultado</b>
Avaliação dos alunos sobre o modo como usam/gostam/dominam a Internet	47% dos alunos afirmaram usar sempre, gostar muito e ter muito domínio da Internet; 41% dos alunos disseram usar bastante, gostar muito e dominar bem a Internet; 12% dos alunos usam às vezes, gostam pouco e dominam razoavelmente a Internet; 0% dos alunos nunca usam, não gostam nem um pouco e dominam nada a Internet.
Local de acesso	A maior frequência de acessos ocorre em casa, na universidade e no trabalho.
Média de acesso	Os alunos afirmam acessar a Internet diariamente e, em média, 5 horas por dia.
Horário de acesso	A maioria dos alunos costuma acessar a Internet em todos os períodos do dia (manhã /tarde/noite), de forma variada.
Objetivo de uso	Na maior parte das vezes, a Internet é utilizada para buscar informações, ler, assistir vídeos, conversar e participar de redes sociais.
<b>Participação em fóruns da Internet</b>	<b>Resultado</b>
Hábito de participação	41% dos alunos afirmam ter o hábito de participar de fóruns de discussão na Internet.
Modo de participação	29% dos que participam habitualmente de fóruns na Internet dizem participar apenas acompanhando as conversas; 71% costumam também escrever posts.
<b>Experiência com aprendizagem mediada pela Internet</b>	<b>Resultado</b>
Participação em cursos <i>online</i>	22% dos alunos já haviam participado.
Conhecimento sobre a plataforma <i>Moodle</i>	18% já conheciam e haviam usado.

Quadro 4: Resumo do perfil dos alunos no curso de 2011

<b>Perfil</b>	<b>Resultado</b>
Média de idade	Os alunos têm entre 18 a 37 anos.
Sexo	30 homens e 7 mulheres.
<b>Estrutura de acesso</b>	<b>Resultado</b>
Computador	100% dos alunos possuem computador em seus domicílios (de mesa ou <i>notebook</i> ).
Acesso à Internet	91% dos alunos possuem acesso à Internet em seus domicílios; 38% dos alunos possuem acesso à Internet em seus celulares; 41% dos alunos acessam a Internet na universidade.
<b>Hábitos de acesso</b>	<b>Resultado</b>

Avaliação dos alunos sobre o modo como usam/gostam/dominam a Internet	27% dos alunos afirmaram usar sempre, gostar muito e ter muito domínio da Internet; 53% dos alunos disseram usar bastante, gostar muito e dominar bem a Internet; 20% dos alunos usam às vezes, gostam pouco e dominam razoavelmente a Internet; 0% dos alunos nunca usam, não gostam nem um pouco e dominam nada a Internet.
Local de acesso	A maior frequência de acessos ocorre em casa, na universidade e no trabalho.
Média de acesso	Os alunos afirmam acessar a Internet diariamente e, em média, 3 horas por dia.
Horário de acesso	A maioria dos alunos costuma acessar a Internet em todos os períodos do dia (manhã /tarde/noite), de forma variada.
Objetivo de uso	Na maior parte das vezes, a Internet é utilizada para busca de informações, leitura, conversa ou participação em redes sociais.
<b>Participação em fóruns da Internet</b>	<b>Resultado</b>
Hábito de participação	47% dos alunos afirmam ter o hábito de participar de fóruns de discussão na Internet.
Modo de participação	71% dos que participam habitualmente de fóruns na Internet dizem participar apenas acompanhando as conversas; 29% costumam também escrever posts.
<b>Experiência com aprendizagem mediada pela Internet</b>	<b>Resultado</b>
Participação em cursos <i>online</i>	61% dos alunos já haviam participado. <sup>34</sup>
Conhecimento sobre a plataforma <i>Moodle</i>	76% já conheciam e haviam usado.

Quadro 5: Resumo do perfil dos alunos no curso de 2012

Todos os alunos participantes deste estudo concordaram com a videografiação das aulas, bem como com os termos da pesquisa, assinando um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participante da Pesquisa” (Anexo 1) e me autorizando a utilizar seus relatos e produções escritas para fins de divulgação acadêmica, desde que mantido sigilo sobre suas identidades. Seus nomes foram, portanto, substituídos por pseudônimos, que são apresentados juntamente com o ano no qual cada um deles participou do curso de Morfologia e do(s) fórum(uns), no quadro abaixo:

---

<sup>34</sup> Embora 61% dos alunos afirmaram já ter participado de cursos *online*, apenas 29% dos alunos disseram participar de fóruns apresentando postagens. Minha hipótese sobre esses dados aparentemente contraditórios é a de que, ao responder sobre sua participação em fóruns da Internet, os alunos não teriam considerado os fóruns de cursos escolares/acadêmicos.

<b>Participante</b>	<b>Ano de participação</b>		
1. Andressa	2011	38. Suelen	2011
2. André	2011	39. Tatiana	2011 e 2012 <sup>35</sup>
3. Afonso	2011 e 2012	40. Tainara	2011
4. Brenda	2011	41. Talita	2011
5. Bárbara	2011	42. Tayla	2011
6. Camila	2011	43. Tânia	2011
7. Cecília	2011	44. Vergínia	2011
8. Catarina	2011 e 2012	45. Arthur	2012
9. Denise	2011	46. Alice	2012
10. Davi	2011	47. Bella	2012
11. Elias	2011	48. Diana	2012
12. Geórgia	2011	49. Deise	2012
13. Glaucia	2011	50. Flávia	2012
14. Gabriel	2011	51. Franciele	2012
15. Isis	2011	52. Giulia	2012
16. João	2011	53. Hugo	2012
17. Joana	2011	54. Joyce	2012
18. Karen	2011	55. Jenifer	2012
19. Luana	2011	56. Joseane	2012
20. Liara	2011 e 2012	57. Luiza	2012
21. Laura	2011	58. Lorena	2012
22. Lilian	2011	59. Marcos	2012
23. Milena	2011	60. Mônica	2012
24. Melissa	2011	61. Mirela	2012
25. Marina	2011	62. Miriam	2012
26. Manuela	2011 e 2012	63. Mariah	2012
27. Maura	2011	64. Marlene	2012
28. Maraisa	2011	65. Maya	2012
29. Marcela	2011	66. Malu	2012
30. Nicole	2011	67. Pâmela	2012
31. Naira	2011	68. Regina	2012
32. Pedro	2011	69. Roseli	2012
33. Queila	2011	70. Rúbia	2012
34. Raquel	2011	71. Sabrina	2012
35. Renata	2011	72. Ticiane	2012
36. Renan	2011 e 2012	73. Vicente	2012
37. Suzi	2011	74. Wesley	2012

Quadro 6: Participantes da pesquisa e ano de participação

---

<sup>35</sup> Tatiana participou em 2012 por ser monitora do curso neste ano.

Uma vez situados os participantes, a metodologia e o contexto desta pesquisa, passo à análise dos dados, nos capítulos a seguir.

## CAPÍTULO 3

### **“ZOOM IN” E “ZOOM OUT”: AÇÕES COLABORATIVAS E ENTRELAÇAMENTOS NOS FÓRUNS *ONLINE***

Com vistas a identificar e a descrever as *ações colaborativas* de construção de conhecimentos nos fóruns *online* que compõem o *corpus* desta tese, este capítulo está dedicado à análise da dinâmica dessas ações em sua relação com os aspectos contextuais em que são desenvolvidas e às práticas que instanciam. Dessa forma, procuro alternar o foco na prática específica de construção de conhecimentos que constitui os fóruns (“*zoom in*”) – em seu entrelaçamento entre pessoas, instrumentos e atividades – e em outras práticas de construção de conhecimentos e uso da linguagem em contextos análogos (“*zoom out*”), a partir da “lógica da prática” (NICOLINI, 2009) apresentada no primeiro capítulo.

Ao considerar o processo colaborativo de construção de conhecimentos desenvolvido nos quatro fóruns *online* do curso de Morfologia de 2011 e de 2012 selecionados para análise (cf. capítulo 2), estou compreendendo *ações colaborativas* nesta tese como fazeres que se iniciam a partir de uma decisão, por parte dos alunos e da professora do curso, de *participar* das discussões nesses fóruns, não apenas lendo, mas apresentando postagens. Dada sua disponibilidade para leitura pelos demais participantes do curso e sua permanência no fórum, estou considerando que toda mensagem nele postada pode contribuir, de alguma forma, para o processo colaborativo de construção de conhecimentos.

Uma vez realizada a ação de *participar* do processo, no entanto, tem-se a configuração de três formas distintas de participação: 1) de modo independente do grupo, escrevendo mensagens não interligadas a mensagens anteriores nem explicitamente dirigidas a gerar debate; 2) de modo interdependente, *interagindo* com o grupo por meio de mensagens que retomam postagens anteriores (de modo implícito ou explícito) e apresentando questionamentos, concordâncias, acréscimo de informações etc.; 3) de modo a apoiar mais significativamente o grupo na construção de

conhecimentos, realizando *mediações* através da colocação de andaimes (andaime<sup>36</sup>) e da criação de ZDP nos demais participantes.

Para análise da dinâmica de *participação*, de *interação* e de *mediação* em cada um dos fóruns, estabeleci, a partir dos dados deste estudo e das articulações teóricas apresentadas no capítulo 1, os itens a serem focalizados e as categorias de análise que sintetizo no Quadro 7, abaixo:

Ações colaborativas	Categorias de análise	Indicadores
<b>Participação</b>	Independência/ Interdependência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantidade de subníveis (<i>hiperlinks</i>) de discussão criados.</li> <li>• Criadores dos subníveis de discussão (relação entre criação pela professora e pelos alunos).</li> <li>• Quantidade total de mensagens postadas.</li> <li>• Produtores das mensagens postadas (relação entre produção pela professora e pelos alunos).</li> <li>• Quantidade total de participantes (relação entre participação da professora e dos alunos).</li> <li>• Desenvolvimento mensal das mensagens.</li> </ul>
<b>Interação</b>	Independência/ Interdependência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensagens não interligadas a mensagens anteriores nem dirigidas a gerar debates.</li> <li>• Mensagens que retomam mensagens anteriores, por meio de questionamentos, concordâncias, acréscimo de informações etc.</li> </ul>
<b>Mediação</b>	Andaime/ ZDP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recrutamento.</li> <li>• Redução de graus de liberdade.</li> <li>• Manutenção da direção.</li> <li>• Marcação de pontos críticos.</li> <li>• Controle da frustração.</li> <li>• Demonstração.</li> <li>• Interação em tom positivo/encorajamento.</li> <li>• Formulação de perguntas.</li> <li>• Apresentação de sugestões.</li> <li>• Direcionamento da atenção.</li> <li>• Repetição.</li> <li>• Exemplificação.</li> <li>• Modelização.</li> <li>• Ensino direto.</li> <li>• Incentivo ao hábito de formular e responder mensagens.</li> <li>• Explicitação de relações entre mensagens.</li> <li>• Apresentação de resumos de pontos da discussão.</li> <li>• Distinção do direcionamento das respostas.</li> <li>• Orientação das contribuições para determinados objetivos.</li> <li>• Redirecionamento do tema.</li> </ul>

---

<sup>36</sup> Termo aqui proposto para nomear as ações de colocação de andaimes nos fóruns *online*.

Quadro 7: Resumo dos itens focalizados e das categorias de análise das ações colaborativas nos fóruns *online*

Início as análises pela apresentação dos dois fóruns *online* do curso de Morfologia de 2011 (o avaliativo e o de participação livre), discutindo as *ações colaborativas* dos alunos e da professora e seus entrelaçamentos com aspectos contextuais e com outras práticas neles instanciadas e reconhecíveis. Na sequência, passo a tratar dessas questões também nos dois fóruns *online* de 2012, estabelecendo algumas comparações entre o processo desenvolvido em 2011 e o desenvolvido em 2012, a fim de identificar as mudanças que empreendo no gerenciamento e participação nos fóruns, e as possíveis implicações dessas mudanças na construção colaborativa de conhecimentos. Nesse processo, descrevo tipos de interação e novos andaimes que surgiram do *corpus* desta pesquisa, ampliando paulatinamente as categorias de investigação para realizar a análise por amostragem, no capítulo 4.

Dados os sentidos de realidade vivida e experimentada que as análises possuem, ressalvo que não há nenhuma maneira possível (nem esperada) delas não estarem impregnadas dos significados por mim atribuídos à prática colaborativa de construção de conhecimentos em foco. As discussões não esgotam, portanto, outras possibilidades de olhar, (re)significar e deliberar sobre os dados e as questões investigadas.

### **3.1 Os fóruns *online* do curso de Morfologia de 2011: participação, interação e mediação**

Conforme situei no capítulo 2, o curso em que se inscrevem os fóruns *online* se desenvolveu em torno de conteúdos de Morfologia da Língua Portuguesa, contemplando, ainda, a questão da Análise Linguística (AL) no nível morfológico, de modo a poder refletir sobre sua transposição didática em contexto de formação de professores de língua. Os fóruns *online* são parte das atividades do curso e um deles compôs suas atividades avaliativas (fórum avaliativo), enquanto o outro teve participação livre (fórum não-avaliativo/livre).

Embora eu, como professora do curso, é quem tenha criado os fóruns, estabelecendo uma função específica a cada um deles, todos os participantes (alunos e professora) podiam iniciar novos subníveis de discussão, originando *hiperlinks* temáticos que ficavam disponíveis na forma de lista. Dada a configuração assíncrona e hipertextual desse tipo de fórum educacional (cf. capítulo 1), qualquer subnível podia ser retomado a qualquer momento durante o semestre letivo. Novos subníveis também podiam ser criados e/ou novas mensagens inseridas nas discussões já em andamento.

### **3.1.1 O fórum *online* avaliativo de 2011**

O fórum avaliativo, mais comum em cursos de ensino-aprendizagem *online*, teve como principal propósito o estabelecimento de discussões sobre Análise Linguística (AL). Em sua criação, a partir de um comando da atividade, indiquei aos alunos a leitura de dois artigos sobre AL e solicitei a exposição de dúvidas e/ou reflexões a respeito, conforme mostra o Quadro 8, abaixo:

<b>Fórum avaliativo 2011</b>
UNIDADE 1 - ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM 2 T1 – Leia os dois artigos abaixo, que serão disponibilizados pela professora responsável pela disciplina: a) MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 198-226. b) SILVA, L. H. O.; BARBOSA, E. P. S.; SILVA, E. T. Análise linguística no Ensino Fundamental: professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor. Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009. PP. 125-148. A partir da leitura desses artigos, poste suas dúvidas e/ou reflexões sobre o que significa realizar atividades de “análise linguística” no ensino de conteúdos gramaticais, neste fórum.

Quadro 8: Comando da atividade – fórum avaliativo de 2011

Antes de tudo, chamo a atenção para o meu fazer, no papel de professora, na elaboração do comando acima transcrito, por meio do qual empreendo uma espécie de distanciamento dos alunos e da atividade a ser desenvolvida, utilizando a voz passiva verbal e a 3ª. pessoa do singular para me referir a mim mesma e à tarefa de disponibilizar os materiais para leitura (“serão disponibilizados pela professora da disciplina”). Se, por um lado, tal distanciamento pode ser atrelado à minha hipótese inicial de que o fórum

funcionaria melhor sem que houvesse tanta intervenção de minha parte (cf. Introdução), por outro lado, a utilização dessa estrutura verbal, aliada à indicação de leitura específica a ser apresentada no fórum na forma de resposta a uma pergunta (“o que significa realizar atividades de ‘análise linguística’ no ensino de conteúdos gramaticais?”), aponta para a estratégia de controle dessa atividade de aprendizagem por mim, enquanto professora do curso.

O exercício desse controle pode ser evidenciado, ainda, pelo uso que fiz do imperativo verbal para determinar a leitura dos textos teóricos previamente definidos e para alocar a tarefa de escrita a cada um dos alunos (“leia”; “poste” – implícito: “responda à pergunta”). Embora se trate de uma atividade realizada em fórum *online*, tem-se, portanto, a mobilização de uma estrutura interativa típica e tacitamente estabelecida em outras situações escolares/acadêmicas, a estrutura triádica IRA – iniciação pelo professor, resposta do aluno e avaliação pelo professor (CAZDEN E BECK, 2003). O caráter avaliativo do fórum sob análise confirma a última etapa dessa tríade.

A estrutura IRA já foi extensamente discutida nos termos de suas limitações para a aprendizagem em contexto de sala de aula (a esse respeito, ver COSTA, 2000). Quanto à transposição dessa estrutura para o fórum, o controle da atividade pelo/a professor/a atua em direção contrária ao favorecimento da “Independência” (INGRAM e HATHORN, 2004) dos alunos – uma das características essenciais para o desenvolvimento da colaboração em processos de aprendizagem *online*. No caso dessa atividade, como se tratava apenas de ler os materiais já definidos e disponibilizados por mim, apresentando respostas sobre a pergunta colocada, não houve estímulo para a busca e seleção de outras fontes de informação sobre o tema, nem para a apresentação de problematizações outras que a solicitada (“o que significa realizar atividades de AL”).

Também o incentivo à “Interdependência” (INGRAM e HATHORN, 2004) entre os colegas para a realização da atividade ficou de lado, uma vez que o comando do fórum estruturou-se como uma típica atividade individual de função avaliativa. De fato, é bastante semelhante à que se observa, por exemplo, em um dos comandos da primeira avaliação presencial/individual do curso de Morfologia (Quadro 9, abaixo), no qual a expectativa de resposta à pergunta apresentada (“o que é Morfologia”?) está baseada na leitura prévia de textos teóricos de referência na comunidade de conhecimento da disciplina de Morfologia (“ZANOTTO, ROSA, KOCH, CÂMARA JR, MARTINET”) e na

análise da competência individual de compreensão desses textos (“explique”; “utilize”; “comente”):

**Avaliação presencial do curso de Morfologia de 2011**

A partir das propostas de ZANOTTO, ROSA, KOCH, CÂMARA JR., entre outros autores utilizados como referência na disciplina LPII, explique o que é Morfologia definindo o seu objeto de estudos e apresentando exemplos. Em sua explicação, utilize a teoria das formas livres, presas e dependentes, e comente sobre a dupla articulação da linguagem, característica destacada por MARTINET a respeito da linguagem verbal humana.

Quadro 9: Comando da atividade – avaliação presencial/individual do curso de 2011

Embora no comando acima eu direcione ainda mais a minha expectativa de resposta, indicando os caminhos para uma produção “ideal” (“Em sua explicação, utilize a teoria das formas livres, presas e dependentes, e comente sobre a dupla articulação da linguagem”), é possível observar uma transferência, para o fórum, de um tipo de comando de atividade que desenvolvi, como professora, em situação presencial de ensino-aprendizagem. Essa transferência evidencia, *a priori*, não apenas o entrelaçamento entre o fórum e minhas práticas de ensino, como também minhas expectativas quanto à reconfiguração dos processos de aprendizagem no curso de Morfologia através do uso do fórum *online*, conforme já mencionado na Introdução desta tese.

### *Participação*

A partir do comando apresentado (Quadro 8), os alunos e eu postamos 85 mensagens no fórum avaliativo, entre 11 de setembro a 28 de novembro de 2011. Dos 71 alunos matriculados inicialmente no curso,<sup>37</sup> apenas 37 fizeram postagens, somando, comigo, 38 participantes e indicando uma média de 2 postagens cada. Apenas eu e mais

---

<sup>37</sup> Conforme disse anteriormente, alguns alunos desistiram da Graduação e/ou da minha disciplina no decorrer do semestre; ao seu final, contávamos com apenas 57 alunos (20 da turma de Português/Inglês e 37 da turma de Português/Espanhol).

20 alunos iniciamos os 23 subníveis (*hiperlinks*)<sup>38</sup> temáticos para debate, e os demais fizeram postagens a partir das discussões que já estavam em andamento. No quadro abaixo, apresento um resumo quantitativo da participação nesse fórum:<sup>39</sup>

Fórum avaliativo 2011						
	Mensagens		Participantes		Criação de subníveis	
	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos
Agosto	0	0	0	0	0	0
Setembro	3	33	1	22	2	10
Outubro	0	24	0	16	0	8
Novembro	1	24	1	10	0	3
<b>Parcial</b>	<b>4 (5%)</b>	<b>81 (95%)</b>	<b>1 (3%)</b>	<b>37 (97%)</b>	<b>2 (9%)</b>	<b>21 (91%)</b>
<b>Total</b>	<b>85</b>		<b>38</b>		<b>23</b>	

Quadro 10: Resumo da participação no fórum avaliativo de 2011

Conforme descrito no Quadro 10, apenas 4 (5%) das 85 mensagens do fórum avaliativo foram postadas por mim, que corresponde a 3% dos seus participantes. Os alunos (97% dos participantes), juntos, postaram as demais 81 (95%) das mensagens, em setembro, outubro e novembro. Cada um dos participantes postou entre 1 a 4 mensagens, com exceção das alunas Andressa e Marina, que postaram 8 e 10, respectivamente:

Fórum avaliativo 2011					
Participante		Participações/postagens			
		Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
1.	André	0	0	1	1
2.	Andressa	0	0	3	5
3.	Bárbara	0	1	0	0
4.	Brenda	0	3	0	0
5.	Camila	0	1	2	0
6.	Catarina	0	1	0	0
7.	Cecília	0	0	1	0
8.	Davi	0	1	0	0
9.	Denise	0	1	1	0
10.	Elias	0	0	0	1
11.	Geórgia	0	2	0	0
12.	Glaucia	0	2	0	1

<sup>38</sup> Como os subníveis de discussão dos fóruns *online* são apresentados na forma de *hiperlinks*, utilizo os termos “subnível” e “link/*hiperlink*” indiscriminadamente para me referir aos subníveis de discussão criados.

<sup>39</sup> Todos os números foram atualizados em 12 de dezembro de 2012, às 23h11.

13.	Isis	0	0	1	0	<b>1</b>
14.	João	0	0	1	0	<b>1</b>
15.	Karen	0	2	2	0	<b>4</b>
16.	Laura	0	0	1	0	<b>1</b>
17.	Liara	0	0	1	0	<b>1</b>
18.	Lilian	0	2	0	0	<b>2</b>
19.	Luana	0	0	0	3	<b>3</b>
20.	Manuela	0	0	1	0	<b>1</b>
21.	Maraisa	0	0	3	0	<b>3</b>
22.	Marcela	0	1	0	0	<b>1</b>
23.	Marina	0	3	0	7	<b>10</b>
24.	Maura	0	2	0	0	<b>2</b>
25.	Melissa	0	1	0	0	<b>1</b>
26.	Milena	0	0	0	1	<b>1</b>
27.	Naira	0	1	0	0	<b>1</b>
28.	Queila	0	0	1	1	<b>2</b>
29.	Raquel	0	2	0	0	<b>2</b>
30.	Renan	0	2	0	1	<b>3</b>
31.	Suelen	0	2	0	0	<b>2</b>
32.	Suzi	0	0	1	0	<b>1</b>
33.	Tainara	0	1	0	0	<b>1</b>
34.	Talita	0	1	0	0	<b>1</b>
35.	Tânia	0	0	2	0	<b>2</b>
36.	Tatiana	0	1	2	0	<b>3</b>
37.	Vergínia	0	0	0	3	<b>3</b>
38.	Professora	0	3	0	1	<b>4</b>
<b>Total</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>36 (42%)</b>	<b>24 (28%)</b>	<b>25 (30%)</b>	<b>85</b>	

Quadro 11: Frequência das postagens por participante no fórum avaliativo de 2011

Curiosamente, Andressa e Marina não participavam ativamente das aulas presenciais do curso de Morfologia, mantendo-se na condição de ouvintes. Tal fato denota um engajamento mais favorável dessas alunas às discussões no fórum *online*, em comparação com a sala de aula; mas, por se tratar de uma atividade avaliativa, pode sugerir também uma preocupação dessas estudantes com sua aprovação no curso de Morfologia – especialmente se considerarmos o aumento no número de postagens feitas por elas no último mês do semestre letivo (cf. Quadro 11).

De todo modo, o baixo número de postagens bem distribuídas entre vários participantes (muitos alunos fizeram apenas uma, cf. Quadro 11) torna possível entrever a participação no fórum avaliativo com propósitos, de fato, avaliativos, bem como individualizados. Embora apenas a análise das interações e da colocação de andaimes poderá elucidar melhor essa questão, já se pode observar uma relação entre a participação nesse fórum e em atividades típicas de avaliação individual em sala de aula, nas quais cada um dos alunos precisa cumprir, burocraticamente, seu papel de

demonstrar aquisição de conhecimentos, independentemente da aprendizagem dos demais colegas e, logo, da Interdependência característica da colaboração.

Quanto à criação dos subníveis de discussão, as 85 postagens dos 38 participantes apresentaram-se distribuídas em 23 *hiperlinks*, criados no período de 11 de setembro a 28 de novembro de 2011 (Quadro 12):<sup>40</sup>

Fórum avaliativo 2011					
	Subnível de discussão ( <i>hiperlinks</i> )	Criador	Início	Encerramento	Qde de mensagens
1	<u>Reflexões sobre o que significa realizar atividades de AL no ensino de conteúdos gramaticais</u>	Tainara	25/09/2011	25/09/2011	1
2	<u>Análise Linguística no ensino de conteúdos gramaticais</u>	Brenda	25/09/2011	25/09/2011	1
3	<u>Meu resumo sobre as atividades propostas para avaliação</u>	Glaucia	26/09/2011	26/09/2011	1
4	<u>Compreensão do ensino de Análise linguística</u>	Suelen	25/09/2011	26/09/2011	2
5	<u>Análise Linguística no Ensino Fundamental e Médio</u>	Marina	26/09/2011	26/09/2011	1
6	<u>A dificuldade que os profissionais da educação básica têm de aliar o ensino da gramática à análise</u>	Naira	29/09/2011	29/09/2011	1
7	<u>Gramática X Linguagem: confusão de conceitos</u>	Maura	24/09/2011	2/10/2011	7
8	<u>O ensino da gramática e a análise linguística</u>	Queila	02/10/2011	2/10/2011	2
9	<u>Ensino da gramática</u>	Liara	02/10/2011	2/10/2011	1
10	<u>Gramática no ensino.</u>	Isis	03/10/2011	3/10/2011	1
11	<u>Análise Linguística e Gramática: combinação perfeita!</u>	Tatiana	02/10/2011	3/10/2011	3
12	<u>Análise linguística no ensino fundamental e análise linguística no ensino médio</u>	Camila	03/10/2011	3/10/2011	1
13	<u>Uma nova perspectiva para o ensino de língua materna</u>	Denise	29/09/2011	3/10/2011	3

<sup>40</sup> A apresentação dos *hiperlinks* está organizada sempre por ordem crescente de data de encerramento do debate.

14	<u>Aniversário da professora Fabiana</u>	Andressa	03/11/2011	7/11/2011	2
15	<u>Relatório</u>	Vergínia	15/11/2011	15/11/2011	1
16	<u>Gramática e Análise Linguística</u>	Tânia	03/10/2011	28/11/2011	4
17	<u>É preciso ensinar gramática nas aulas de LP do ensino básico?</u>	Professora	16/09/2011	28/11/2011	25
18	<u>Objetivos de ensino da língua materna</u>	Marina	27/11/2011	28/11/2011	5
19	<u>No fim das contas trata-se de puro preconceito</u>	Marcela	11/09/2011	28/11/2011	8
20	<u>PROFESSOR: Sujeito capaz de pensar e redefinir sua prática ou um mero executor de tarefas?</u>	Lilian	30/09/2011	28/11/2011	4
21	<u>Nova sugestão de tópico</u>	Professora	22/09/2011	28/11/2011	4
22	<u>Padrão de ensino</u>	Manuela	02/10/2011	28/11/2011	3
23	<u>A necessidade do ensino gramatical</u>	André	03/10/2011	28/11/2011	4

Quadro 12: Subníveis de discussão (*hiperlinks*) no fórum avaliativo de 2011

Conforme mostrado no Quadro 12, apenas dois subníveis de discussão foram criados por mim e a grande maioria por alunos, sugerindo certa Independência desses acadêmicos no desenvolvimento dos debates no fórum avaliativo. Ao observarmos a quantidade de mensagens postadas em cada um dos subníveis, porém, essa Independência se desestabiliza, já que um dos que criei (“É preciso ensinar gramática nas aulas de LP do ensino básico?”) foi justamente o que obteve maior número de postagens (25). Também o subnível com o segundo maior número (8) de mensagens (“No fim das contas trata-se de puro preconceito”), embora tenha sido criado por Marcela, conta com uma postagem minha na sequência, a partir da qual são realizadas 5 das demais feitas nesse subnível.

A dependência dos alunos em relação à minha participação, como professora, pode ser identificada, ainda, se considerarmos que eles só passaram a participar do fórum, de fato, após eu realizar as minhas primeiras postagens, em 16 de setembro, na

criação do [hiperlink 17](#) e na sequência da mensagem de Marcela no [hiperlink 19](#). De fato, os subníveis e mensagens no fórum avaliativo só foram produzidos a partir de setembro, cf. Figura 6:

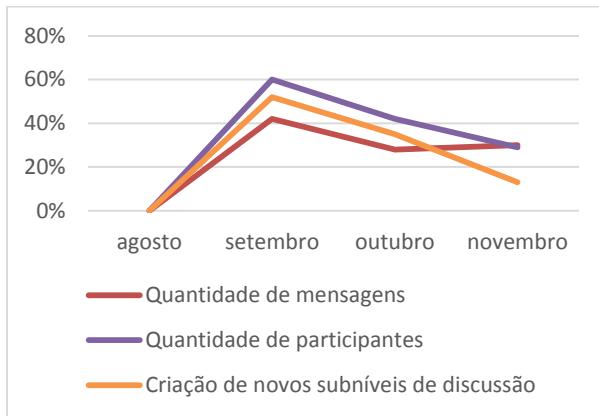


Figura 6: Gráfico evolução mensal da participação no fórum avaliativo de 2011

A Figura 6 chama a atenção, ainda, para a queda na quantidade de participantes e de criação de subníveis nos meses subsequentes a setembro, que pode ser relacionada à ausência de postagens minhas em outubro e ao fato de eu ter feito apenas uma em novembro, se considerarmos que a participação dos alunos se desenvolveu apenas após a minha entrada na discussão. Nessa direção, a manutenção do número de postagens pelos alunos nos dois últimos meses pode indicar preocupação com sua aprovação no curso, especialmente porque a maioria das postagens desse mês ocorreu no subnível 17, criado por mim. Além disso, o pequeno número de mensagens nos subníveis criados por alunos (em média, 2 mensagens cada subnível) indica necessidade de apenas cumprir a tarefa de participar do fórum, em detrimento da troca de informações (Interdependência) – fato também sinalizado pela existência de 9 subníveis que não obtiveram nenhum *feedback* (cf. Quadro 12).

A dinâmica quantitativa da participação no fórum avaliativo aponta, assim, para a manutenção da estrutura IRA no desenvolvimento dessa atividade. Isso não causa surpresa se considerarmos o modo como a criei, no papel de professora do curso, conforme discussão anterior sobre o comando desse fórum. Sinaliza também que o fórum *online* de caráter avaliativo pode não favorecer a colaboração, contrariando estudos que defendem abordagens avaliativas do fórum *online*, como os de Borba e

Ayrosa (2001), por exemplo (ver capítulo 1, seção 1.2.2). A investigação das ações de interação e de colocação de andaimes dos participantes do fórum, através do conteúdo expresso nas mensagens, pode elucidar melhor essas questões, conforme a seguir.

### *Interação e Andaimagem*

Para verificar como ocorreram as interações e a andaimagem no fórum avaliativo, observei primeiramente as conexões estabelecidas entre as 85 mensagens, identificando sua natureza interativa e/ou individualizada em relação às discussões em andamento. Embora, muitas vezes, as conexões entre mensagens não tenham se apresentando de modo explícito e/ou não correspondam às conexões feitas pelos respectivos produtores no ambiente *Moodle*, foi possível identificá-las por meio do conteúdo manifesto na escrita, recorrendo às datas de postagem e acompanhando os fios da discussão.

No desenrolar desses fios, algumas mensagens revelam uma mediação mais efetiva de seus produtores na construção colaborativa de conhecimentos, por meio da colocação de andaimes (como os que listei no Quadro 7, além de outros que identifiquei especificamente no *corpus* desta pesquisa e descrevo neste capítulo, ampliando o escopo dessa categoria de análise) e/ou da possível atuação na ZDP dos envolvidos. As relações entre as mensagens postadas em cada um dos subníveis de discussão do fórum avaliativo de 2011, bem como as mensagens nas quais pude identificar a colocação de andaimes estão representados na Figura 7, abaixo:

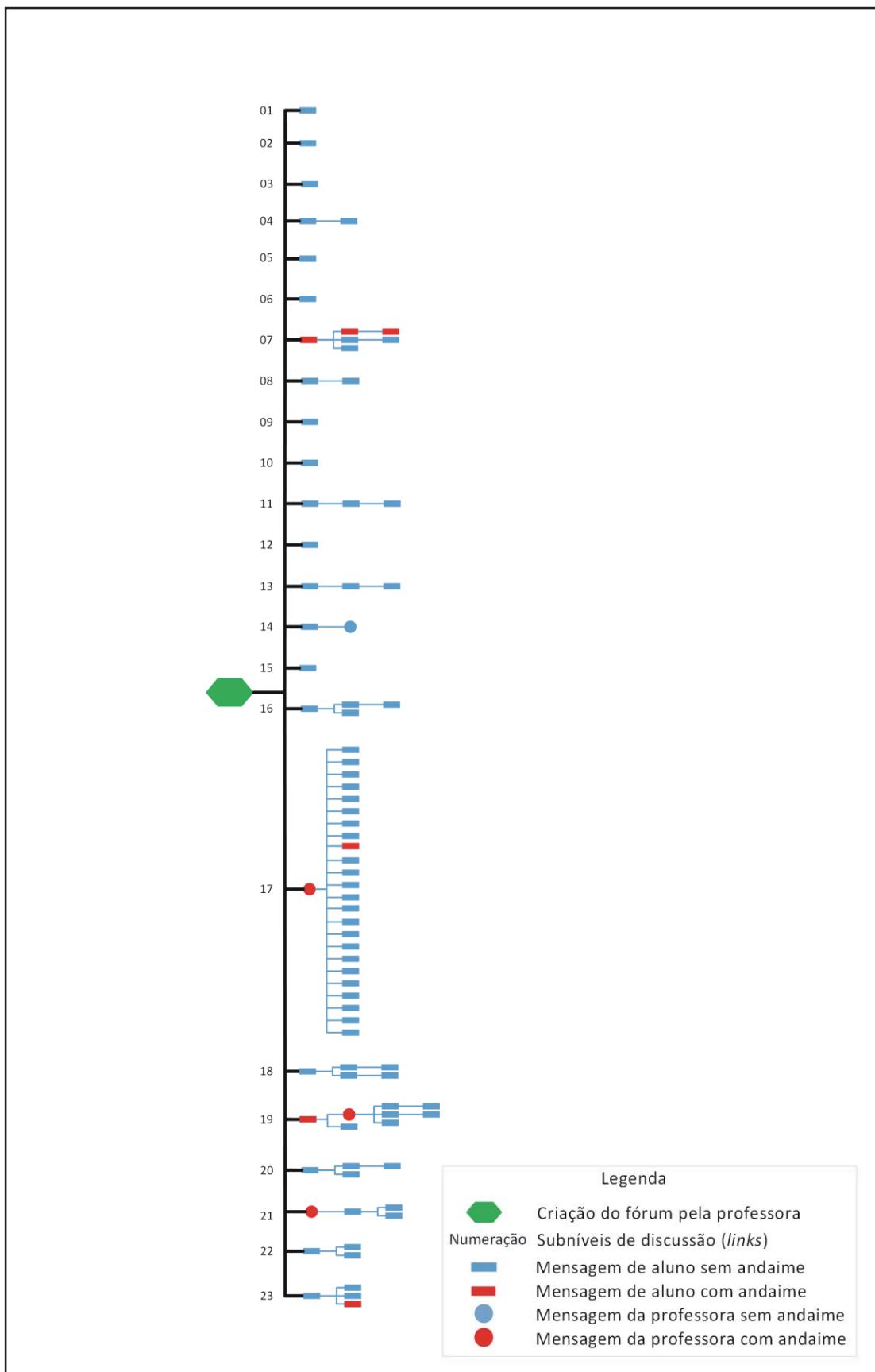


Figura 7: Fluxograma das interações e andaimagem no fórum avaliativo de 2011

Na Figura acima, chama a atenção a grande quantidade de subníveis de discussão que apresentaram apenas uma mensagem, sem *feedback* de nenhum participante. Além disso, os demais subníveis evidenciam o baixo desenvolvimento da interação entre os participantes, através de suas mensagens. Isso porque a interação se expande, no máximo, até a apresentação de uma série de 4 mensagens relacionadas entre si, no subnível 5. Por meio da observação das relações entre as postagens, dispostas na Figura 7, e da identificação dos sujeitos que produziram cada uma delas,<sup>41</sup> encontrei os seguintes tipos de interação, no fórum avaliativo de 2011 (Quadro 13):<sup>42</sup>

Fórum avaliativo 2011	
A  A (09)	AAB  A—A—B (01)
AB  A—B (11)  A—B (01)  A—B (24)	ABA  A—B—A (02)
ABC  A—B—C (05)  A—B—C (01)  A—B—C (02)	ABCD  A—B—C—D (02)

Quadro 13: Tipos de interação no fórum avaliativo de 2011

Os tipos de interação descritos no Quadro 13 permitem observar que a maior parte das interações no fórum avaliativo envolveu apenas dois participantes do curso (tipos AB, AAB, ABA), algumas envolveram três (tipo ABC), outras quatro participantes

<sup>41</sup> Por uma questão de espaço, não foi possível indicar cada um dos autores das mensagens na Figura 7.

<sup>42</sup> Cada uma das letras em um fio interativo corresponde à participação de um sujeito. O padrão AABC, por exemplo, refere-se a uma interação na qual um mesmo sujeito (A) apresenta duas mensagens em sequência (AA), a segunda retomando a primeira, seguindo-se à retomada da segunda por um outro participante (B), que, por sua vez, tem sua mensagem comentada por um terceiro (C). Os retângulos indicam participantes alunos e os círculos a professora. Os números entre parênteses indicam quantas vezes cada tipologia de interação ocorreu no fórum.

(tipo ABCD), em geral em *sequência*<sup>43</sup>, ou seja, sem retorno(s) de um mesmo participante a uma mesma série de mensagens relacionadas entre si. A exceção se dá pelos tipos AAB e ABA, nos quais há retorno de um dos sujeitos à discussão, de modo regressivo<sup>44</sup>. Tais tipos ocorrem por vezes com a minha participação, outras só entre alunos.

Quanto à colocação de andaimes, quatro alunos dividiram comigo essa tarefa nesse fórum, evidenciando que o papel de mediação mais efetiva na construção de conhecimentos foi assumida também por alunos, conforme mostrado no Quadro 14:<sup>45</sup>

Fórum avaliativo 2011			
Sujeitos	Mensagens com andaime	ANDAIMES	
		Previstos na literatura da área	Descritos a partir do <i>corpus</i>
Professora	3	Recruta; reduz graus de liberdade da tarefa; incentiva o hábito de formular e responder mensagens; interage em tom positivo/encoraja; faz perguntas; orienta contribuições para determinados objetivos; redireciona o tema; faz demonstração; direciona a atenção.	--
Karen	1	Recruta; faz perguntas.	Aproxima questões teóricas com a realidade dos colegas; relata experiências.
Marcela	1	Recruta; faz pergunta.	--
Maura	2	Recruta; faz perguntas; resume pontos da discussão; redireciona o tema e mantém a direção; explicita relações entre mensagens; apresenta sugestões.	Aproxima questões teóricas com a realidade dos colegas.
Vergínia	1	Interage em tom positivo/encoraja; explicita relações entre mensagens; apresenta exemplos.	Apresenta exemplos com o uso de analogia; relata experiências.
<b>05</b>	<b>08</b>		

<sup>43</sup> Termo aqui proposto para me referir a um modo de interação identificado no *corpus* desta pesquisa, que não envolve retorno(s) de um mesmo sujeito a uma mesma série de mensagens relacionadas entre si. Inspirado em Lowry *et al.* (2004).

<sup>44</sup> Termo inspirado em Lowry *et al.* (2004) e aqui proposto para me referir a um tipo de interação no qual há retorno(s) de um mesmo sujeito a uma mesma série de postagens relacionadas entre si.

<sup>45</sup> No quadro 14, assim como nos demais em que sintetizo a presença de andaime em nos fóruns, apresento os andaimes encontrados em duas colunas, de forma a distinguir os já previstos na literatura da área e aqueles que identifiquei e descrevi a partir de seu surgimento no *corpus* desta pesquisa, ou seja, os que não encontrei sistematizados e/ou nomeados nos textos teóricos estudados.

Quadro 14: Andaimagem no fórum avaliativo de 2011

Quanto à interação (Quadro 13), a ocorrência do tipo A refere-se, na verdade, à ausência de Interdependência entre dois ou mais sujeitos, pois se trata de mensagens nas quais não identifiquei relações com mensagens de outros participantes. Trata-se, ainda, de mensagens que não geram novos debates no fórum – embora às vezes se possa identificar recontextualização de enunciados de textos teóricos ou de discussões feitas em sala de aula. O tipo A pode ser identificado nos subníveis criados por Tainara, Brenda, Glaucia, Marina, Maira, Liara, Isis, Camila e Vergínia (1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12 e 15, respectivamente – cf. Figura 7). Em todos esses casos, tem-se produções escritas do tipo de uma resposta à questão colocada por mim no comando de abertura do fórum, estruturadas de forma semelhante às respostas produzidas em situação escolar/acadêmica individual de função avaliativa, como se pode ver, por exemplo, na postagem de Vergínia, para a qual direciono o zoom na Figura 8:<sup>46</sup>

#### EXEMPLO 1

VERGÍNIA

Figura 8: Subnível 15 do FA 2011<sup>47</sup> – Relatório

##### **Por Vergínia - terça, 15 novembro 2011, 00:00**

"A importância da análise lingüística entrelaçada ao ensino da gramática para o real desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio"

Ambos os textos tratam de como vem sendo o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras atualmente [...]. As autoras têm o objetivo de avaliar essa perspectiva didática, introduzindo uma abordagem antes lingüística que preconceituosa, para que o estudo se ajuste mais apropriadamente aos modelos explicitados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo os dados apresentados nos textos, o ensino da gramática nas escolas [...]

O primeiro texto, sobre a análise lingüística no ensino fundamental, fala sobre a importância do professor e do aluno na construção do conhecimento [...]

<sup>46</sup> Todas as mensagens dos fóruns *online* são transcritas exatamente como aparecem no *Moodle*, mas partes delas às vezes são omitidas, por questão de espaço; nesse caso, marco a omissão por: [...].

<sup>47</sup> Doravante, nas figuras: FA 2011 (fórum avaliativo de 2011); FL 2011 (fórum livre de 2011); FA 2012 (fórum avaliativo de 2012); FL 2011(fórum livre de 2012).

O texto dois, análise linguística no ensino médio, trata da deficiência das aulas de Língua Portuguesa ainda nessa fase [...]. Pesquisas revelam que sobra pouco tempo para atividades como leitura e produção de texto [...].

Segundo os textos, não há evidências de que o ensino da gramática possa melhorar o desempenho dos alunos nesses dois campos fundamentais. E é isso que vem sendo discutido há décadas, a análise lingüística é a inovação proposta para completar a carência do ensino. As autoras percebem que [...].

A abrangência dos trabalhos resulta no desenvolvimento de fórmulas viáveis para inserção da análise lingüística ao estudo da gramática, cobrindo com mais eficiência às exigências dos PCN, tanto no ensino fundamental II como no Ensino Médio.

Na postagem de Vergínia, destaca-se a ausência de marcação de locutor e de interlocutor, denotando um apagamento daquele que fala (e para quem) em função da palavra de terceiros – no caso, dos autores dos materiais teóricos indicados para a atividade no fórum avaliativo (“ambos os textos tratam”, “segundo os dados apresentados no texto”, “segundo os textos”, “pesquisas revelam”, “as autoras percebem”, “as autoras têm o objetivo”). Tal apagamento, assim como a presença de título no corpo da mensagem (entre aspas e separado do restante do texto por uma linha), a indicação de parágrafos de Introdução, desenvolvimento e conclusão (também separados por uma linha e evidenciados pelo conteúdo neles expresso), remetem à produção de um tipo de resumo de autoria individual, instanciando uma prática de escrita comum a atividades avaliativas escolares e acadêmicas.

Interessa notar ainda, no Exemplo 1, o título do *hyperlink* criado por Vergínia por meio dessa postagem (“Relatório”), além do fato de a aluna ter anexado uma cópia dessa mesma produção à sua mensagem no fórum, instanciando uma prática de ensino-aprendizagem recorrente no ambiente acadêmico, que é a da entrega de trabalhos ao professor com fins avaliativos (como relatórios de leitura, resumos/resenhas etc.). Vergínia opta por utilizar o recurso “anexo” do fórum como uma alternativa para depositar seu resumo dos textos teóricos indicados, a fim de ser avaliada por mim, sua professora. Trata-se, portanto, de uma espécie de monólogo sem esforço em envolver outros participantes.

Nesse exemplo, representativo das postagens do tipo A no fórum avaliativo, temos mais uma evidência do meu controle sobre a atividade, bem como a não

manifestação da Interdependência entre os colegas, esperada na construção colaborativa de conhecimentos em fóruns *online*. Isso pode ser explicado pela transposição, para o fórum, de uma prática de uso da linguagem e de ensino-aprendizagem recorrente em contexto acadêmico, conforme já mencionado. De fato, as mensagens das demais alunas que realizaram as postagens do tipo A nesse fórum são bastante semelhantes à de Vergínia (ausência de marcação de interlocutor/locutor, utilização de título no corpo da mensagem, paragrafação marcando introdução, desenvolvimento e conclusão etc.).

No entanto, justamente por se tratar de uma transposição (que envolve adaptações e mobilização de práticas outras), o lugar da colaboração e das práticas de interação escrita em ambientes *online*<sup>48</sup> se faz entrever mesmo no tipo A. É o que se observa no Exemplo 2, em que Marina invoca o interlocutor pelo uso do vocativo (“Olá!”) e se marca como quem fala pela utilização da primeira pessoal verbal, do singular (“Bom, pelo que entendi esse texto é sobre”, “achei muito interessante”) ou do plural (“os objetivos almejados por todos nós, professores!”), ao mesmo tempo em que apresenta diversos elementos característicos de uma resposta que é um resumo do texto lido (paragrafação de introdução, desenvolvimento e conclusão, citação indireta etc.):

#### EXEMPLO 2

MARINA

Figura 9: Subnível 5 do FA 2011 – AL no Ensino Fundamental e Médio

**por Marina - segunda, 26 setembro 2011, 22:14**

Olá! Bom, pelo que entendi esse texto é sobre uma pesquisa [...]. As autoras trazem como problema principal [...]. Silva (2008) discute como justificativas por essa resistência a ruptura com a norma padrão "a ausência de atividades modelares que contribuísssem para os professores aprenderem como poderiam produzir a reflexão sobre os usos linguísticos nas aulas de gramática." [...]

Já para Perini a gramática [...] É claro que existem dificuldades para colocar em prática essas teorias, mas achei muito interessante a preocupação das professoras ao realizar essa pesquisa e o foco ao que realmente é necessário e deve ser ensinado de fato nas

<sup>48</sup> Comuns aos alunos do curso de Morfologia, conforme respostas obtidas nos questionários aplicados a esses alunos (ver capítulo 2, Quadro 4).

escolas. São ações como essa, que no futuro podem tornar realidade os objetivos almejados por todos nós, professores!

Segundo texto - Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto Com pesquisas agora feitas no Ensino Médio, o segundo texto traz em seu bojo de discussão [...]. Os autores também indagam sobre os problemas recorrentes da gramática e seus resultados pouco satisfatórios [...].

Como solução a AL surgiria para complementar a leitura e a produção de texto, tendo como objetivo uma reflexão consciente do uso da língua por parte dos alunos.

Quanto à interação entre dois participantes (tipos AB, AAB e ABA), chamo a atenção primeiramente para o padrão AB, mais especificamente o que envolve uma mensagem minha seguida pela de um aluno – o mais frequente de todos os que encontrei no fórum avaliativo (24 ocorrências, cf. Quadro 13). Esse tipo de interação se destaca, tanto por sua forte presença nesse fórum, como pelo fato de ocorrer em sua maior parte em um subnível criado por mim (subnível 17 – “É preciso ensinar gramática nas aulas de LP do ensino básico?”), bem como pelo modo como as mensagens foram produzidas, revelando a manutenção da estrutura IRA no desenvolvimento das atividades no fórum avaliativo.

Nesse sentido, são salientes o modo como inicio a discussão no subnível 17 a partir de uma sequência de perguntas (“Vocês acham que é importante ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? Como?”) e a forma como vários alunos do curso (17 diferentes) interagem diretamente comigo, seguindo a ordem pergunta do professor seguida da resposta do aluno (cf. Figura 10, abaixo). E, conforme ilustra o Exemplo 3, as reações dos alunos às minhas perguntas estão marcadas, quase sempre, logo no início de suas mensagens, ora por uma resposta afirmativa às questões colocadas, como o fizeram Catarina (“Sim a gramatica é fundamental em todas as disciplinas e em todos os níveis da formação [...]”) e Camila (“Sim, é importante ensinar gramatica normativa, mas [...]”), ora pelo uso do vocativo “professora”, como fizeram Geórgia (“Professora, eu acredito que o ensino da gramática na escola é importante sim, porém [...]”), Brenda (“Professora... Acho que o ensino da gramática é de fundamental necessidade para [...]”) ou Queila (“Professora eu creio que sim, pois [...]”).

### EXEMPLO 3

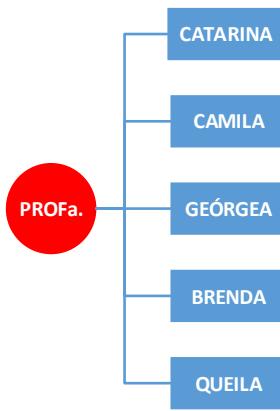


Figura 10: Parte do subnível 17 do FA 2011 – É preciso ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico?

**por professora - sexta, 16 setembro 2011, 13:42**

Turma, lendo os textos que sugeri para o fórum fiquei me perguntando o que vocês pensam sobre algumas questões. Por exemplo: Vocês acham que é importante ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? Como? Gostaria de saber as opiniões de vocês a respeito dessas questões...

**Re: por Catarina - sábado, 17 setembro 2011, 11:50**

Sim a gramática é fundamental em todas as disciplinas e em todos os níveis da formação, embora o ensino da gramática não garanta que o aluno vai saber ler, escrever e falar perfeitamente. [...]

**Re: por Camila - segunda, 3 outubro 2011, 22:56**

Sim, é importante ensinar gramática normativa, mas pelos textos que eu li da Silva, Barbosa e Mendonça acredito que análise linguística seja uma forma de reflexão para ensinar nas salas de aulas. [...]

**Re: por Geórgia - segunda, 19 setembro 2011, 18:50**

Professora, eu acredito que o ensino da gramática na escola é importante sim, porém, minha crítica vai ao método utilizado pelos professores. [...]

**Re: por Brenda - quinta, 22 setembro 2011, 21:21**

Professora...

Acho que o ensino da gramática é de fundamental necessidade para que um falante conheça as regras e normas da língua da qual está se utilizando. Mas penso também, que o modo como o ensino da gramática está sendo aplicado nas escolas principalmente públicas (como foi o meu caso) é em parte um desperdício de [...]

**Re: por Queila - domingo, 27 novembro 2011, 10:49**

Professora eu creio que sim, pois é através dela que aprendemos as estruturas das palavras e como utilizá-las em determinado contexto, mas de uma forma diferente do que tem sido feito a muitos anos. [...]

Ainda sobre o modo como iniciei a discussão ao criar esse subnível, cabe notar a presença de andaimagem, como a demonstração que faço a propósito de como realizar a atividade no fórum (“Turma, lendo os textos que sugeri para o fórum fiquei me perguntando o que vocês pensam sobre algumas questões”), o recrutamento da participação dos alunos, por meio de um outro andaime, que é a realização de perguntas, e da invocação dos alunos a participarem da atividade (“Gostaria de saber as opiniões de vocês a respeito dessas questões”), bem como do direcionamento da atenção para a questão mais específica do ensino de gramática, o que acaba por reduzir os graus de liberdade da tarefa. Nesse caso, salienta-se minha tentativa de me posicionar como locutora e de posicionar os alunos como interlocutores, visando a Interdependência esperada. Talvez pelo modo como eu apresento as questões, no entanto (permitindo a colocação de respostas simples do tipo sim/não), e/ou pelo estabelecimento tácito da estrutura IRA em nossas práticas (minha e dos alunos) de ensino-aprendizagem, a discussão não se desenvolve para além do diálogo entre mim e um aluno de cada vez, denotando uma interação do tipo pergunta-resposta (tipo AB), que impede a progressão da construção colaborativa de conhecimentos, em favor de um processo mais próximo do modelo escolar de avaliação individualizada.

A ocorrência do padrão AB entre dois alunos, porém, embora em número menor (11 ocorrências), aponta para a presença de Independência dos acadêmicos em relação à professora, bem como para uma relação de Interdependência entre eles. Independência e Interdependência são, portanto, salientes nesse caso, pela realização de interações sem a minha participação (Independência) e com retomadas explícitas de uma primeira mensagem de um participante (A) por um outro (B), por meio de discordâncias e/ou concordâncias entre os alunos, bem como complementações e apreciações (Interdependência), como mostra o Exemplo 4, a seguir:

#### EXEMPLO 4:



Figura 11: Parte do subnível 23 do FA 2011 – A necessidade do ensino gramatical

**por André - segunda, 3 outubro 2011, 20:55**

Eu, como estudante de Letras, me surpreendi ao ser apresentado à análise linguística. [...]. Era muito comum em meu vocabulário o uso das palavras "certo" e "errado" nessas horas em que me divertia apontando erros na fala dos outros. Como foi grande a minha surpresa no dia em que me vi diante dos estudos linguísticos e conheci a análise descritiva da língua, aquela que não dita regras, nem discrimina. "Então nós podemos falar 'errado'?", eu pensei, e após alguns meses até me senti envergonhado por muitas vezes fazer uso de meu conhecimento gramatical como uma arma de discriminação. A partir desse período, comecei então a me adaptar à uma nova maneira de estudar a língua, e por consequência, passei a considerar a gramática algo impróprio, como uma coisa que mais atrapalhava do que ajudava e que deveria ser abolida. Contudo, nos últimos dias, preocupado em responder neste fórum com algum conteúdo interessante, comecei a avaliar o estudo gramatical e suas possibilidades. É um poder da gramática fazer estudantes criarem redações que os possibilitem ingressar numa boa faculdade, eu sou um exemplo disso. [...] É claro que pontos negativos também devem ser abordados. Provavelmente, o preconceito linguístico seria algo bem menos presente na sociedade se a gramática não fosse tão rigorosa. O estudo da língua também seria muito mais amplo, pois toda variação linguística teria seu lugar dentro da sala de aula. Mas aqui aparece uma contradição, como ensinar uma criança que determinada maneira de se expressar é aceitável e ao mesmo tempo impedí-la de usar essa mesma maneira em determinada situação? Uma resposta para essa pergunta certamente vem sendo buscada há muito por professores de português recém-formados, que com uma mente fresca de ideias, carecem de experiência numa abordagem mais prática. Ainda se discutirá muito sobre ambas as formas de estudo da língua, e uma solução não será encontrada tão facilmente. [...]

**Re: por Vergínia - segunda, 28 novembro 2011, 21:56**

Parabéns André, gostei muito do teu posicionamento nos estudos linguísticos e do teu ponto de vista em relação à gramática, me fez lembrar da sua importância, que por mim há muito havia sido esquecida. [...] Concordo com o que disseste acerca dos professores, pois até mesmo eu, tive a oportunidade de assistir professores iniciantes, cheios gás, força de vontade e novas idéias sendo barrados pelo conselho, que luta para conservar a tradição de apenas ensinar a gramática rigorosamente normativa sem um contexto interessante ou aplicável. Essas regras soltas mais cansam e desmotivam do que fazem entender a língua. É como comentei anteriormente, o ideal de ensino seria aquele que conciliasse o ensino da gramática com o estudo da análise linguística permitindo que os alunos não só se aventurassem no universo da língua como agente, mas que descobrissem por si próprios o sentido de todas aquelas regras. Assim como em física, em que não só aprendem a fórmula, mas também aprendem como utilizá-la, o processo da sua formação e como ela se dá. Como tu falaste, genuinamente é complicado mudar esse quadro, novas ideias referentes à educação por melhores que sejam não são aceitas tão facilmente, ainda menos em nosso país.

No exemplo 4, André e Vergínia constroem conhecimentos sobre um possível equilíbrio entre o ensino de gramática e a atividade de AL de modo interdependente, através de retomada da mensagem de André por Vergínia, que posiciona o colega como seu interlocutor, interagindo com ele em tom positivo ("Parabéns, André, gostei muito do teu posicionamento") e comentando suas ideias ("Concordo com o que disseste acerca", "Como tu falaste"), bem como complementando-as ("o ideal de ensino seria

aquele que conciliasse o ensino da gramática com o estudo da análise linguística permitindo que os alunos não só se aventurassem no universo da língua como agente, mas que descobrissem por si próprios o sentido de todas aquelas regras”; “Assim como em física, em que não só aprendem a fórmula, mas também [...]”; “novas ideias referentes à educação por melhores que sejam não são aceitas tão facilmente, ainda menos em nosso país.”).

Vergínia ainda constrói os seguintes andaimes: a) encoraja (“Parabéns”, “gostei”); b) explicita relações entre mensagens (“É como comentei anteriormente”), c) apresenta exemplos utilizando-se de analogia (“Assim como em física, em que não só aprendem a fórmula, mas também aprendem como utilizá-la, o processo da sua formação e como ela se dá”) e relatando experiências (“até mesmo eu, tive a oportunidade de assistir professores iniciantes, cheios gás, força de vontade e novas idéias sendo barrados pelo conselho [...]”).

A interação entre esses dois alunos e a colocação de andaimes por Vergínia sinalizam a presença da Interdependência e da Independência, conforme mencionei acima, muito embora a discussão não envolva outros participantes. Cabe notar também, nesse exemplo, que mesmo diante da ausência da colocação de andaimes por André, Vergínia apresenta evidências de que a mensagem do colega teria criado ZDP nela, levando-a a reestruturar sua compreensão sobre as questões em foco nos termos de um equilíbrio entre elementos que antes ela via como excludentes (“[...] teu ponto de vista em relação à gramática, me fez lembrar da sua importância, que por mim há muito havia sido esquecida”) e que agora enxerga como aliados (“o ideal de ensino seria aquele que conciliasse o ensino da gramática com o estudo da análise linguística”).

A atuação da mensagem de André na criação de ZDP em Vergínia chama a atenção para o fato de que mesmo uma mensagem aparentemente independente em relação às mensagens de outros participantes, como a de André, pode contribuir para a construção colaborativa de conhecimentos em um fórum *online*. Esse tipo de contribuição, evidenciado em outros momentos no fórum avaliativo e nos demais fóruns analisados nesta pesquisa, aponta para o papel do fórum enquanto instrumento que pode favorecer a mediação e a colaboração na construção de conhecimentos.

Assim, embora se possa pensar em uma mediação de natureza semelhante em situação de ensino-aprendizagem presencial e/ou por meio de outros recursos da

Internet que não o fórum, a distância temporal entre a postagem de André (3 de outubro de 2011) e a de Vergínia (28 de novembro), assim como a natureza das reflexões apresentadas, indicam a importância da assincronicidade e da permanência/disponibilidade das informações num espaço compartilhado (características do fórum *online*) para o desenvolvimento dessa colaboração. Além disso, apesar de o aluno André sempre interagir nas aulas presenciais, Vergínia era uma aluna extremamente quieta, que participava apenas como ouvinte em sala de aula, enquanto no fórum constrói andaimes e divide comigo o papel de mediadora ativa na atividade – o que aponta para o potencial do espaço criado pelo fórum *online* no envolvimento da aluna com as discussões/interações no âmbito do curso.

Exemplo de Interdependência entre dois alunos na construção de conhecimentos no fórum avaliativo de 2011 pode ser visto também no tipo ABA de interação, que ocorreu duas vezes nesse fórum e diferencia-se dos demais pelo retorno de um primeiro participante (A) na sequência do *feedback* de um segundo participante (B), de modo *regressivo*. Em um diálogo entre as alunas Maura e Karen é possível identificar a ocorrência de tipo de interação (cf. Figura 12).

Conforme se pode verificar no exemplo 5, a discussão passa da problematização de dois conceitos (gramática e linguagem) pela aluna Maura, para a inserção da questão da AL pela aluna Karen, culminando na tentativa de Maura de retornar à problematização inicial. Nesse processo, há colocação de andaimes tanto por uma como pela outra, e a formulação de várias reflexões a respeito do ensino de língua portuguesa:

#### EXEMPLO 5



Figura 12: Parte do subnível 7 do FA 2011 – Gramática X Linguagem: confusão de conceitos

**por Maura - sábado, 24 setembro 2011, 14:06**

Nas aulas do nosso curso sempre levamos em consideração que somos seres lingüeiros e que é a linguagem que nos torna humanos. [...] Heteróclita, multifacetada, articulada, que engloba vários estudos: fonéticos, fonológicos, gramáticos, morfológicos, literários, semióticos... Essa, de uma maneira enxuta, é a concepção da linguagem que temos no curso de Letras, no entanto o senso comum não é bem assim que funciona, vocês não acham? O que é a linguagem para a sociedade? Qual é a primeira coisa que se pensa quando falamos em Língua Portuguesa,

principalmente quando tratamos disso no ensino escolar? Gramática. Principalmente a Gramática normativa que aprendemos na escola. Será que não é daí, dessa confusão de conceitos, que parte todo o preconceito que encontramos nas escolas, na sociedade e até mesmo entre os professores quando se busca inserir outros tipos de estudos de linguagem (como a linguística) na disciplina de Língua Portuguesa? Será que não é por isso que a Gramática toma a frente da disciplina, sendo priorizada até mesmo em relação à interpretação, produção textual e leitura? Quem do curso de Letras nunca ouviu a pergunta: Se você não estuda gramática nesse curso, o que é que você faz?! O que vocês acham? Vamos debater.

**Re: por Karen - segunda, 26 setembro 2011, 13:52**

Já perdi a conta de quantas vezes fui remetida a essa pergunta, de que se não estudamos necessariamente apenas a gramática no curso de Letras, qual a função de um curso como o nosso... Concordo com a Maura, a realidade é essa mesmo, a associação de linguagem é sempre feita com a gramática normativa, e creio que por conta do próprio ensino escolar que ainda insiste em permanecer no estudo de normas e regras, em que o aluno raramente consegue adaptar algo aprendido ao seu dia a dia. Mas tem algo nessa história toda que ainda me intriga... O ensino da gramática já se tornou tão tradicional ao ponto de que 'substituí-lo' por um ensino que se baseia na análise linguística seja algo praticamente utópico? Me intrigo com essa questão porque por meio de leituras de artigos a respeito do assunto, percebe-se que essa não é uma questão relativamente recente, porém, o ensino que é persistido no meio escolar ainda se volta para o ensino da gramática normativa. Sendo assim, qual seria então nossa posição diante desses fatos como acadêmicos de Letras e futuros professores?

**Re: por Maura - segunda, 26 setembro 2011, 14:43**

Pois é Karen, acho que um passo importante para dar um fim a esse "absolutismo" gramático é desfazer a confusão que ocorre quando falamos da disciplina de Língua Portuguesa e Gramática. Como o Davi disse no tópico É preciso ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico? uma boa proposta é implantar nas aulas da disciplina um pouco da história da língua, para que os alunos saibam que, além dos estudos gramáticos, existem outros como o linguístico, o filológico (acho que, ensinando um pouco mais da história da nossa e de outras línguas é possível, aos poucos, quebrar o preconceito que torna a gramática tão superior em meio a sociedade).

Por meio da formulação de um conjunto de perguntas, Maura instiga a reflexão sobre as diferenças entre gramática e linguagem, estabelecendo relações entre a questão e o contexto em que ela e os colegas estão inseridos ("Nas aulas do nosso curso sempre levamos em consideração", "Quem do curso de Letras nunca ouviu a pergunta [...]?") e recorrendo à primeira pessoa do plural para se aproximar de seus possíveis interlocutores ("nossa", "levamos", "somos", "nos torna", "temos", "vamos"). Através de suas perguntas, Maura também recruta os colegas a participarem do debate ("vocês não acham?", "O que vocês acham? Vamos debater."), ao que Karen responde utilizando-se de sua experiência ("Já perdi a conta de quantas vezes fui remetida a essa pergunta"), concordando com a colega ("Concordo com a Maura, a realidade é essa

mesmo") e levantando uma nova questão sobre o caráter supostamente "utópico" do trabalho com a AL nas aulas de língua portuguesa ("qual seria então nossa posição diante desses fatos [...]").

De forma semelhante ao que fez Maura, em suas postagens Karen procura instigar a reflexão por meio da apresentação de algumas perguntas e de recrutamento dos colegas para a discussão ("Qual seria então nossa posição diante desses fatos como acadêmicos de Letras e futuros professores?"), levando Maura a retornar à discussão, redirecionando o tema no sentido das diferenças entre gramática e linguagem, de modo a manter a direção da discussão tal como ela a havia iniciado ("acho que um passo importante para dar um fim a esse "absolutismo" gramático é desfazer a confusão que ocorre quando falamos da disciplina de Língua Portuguesa e Gramática.").

Ao negociar conhecimentos com Karen, Maura retoma uma mensagem apresentada em outro subnível de discussão, explicitando a relação entre o que está dizendo e uma postagem do colega Davi, e estabelecendo uma espécie de síntese da discussão, ao resumir e complementar pontos do debate ("uma boa proposta é implantar nas aulas da disciplina um pouco da história da língua, para que os alunos saibam que, além dos estudos gramáticos, existem outros como o linguístico [...] é possível, aos poucos, quebrar o preconceito que torna a gramática tão superior em meio a sociedade").

A mediação bem marcada das alunas por meio da colocação da variedade de andaimes mencionados denota, uma vez mais, a divisão do papel de mediação entre mim e alguns alunos no fórum avaliativo de 2011, tal como mostrado também no Exemplo 4. A construção de conhecimentos feita de modo independente da professora e com mediação efetiva entre alunos ocorre de forma semelhante nesse fórum na interação do tipo AAB e em interações entre 3 alunos diferentes (tipo ABC). Em todos esses casos, porém, verifica-se a participação de poucos alunos (no máximo 3) em cada interação, indicando baixa Interdependência a nível de grupo e pouca progressão temática dos assuntos em evidência em cada subnível.

Essa progressão se dá de forma ainda mais tímida nos subníveis em que há a minha participação, não obstante o fato de haver uma maior quantidade de mensagens de um maior número de alunos nesses casos. O baixo desenvolvimento da discussão nos casos em que participo pode ser observado no Exemplo 3, no qual vários alunos

responderam individualmente às minhas perguntas e quase não há colocação de andaimes por parte deles. Também na ocorrência de interações do tipo ABC e ABCD (cf. Figura 13, abaixo) com a minha participação, não há progressão no desenvolvimento do tópico e há pouca colocação de andaimes por alunos. É o que ocorre no *hiperlink* com o segundo maior número de mensagens (“No fim das contas trata-se de puro preconceito” – 8 mensagens), que conta com uma postagem minha na sequência da mensagem inicial de Marcela (criadora desse subnível), e que apresento parcialmente a seguir:

#### EXEMPLO 6

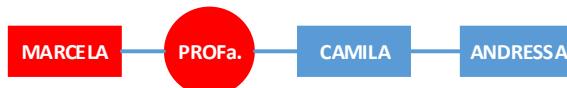


Figura 13: Parte do subnível 19 do FA 2011 – No fim das contas trata-se de puro preconceito

##### **por Marcela - domingo, 11 setembro 2011, 18:11**

O ensino de língua materna portuguesa no Brasil, ou pelo menos na minha experiência como estudante de língua portuguesa na rede de ensino público brasileiro, é regido de tal maneira que a matéria chega a assumir um caráter de entidade sobrenatural, algo cujo conhecimento se torna inalcançável; é indiscutível que isso é resultado de uma visão deturpada do que seja a língua: um conjunto de variedades; a visão tradicional da língua acarreta num reducionismo no qual a língua passa a ser vista do prisma normativo, a língua é reduzida à sua gramática numa ânsia de determinar o que é "certo" e o que é "errado" no uso da língua. Apenas um aspecto desse leque tão vasto que é a língua portuguesa é analisado, descrito, dissecado e imposto aos alunos como o único modelo do que é aceitável, do que é "padrão": a língua da elite, com maior prestígio ou único prestígio uma vez que se posiciona em detrimento de todas as outras variantes.

Tem como não caracterizar tal posicionamento como se tratando de preconceito ao extremo?

P.S.: primeiras reflexões pra começar a discussão.

##### **Re: por Professora - sexta, 16 setembro 2011, 13:36**

Marcela, muito interessante essa sua reflexão inicial. Fico pensando em como a análise linguística "entra" nesse cenário de aulas de Língua Portuguesa nas quais as questões gramaticais assumem o papel de protagonistas de um trabalho que é feito a partir desse "prisma normativo" que você cita. O que vocês acham?

##### **Re: por Camila - domingo, 25 setembro 2011, 12:30**

Como a análise linguística "entra" nesse cenário de aulas de Língua Portuguesa? Estamos vivendo em um mundo com tempos modais, na palestra da professora [...], percebi que podemos aplicar análise linguística [...].

##### **Re: por Andressa - segunda, 3 outubro 2011, 20:35**

Concordo com vc Camila, as aulas de Lingua Portuguesa estao defasadas e a instituição educacional beira o ostracismo, necessitamos de aulas dinâmicas e um estudo gramatical mais moderno e revolucionário, como foi citado no texto: "Análise Linguística no Ensino Fundamental: Professores e Alunos como sujeitos da Aprendizagem", Silva; Barbosa e Silva, na p.139-140, onde as autoras afirmam que [...].

No diálogo estabelecido entre mim, Marcela, Andressa e Camila, é relevante a colocação de alguns andaimes por Marcela, que faz uma pergunta instigando a reflexão ("Tem como não caracterizar tal posicionamento como se tratando de preconceito ao extremo?") e recrutando timidamente a participação dos colegas ("primeiras reflexões pra começar a discussão"). Na sequência, interajo com Marcela em tom positivo, encorajando-a ("Marcela, muito interessante essa sua reflexão inicial"), ao mesmo tempo em que direciono a atenção para a questão da AL, reduzindo os graus de liberdade da tarefa e orientando a contribuição da colega para o objetivo específico de pensar na questão da variação/norma no contexto de um trabalho pensado pelo viés da AL. Nesse processo, apresento uma colocação que funciona como uma pergunta ("como a análise linguística 'entra' nesse cenário de aulas de Língua Portuguesa nas quais as questões gramaticais assumem o papel de protagonistas de um trabalho que é feito a partir desse 'prisma normativo'"), recrutando os alunos a participarem da discussão ("O que vocês acham?").

Mesmo quando interagem entre si, os alunos tendem a ter como referência a minha pergunta, como no diálogo entre Camila e Andressa, no exemplo acima. Em sua postagem, Camila retoma minha pergunta ("Como a análise linguística "entra" nesse cenário de aulas de Língua Portuguesa?") para respondê-la em seguida ("Estamos vivendo em um mundo [...]"), enquanto Andressa se reporta à resposta de Camila ("Concordo com vc Camila"), mas acaba por apresentar suas considerações de modo a também responder à minha pergunta, utilizando-se, inclusive, dos textos de referência da atividade para fazê-lo ("como foi citado no texto: 'Análise Linguística [...]']").

O controle que exerço sobre a atividade quando da minha participação no fórum avaliativo e a consequente dependência dos alunos convivem lado a lado com momentos de Independência e de Interdependência entre os participantes, como se pôde observar nos exemplos apresentados nesta seção. Mas como também apontam esses exemplos, a discussão não envolve mais que 3 ou 4 sujeitos, com pouco desenvolvimento dos conteúdos abordados (a construção de conhecimentos não passa

da etapa do *brainstorming*) e a reprodução de uma dinâmica escolar de desenvolvimento de atividades individuais de função avaliativa.

No fórum focalizado nesta seção, a multimodalidade se faz presente apenas pelo uso de alguns poucos recursos como cor, tamanho e fonte de letra, sem a utilização de imagens, por exemplo. A dinâmica de colaboração e de uso de recursos da Internet, no entanto, adquire conotação mais ampla na construção de conhecimentos realizada no fórum livre, que passo a analisar a seguir.

### **3.1.2 O fórum *online* livre de 2011**

O fórum livre foi criado para o tratamento de questões de conteúdo do curso de Morfologia, para favorecer a (re)discussão, o desenvolvimento e/ou a problematização dessas questões, através de postagens dos participantes. Diferentemente do fórum avaliativo, não elaborei um comando para a criação desse fórum, apenas destaquei sua função aos alunos em nossas primeiras aulas presenciais e o nomeei “Mural semanal de reflexões” – o que evidencia minha disposição de evitar a reprodução do IRA nesse contexto, possivelmente em função do caráter não-avaliativo dessa atividade.

#### *Participação*

Os alunos e eu somamos 38 participantes no fórum livre e postamos, juntos, 257 mensagens (12 minhas e 245 dos alunos), 7 postagens em média para cada participante. Além disso, 20 dos alunos e eu criamos 30 subníveis de discussão no período de agosto a novembro, conforme descrito no Quadro 15:

Fórum livre 2011						
	Mensagens		Participantes		Criação de subníveis	
	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos
Agosto	1	14	1	10	0	2
Setembro	5	63	1	19	1	9

Outubro	0	25	0	11	0	1
Novembro	6	143	1	59	0	17
<b>Parcial</b>	<b>12 (5%)</b>	<b>245 (95%)</b>	<b>1 (3%)</b>	<b>37 (97%)</b>	<b>1 (3%)</b>	<b>29 (97%)</b>
<b>Total</b>	<b>257</b>		<b>38</b>		<b>30</b>	

Quadro 15: Resumo da participação no fórum livre de 2011

Embora os sujeitos que participaram do fórum livre não sejam todos os mesmos que participaram do avaliativo, o número total de participantes é igual nesses dois fóruns (38). No entanto, é possível identificar uma participação bem mais efetiva no fórum livre que no avaliativo, uma vez que o número de mensagens e a média de postagens por participante é mais do que 3 vezes maior (85 mensagens, em média 2 para cada participante); também a criação de subníveis foi maior no livre (30) do que no avaliativo (23).

A distribuição das postagens por participante no período foi a seguinte:

Participante	Fórum livre 2011				
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Total
1. Afonso	0	1	0	2	<b>3</b>
2. André	0	1	0	1	<b>2</b>
3. Bárbara	0	0	0	2	<b>2</b>
4. Brenda	0	2	0	12	<b>14</b>
5. Camila	1	7	0	20	<b>28</b>
6. Catarina	0	0	1	0	<b>1</b>
7. Denise	0	3	1	4	<b>8</b>
8. Elias	0	5	0	0	<b>5</b>
9. Gabriel	1	0	0	0	<b>1</b>
10. Geórgia	0	0	0	5	<b>5</b>
11. Gláucia	0	4	7	3	<b>14</b>
12. João	0	0	1	2	<b>3</b>
13. Karen	0	0	0	2	<b>2</b>
14. Laura	0	0	0	3	<b>3</b>
15. Liara	0	0	4	6	<b>10</b>
16. Lilian	0	8	2	6	<b>16</b>
17. Luana	0	3	0	0	<b>3</b>
18. Maraisa	1	3	3	2	<b>9</b>
19. Marcela	2	0	0	0	<b>2</b>
20. Marina	0	8	0	0	<b>8</b>
21. Maura	1	1	0	3	<b>5</b>
22. Melissa	0	0	2	2	<b>4</b>
23. Milena	0	0	0	1	<b>1</b>
24. Naira	2	3	0	10	<b>15</b>
25. Nicole	1	0	0	0	<b>1</b>
26. Pedro	0	1	0	0	<b>1</b>

27. Queila	0	0	1	3	<b>4</b>
28. Raquel	0	0	0	16	<b>16</b>
29. Renan	0	1	0	3	<b>4</b>
30. Renata	0	0	0	2	<b>2</b>
31. Suelen	0	1	0	4	<b>5</b>
32. Suzi	0	2	1	5	<b>8</b>
33. Talita	1	4	0	5	<b>10</b>
34. Tânia	0	0	1	2	<b>3</b>
35. Tatiana	3	5	1	13	<b>22</b>
36. Tayla	1	0	0	2	<b>3</b>
37. Vergínia	0	0	0	2	<b>2</b>
38. Professora	1	5	0	6	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>15 (6%)</b>	<b>68 (26%)</b>	<b>25 (10%)</b>	<b>149 (58%)</b>	<b>257</b>

Quadro 16: Frequência das postagens por participante no fórum livre de 2011

Ao considerarmos o maior número de mensagens no fórum livre e o fato de a grande maioria delas ter sido postada por alunos (95%) e não por mim (5%), enquanto professora do curso, poderíamos supor uma maior Independência dos alunos nas discussões. Porém, tal hipótese não se confirma se observarmos que a evolução mensal da participação dos alunos se desenvolve proporcionalmente à evolução de minha participação (Quadro 16) e, acompanhando uma a uma das mensagens em ordem cronológica, verificarmos que, de fato, eram as minhas postagens que, em geral, disparavam a produção de novas mensagens e a criação de novos subníveis.

Por outro lado, de modo distinto ao que ocorreu no fórum avaliativo, as duas alunas que mais participaram no fórum livre, Camila e Tatiana (28 e 22 mensagens, respectivamente), são também duas das alunas que interagiam mais efetivamente nas discussões em sala de aula presencial, o que eliminaria a hipótese, levantada pela análise do fórum avaliativo (seção anterior), de estarem buscando apenas cumprir a tarefa para serem bem avaliadas pela professora.

A colaboração em detrimento da participação com função avaliativa nas atividades desse fórum pode ser identificada também pelo fato de os subníveis de discussão criados pelos alunos terem gerado um número maior de postagens que os criados por mim, diferentemente do que pôde ser verificado no fórum avaliativo. No Quadro 17, é possível observar que os subníveis com maior número de postagens foram os criados por Brenda (23 mensagens), por Lilian (22 mensagens) e por Maraisa (22 mensagens), embora o subnível que criei também tenha apresentado uma quantidade de mensagens (12) superior à de alguns outros subníveis criados por alunos:

Fórum livre 2011					
	Subnível de discussão ( <i>hiperlink</i> )	Criador	Ínicio	Encerramento	Qde de mensagens
1	<u>AL no Ensino fundamental: Professores e alunos como sujeitos da aprendizagem</u>	Marina	25/09/2011	25/09/2011	1
2	<u>Alomorfia e Homonímia</u>	Professora	12/09/2011	25/09/2011	12
3	<u>Significados atribuídos ao vocábulo COMUTAÇÃO</u>	Marcela	17/08/2011	25/09/2011	21
4	<u>Forma livre simples e forma livre composta</u>	Talita	18/09/2011	27/09/2011	6
5	<u>Teoria das formas linguísticas</u>	Gabriel	08/08/2011	03/10/2011	13
6	<u>Curiosidade Alomórficas</u>	Afonso	29/09/2011	03/10/2011	2
7	<u>Raiz e Radical</u>	Denise	22/09/2011	03/10/2011	5
8	<u>Vogal Temática</u>	Luana	14/09/2011	03/11/2011	10
9	<u>Aprendizados com a XVII Semana de Letras</u>	Denise	23/09/2011	04/10/2011	11
10	<u>Morfema do ponto de vista funcional e formal</u>	Glaucia	03/10/2011	13/10/2011	3
11	<u>Sobre congressos e publicações.</u>	Renan	27/09/2011	20/10/2011	4
12	<u>Vídeo Aula II</u>	Brenda	27/11/2011	27/11/2011	2
13	<u>Palestra de Professor da USP trata questões Sociolinguísticas</u>	Renan	27/11/2011	27/11/2011	1
14	<u>Vocabulários conectivos</u>	Naira	27/11/2011	28/11/2011	7
15	<u>Formação de professores</u>	Pedro	19/09/2011	28/11/2011	15
16	<u>O uso das classes de palavras</u>	Glaucia	24/11/2011	28/11/2011	11
17	<u>Qual a importância da Morfologia?</u>	Tatiana	28/09/2011	28/11/2011	18
18	<u>Considerações Finais</u>	Tayla	28/11/2011	28/11/2011	2
19	<u>FANTÁSTICO</u> <sup>49</sup>	Camila	27/11/2011	28/11/2011	7
20	<u>Como organizar, todo esse conhecimento em sala de aula?</u>	Milena	28/11/2011	28/11/2011	2

<sup>49</sup> O subnível “Fantástico” refere-se a uma reportagem sobre a situação do ensino público brasileiro exibido no programa televisivo Fantástico, da emissora Rede Globo, à época.

21	<u>1º, 2º e 3º graus de dependência e hierarquia de critérios</u>	Naira	27/11/2011	28/11/2011	12
22	<u>Interjeição como classe de palavra em livros didáticos</u>	Brenda	24/11/2011	28/11/2011	23
23	<u>Os pronomes e os instrumentos gramaticais de Vendryes</u>	Talita	27/11/2011	28/11/2011	7
24	<u>Critérios de definição de classes de palavras</u>	Lilian	13/11/2011	28/11/2011	22
25	<u>Por que fazer uso da Análise Linguística no ensino de Morfologia?</u>	Tatiana	28/11/2011	29/11/2011	3
26	<u>Interjeição... Mas que diabos é isto?!!!!</u>	João	29/11/2011	29/11/2011	5
27	<u>Ensino e Aprendizagem de Morfologia nas Escolas</u>	Denise	29/11/2011	29/11/2011	5
28	<u>O professor entre a Análise Linguística e o ensino tradicional</u>	Queila	29/11/2011	29/11/2011	3
29	<u>COMO VOCÊ VAI MINISTRAR SUA AULA, DEPOIS DE TANTAS REFLEXÕES?</u>	Maraisa	28/11/2011	30/11/2011	22
30	<u>Interjeição como classe de palavras e novas interjeições</u>	Afonso	29/11/2011	30/11/2011	2

Quadro 17: Subníveis de discussão (*hiperlinks*) fórum livre de 2011

Considerando os 30 subníveis criados entre 08 de agosto e 30 de novembro de 2011, torna-se evidente que as participações no fórum livre se iniciaram mais cedo do que no fórum avaliativo. Além disso, e a propósito de uma maior Independência dos alunos nesse fórum, as postagens começaram a se desenvolver antes de minha entrada nas discussões, que se deu apenas em 28 de agosto, quando o fórum já contava com 8 mensagens e com dois subníveis iniciados.

No conjunto, o número de postagens em agosto foi menor (6%), mas aumentou significativamente em setembro (26%), diminuiu em outubro (10%) e intensificou-se bastante em novembro, mês no qual mais da metade (58%) das 257 mensagens foram postadas. Conforme descrito na figura 14, abaixo, esse ritmo pode ser verificado não só em relação ao número de mensagens postadas no fórum, como também em relação ao número de participantes envolvidos e de novos subníveis de discussão criados.

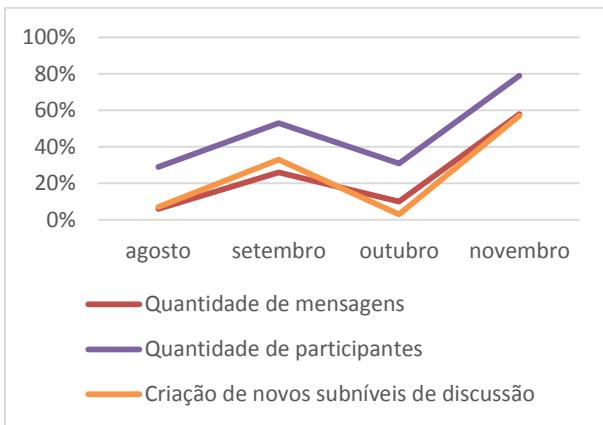


Figura 14: Gráfico evolução mensal da participação no fórum livre de 2011

O aumento no número de mensagens e de participantes em setembro pode ser relacionado não apenas ao fato de eu ter intensificado minha participação, mas também à realização de uma “Semana de Letras” na universidade naquele mesmo mês, evento do qual participou a grande maioria dos inscritos no curso de Morfologia.

De fato, muitos dos alunos do curso, eu e outros professores interagimos por vários dias presencialmente nas atividades de preparação e realização desse evento, de modo que, ao seu final, parte dos significados por nós compartilhados enquanto grupo evidenciaram-se e materializaram-se via fórum *online*, levando inclusive à criação de um subnível de discussão, por uma aluna, com o intuito de abordar conhecimentos adquiridos no evento. Trata-se do *hyperlink* 9, cuja mensagem inicial transcrevo a seguir:

#### EXEMPLO 7: mensagem do subnível 9 – Aprendizados com a XVII Semana de Letras

**por Denise - sexta, 23 setembro 2011, 21:41**

Olá pessoal!

Terminou a semana de letras e é interessante uma discussão sobre os aprendizados desse evento. Várias comunicações, coordenadas e minicursos discutiram assuntos que estão ligados ao que estamos aprendendo nesse semestre em Língua Portuguesa.

Então, comentem quais foram as contribuições desta semana de letras para o nosso aprendizado de língua portuguesa, mais especificamente, de morfologia!

Essa mensagem de Denise obteve respostas de 10 outros alunos (todas interações do tipo AB), seja para discutir assuntos debatidos nas palestras, minicursos e demais atividades do evento, seja para parabenizar os colegas que participaram da organização e/ou apresentar opiniões pessoais sobre a Semana. Embora eu vá tratar

especificamente da andaimagem mais adiante, observa-se nesta mensagem o recrutamento dos participantes para o debate, a tentativa de explicitar relações entre o fórum e o evento da Semana de Letras, além do incentivo ao hábito de formular e responder mensagens, remetendo à prática de troca de mensagens comum em interações na Internet. Também em subníveis direcionados a outros assuntos a Semana de Letras figurou como uma atividade acadêmica que se entrelaçou às discussões do fórum.

Quanto ao aumento da participação em novembro (Figura 14) – mês em que foi postada mais de metade das mensagens do fórum livre (58%) e criados 17 de seus 30 subníveis –, pode-se observar um engajamento mais ativo dos alunos, por vezes fomentado pelo entrelaçamento entre temas abordados no fórum avaliativo e outros surgidos no fórum livre. Tal entrelaçamento se dá tanto pela criação de subníveis específicos sobre questões de AL nesse fórum (“O professor entre a Análise Linguística e o ensino tradicional”; “Ensino e Aprendizagem de Morfologia nas Escolas”; “Por que fazer uso da Análise Linguística no ensino de Morfologia?”; “Como organizar todos esse conhecimento em sala de aula?”), quanto pela abordagem desse tema em subníveis que tratam de conteúdos específicos da Morfologia, como a Interjeição, conforme ilustra o Exemplo 8:

**EXEMPLO 8:** mensagem do subnível 22 - Interjeição como classe de palavra em livros didáticos

**por Tatiana - segunda, 28 novembro 2011, 18:14**

Bom, gostaria de dizer inicialmente que refleti muito sobre esse tópico proposto por você Brenda, e como estou com o conceito e a ideia de Análise Linguística (AL) associado ao uso de gêneros textuais nas práticas de ensino "vivos" em minha mente, já pensei em uma sugestão de ensino para essa classe gramatical, tão debatida neste tópico. Minha proposta é trabalhar o gênero tirinha no ensino da Interjeição, pois essa modalidade textual é caracteristicamente dotada de muitas interjeições. Poderíamos então usar as tirinhas como meio de levar os alunos a refletirem sobre o papel que a interjeição assume dentro deste gênero, usando para isso os princípios da AL, isto é, permitir uma reflexão sobre a língua e seus elementos, e tornar a aprendizagem significativa [...] Para exemplificar minha proposta, escolhi uma tirinha da Turma da Mônica como exemplo. Nesta tirinha aparecem duas interjeições "ai ai" expresso por Cebolinha no primeiro quadrinho e "Ufa!" também expresso por Cebolinha, só que no segundo quadrinho. Poderíamos pedir aos alunos que identificassem o que essas expressões indicam nessas situações, orientando-os a levarem em consideração todo o contexto que envolve essa tirinha, como a feição dos personagens, a história que é

contada, etc. E depois que eles mesmos apresentarem suas hipóteses poderíamos lançar as definições gramaticais acerca dessa classe de palavra. Acredito que isso propiciaria uma real e permanente aprendizagem.



Copyright © 2001 Mauricio de Souza Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

A despeito de outras questões que caberia mencionar sobre a postagem de Tatiana,<sup>50</sup> observa-se a tentativa de relacionar AL e Morfologia, no âmbito das discussões sobre a transposição didática de conteúdos da Morfologia da língua que se realizavam nos fóruns e nas aulas presenciais, em novembro. Por meio de um cruzamento entre os dois fóruns e entre fórum e sala de aula, evidenciou-se, nesse último mês, a apropriação do fórum *online* para o compartilhamento de ideias sobre o curso, em uma perspectiva colaborativa de construção de conhecimentos instaurada na Interdependência entre colegas e, muitas vezes, na Independência de minha participação como professora.

Esse modo de apropriação do fórum *online* revelou-se não apenas pelo crescimento da participação (Figura 14, acima), como também pela configuração das ações de interação e de colocação de andaimes, conforme melhor explicitado na próxima seção.

<sup>50</sup> Como a natureza mediadora da mensagem, na qual se destaca em especial a colocação do andaime de demonstração, pela apresentação de sugestões e o uso de exemplos.

### *Interação e Andaimagem*

Por meio da identificação das conexões entre mensagens e da ação de mediação expressa na colocação de andaimes pelos participantes, tracei o seguinte fluxograma das interações e de andaimagem no fórum livre:

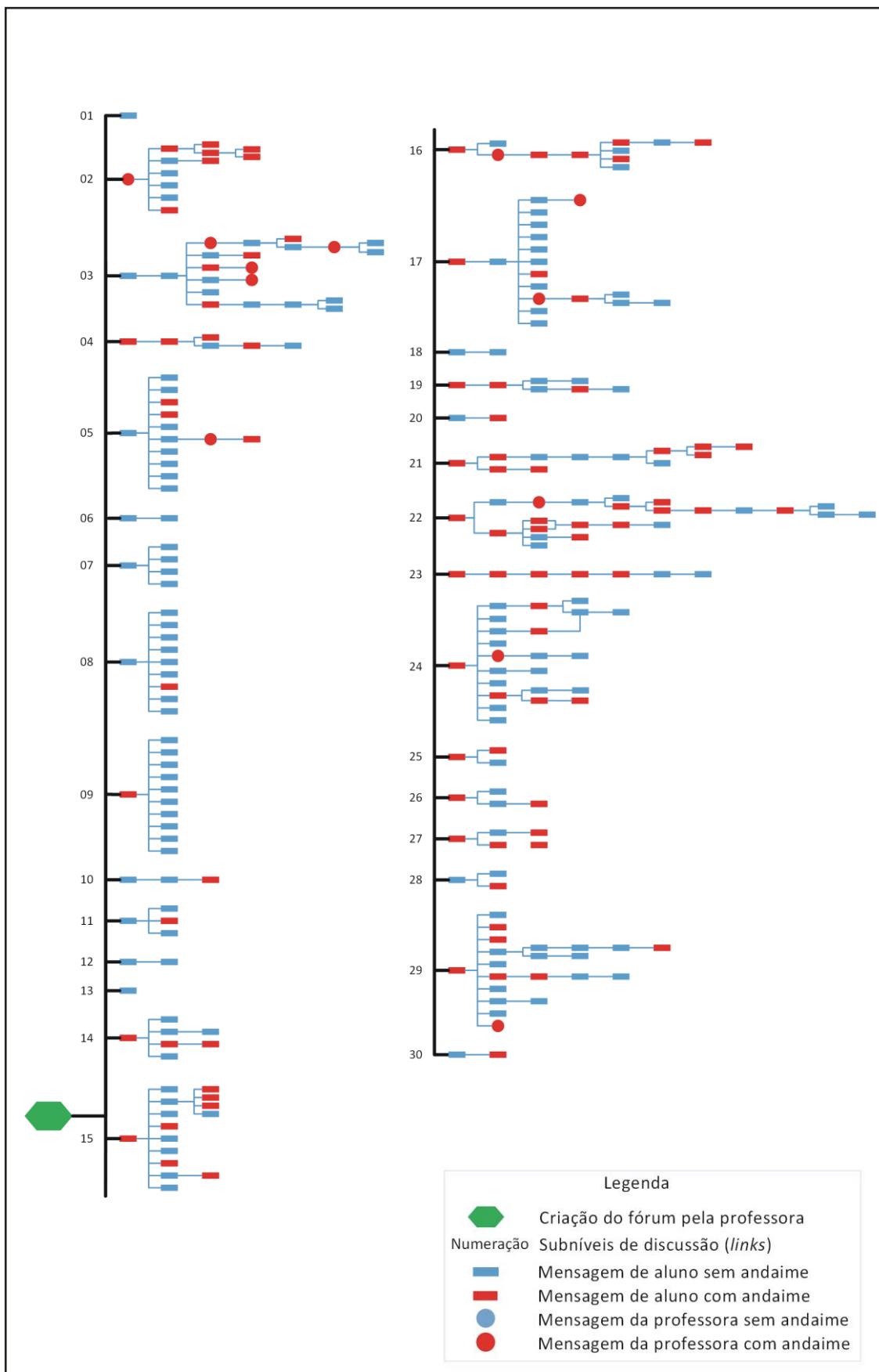


Figura 15: Fluxograma das interações e andaimagem no fórum livre de 2011

Embora, por falta de espaço, não tenha sido possível inserir no quadro acima as datas de realização de cada uma das postagens, a distribuição em duas colunas agrupa as mensagens feitas em agosto, setembro e outubro (primeira coluna) e as realizadas no mês de novembro (segunda coluna).<sup>51</sup> Estabelecida essa distribuição, pode-se observar um aumento significativo das interações e da colocação de andaimes no mês de novembro (coluna 2).

A identificação dos participantes responsáveis por cada uma das mensagens representadas na Figura 15 permitiu a sistematização dos seguintes padrões de interação no fórum livre:

Fórum livre 2011	
A  A (02)	AA  A - A (03)
AAB  A - A - B (11)	AABAB  A - A - B - A - B (01)
AABAC  A - A - B - A - C (01)  A - A - B - A - C (01)	AABACA  A - A - B - A - C - A (01)
AABC  A - A - B - C (02)  A - A - B - C (03)	AABCD  A - A - B - C - D (01)

<sup>51</sup> Exceções: 1) Na primeira coluna: o subnível 14 foi criado e desenvolvido em novembro; o subnível 15 foi criado em setembro, mas as mensagens atravessaram novembro; b) Na segunda coluna: no subnível 17, as mensagens ocorreram de setembro até novembro.

AABCDDB	AABCDBE
 (01)	 (01)
AABCDE	AB  (62)  (01)  (04)
ABA	ABABABC  (01)
ABABCB	ABAC  (01)  (01)
ABB	ABC  (02)  (14)
ABC	ABCAD  (01)
ABCA	ABCADAEFAGG  (01)
ABCADAЕFAF	
ABCDE	ABCBC  (02)  (01)
ABCBD	ABCBC  (01)

ABCBCB	ABCBCD
(01)	(01)
ABCBCDBC	ABCBCDC
(01)	(01)
ABCD (02) (01) (01)	ABCDC (01)
ABCDE	ABCDEFE
(01)	(01)

Quadro 18: Tipos de interação no fórum livre de 2011

O Quadro 18 mostra que as interações nesse fórum envolveram no mínimo 1 (tipo A) e no máximo 7 participantes (tipo ABCADAEFAGG), com ou sem a minha participação, em *sequência* ou com retornos à discussão por um ou mais participantes, uma ou mais vezes (modo *regressivo*). A diversidade de tipos identificados, bem como o envolvimento de até 7 participantes em uma mesma série de postagens relacionadas entre si denota um modo de interação distinto do que está mais presente no fórum avaliativo, no qual a obrigação de falar, ou de mostrar que participou e cumpriu a atividade, entre outros aspectos, culminou no envolvimento de um número menor de sujeitos em determinadas discussões e na baixa progressão dos debates, marcados por várias mensagens de pessoas diferentes, sem desdobramentos, sobre um mesmo tema (cf. seção 3.1.1).

No fórum livre, no entanto, é possível identificar um envolvimento bem mais colaborativo dos participantes na discussão, tanto pelo modo como se deram as interações quanto pela progressão nas etapas de construção de conhecimentos para além do *brainstorming*, chegando, algumas vezes, até o início de uma convergência

intelectual nos termos propostos por Harasim (2012).<sup>52</sup> Além disso, as ações de colocação de andaime se fazem bastante mais presentes no fórum livre que no avaliativo (ver mensagens em vermelho na Figura 15), apresentando-se em 104 das 257 postagens, minhas e de mais 16 alunos, que dividiram comigo o papel de mediar a construção de conhecimentos nesse fórum, conforme mostrado no quadro a seguir:

Fórum livre 2011			
Sujeitos	Mensagens com andaime	ANDAIMES	
		Previstos na literatura da área	Descritos a partir do <i>corpus</i>
Professora	12	Recruta; reduz graus de liberdade; resume pontos da discussão; marca pontos críticos; faz perguntas; direciona a atenção; encoraja; apresenta sugestões; ensina diretamente/exemplifica; interage em tom positivo; explicita relações entre mensagens; orienta as contribuições em função de objetivos específicos; incentiva o hábito de responder e formular questões; controla a frustração.	Explica; apresenta sugestões de leitura e de atividades de ensino; estabelece relações com as discussões em sala de aula.
Brenda	7	Encoraja; exemplifica.	Relata experiências; exemplifica usando outros materiais.
Camila	18	Encoraja; ensina/explica diretamente; exemplifica; dá sugestões; explicita relação entre mensagens.	Exemplifica usando materiais diferentes (outros autores e imagens/textos da Internet); dá sugestões de materiais e de <i>links</i> de páginas da Internet, compartilhando-os; explicita relação entre fórum e sala de aula e entre fórum e Semana de Letras; organiza pontos da discussão; aproxima com a realidade deles.
Denise	5	Recruta; exemplifica e apresenta sugestões; faz demonstração; faz pergunta; dirige a atenção.	Apresenta sugestões de materiais diferentes, <i>links</i> para textos da Internet e de atividades de ensino; compartilha materiais da Internet.
Geórgia	3	Recruta; faz perguntas; apresenta exemplos e sugestões.	Apresenta exemplos e sugestões de outros materiais.
Glaucia	7	Encoraja vários colegas; apresenta exemplos; faz perguntas.	Apresenta exemplos de outros materiais e de atividades de ensino; relata experiências; explicita relações entre o fórum e a Semana de Letras.

<sup>52</sup> No capítulo 4 apresento mais especificamente a análise do desenvolvimento das fases de construção de conhecimentos nos fóruns focalizados neste estudo, por amostragem.

João	2	Dá sugestões; exemplifica; encoraja.	Dá sugestões de materiais diferentes dos do curso, compartilhando <i>link</i> da Internet;
Lilian	4	Recruta; encoraja; mantém a direção; ensina diretamente; dirige a atenção; faz perguntas; apresenta exemplos.	Relata experiências; explica; apresenta exemplos de outros materiais e de <i>links</i> da Internet.
Luana	2	Mantém a direção; direciona a atenção; dá sugestões; resume; redireciona o tema.	Dá sugestões de outros materiais; resume pontos da discussão.
Maraisa	3	Encoraja; recruta; faz pergunta; dá exemplos.	Dá exemplos de novos materiais da Internet, compartilhando-os.
Marina	4	Apresenta sugestões; dá exemplos; mantém a direção.	Apresenta sugestões de leitura diferentes e compartilha <i>links</i> para materiais na Internet; dá exemplos usando materiais diferentes.
Naira	6	Dirige a atenção; encoraja; explicita relação entre mensagens; dá sugestões de materiais diferentes e de atividades de ensino; ensina diretamente; dá exemplos a fim de reduzir os graus de dificuldade da tarefa.	Explicita relação entre fórum e Semana de Letras; explica; dá exemplos fazendo uso de analogias.
Pedro	1	Recruta.	--
Raquel	4	Resume; explicita relações entre mensagens; dirige a atenção; dá sugestões; explica/ensina diretamente; faz pergunta.	Organiza pontos da discussão; dá sugestões de materiais diferentes.
Suelen	1	Reduz graus de liberdade da tarefa; contribui para a manutenção da direção.	Explicita relação com outros <i>links</i> de discussão e com questões das aulas presenciais.
Suzi	1	Encoraja; apresenta exemplos.	Relata experiências; apresenta exemplo de atividade de ensino.
Talita	9	Explica/ensina diretamente; dirige a atenção; exemplifica; marca pontos críticos; faz pergunta; retomando várias mensagens e explicitando as relações entre elas.	Exemplifica usando novos autores; organiza e resume pontos da discussão; explicita relações entre fórum e Semana de Letras e entre fórum e sala de aula.
Tatiana	14	Recruta; interage em tom positivo e encorajador; mantém a direção; faz demonstração; ensina; exemplifica; apresenta sugestões; faz perguntas; marca pontos críticos; orienta as contribuições em função de determinados propósitos; explicita relações entre mensagens.	Explica; apresenta sugestões de atividades de ensino e de materiais, compartilhando imagens, textos e <i>links</i> para sites; explicita relações entre fórum e sala de aula e entre fórum e Semana de Letras.

Quadro 19: Andaimagem no fórum livre de 2011

As interações e a colocação de andaimes apresentam-se de modo mais ou menos intenso em momentos diferentes do fórum livre, de forma que também nele, assim como no avaliativo, pude identificar mensagens de natureza mais individualizada, apresentadas por apenas um participante (tipos A e AA – nos subníveis 1, 13 e 18) e/ou apresentadas por dois sujeitos no estilo pergunta-resposta, entre dois alunos ou entre mim e um aluno (tipos AAB, AB – especialmente nos subníveis 5, 7, 8, 9).

No caso das apresentadas por apenas um participante, trata-se de mensagens em que se pode identificar a utilização do fórum *online* como uma espécie de local para depositar uma atividade de autoria individual, em geral apresentada sob forma de um resumo do material lido, de modo bem semelhante ao que ocorreu no fórum avaliativo. É o que ilustram as mensagens de Tayla no *hiperlink* “Considerações Finais” (tipo AA, conforme Figura 16), para o qual direciono e amplio o *zoom*, no Exemplo 9:

#### EXEMPLO 9



Figura 16: Subnível 18 do FL 2011 – Considerações Finais

**por Tayla - segunda, 28 novembro 2011, 19:47**

Pessoas, criei esse novo post porque não me senti à vontade para escrever em nenhum outro post anterior. Bem, acho que não fui muito bem na prova de hoje pois estava extremamente nervosa, porém, eu precisava “despejar” aqui o que eu compreendi sobre as classes de palavras e se por um acaso, eu estiver errada, me ajudem. 😊  
Primeiro, percebi que o conceito inicial de classes de palavras vem do latim (novidade né?!), porém [...] É claro que é de se questionar o porque de não se criar um modelo que seja contundente com as particularidades gramaticais de hoje em dia, e BIDERMAN justifica isso dizendo que não há um modelo que seja ideal para substitui-lo. É aquela velha de história, todo mundo sabe reclamar mas não consegue fazer melhor. [...] Com o texto do BASILIO (Formação de palavras e classes de palavras), as definições de cada um dos critérios de formação de classes se tornou mais clara para mim, uma vez que era muito comum (ainda é um pouco) que eu as confundisse. O critério semântico é utilizado “(...) quando estabelecemos tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes.” (BASILIO, M.)

**Re: por Tayla - segunda, 28 novembro 2011, 19:56**

Bem galera, é isso aí.

Espero que esteja bom, que dê para entender e que eu não tenha errado ou confundido ninguém. Não quis ler muito os outros posts porque creio que isto influenciaria minha resposta e eu não quero fazer uma releitura do que vocês disseram, mas sim, dizer com

minhas palavras (que ou saíram rebuscadas, coloquiais ou copiosas dos textos que li) aquilo que passei o final de semana estudando e que tentei ao máximo compreender pois me será de grande auxílio. Afinal, pretendo no futuro lecionar Língua Portuguesa (tem o estágio também né?! Então, lecionar isso é uma certeza) e, ao compreender melhor tais critérios, definições e indagações, tomarei uma postura docente melhor, com uma consciência bem mais ampla do que possuía quando era uma simples estudante do colegial.

Bem, é isso.

Beijitos,

Tayla.

O primeiro comentário de Tayla é um exemplo de uma postagem do tipo autônoma em relação às interações em andamento e remete a práticas escolares de avaliação da leitura através de resumos. A esse respeito, são salientes a data de criação da mensagem (final do semestre), o título atribuído (“considerações finais”), além da indicação pela própria aluna do caráter individual de sua postagem (“não me senti à vontade para escrever em nenhum outro post anterior”; “eu precisava ‘despejar’ aqui o que eu comprehendi sobre as classes de palavras”).

Tem-se nesse caso, portanto, a apropriação do fórum *online* como uma espécie de lugar outro que não a sala de aula para a entrega e/ou realização de uma atividade em geral constituída de resenhas de autores de referência na disciplina. Nesse sentido, Tayla mobiliza autores constantes das referências indicadas no curso de Morfologia (ver Quadro 3, capítulo 2), citando Maria Teresa Camargo Biderman (“BIDERMAN justifica isso dizendo que não há um modelo”) e Margarida Basílio (“(...) quando estabelecemos tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes.’ (BASILIO, M.)”), de modo parecido com o que fez uma outra aluna do curso, em uma situação de avaliação presencial, quando lhe foi solicitado dissertar a respeito das distinções que marcam a oposição entre nome e verbo na Língua Portuguesa, a partir dos textos teóricos estudados no curso:

#### EXEMPLO 10: Resposta de avaliação escrita presencial do curso de 2011.

Segundo Câmara Jr. as distinções entre nome e verbo dá-se por meio dos aspectos nominais e verbais, ambos exercem um sentido na frase em que aparecem; quando se tem o aspecto nominal a frase remete a um sentido estático, quando este for verbal se tem um sentido dinâmico (ação). Carlota Rosa em seu texto também utiliza-se deste conceito, nome e verbo se distinguem por funções estáticas e dinâmicas.

Também são evidentes no primeiro comentário de Tayla, aspectos que o diferenciam bastante do Exemplo 10 e que o situam entre uma atividade de autoria individual e uma atividade colaborativa, esperada em fóruns *online*. A esse respeito, cabe destacar o modo como Tayla estabelece uma espécie de diálogo com os demais participantes do fórum, invocando-os e utilizando recursos como *emotions* (“Pessoas”; “me ajudem 😊”; “novidade né?!”), instanciando práticas de interação na Internet e, supostamente, no aguardo de que alguém lhe respondesse.

Também em sua segunda mensagem, postada 9 minutos depois, tanto a natureza autoral individual da atividade se faz presente (“Não quis ler muito os outros posts porque creio que isto influenciaria minha resposta e eu não quero fazer uma releitura do que vocês disseram, mas sim, dizer com minhas palavras”) quanto a tentativa do diálogo, uma vez que a aluna vai se marcando em primeira pessoa e se posicionando em relação ao grupo (“[eu] não quis”; “[eu] pretendo lecionar”; “[eu] tomarei uma postura etc.”), estabelecendo com ele uma relação de Interdependência (“galera”; “tem o estágio também né?!”; “Então, lecionar isso é uma certeza”; “Bem, é isso.”; “Beijitos”).

A propósito das interações do tipo pergunta-resposta (padrão AB) no fórum livre, cabe dizer que elas ocorreram em número bem menor que no fórum avaliativo quando se trata de uma mensagem inicial minha no papel de professora e uma resposta de um determinado aluno (apenas 4 ocorrências, contra 24 no avaliativo).

No entanto, quando se trata do tipo AB entre alunos (como ilustra a Figura 17, abaixo), há alto número de ocorrências (62) no fórum livre. Nesses casos, tem-se em geral uma espécie de resumo a respeito de um determinado conteúdo do curso, seguido de respostas que se relacionam à mensagem inicial apenas pelo conteúdo abordado. As interações entre Luana-Camila e entre Luana-Suzi são representativas da ocorrência desse tipo de interação, conforme Exemplo 11:

#### EXEMPLO 11

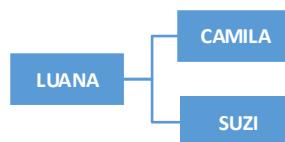


Figura 17: Parte do subnível 8 do FL 2011 – Vogal temática

**por Luana - quarta, 14 setembro 2011, 16:14**

O que eu entendi sobre as vogais temáticas...

Elas servem primordialmente para unir os nomes e os verbos em categorias.

Nos verbos, elas podem ter três conjugações: "a" (primeira), "e" (segunda) e "i" (terceira).

Nos nomes, elas também são divididas em três categorias: a, e, o (sendo que no caso do "o", às vezes ele pode vir escrito "u").

Quando tiver "o" e "e" no final de algum nome, ele será vogal temática. E o "a" só será vogal temática se não representar flexão de gênero (quando indicar feminino).

**Re: por Camila - sábado, 17 setembro 2011, 21:45**

Vogal temática é um morfema gramatical que está no grupo dos morfemas classificatórios, distribuindo os vocábulos em classes de nomes e de verbos. Os exemplos já foram postados.

**Re: por Suzi - segunda, 19 setembro 2011, 17:51**

A vogal temática é um segmento fônico que se acrescenta ao radical organizando os vocábulos em categorias. O radical somado à vogal temática forma o tema, que ser de base para o acréscimo das desinências.

Vogal temática: é o elemento que vem após o radical e que indica a conjugação que pertence o verbo. [...] A vogal temática é a que se junta ao radical para receber desinências gramaticais. LEMBRANDO QUE A DESINÊNCIA DO FEMININO NÃO DEVE SER CONFUNDIDA COM VOGAL TEMÁTICA. ELA SERÁ DESINÊNCIA DO FEMININO QUANDO FOR MARCA DE GÊNERO.

Neste exemplo, temos a criação de um subnível de discussão sobre vogal temática por Luana, que o faz depositando no fórum o que entendeu sobre o assunto, sem marcação interacional. Mesmo estruturada nesses termos, a mensagem de Luana acaba por receber respostas de alguns colegas, como as de Camila e Suzi, que instanciam, via escrita, um modelo escolarizado do tipo “O que é isso?” (pergunta) – “Isso é...” (resposta), entre alunos, sem a presença do/a professor/a. Assim, embora tradicionalmente caiba ao professor fazer perguntas e aos alunos respondê-las, essa prática é rompida nessa situação, em que o modelo mencionado se evidencia tanto na resposta de Camila (“Vogal temática é um morfema gramatical”) quanto na de Suzi (“A vogal temática é um segmento fônico”), além de nas demais respostas ao *hiperlink*, aqui omitidas por uma questão de espaço.

Mesmo no caso de mensagens de caráter autônomo, o modo de produção e a disponibilização dessas mensagens no fórum *online* pode contribuir com o processo colaborativo de construção de conhecimentos, assim como se observou no fórum

avaliativo. A esse respeito, apresento um diálogo entre Naira e mais 3 alunos (do tipo AB, conforme Figura 18), no qual a postagem de uma mensagem sem propósitos colaborativos aparentes acaba por favorecer a compreensão do tema por alguns colegas, conforme Exemplo 12:

#### EXEMPLO 12

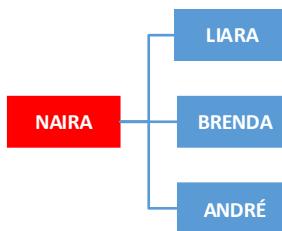


Figura 18: Parte do subnível 14 do FL 2011 – Vocábulos conectivos

#### por Naira - domingo, 27 novembro 2011, 20:18

Os vocábulos conectivos estabelecem relações, conexões entre outros vocábulos como nomes, verbos e pronomes. São eles conectivos subordinativos, que têm a função de tornar um vocábulo determinante de outro por meio de preposição, mesmo que não haja concordância, como no caso de substantivo e adjetivo em: flor do campo, ou podem ainda subordinar sentenças com conjunções, tornando-as uma dependente da outra. E os conectivos coordenativos, responsáveis pela coordenação de um termo a outro pela partícula "e": Cheguei e abracei.

#### Re: por Liara - domingo, 27 novembro 2011, 20:10

Bom Na, esse foi o texto que mais demorei pra compreender [...]  
A sua explicação me ajudou muito, fez um resumo de tudo bem simplificado adorei sobre os conectivos que tem a função de ligar palavras e orações. onde se dividem em duas classes: Coordenativas e Subordinativas muito bem explicadas no seu texto.

#### Re: por Brenda - domingo, 27 novembro 2011, 21:50

Obrigada de verdade Na. Eu não tinha entendido direito do que se tratavam exatamente os conectivos coordenativos, mas a sua explicação esclareceu. Obrigada. Você com certeza será uma ótima professora. 😊

#### Re: por André - segunda, 28 novembro 2011, 12:48

Realmente o texto que a professora usou para estudo em sala de aula realmente estava confuso. Li várias vezes e não tinha conseguido compreender bem, mas do jeito que você abordou o tema ficou bem mais compreensível.

Não obstante a mensagem de Naira não apresentar relacionamento com outras do fórum, nem tentativa de estabelecimento da Interdependência entre os colegas, o

modo como a aluna estrutura sua produção, simplificando conteúdos de um texto denso da área de Morfologia e utilizando alguns exemplos, acaba funcionando como uma espécie de simplificação da tarefa, atuando como andaime e construindo ZDP nos sujeitos (“esse foi o texto que mais demorei pra compreender [...] A sua explicação me ajudou muito”; “Eu não tinha entendido direito do que se tratavam exatamente os conectivos coordenativos, mas a sua explicação esclareceu”; “Li várias vezes [o texto] e não tinha conseguido compreender bem, mas do jeito que você abordou o tema ficou bem mais comprehensível”).

Ao direcionarem a atenção dos colegas para esse conteúdo do curso, no espaço compartilhado da atividade, Naira e o fórum *online* atuam como mediadores no processo de construção de conhecimentos estabelecido, apontando para um movimento de ensino-aprendizagem que ocorre de modo interdependente e independente de meu papel, como professora do curso.

Esse movimento se dá de modo ainda mais efetivo em outras interações do fórum livre, por meio de marcações explícitas da preocupação com o estabelecimento da Interdependência entre colegas, e do envolvimento de vários participantes nas discussões. É o que se pode observar na interação entre Marcela, Naira, Lilian, Glaucia e Marina (do tipo AABCDE, cf. Figura 19), conforme exemplo a seguir:

#### EXEMPLO 13



Figura 19: Parte do subnível 3 do FL 2011 – Significados atribuídos ao vocábulo COMUTAÇÃO

**por Marcela - quarta, 17 agosto 2011, 20:11**

CAMARA JR, J. Mattoso. Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa. 9ª ed. Petrópolis: Vozes 1981. págs. 77 e 118

COMUTAÇÃO - v. fonema; FONEMA - ... método da comutação: imprimir mudança fonética a uma forma mínima ou outro vocabulário [...]

BORBA, Francisco da silva. Pequeno vocabulário de linguística moderna. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1971. pág. 46

COMUTAÇÃO - Termo proposto por Hjelmslev em 1938 para designar a troca de um elemento por outro no paradigma para se conseguir nova unidade. [...] ex.: bata, cata, data, gata, lata, mata, nata, pata, rata, tata, chata, ata – [...] quando na comparação de pares mínimos a substituição de um traço por outro gera uma mudança de significado,

como em: falei e falou, em que El indica 1<sup>a</sup> pessoa do singular; e OU indica 3<sup>a</sup> pessoa do singular; /ei/ e /ou/ são morfemas no português.

**Re: por Marcela - quarta, 17 agosto 2011, 20:17**

Vale lembrar que o morfema lexical (radical) dos exemplos dados, FALEI e FALOU, é FAL.

**por Naira - domingo, 18 setembro 2011, 10:16**

Gente, para quem ainda tem alguma dúvida sobre como funciona ou o como se dá a comutação eu imaginei um "macete", que eu não tenho certeza se é o certo, mas pelo menos pra quem eu expliquei eu acho que entendeu. É o seguinte: Imaginem um Gol (carro da Volkswagen) ele é um carro todo "cabinado", mas se fizermos um corte vertical logo após as portas e acrescentarmos uma carroceria teremos um novo carro, o Saveiro (outro carro da Volks). O mesmo ocorre com os vocábulos, como o exemplo já citado "casa" quando fazemos um corte, isolando o radical, e logo após acrescentamos um novo vocábulo derivacional, "ebre", temos, portanto, um novo vocábulo com um significado diferente: "casebre".

Espero ter ajudado!

Bjs

**Re: por Lilian - domingo, 18 setembro 2011, 16:46**

Legal, Nai... valeu pela dica da GOLMUTAÇÃO. 😊

**Re: por Glaucia - sábado, 24 setembro 2011, 17:06**

Valeu pra mim também, sabe amiga estou amando esse Moodle quando a gente pode se encontrar mesmo no final de semana, tirou um pouco as minhas duvidas, é legal ver as explicações das colegas todas

**Re: por Marina - domingo, 25 setembro 2011, 22:49**

As explicações das meninas me ajudou bastante. Obrigada!

Embora Marcela inicie o diálogo acima sem estabelecer interação com os demais participantes do curso, resumindo textos teóricos e trazendo exemplos para explicar o que entendeu sobre Comutação, a entrada de Naira na discussão se dá por meio do estabelecimento de um diálogo com os demais colegas, invocando-os ("Gente, pra quem ainda tem alguma dúvida [...]") e se marcando como interlocutora por meio do uso da primeira pessoa do singular ("eu imaginei, "eu expliquei", "[eu] espero ter ajudado"). Nesse processo, Naira explica/ensina diretamente o conceito de comutação aos colegas por meio do uso de alguns exemplos e de analogia ("eu imaginei um "macete", que eu não tenho certeza se é o certo, mas pelo menos pra quem eu expliquei eu acho que entendeu"), aproximando esse conceito da realidade social do grupo.

Ao reduzir os graus de liberdade para a realização da tarefa de compreender o conceito de comutação, Naira obtém resposta de outras 3 colegas que se envolvem no processo de construção de conhecimentos iniciado por Marcela. As respostas obtidas

por Naira se dão no sentido de parabenizá-la por sua explicação e de encorajá-la (“Legal, Nai, valeu”, “valeu pra mim também”, “é legal ver as explicações das colegas”, “me ajudou bastante”), além de confirmar a compreensão do conceito de comutação, como se observa na postagem de Lilian (“Valeu pela dica da GOLMUTAÇÃO”). Ao ressignificar a explicação de Naira, Lilian dá indícios de que a postagem da colega teria atuado em sua ZDP.

A relação colaborativa de construção de conhecimentos entre alunos no fórum *online* pode ser identificada, também, em interações que envolvem retorno(s) do(s) mesmo(s) participante(s) à discussão em andamento (como ilustra a Figura 20). Trata-se, portanto, de interações que não se dão em *sequência*, como no Exemplo 13 analisado acima, mas sim de modo *regressivo*, conforme Exemplo 14, a seguir:

**EXEMPLO 14:**



Figura 20: Parte do subnível 23 do FL 2011 – Os pronomes e os instrumentos gramaticais de Vendryes

**por Talita - domingo, 27 novembro 2011, 18:54**

No capítulo X do livro "Princípios de Linguística Geral" de Camara Jr., mais precisamente no tópico 81 intitulado "Os instrumentos gramaticais", o autor discorre sobre os princípios de Joseph Vendryes. O linguista, segundo Camara Jr., preferiu "encaixar" os pronomes em um grupo mais amplo que ele denominou de Instrumentos Gramaticais. Ao final do tópico, Camara Jr., conclui que existem 3 classes essenciais de vocábulos que são os nomes, os verbos e os pronomes. O último grupo, diz ele, "ora se apresenta sob aspecto de partículas clíticas (ou dependentes), ora se aproxima dos nomes". Meu questionamento é: quando os pronomes se aproximam dos nomes?

**Re: por Camila - domingo, 27 novembro 2011, 20:58**

Talita, pegando como base o texto do professor Romualdo de pronomes, a professora citou que o Dêixis diferencia pronomes de nomes. O pronome destaca, por exemplo: ela foi à praia. Ela está destacada foi à praia, mas quem foi à praia? ela foi. No Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à língua portuguesa de Câmara Junior (2002: 90), por exemplo, temos que Dêixis- faculdade que tem a linguagem de designar mostrando, em vez de conceituar. [...] O pronome é justamente o vocabulário que se refere aos seres por dêixis em vez de o fazer por simbolização como os nomes. Essa dêixis se baseia no esquema lingüístico das três pessoas gramaticais que norteia o discurso: a que fala, a que ouve e todos os mais situados fora do eixo falante-ouvinte”. Continuando no texto no item 5, fala dos pronomes susbtantivos, que muitos pronomes exercer a função de sujeito e objeto. empregados, portanto, como substantivos.

**Re: por Talita - segunda, 28 novembro 2011, 14:49**

Obrigada pela explicação Camila! Realmente, passei os olhos nesse tópico e nem li com precisão. No entanto, acho que são visões distintas que alguns linguistas possuem acerca do assunto, pois Câmara Jr. discorre em seu livro "Princípios de Linguística Geral" (pp. 155 - 158), mais precisamente nos últimos parágrafos do tópico 81, que os pronomes pessoais não são nomes, mas sim partículas clíticas (ou formas dependentes).

**Re: por Camila - segunda, 28 novembro 2011, 22:02**

Tatá, estava lendo novamente os textos, e olha que eu achei Estrutura da Língua Portuguesa, Mattoso (p. 78), "por outro lado, a oposição de forma separa nitidamente, em português (como já sucedia em latim), o nome e o verbo. Aquele se pode objetivar por meio da partícula, ou forma dependente, que é o <<artigo>>, e é possível de um plural em /S/ (além da distinção de gênero)". E agora! Artigo???

**Re: por Talita - segunda, 28 novembro 2011, 22:12**

Camilinha, nós estávamos, primeiramente, abordando a distinção entre pronomes e nomes, e não entre verbo e nome ... mas, levando em conta o que você propôs acima, uma maneira de distinguir verbo de nome é por meio de uma partícula (clítica, talvez), ou mesmo forma dependente, que é o artigo (por exemplo: o navio, a carroça, um caminhão), enquanto que com os verbos conjugados isso não ocorre. Acho que é isso ... confere?

**Re: por Camila - segunda, 28 novembro 2011, 22:20**

Confere!! é que fiquei na dúvida quando eu li verbo, nome e artigo, ficou claro agora com sua explicação. Obrigada :D

**Re: por Tatiana - segunda, 28 novembro 2011, 23:40**

Meninas gostaria de contribuir com com a distinção entre nomes e verbos que vocês levantaram. De acordo com Camara Jr. em seu texto "Estrutura da Língua Portuguesa" o critério compósito mórfico-semântico [...] Desse modo, tanto o critério morfológico (flexão e presença ou não de artigo em sua objetivação) quanto o critério semântico (representar seres ou procedimentos), mostram-se muito pertinentes para realização de uma distinção e classificação dos nomes e verbos muito mais completa.

Neste exemplo, primeiramente Talita coloca o andaime de marcação de pontos críticos da atividade, ao apresentar uma dúvida sobre a questão dos pronomes, recorrendo a um dos textos base da disciplina e fazendo uma pergunta ("quando os pronomes se aproximam dos nomes?"). Camila reage explicitando relações entre a questão colocada e momentos de sala de aula ("pegando com base o texto do professor Romualdo de pronomes, a professora citou que o Dêixis [...]") e ensinando/explicando diretamente, utilizando alguns exemplos. Interagindo com Camila, Talita agradece sua resposta ("Obrigada pela explicação Camila!") e marca novos pontos críticos da questão ("No entanto, acho que são visões distintas que alguns linguistas possuem acerca do assunto, pois [...]"), ao que Camila reage se reapresentando no diálogo e levantando

novos pontos críticos, a propósito de outra questão: a diferença entre nome e verbo e o caso do artigo (“E agora! Artigo????”).

Diante do desvio da temática por Camila, Talita busca manter a discussão na direção de sua proposta, marcando pontos críticos da mensagem da colega (“nós estávamos, primeiramente, abordando a distinção entre pronomes e nomes, e não entre verbo e nome”), com ela interagindo em tom positivo e a ela ensinando diretamente, usando novos exemplos (o navio, a carroça, um caminhão). Camila demonstra compreensão da questão (“Confere!!”, “ficou claro agora com sua explicação. Obrigada :D”). Por fim, Tatiana interage com as colegas (“Meninas gostaria de contribuir com a distinção entre nomes e verbos que vocês levantaram”), inserindo a questão do critério compósito mórfico-semântico e redirecionando a discussão, de forma a retomar a segunda mensagem de Camila. No entanto, Tatiana não obtém respostas, a Interdependência é rompida e, com ela, também a progressão na construção de conhecimentos. Esta, dá-se por meio da colocação dos vários andaimes mencionados e não passa do *brainstorming*, ou seja, da geração de várias ideias, por meio de discordâncias e de concordâncias entre as envolvidas.

O estabelecimento da Interdependência entre participantes do fórum livre na construção de conhecimentos ocorre tanto de modo independente de minha participação como professora do curso (cf. exemplos elencados), quanto com a minha participação, conforme ilustra o Exemplo 15, abaixo. Neste, eu e mais 4 alunas interagimos em *sequência* (tipo ABCDE, cf. Figura 21) e colocamos diversos andaimes visando a construção de conhecimentos sobre o uso de classes de palavras:

#### EXEMPLO 15



Figura 21: Parte do subnível 16 do FL 2011 – O uso das classes de palavras

por Glaucia - quinta, 24 novembro 2011, 23:58

Na minha Regência de Português II desenvolvi uma atividade muito interessante. Mas o melhor de tudo foi ver os alunos ficarem quietos para ouvir algo diferente e muito melhor foi ver os olhos deles brilharem enquanto ouvia a explicação da aula. A aula começou com uma discussão a respeito de cartazes: as frases usadas, desenhos, cores,

etc. Teve gramática mas dentro desse corpo de explicação, teve produção textual de modelos de anúncios, com frases. Para saber entender o porque do uso de um determinado termo, palavra, vocábulo o aluno tem que conhecer e saber usa-lo. Quando o aluno olhar um anúncio ele saberá que ali tem uma interjeição e está ali com determinada função, para causar determinado sentido. Temos no nosso dia a dia tantos cartazes. Vc já pensou nos tipos de frases que estão ali? Frases coordenadas, subordinadas, reduzidas, como são caracterizadas? Que tipo de classe de palavras é usada e por quê? Na minha opinião essa é a diferença: o uso. É preciso conhecer ou reconhecer, saber e aprender a usar as classes de palavras. E mais uma vez eu cito Antumes: "Muito além da Gramática". Resignificando a Gramática.

**Re: por Professora - sexta, 25 novembro 2011, 21:26**

É isso mesmo, Glacia! Muito legal sua percepção de "aproveitar" os textos com os quais os alunos estão envolvidos no seu dia-a-dia e pensar no uso da língua a partir desses textos, como os cartazes que você cita. Essa sua discussão relaciona-se com a da Suzi e da Brenda, no tópico que elas falam sobre a interjeição. Pessoal, excelente a sugestão da Glacia! Vale muito a pena ler esse livro da Irandé Antunes! Aproveitem a dica!!!

**Re: por Suzi - domingo, 27 novembro 2011, 12:15**

Gostei muito do depoimento da Glacia, também acredito que é assim que mostramos para nossos alunos que o português não é "decobreba" e que podemos sim interagir com os textos e com a vida deles. Lendo isso lembrei-me de um trabalho que minha professora da sexta série passou para os alunos da oitava série na escola onde estudava. Ela pediu que eles procurassem pelas ruas cartazes escritos de forma errada e fotografassem para depois colocarem essas fotos em cartazes, e explicar porque estavam errados. Esse trabalho fez com que os alunos percebessem a importância da ortografia, foi muito interessante vê-los animados e atentos com os erros do português, pois os cartazes, corrigindo pelos alunos, ficavam no pátio e eles explicam para todos que passavam o objetivo de seu trabalho. Pena que não fiz esse trabalho, pois tenho certeza que ele ia enriquecer o meu conhecimento sobre ortografia. É assim que temos de fazer, mostrar para nossos alunos que a língua portuguesa está sempre presente na vida deles.

**Re: por Camila - domingo, 27 novembro 2011, 13:02**

Suzi, eu já vi um trabalho assim, infelizmente não foi no meu ensino fundamental e nem médio, foi na faculdade onde eu estudava, os alunos de publicidade e propaganda fizeram o trabalho, o objetivo era expor como o anúncio pode atrapalhar as suas vendas, saíram nas ruas e fotografavam os erros nos cartazes, anúncios. [...] Eles colocavam os anúncios e abaixo tinha correção. Lembro-me de um anúncio: "manicuri e pé-de-curi maes uma idratassão no cabelo", quando eu li dei risada e disse não acredito que escreveram. Mas, dá para entender que estar falando da manicure, pedicure e hidratação do cabelo. O Maycon, responsável pelo banner disse que realmente achou e nem ele acreditava, quando ele foi falar com professora o levantamento feito por raça, idade, região onde morava, nível social. O bairro onde ele encontrou o cartaz é humilde, região não privilegiada na cidade com educação, saneamento e moradia, pessoas carentes. [...] Realmente levarmos essas ideias para dentro da sala de aula seria muito interessante do que "receita de bolo" que temos, como Sara citou famoso "decobreba". Encontrei um anúncio na net vou tentar postar (eu não tenho fonte, peguei faz um tempo nos compartilhamentos do facebook). Enfim, é bom recompartilhar.



**Re: por Maraisa - segunda, 28 novembro 2011, 15:29**

Camilinha, adorei seu post, muito interessante saber que os erros gramaticais se dão por conta também da classe social, do ambiente em que vive, da moradia, enfim esse nosso Brasil é enorme e temos variedades infinitas de como o português é falado e escrito.

Aproveitando seu cartaz, achei muito interessante um pela internet:



A propósito do diálogo estabelecido acima, enfatizo particularmente os vários andaimes apresentados: a) o relato de experiências e as sugestões de atividades de ensino, por Glacia, Suzi e Camila; b) as sugestões de materiais para leitura não constantes das referências do curso de Morfologia, por Glacia; c) o instigar da reflexão por meio da colocação de perguntas, também por Glacia; d) a interação em tom positivo e o encorajamento dos participantes, por mim, Suzi e Maraisa; e) o recrutamento, a apresentação de resumo, de explicitação de relações entre mensagens de diferentes subníveis e o direcionamento da atenção, por mim e f) as sugestões e o compartilhamento de imagens encontradas na Internet, por Camila e por Maraisa.

Mais especificamente sobre o último andaime mencionado, o “compartilhamento de imagens selecionadas da Internet”, cabe lembrar que se trata de um andaime oriundo do *corpus* desta pesquisa e ressaltar sua forte presença no fórum livre. Neste, também a utilização de vários *emotions* (como os que apareceram nos exemplos apresentados, entre outros), além do uso de tipos, tamanhos e cores de fonte

diferentes, denotam um processo de uso da linguagem, na construção de conhecimentos, menos pautado pela tradição grafocêntrica e mais multimodal que o observado no fórum avaliativo, em função de maior referência a práticas de participação e uso da linguagem na Internet. A propósito dessas práticas, no questionário sobre o perfil e relacionamento com a Internet respondido pelos alunos (cf. capítulo 2), grande parte deles afirmou gostar muito, usar sempre e ter muito domínio da Internet (47%), participando de fóruns de discussões *online* (41%), na maioria das vezes fazendo postagens (71%).

Também a ideia do (re)compartilhamento, expresso em mensagens como a de Camila (“É bom recompartilhar”) e em várias outras do fórum livre, revela a instância de práticas de interação na Internet e evidenciam a presença de Interdependência e a natureza mais colaborativa da construção de conhecimentos instaurada nesse fórum. Isso pode ser observado tanto no compartilhar de textos escritos e de imagens quanto na disponibilização de *hiperlinks*, como o faz Tatiana, no exemplo 16:

**EXEMPLO 16:** mensagem do subnível 3 - Significados atribuídos ao vocábulo COMUTAÇÃO

**por Tatiana - quarta, 31 agosto 2011, 18:10**

Gente estava pesquisando sobre Morfologia (Comutação) na internet e achei uma definição super interessante a respeito do processo de Comutação. Vou deixar o link para vocês darem uma olhadinha tá?! Espero que gostem, beijinhos!

[http://books.google.com.br/books?id=ivoQ6Q2xu0oC&pg=PA134&lpg=PA134&dq=linguistica+comutacao&source=bl&ots=47tOrqcNbf&sig=6yRWm5n\\_hjyUkiZdqslIHK4Fpk8&hl=pt-BR&ei=hm5eTpVJ4j20gG\\_tvHXAg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=OCBsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=ivoQ6Q2xu0oC&pg=PA134&lpg=PA134&dq=linguistica+comutacao&source=bl&ots=47tOrqcNbf&sig=6yRWm5n_hjyUkiZdqslIHK4Fpk8&hl=pt-BR&ei=hm5eTpVJ4j20gG_tvHXAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=OCBsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

Ah! Outra coisa que me ajudou a compreender o que estamos estudando, foi o texto da Margarida Peter que está no livro do Fiorin "Introdução à Linguística" na página 90, vou deixar a referência para vocês também 😊

PETER, Margarida. Lingagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística: objetos teóricos, São Paulo: Contexto, 2002.

Por fim, o estabelecimento da colaboração no fórum livre levou à progressão da construção de conhecimentos sobre diversos conteúdos do curso de Morfologia, desde o desenvolvimento de discussões do *brainstorming* até o aparecimento de indícios de convergência intelectual, passando pela organização de ideias (HARASIM, 2012), por

muitos dos alunos que dividiram comigo o papel de mediar o processo de ensino-aprendizagem nesse fórum.

No capítulo 4, trato da temática “classes de palavras”, que atravessou vários dos subníveis de discussão do fórum livre, envolvendo muitos participantes e grande variação de tipologias de interação e de colocação de andaimes. Antes, porém, apresento as ações colaborativas identificadas nos fóruns *online* de 2012.

### **3.2 Os fóruns *online* do curso de Morfologia de 2012: participação, interação e mediação**

As experiências adquiridas no decorrer desta pesquisa-ação, tanto enquanto professora quanto como pesquisadora filiada ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, contribuíram para que, em 2012, eu reestruturasse algumas de minhas ações no papel de professora do curso de Morfologia, amparada pelas idas e vindas entre as análises dos registros e as hipóteses desta pesquisa. Com o objetivo de analisar as *ações colaborativas* nos fóruns do curso de Morfologia de 2012, passo a tratar desses fóruns, nesta seção, identificando também algumas das reestruturações de minhas ações e discutindo suas possíveis implicações para o processo colaborativo de construção de conhecimentos.

#### **3.2.1 O fórum *online* avaliativo de 2012**

Diante do desafio de compatibilizar, de um lado, o trabalho com diversos conteúdos teóricos de Morfologia da língua em carga horária restrita (51h, cf. capítulo 2) e, de outro, o compromisso com o processo de reflexão sobre a transposição didática desses conteúdos, optei por manter o fórum avaliativo voltado especificamente à questão da Análise Linguística (AL), também em 2012. Dessa forma, o curso poderia contar com espaços-tempos totalmente dedicados ao processo de reflexão mencionado, já que os conteúdos de Língua Portuguesa preenchiam quase toda a carga

horária presencial. Assim sendo, criei o fórum avaliativo a partir do comando que transcrevo a seguir:

<b>Fórum avaliativo 2012</b>
Bem-vindo ao nosso fórum específico, sobre “análise linguística”!
Neste fórum, você poderá apresentar suas considerações e dúvidas sobre o que significa realizar atividades de análise linguística no ensino da língua portuguesa, bem como apresentar propostas de trabalho com a língua a partir dessa perspectiva de trabalho que surgiu com o objetivo de reconfigurar o ensino tradicional de gramática nas escolas. Que tal articular essa atividade com conteúdos mais específicos da Morfologia?
Como sugestão, indicamos que você assista à vídeo aula sobre análise linguística disponível aqui no ambiente, na aba “recursos”, e faça a leitura de textos diversos que tratem do assunto. Você pode encontrar esses textos em vários lugares, como na biblioteca da universidade ou em páginas da internet, por exemplo. Na aba “recursos” disponibilizamos, ainda, um artigo sobre o tema que foi publicado na “Revista Brasileira de Linguística Aplicada”, em 2010. Em nossa pasta, na copiadora, vocês também poderão encontrar mais dois textos bem interessantes sobre análise linguística, cujas referências indicamos a seguir:
<p>1. MENDONÇA, M. In: BUNZEN, C. &amp; MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 198-226.</p> <p>2. SILVA, L. H. O.; BARBOSA, E. P. S.; SILVA, E. T. Análise lingüística no Ensino Fundamental: professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor. Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009. PP. 125-148.</p>
Outra dica importante: Dê uma olhada no que os PCNs de Língua Portuguesa apresentam sobre o assunto!
<b>E então, o que você tem a dizer sobre análise linguística?</b>

Quadro 20: Comando da atividade – fórum avaliativo de 2012

A comparação entre o comando acima e o apresentado no fórum avaliativo de 2011 (ver Quadro 8, seção 3.1.1) torna possível identificar, antes de tudo, uma mudança em meu fazer na estruturação dessa atividade. Essa mudança é visível desde o início da proposta, pela tentativa de estabelecimento de interação positiva com os participantes do fórum por meio da saudação (“Bem-vindo [...]!”) e da marcação de uma relação de proximidade entre mim e os alunos através da utilização do pronome possessivo (“nossa fórum”, “nossa pasta” etc.). Esses aspectos evidenciam uma tentativa de minimizar a natureza avaliativa da atividade, bem como meu papel de controladora do fórum. São aspectos relacionados aos processos pouco produtivos/collaborativos de construção de conhecimentos verificados em 2011.

Cabe notar também uma inversão em relação ao comando de 2011, no qual eu iniciava a atividade indicando dois textos a serem lidos pelos alunos e, ao final, apresentava uma pergunta, bastante direcionada e baseada na leitura desses textos. Na proposta acima (Quadro 20), apresento inicialmente os objetivos do fórum (“Neste fórum, você poderá apresentar suas considerações e dúvidas sobre o que significa realizar atividades de análise linguística [...]”) para, na sequência, sugerir alguns caminhos para a pesquisa e seleção autônoma de instrumentos para lidar com a tarefa (“Você pode encontrar esses textos em vários lugares, como na biblioteca da universidade ou em páginas da internet, por exemplo”) e indicar/disponibilizar alguns materiais a respeito (“assista à vídeo aula sobre análise linguística disponível aqui no ambiente”, “disponibilizamos [no Moodle], ainda, um artigo sobre o tema”, “Dê uma olhada no que os PCNs de Língua Portuguesa apresentam sobre o assunto!”, “Em nossa pasta, na copiadora, vocês também poderão encontrar mais dois textos [...]”). Nesse processo, chama a atenção o modo como aloco a responsabilidade pela atividade aos alunos, utilizando o verbo auxiliar “poder” e a expressão “que tal” (“você poderá apresentar”, “Que tal articular [...]?”) para fazê-lo de forma menos imperativa que em 2011 (“leia”, “poste”). Ao final, faço uma pergunta bastante mais aberta que a de 2011, a fim de recrutar/incentivar a participação dos alunos (“E então, o que você tem a dizer sobre análise linguística?”).

Os pontos elencados denotam um processo de (re)construção de minhas práticas, no papel de professora, na direção de uma postura menos centralizadora nas interações com os alunos e na condução do processo de ensino-aprendizagem, com uma atuação mais voltada à orientação/mediação desse processo. Por outro lado, essas mudanças implicaram a atribuição de outros papéis aos alunos do curso, que foram incentivados a atuarem de modo mais ativo/independente em sua aprendizagem. No entanto, ainda são evidentes no Quadro 20 sinais de manutenção do meu controle sobre a atividade, como, por exemplo, a interpelação individualizada do aluno através do uso da segunda pessoa do singular, especialmente ao final do comando (“o que você tem a dizer sobre análise linguística?”), instanciando a estrutura IRA e o baixo incentivo à Interdependência entre os alunos, como é comum na escola.

## *Participação*

Em resposta ao comando acima, 25 alunos e eu, professora, fizemos 64 postagens no fórum avaliativo de 2012, entre os dias 28 de novembro de 2012 e 10 de março de 2013. A média de postagens nesse fórum foi, portanto, de 2 para cada participante, e foram criados apenas 5 subníveis de discussão, por mim e por mais dois alunos, conforme mostrado no Quadro 21:

Fórum avaliativo 2012						
	Mensagens		Participantes		Criação de subníveis	
	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos
Outubro/12	0	0	0	0	0	0
Novembro/12	0	1	0	1	0	1
Dezembro/12	1	1	1	1	0	0
Janeiro/13	1	0	1	0	0	0
Fevereiro/13	4	21	1	12	3	0
Março/13	0	35	0	19	0	1
<b>Parcial</b>	<b>6 (9%)</b>	<b>58 (91%)</b>	<b>1 (4%)</b>	<b>25 (96%)</b>	<b>3 (60%)</b>	<b>2 (40%)</b>
<b>Total</b>	<b>64</b>		<b>26</b>		<b>05</b>	

Quadro 21: Resumo da participação no fórum avaliativo de 2012

Para que se possa compreender melhor os dados acima, é necessário dizer, antes de tudo, que o nível de desistência do Curso de Letras entre os ingressantes de 2012 foi surpreendentemente maior do que se costuma observar nos primeiros semestres do Curso. Supostamente, os altos índices de evasão se deram em função do calendário especial de greve, que fez com que as aulas ocorressem durante período típico de festas de fim de ano e de férias (dezembro e janeiro, por exemplo). No caso específico do curso de Morfologia, a evasão foi ainda mais alta, por conta da resistência de alguns alunos à inserção do componente a distância.<sup>53</sup> Ao final do semestre letivo, permaneceram no curso apenas 27 dos 68 alunos inicialmente matriculados (10 da turma 1 e 17 da turma 2).

---

<sup>53</sup> Conforme muitas vezes relatado a mim pelos próprios alunos, em conversas informais ou no questionário aplicado no início do curso.

Feita essa ressalva, é possível afirmar que o número de 64 postagens no fórum avaliativo de 2012 é percentualmente semelhante à quantidade apresentada no avaliativo de 2011 (85), assim como a quantidade de participantes. No entanto, pode-se notar um pequeno aumento de minha participação em relação ao fórum avaliativo de 2011 (de 5% para 9%), em consequência da constatação de que o meu afastamento das atividades desenvolvidas em 2011 não garantiu a Independência dos alunos nem o progresso das discussões. Mas, se compararmos minha participação nesse fórum com a no fórum livre também de 2012 (19%, conforme próxima seção), é possível identificar a força da estrutura IRA ainda tácita em minhas práticas, o que poderia ser explicado pelos objetivos avaliativos do fórum em questão.

As mensagens postadas distribuíram-se da seguinte forma entre os participantes:

Participante	Fórum avaliativo 2012					
	Novembro/ 12	Dezembro/ 12	Janeiro/13	Fevereiro/1 3	Março/13	Total
1. Arthur	0	0	0	0	2	<b>2</b>
2. Afonso	0	0	0	1	0	<b>1</b>
3. Deise	0	0	0	0	1	<b>1</b>
4. Flávia	0	0	0	0	3	<b>3</b>
5. Franciele	0	0	0	0	4	<b>4</b>
6. Hugo	0	0	0	1	2	<b>3</b>
7. Joyce	0	0	0	0	1	<b>1</b>
8. Jenifer	0	0	0	0	3	<b>3</b>
9. Joseane	0	0	0	1	2	<b>3</b>
10. Liara	0	0	0	0	3	<b>3</b>
11. Luiza	0	0	0	0	4	<b>4</b>
12. Lorena	0	0	0	0	1	<b>1</b>
13. Marcos	0	0	0	2	2	<b>4</b>
14. Mônica	0	0	0	0	1	<b>1</b>
15. Marlene	0	1	0	0	0	<b>1</b>
16. Maya	0	0	0	2	1	<b>3</b>
17. Malu	0	0	0	2	0	<b>2</b>
18. Pâmela	0	0	0	3	0	<b>3</b>
19. Regina	0	0	0	2	1	<b>3</b>
20. Renan	0	0	0	0	1	<b>1</b>
21. Rúbia	0	0	0	0	1	<b>1</b>
22. Sabrina	0	0	0	1	1	<b>2</b>
23. Ticiane	0	0	0	1	0	<b>1</b>
24. Vicente	0	0	0	3	0	<b>3</b>
25. Wesley	1	0	0	2	1	<b>4</b>
26. Professora	0	1	1	4	0	<b>6</b>
<b>Total</b>	<b>1 (1,5%)</b>	<b>2 (3%)</b>	<b>1 (1,5%)</b>	<b>25 (39%)</b>	<b>35 (55%)</b>	<b>64</b>

Quadro 22: Frequência das postagens por participante no fórum avaliativo de 2012

Conforme mostrado no Quadro 22, cada um dos participantes do fórum avaliativo postou entre 1 e 4 mensagens, exceto eu, que postei 6. Os alunos Wesley, Marcos, Luiza e Franciele foram os que postaram 4 mensagens, sendo que os dois primeiros participavam ativamente das interações em sala de aula no curso de Morfologia. De toda forma, pode-se observar que a baixa quantidade de mensagens nesse fórum distribui-se de modo bastante igualitário entre os participantes, indicando, ainda que de modo incipiente, uma postura mais próxima do modelo escolar de avaliação individualizada e mais distante do estabelecimento da Interdependência entre os participantes. Interdependência que, aliás, não foi incentivada na criação do comando desse fórum, conforme mencionei anteriormente.

As 64 postagens do fórum avaliativo distribuíram-se em 5 subníveis de discussão, criados por mim e por mais 2 alunos, entre 28 de novembro a 7 de março, conforme descrito a seguir:

Fórum avaliativo 2012					
	Subnível de discussão ( <i>hiperlink</i> )	Criador	Ínicio	Encerramento	Qde de mensagens
1	<u>Considerações sobre a Vídeo Aula de Análise Linguística</u>	Wesley	28/11/2012	04/03/2013	12
2	<u>O verbo e a análise linguística</u>	Professora	16/02/2013	05/03/2013	14
3	<u>Analise Linguística: função social</u>	Marcos	07/03/2013	07/03/2013	1
4	<u>Afinal, o que é análise linguística?</u>	Professora	05/02/2013	07/03/2013	16
5	<u>Ensino de gramática</u>	Professora	05/02/2013	10/03/2013	21

Quadro 23: Subníveis de discussão (*hiperlinks*) fórum avaliativo de 2012

A quantidade de subníveis de discussão criados nesse fórum (5) chama a atenção por ser bastante inferior ao observado nos fóruns de 2011 (23 e 30). Como se trata de situações e turmas diferentes, não se pode inferir com certeza o motivo dessa diferença. Porém, pode-se presumir que, do ponto de vista da participação dos alunos na criação de subníveis, as mudanças que empreendo no comando da atividade não garantem que

a Independência se manifeste, de fato, no desenvolvimento do fórum – talvez justamente por ainda prevalecer na proposta, mesmo com as mudanças, a relação de dependência da figura do professor, intrínseca à estrutura IRA. Nesse sentido, também a maioria dos subníveis desse fórum foram criados por mim, e a maior parte das postagens foram feitas em subníveis que eu criei (“O verbo e a análise linguística”, “Afinal, o que é análise linguística?” e “Ensino de gramática”), como se vê no Quadro 23.

É apenas no final do semestre que se pode observar, de fato, o desenvolvimento da participação dos alunos nas discussões do fórum avaliativo de 2012. Embora Wesley tenha criado um subnível nesse fórum em novembro, foi apenas a partir de fevereiro que a maioria dos subníveis apareceram, bem como o número das postagens e dos participantes aumentou significativamente (cf. Figura 22):

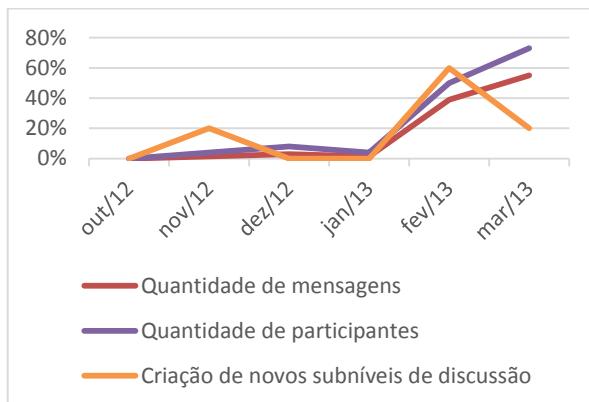


Figura 22: Gráfico evolução mensal da participação no fórum avaliativo de 2012

O desenvolvimento da participação dos alunos apenas nos dois últimos meses do período letivo e o seu desinteresse pela criação de novos subníveis no último mês – quando participaram apenas das discussões já em andamento – sugerem uma participação orientada pelo término do semestre e pela necessidade de ser aprovado no curso, ou seja, pela natureza obrigatória/avaliativa da atividade. A análise das interações e da andaimagem reforça a identificação dessa orientação da participação no fórum avaliativo, conforme mostro a seguir.

### *Interação e Andaimagem*

A interpretação do conteúdo de cada uma das mensagens postadas no fórum avaliativo de 2012 permitiu detectar as relações entre postagens e os andaimes nele apresentados, conforme representado na Figura 23:

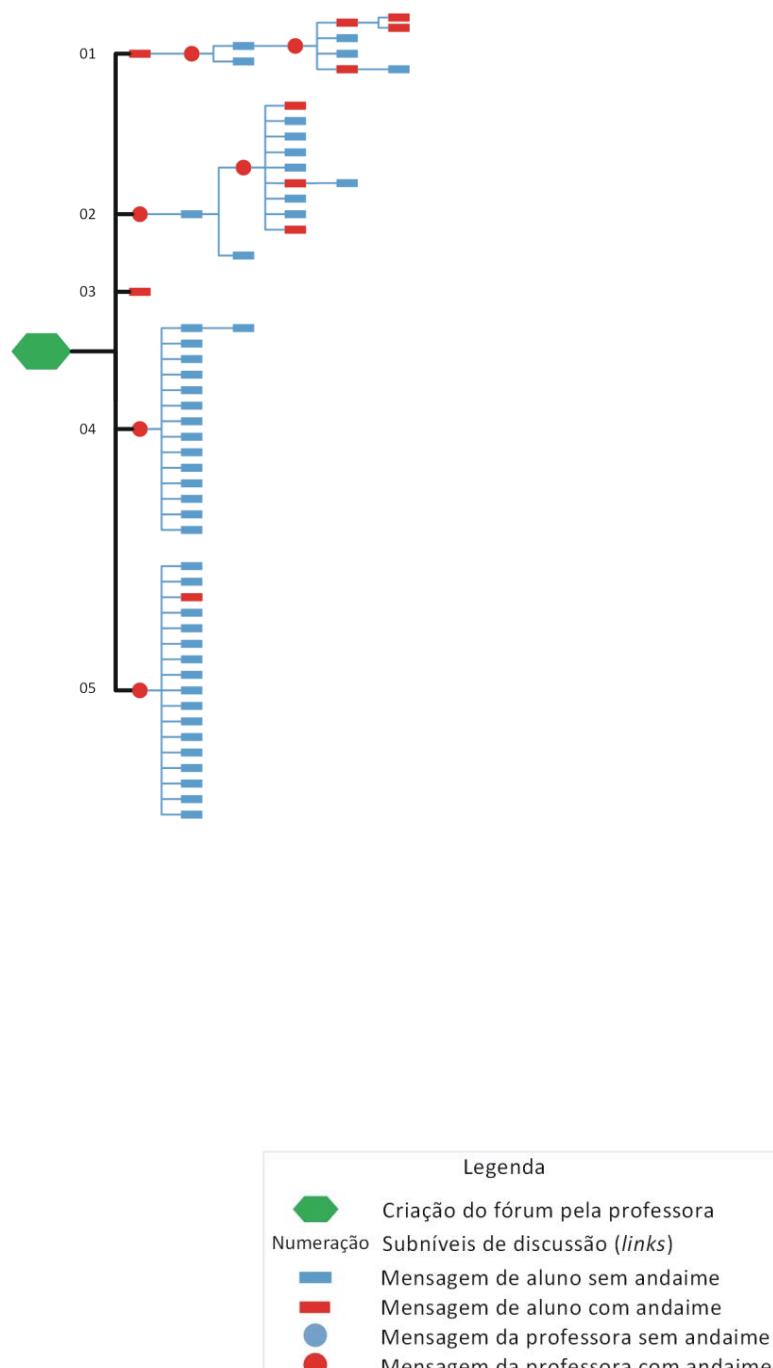


Figura 23: Fluxograma das interações e andaimagem no fórum avaliativo de 2012

Mesmo sem identificar cada um dos produtores das mensagens, uma rápida observação deste fluxograma permite já constatar a característica escolar das interações nesse fórum, evidenciada pela apresentação de diversas mensagens de alunos na sequência de uma minha, em geral sem ligações umas com as outras. Esse modo de interação se dá de forma mais evidente nos subníveis 4 e 5 (“Afinal, o que é análise linguística?” e “Ensino de gramática”, respectivamente), porém se fazem presentes também nos demais, inclusive no criado por um aluno (subnível 1, “Considerações sobre a vídeo-aula de AL”), em que as minhas duas entradas na discussão geram novas réplicas individuais de 6 alunos (cf. Figura 23).

A identificação dos produtores das mensagens, por sua vez, permite o reconhecimento dos seguintes tipos de interação, nesse fórum:

Fórum avaliativo 2012	
A  A (01)	AB  A—B (27)
ABAC  A—B—A—C (08)	ABACD  A—B—A—C—D (01)
ABC  A—B—C (01) A—B—C (05)	ABCBD  A—B—C—B—D (02)
ABCBDE  A—B—C—B—D—E (03)	

Quadro 24: Tipos de interação no fórum avaliativo 2012

Os tipos descritos no quadro acima demonstram que as interações no fórum avaliativo de 2012 envolveram no máximo 5 participantes (tipo ABCBDE), e ocorreram quase sempre com a minha participação, exceto por uma mensagem individual de um aluno (tipo A). A maior incidência de ocorrências (27), assim como no fórum avaliativo de 2011, foram as interações do tipo AB iniciadas por mim e comentadas na sequência por um aluno. Mesmo nas interações em que há participação de mais sujeitos (tipos ABC, ABAC, ABCBD etc.), é visível a influência das minhas intervenções, pois provocam novas respostas, de outros alunos. Manifesta-se assim, nesse fórum, uma grande dependência dos alunos em relação a mim, professora, nas discussões apresentadas.

Embora nesse fórum eu tenha feito um número maior de intervenções em comparação com o fórum avaliativo de 2011, o resultado é o mesmo, quando de minha participação nas discussões: respostas individuais dos alunos. O grande número de interações do tipo pergunta-resposta (AB) entre mim e os alunos nesse fórum confirma a hipótese que levantei na seção 3.1.1 deste capítulo, de que minhas intervenções provocam esse tipo de resposta nos alunos, remetendo à prática IRA de interação escolar/acadêmica.

De qualquer forma, em algumas poucas mensagens de alunos observa-se a relação de mediação e Interdependência na construção de conhecimentos, expressa na colocação de alguns andaimes por esses alunos, tal como se pode observar no Quadro 25, abaixo:

Fórum avaliativo 2012			
Sujeitos	Mensagens com andaime	ANDAIMES	
		Previstos na literatura da área	Descritos a partir do <i>corpus</i>
Professora	6	Direciona a atenção; faz pergunta; recruta; apresenta exemplos; repete; reduz graus de liberdade; explicita relações entre fórum e sala de aula.	Apresenta exemplo de material diferente.
Hugo	2	Marca pontos críticos; exemplifica; apresenta sugestão.	Explica; apresenta sugestão de atividade de ensino.
Jenifer	1	Apresenta sugestão.	Apresenta sugestão de atividade de ensino.
Marcos	3	Faz pergunta; recruta; apresenta sugestão.	Disponibiliza <i>link</i> ; apresenta sugestão de atividade de ensino.
Pâmela	1	Marca pontos críticos.	

Wesley	3	Apresenta sugestão; apresenta exemplos.	Apresenta sugestão de atividade de ensino e de materiais; aproxima da realidade deles; disponibiliza <i>links</i> .
6	16		

Quadro 25: Andaimagem no fórum avaliativo de 2012

Embora haja pouca variedade de andaimes no fórum avaliativo, chama a atenção o andaime “disponibilização de *links*”, que apareceu também no fórum livre de 2011 e denota uma espécie de consciência da partilha de materiais diversos dos programáticos do curso, remetendo às práticas de compartilhamento de informações em interações na Internet. Esse andaime se apresenta, inclusive, na mensagem de caráter aparentemente mais autônomo de Marcos no subnível 3 (tipo A, cf. Figura 24), conforme Exemplo 17:

#### EXEMPLO 17

MARCOS

Figura 24: Subnível 3 do FA 2012 – Análise Linguística: função social

**por Marcos - quinta, 7 março 2013, 03:05**

"No sentido discursivo da palavra, veremos, em Foucault (2002), a íntima relação entre discurso e poder, quando o autor nos alerta sobre não termos o direito de dizer tudo em qualquer situação [...]. Podemos assim entender o sistema educacional, por exemplo, como mantenedor ou modificador da apropriação dos discursos na sociedade, por exemplo: as atividades desenvolvidas com base numa gramática que exclui a fala, trazem como resultado o aumento do silêncio e assim se consagra o preconceito impossibilitando o aluno de falar em outras variedades (GERALDI, 2001)." [<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1119-4.pdf>. acesso 07/03/2013. 02:17].

O ensino de gramática causa tal impossibilidade? [...] O uso da análise linguística não acarreta algum tipo de alienação também?

Apesar de Marcos iniciar sua mensagem apenas citando as ideias de um autor que encontrou na Internet (o que se depreende pelo uso das aspas, pela indicação das referências entre parênteses e por meio do *hiperlink* disponibilizado), sem marcação de seu lugar como locutor nem estabelecimento de interação com os participantes por meio de engajamento nas discussões em andamento no fórum, ele finaliza sua

postagem lançando algumas perguntas capazes de instigar a reflexão e recrutar a participação do grupo (“O ensino de gramática causa tal impossibilidade? O uso da análise linguística não acarreta algum tipo de alienação também?”). Supostamente, Marcos apresentou essas perguntas à espera de que alguém lhe respondesse, mas ele não obtém nenhum *feedback* e a discussão não progride.

Por outro lado, e a propósito da relação de dependência dos alunos da minha participação nesse fórum, todas as vezes que apresento uma pergunta e recruto a participação dos alunos, eles reagem ao meu recrutamento, apresentando postagens na sequência das minhas. Essas reações, porém, dão-se quase sempre no estilo pergunta-resposta, como disse acima, de modo individualizado. Por esse motivo, evidencia-se a grande quantidade de interações do tipo AB (cf. ilustra a Figura 25, abaixo) nesse fórum, especialmente entre mim e determinados alunos, como no exemplo a seguir:

#### EXEMPLO 18

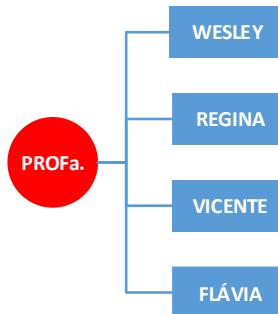


Figura 25: Parte do subnível 4 do FA 2012 – Afinal, o que é análise linguística?

**por Professora - terça, 5 fevereiro 2013, 10:30**

Nós já conversamos um pouco sobre a análise linguística em nossas aulas presenciais, e há vários textos e uma vídeo aula de apoio auxiliando na compreensão desse tema. Então eu pergunto:

Afinal, o que é análise linguística?

...

**Re: por Wesley - quinta, 7 fevereiro 2013, 10:55**

Análise linguística é uma maneira de fugir da tradição e inovar nas aulas, corroborando para que as aulas não fiquem apenas no uso da gramática tradicional, e sim ajudando o aluno a desenvolver o uso e a reflexão juntos, com leituras(ler/ouvir) e produções(escrever/falar). [...]

**Re: por Regina - quinta, 7 fevereiro 2013, 22:42**

Análise Linguística seria um aprofundamento do que já nos foi apresentado através das gramáticas; é uma forma mais abrangente de enxergar a língua quanto sistema. Creio que seja a melhor forma de entender e consequentemente de explicar os processos que envolvem a língua, pois quando se faz uma análise linguística, a "decobreba" fica de lado, dando lugar a uma real aprendizagem.

**Re: por Vicente - terça, 19 fevereiro 2013, 10:02**

Na minha visão, análise linguística é uma forma de abordagem alternativa da língua em relação ao que se entende como "falar e escrever bem". Na maioria das vezes, para não dizer que isso sempre ocorre, a análise linguística é ofuscada por este padrão que foi imposto como o que seria correto quando se fala em escrita e leitura. [...]

**Re: por Flávia - sábado, 2 março 2013, 18:20**

A análise linguística é um processo que implica numa melhor compreensão da língua, ou seja, ela influi a reflexão e a obter um conhecimento de diversas situações de uso. É imprescindível no sentido de conhecer a fundo a língua.

No Exemplo 18, inicio a discussão no subnível 4 colocando alguns andaimes, ao explicitar relações com as discussões em sala de aula e direcionar a atenção do grupo para a questão específica da AL, por meio da apresentação de uma pergunta ("Então eu pergunto: Afinal, o que é análise linguística?"). A forma como coloco essa questão, porém, instancia o modelo escolarizado de interação entre aluno-professor, do tipo "O que é isso?" (pergunta) – "Isso é..." (resposta), e os alunos que postam na sequência de minha mensagem seguem esse modelo, como exemplificam as respostas de Wesley ("Análise linguística é uma maneira de fugir da tradição e inovar nas aulas [...]"), de Regina ("Análise Linguística seria um aprofundamento do que já nos foi apresentado [...]"), de Vicente ("Na minha visão, análise linguística é uma forma de abordagem alternativa da língua [...]") e de Flávia ("A análise linguística é um processo que implica numa melhor compreensão da língua [...]").

A ausência de colocação de andaimes pelos alunos nesse subnível e o modo como apresentam suas respostas em interações do tipo AB, sem o estabelecimento da Interdependência na construção de conhecimentos, podem ser consideradas, portanto, como uma espécie de consequência da forma como estruturo a questão a ser discutida no fórum avaliativo, incentivando a apresentação de respostas simples e individuais e não instigando a discussão e a colaboração entre os participantes da atividade. A esse respeito, retomo as considerações de Mantovani *et al.* (2010, p. 190) sobre a necessidade de se estruturar questões em fóruns de discussão de modo a fomentar o

debate, instigando a reflexão, a contestação e o consequente desenvolvimento de um trabalho colaborativo de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, também a apresentação de uma pergunta que dê margem a respostas do tipo sim/não tende a desfavorecer a interação e a colaboração na construção de conhecimentos. É o que se observa nas interações do tipo AB (Figura 26) no subnível 5 do fórum avaliativo, conforme Exemplo 19:

#### EXEMPLO 19

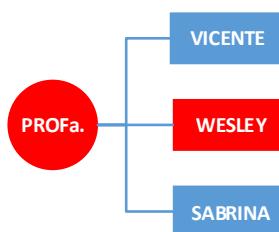


Figura 26: Parte do subnível 5 do FA 2012 – Ensino de gramática

#### **por Professora - terça, 5 fevereiro 2013, 09:55**

Pessoal, vocês acreditam que é importante ensinar gramática na escola, nas aulas de língua portuguesa? Por quê?

#### **Re: por Vicente - terça, 5 fevereiro 2013, 11:11**

Bom Dia!

Acho necessário. Entretanto devemos tomar um pouco de cuidado ao falar sobre "gramática nas escolas", pois quando nos tornamos acadêmicos, percebemos o quanto formatado é o ensino de gramática de português nas escolas. [...]

Bom....espero não ter falado besteira kkkkkk

#### **Re: por Wesley - quinta, 7 fevereiro 2013, 11:04**

Acredito que seja importante sim, mas por meio da análise linguística!

Quando o aluno reflete sobre a língua, a comprehende e a traz para seu cotidiano fica mais fácil de ter interesse e mais fácil de ensinar. O aluno aprende com o que está mais próximo do seu "meio", tornando-se um aprendizado para a vida toda. Nos como futuros professores, precisamos buscar métodos para ajudar o aluno e assim fugir um pouco do método tradicional. Acredito que com a tecnologia, precisamos tornar as aulas inovadoras com: Internet, matérias de jornais e revistas, quadrinhos, canções populares, cantigas (música em geral), cartas, bula de medicamentos, etc. Existem muitas coisas que podemos usar como material de ensino em diferentes perspectivas teóricas.

Uma dica pessoal, leiam o artigo que está na aba recurso. É ótimo e fala sobre esse assunto de ensinar gramática, letramento, inovação, trabalhar com gêneros:

Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa. Dorotea Frank Kersch e Laura Remus Moraes

**Re: por Sabrina - sexta, 1 março 2013, 11:53**

Sim, o ensino da gramática é importante, porém, suas variações devem ser apresentadas aos alunos além do ensino da aplicação destas normas na prática, tornando o ensino dinâmico e adequado à realidade de seu uso, eliminando preconceitos e julgamentos de certo ou errado.

Assim como no exemplo anterior, inicio as discussões fazendo uma pergunta aos alunos (“Pessoal, vocês acreditam que é importante ensinar gramática na escola, nas aulas de língua portuguesa? Por quê?”), recrutando-os a participarem do fórum e procurando reduzir o grau de liberdade da tarefa, ao direcionar o debate especificamente para a questão da importância (ou não) do ensino de gramática nas escolas. Reagindo à minha pergunta, Vicente inicia sua postagem saudando o grupo (ou a professora?) (“Bom dia!”), e em tom mais coloquial do que se pôde identificar nas demais mensagens, o que se depreende pela saudação, pelo uso de marca de oralidade (“Bom...”) e pela expressão do humor (“kkkkkk”), que instanciam práticas de participação em interações na Internet.

A mensagem de Wesley, por sua vez, apresenta-se por meio da colocação de alguns andaimes, sugerindo materiais (“Uma dica pessoal, leiam o artigo que está na aba recurso”), dando exemplos (“precisamos tornar as aulas inovadoras com: Internet, matérias de jornais e revistas, quadrinhos, canções populares, cantigas [...]”) e aproximando as questões da realidade dele e dos colegas (“Nos como futuros professores, precisamos buscar métodos [...]”). No entanto, Wesley não interage com Vicente, nem com Malu (cuja mensagem omitida é feita na sequência cronológica da de Vicente, porém de modo individualizado), produzindo sua mensagem também de modo a interagir comigo no estilo pergunta-resposta. Esse estilo confirma-se ainda na mensagem de Sabrina, que produz sua resposta (“Sim, o ensino da gramática é importante, porém, suas variações”) sem considerar as discussões já em andamento.

No subnível criado por Wesley, no entanto, a interação se desenvolve para além do padrão AB, envolvendo até 5 participantes (tipo ABCBDE, cf. Figura 27), como se vê no Exemplo 20:

#### EXEMPLO 20



Figura 27: Parte do subnível 1 do FA 2012 – Considerações sobre a Vídeo Aula de Análise Linguística

**por Wesley - quarta, 28 novembro 2012, 20:23**

Há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com textos e com a observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos textos. Muito mais do que descrever, trata-se de usar os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber as relações de similitude e diferença. (GERALDI, 2006, p.28)

De certa forma, tal como podemos ver na epígrafe acima, ainda temos muito a refletir sobre o funcionamento e ensino da língua portuguesa. O estudo sobre a língua materna, produções de textos, gramáticas e análise linguística estão na perspectiva deste estudo sobre o ensino da língua portuguesa, porém, vamos nos deter no estudo da gramática e da análise linguística para entender melhor a Morfologia e apresentar propostas de reconfiguração do ensino tradicional de gramática nas escolas.

Ao assistir a vídeo aula, podemos notar como é interessante e preciso refletir sobre a importância do estudo da morfologia nas aulas de língua portuguesa, atendendo assim aos PCNs, que primam pelo Uso e Reflexão no estudo da língua, [...]

Apesar destas observações os PCNs também abordam que para realizar essa tarefa na sala de aula é preciso estar atento para vários pontos, [...]

É importante que o aluno não aprenda decorando/regras, pois o aluno se esquecerá. [...].

Para encerrar minhas considerações sobre o fórum específico, vou deixar uma citação que encontrei em um texto sobre Análise Linguística, a citação se encontra na Diretrizes Curriculares da Educação Básica e diz:

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. [...] (DCE, 2008, p.24)

**Referências**

- DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA LÍNGUA PORTUGUESA. 2008. Paraná. Disponível:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>. Acesso em: 28 Nov 2012.
- GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG:FALE/UFMG, 2006. p. 13-29.

**Re: por Professora - quarta, 5 dezembro 2012, 10:14**

Vocês concordam com as considerações do Wesley? O que acharam da vídeo aula?

**Re: por Marlene - sábado, 8 dezembro 2012, 10:47**

Consideracoes\_sobre\_a\_Video\_Aula\_de\_Analise\_Linguistica.doc  
Concordo com as considerações do Wesley sobre a vídeo Aula de Análise Linguística e apresento as minhas considerações por meio do texto anexado.

**Re: por Professora - quarta, 23 janeiro 2013, 10:16**

E os demais, o que entenderam a partir da vídeo aula?

**Re: por Hugo - sábado, 2 março 2013, 15:50**

Concordo com o Wesley, mas tenho algumas considerações. Quando o Wesley escreve "É importante que o aluno não aprenda decorando/regras, pois o aluno se esquecerá.", não sei se esquecer é o problema. O problema não passa pela capacidade de memorização, ou não, do aluno. Quando se fala em reflexão, não associa-se ao conhecer "de cor". O fator primordial para a aplicação da Análise Linguística é que se aumente o conhecimento crítico e reflexivo do aluno sobre sua língua materna, para que se abra a possibilidade de ele ou ela conhecer a variação padrão, e, minimamente, o estudante ser capaz de reconhecer as funcionalidades de sua língua e outras variações. [...]

**Re: por Luiza - segunda, 4 março 2013, 23:47**

Achei super válida a observação do Hugo, a capacidade de memorização dos alunos não deve ser nossa maior preocupação, devemos porém observar se eles estão desenvolvendo senso crítico e reflexivo da língua, de modo que consigam usa-la adequadamente de acordo com as possíveis variações.

Nesta interação, Wesley inicia a discussão sem marcação de locutor/interlocutor, promovendo um apagamento inicial de quem fala, e para quem, ao citar diretamente a palavra de um autor de referência nos estudos da linguagem (João Wanderley Geraldi), que funciona como epígrafe. Embora mais adiante Wesley se posicione como aquele que fala ("minhas considerações", "[eu] vou deixar", [eu] encontrei"), ele produz uma espécie de resumo sobre a temática, a partir de alguns autores que parafraseia e cita, por meio de uma produção em que se pode identificar Introdução e desenvolvimento marcados na paragrafação. Assim, a postagem do aluno remete a uma prática de produção de autoria individual típica de produções acadêmicas, apresentada como resposta ao comando do fórum avaliativo, com vistas à sua avaliação por mim, sua professora. Justapondo-se ao caráter individual da postagem de Wesley, porém, são evidentes em sua mensagem a apresentação de sugestões e exemplos de materiais outros que não os programáticos do curso, bem como a disponibilização de *links* para esses materiais, que, dispostos no ambiente compartilhado do fórum *online*, podem vir a contribuir para a construção de conhecimentos.

De fato, a postagem de Wesley acaba por produzir reações como a de Hugo, que apresenta sua concordância parcial com as questões apresentadas pelo colega ("Concordo com o Wesley, mas tenho algumas considerações"), marcando alguns pontos críticos de sua mensagem ("Quando o Wesley escreve 'É importante que o aluno não aprenda decorando/regras, pois o aluno se esquecerá.', não sei se esquecer é o

problema [...]”), e explicando/exemplificando suas ideias (“O fator primordial para a aplicação da Análise Linguística é que se aumente o conhecimento crítico e reflexivo do aluno [...]”). Antes que Hugo apresentasse suas considerações a respeito do tema em pauta, no entanto, tornam-se salientes minhas duas intervenções, retomando a mensagem de Wesley de modo a direcionar a atenção do grupo, recrutando sua participação (“Vocês concordam com as considerações do Wesley? O que acharam da vídeo aula?”, “E os demais, o que entenderam a partir da vídeo aula?”).

Marlene e Luiza, por sua vez, interagem comigo e com Hugo, respectivamente, na sequência interativa em andamento, de modo a apresentar apenas suas considerações individuais sobre a temática, sem colocação de andaimes nem estabelecimento de Interdependência – de modo diferente ao que fez Hugo, portanto. A esse respeito, chama a atenção, em particular, a mensagem de Marlene, que utiliza o recurso “anexo” do fórum para depositar sua produção a respeito do tema, produção essa feitas nos moldes de um trabalho acadêmico do tipo avaliativo a ser entregue ao professor.

As interações no fórum avaliativo de 2012 denotam, assim, um trabalho realizado nos moldes de atividades de ensino-aprendizagem típicas de sala de aula e da academia, em particular, com baixo nível de interação genuína (Interdependência) entre os participantes e uma relação de dependência da figura do professor ainda bastante marcada em minhas ações e nas dos alunos. Do ponto de vista das práticas de uso da linguagem instanciadas da Internet, são salientes o uso de alguns poucos *emotions* e o compartilhamento de *hiperlinks*, além da pouca presença de multimodalidade, marcada em tipos, cores e tamanhos de fontes, bem como na apresentação de uma ou outra imagem. Além disso, destaca-se, nesse fórum, a grande influência do modo como apresento as questões a serem debatidas na promoção de interações do tipo pergunta-resposta, em geral porque essas questões permitem a produção de respostas curtas e pontuais, desfavorecendo o desenvolvimento do debate sob múltiplas perspectivas.

No fórum livre de 2012, porém, a natureza da participação adquire conotações interativas e colaborativas mais amplas do que as observadas no fórum avaliativo, comprometendo a solidez de proposições teóricas que defendem o tratamento avaliativo de fóruns *online* para o favorecimento da colaboração (BORBA e AYROSA,

2001, entre outros – ver capítulo 1, seção 1.2.2), conforme aventei anteriormente. É à análise desse fórum que me dedico na próxima seção.

### 3.2.2 O fórum *online* livre de 2012

No fórum livre de 2012, assim como no de 2011, optei por deixar a discussão aberta à apresentação de questões diversas a respeito de quaisquer conteúdos relacionados ao curso de Morfologia. Mas, de forma diferente do que fiz no ano anterior, em 2012 eu criei um comando para essa atividade, conforme Quadro 26:

Fórum livre 2012
<p>Bem-vindo ao fórum livre da nossa disciplina!</p> <p>Aqui, você pode ficar à vontade para iniciar discussões sobre quaisquer assuntos relacionados à disciplina Língua Portuguesa II, bem como para participar dos debates iniciados pelos seus colegas. Aproveite esse espaço para tirar suas dúvidas, ajudar a sanar dúvidas dos colegas, apresentar sugestões complementares de leituras, ampliar e problematizar as discussões realizadas em nossas aulas presenciais.</p> <p>Para essas e outras possibilidades, este fórum permanecerá aberto durante todo o semestre, de modo que você poderá participar dele quando e quantas vezes quiser.</p> <p>Bons debates para nós!</p>

Quadro 26: Comando da atividade – fórum livre de 2012

Nesse comando, salienta-se minha atitude de interação em tom positivo, semelhante à que empreendi no fórum avaliativo desse mesmo ano. Essa atitude se faz presente no início do comando, pela saudação e aproximação que estabeleço com os participantes pelo uso do pronome possessivo em primeira pessoa do plural (“Bem-vindo ao fórum livre da nossa disciplina!”).

Logo na sequência, porém, destaca-se uma postura bastante menos centralizadora que no comando do fórum avaliativo, já que mantendo a temática menos direcionada, não apresento indicações de leitura para realização da atividade, nem elaboro questões para o debate. Ao mesmo tempo, encorajo a participação nas discussões do fórum durante todo o comando (“Aqui, você pode ficar à vontade para iniciar discussões sobre quaisquer assuntos [...], bem como para participar dos debates

[...]", "Aproveite esse espaço para tirar suas dúvidas, ajudar a sanar dúvidas [...]", "você poderá participar dele quando e quantas vezes quiser", "Bons debates para nós!").

Além disso, há o incentivo à Interdependência entre os colegas na construção de conhecimentos, conforme sugerido em alguns momentos no comando ("participar dos debates iniciados pelos seus colegas", "ajudar a sanar dúvidas dos colegas"). Há também o encorajamento ao compartilhamento de ideias e à ação de formular e responder mensagens, que se constata especialmente na utilização de alguns verbos ("participar", "tirar dúvidas", "ampliar", "problematizar", "ajudar", "iniciar discussões").

### *Participação*

Os alunos participantes desse fórum e eu, professora, fizemos 132 postagens em 26 subníveis de discussão temática, entre os dias 23 de novembro de 2012 e 6 de março de 2013. Dentre os 68 alunos matriculados, apenas 32 realizaram postagens, somando, comigo, 33 participantes e uma média de 4 postagens para cada, conforme sintetizo a seguir:

Fórum livre 2012						
	Mensagens		Participantes		Criação de subníveis	
	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos
<b>Outubro/12</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Novembro/12</b>	2	6	1	4	2	0
<b>Dezembro/12</b>	7	32	1	13	2	8
<b>Janeiro/13</b>	1	2	1	1	1	2
<b>Fevereiro/13</b>	15	42	1	17	3	5
<b>Março/13</b>	0	25	0	12	0	3
<b>Parcial</b>	<b>25 (19%)</b>	<b>107 (81%)</b>	<b>1 (3%)</b>	<b>32 (97%)</b>	<b>8 (31%)</b>	<b>18(69%)</b>
<b>Total</b>	<b>132</b>		<b>33</b>		<b>26</b>	

Quadro 27: Resumo da participação no fórum livre de 2012

Se considerarmos, como relatei na seção anterior, que apenas 27 dos 68 alunos inicialmente matriculados no curso de 2012 dele participaram até o fim do semestre, pode-se julgar significativa a quantidade de participantes no fórum livre, já que nele

fizeram postagens também alunos que posteriormente desistiram do curso. Ao compararmos esses resultados (Quadro 27) com os do fórum avaliativo de 2012 (Quadro 21), pode-se verificar um aumento de mais que o dobro no número de mensagens postadas (132 para 64) e mais do que 5 vezes mais subníveis de discussão criados (26 para 5), o que sugere participação mais efetiva nas discussões desse fórum.

Quanto à minha participação, é maior nesse fórum que em todos os demais desta pesquisa, ocorrendo por meio de 25 postagens, que correspondem a 19% do total, contra 107 (81%) postagens de alunos, que representam a grande maioria dos participantes (97%). O crescimento de minha participação pode ser relacionado tanto à constatação da ineeficácia de meu distanciamento das discussões, quanto ao fato de se tratar de fórum não-avaliativo.

As 132 postagens apresentam-se distribuídas da seguinte forma entre os participantes do fórum:

Participante	Fórum livre 2012					
	Novembro /12	Dezembro /12	Janeiro/13	Fevereiro/ 13	Março/13	Total
1. Alice	0	1	0	0	0	<b>1</b>
2. Arthur	0	0	0	0	1	<b>1</b>
3. Bella	0	0	0	3	0	<b>3</b>
4. Catarina	0	0	0	1	2	<b>3</b>
5. Diana	0	0	0	6	0	<b>6</b>
6. Flávia	0	0	0	1	2	<b>3</b>
7. Giulia	0	0	0	1	0	<b>1</b>
8. Hugo	2	4	0	0	0	<b>6</b>
9. Jenifer	0	0	0	0	2	<b>2</b>
10. Joseane	1	4	0	0	0	<b>5</b>
11. Joyce	0	0	0	0	1	<b>1</b>
12. Liara	0	0	0	1	2	<b>3</b>
13. Lorena	0	2	0	0	4	<b>6</b>
14. Luiza	0	0	0	1	4	<b>5</b>
15. Malu	0	1	0	6	0	<b>7</b>
16. Manuela	0	1	0	0	0	<b>1</b>
17. Mariah	0	2	0	0	0	<b>2</b>
18. Marlene	0	1	0	0	0	<b>1</b>
19. Maya	0	0	0	1	1	<b>2</b>
20. Mirela	0	0	0	3	0	<b>3</b>
21. Miriam	0	1	0	0	0	<b>1</b>
22. Mônica	0	10	0	0	0	<b>10</b>
23. Pâmela	0	2	0	1	0	<b>3</b>
24. Regina	2	0	0	4	2	<b>8</b>
25. Renan	0	2	0	2	0	<b>4</b>
26. Roseli	0	0	0	0	2	<b>2</b>

27. Rúbia	1	0	0	7	0	<b>8</b>
28. Sabrina	0	0	0	1	0	<b>1</b>
29. Tatiana	0	0	2	0	0	<b>2</b>
30. Ticiane	0	0	0	1	0	<b>1</b>
31. Vicente	0	1	0	0	0	<b>1</b>
32. Wesley	0	0	0	4	0	<b>4</b>
33. Professora	2	7	1	15	0	<b>25</b>
<b>Total</b>	<b>8(6%)</b>	<b>39(30%)</b>	<b>3(2%)</b>	<b>59(45%)</b>	<b>23(17%)</b>	<b>132</b>

Quadro 28: Frequência das postagens por participante no fórum livre de 2012

O Quadro acima permite observar que fui eu, professora, a participante a apresentar o maior número de postagens no fórum livre de 2012 (25), seguida por Mônica (10) e por Regina e Rúbia (8 cada). Por meio de análise das videogramações das aulas de 2012, puder constatar que Rúbia era uma das alunas que mais participavam das aulas em sala de aula do curso, na turma 2, enquanto Hugo se destacava por sua intensa participação na turma 1. Mônica e Regina, no entanto, permaneciam a maior parte do tempo como ouvintes em sala de aula, interagindo apenas em alguns poucos momentos, o que salienta o papel do fórum *online* no envolvimento dessas duas alunas com a interação a distância.

Embora eu tenha apresentado bem mais mensagens que a maioria dos alunos, assim como no fórum livre de 2011 há vários alunos que participam várias vezes (Quadro 28). Há, portanto, uma participação mais distribuída entre os alunos no fórum livre de 2012, em comparação com os fóruns avaliativos e, ainda que de modo incipiente por hora, uma relação de Interdependência entre os participantes. Há também nesse fórum, porém, participações aparentemente mais individualizadas, uma vez que alguns participantes nele apresentaram apenas uma postagem, conforme Quadro 28.

No que se refere à criação de subníveis, 12 alunos e eu dividimos essa tarefa no fórum livre, criando 26 subníveis no período de 23 de novembro de 2012 a 6 de março de 2013.<sup>54</sup>

Fórum livre 2012				
Subnível de discussão ( <i>hiperlink</i> )	Criador	Ínicio	Encerramento	Qde de mensagens

<sup>54</sup> Lembrando que, embora as aulas tenham se iniciado em outubro, houve atraso no cadastramento dos alunos na plataforma *Moodle*, o que só ocorreu no meio de novembro (ver capítulo 2).

1	<u>Paradigma flexional dos verbos</u>	Professora	29/11/2012	29/11/2012	1
2	<u>Dúvidas sobre a folha de exercícios (presencial)</u>	Vicente	01/12/2012	07/12/2012	3
3	<u>Problemas da Gramática Normativa</u>	Hugo	01/12/2012	11/12/2012	7
4	<u>Prova</u>	Mônica	08/12/2012	11/12/2012	3
5	<u>Morfema Zero</u>	Mônica	06/12/2012	11/12/2012	3
6	<u>Substantivos deverbiais</u>	Professora	07/12/2012	12/12/2012	5
7	<u>Processo morfológico de ALTERNÂNCIA</u>	Professora	11/12/2012	12/12/2012	5
8	<u>Dúvidas!</u>	Tatiana	10/01/2013	10/01/2013	1
9	<u>Problemas de Linguística Descritiva</u>	Mônica	12/12/2012	05/02/2013	2
10	<u>Classificação de morfemas</u>	Mariah	11/12/2012	05/02/2013	5
11	<u>Os pronomes e a dêixis</u>	Professora	05/02/2013	11/02/2013	3
12	<u>Classes de palavras</u>	Professora	23/01/2013	16/02/2013	7
13	<u>Dúvida na prova</u>	Mônica	17/12/2012	16/02/2013	2
14	<u>Exercício de neologismo</u>	Rúbia	06/02/2013	16/02/2013	5
15	<u>Nossa WIKI</u>	Professora	16/02/2013	19/02/2013	4
16	<u>Critério semântico, Critério funcional e Critério morfológico.</u>	Diana	24/02/2013	28/02/2013	7
17	<u>Faraco e o problema com os Legisladores</u>	Renan	11/12/2012	28/02/2013	6
18	<u>Flexão de gênero</u>	Diana	28/02/2013	28/02/2013	1
19	<u>Tirinha para discussão sobre Gênero</u>	Wesley	07/02/2013	02/03/2013	6
20	<u>Não consigo abrir a wiki</u>	Lorena	05/03/2013	05/03/2013	1
21	<u>Universalidade das línguas</u>	Catarina	05/03/2013	05/03/2013	1
22	<u>Moodle</u>	Lorena	05/03/2013	05/03/2013	3
23	<u>Iniciando a discussão</u>	Professora	23/11/2012	05/03/2013	20
24	<u>Interjeição</u>	Tatiana	10/01/2013	05/03/2013	4

25	<u>Substantivo e adjetivo</u>	Professora	05/02/2013	06/03/2013	16
26	<u>Possível criação de uma 6ª vogal na Língua Portuguesa</u>	Giulia	28/02/2013	06/03/2013	11

Quadro 29: Subníveis de discussão (*hiperlinks*) fórum livre de 2012

No quadro acima, pode-se observar que a maior parte dos subníveis foi criada por mim, professora (8), por Mônica (4) e por Diana, Lorena e Tatiana (2 cada), enquanto os demais 8 alunos criaram apenas 1 cada. Também os subníveis a apresentarem o maior número de postagens foram dois dos que criei, denotando dependência dos alunos em relação à professora no desenvolvimento das discussões.

Tanto a criação de subníveis quanto a produção de mensagens e o número de participantes do fórum livre de 2012 começaram a se desenvolver em novembro, mas tiveram picos de crescimento nos meses de dezembro de 2012 e fevereiro de 2013, como ilustra a Figura 28:

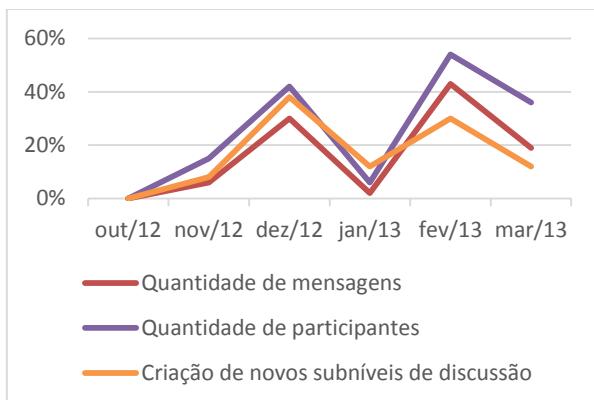


Figura 28: Gráfico evolução mensal da participação no fórum livre de 2012

A figura acima mostra que no fórum livre é possível identificar um crescimento gradativo da participação em novembro e um aumento significativo nos meses de dezembro e fevereiro, de modo diferente ao que ocorreu no fórum avaliativo desse ano, cuja participação só se desenvolveu, de fato, nos dois últimos meses letivos do semestre (ver Figura 22, seção 3.2.1). A evolução mais equilibrada da discussão no decorrer do tempo, nesse fórum, denota um tipo de participação mais orientada pelo estabelecimento da colaboração na construção de conhecimentos que pela obrigação

de participar da tarefa para ser avaliado. Isso é reforçado pelo declínio da participação no último mês do curso, na direção contrária ao que foi observado no fórum avaliativo. A análise das interações e da andaimagem, por sua vez, confirma essa perspectiva de participação no fórum, conforme a seguir.

### *Interação e Andaimagem*

Por meio da investigação do conteúdo expresso em cada uma das 32 postagens feitas no fórum livre, pude identificar as relações entre postagens e a andaimagem que estão representadas na Figura 29:

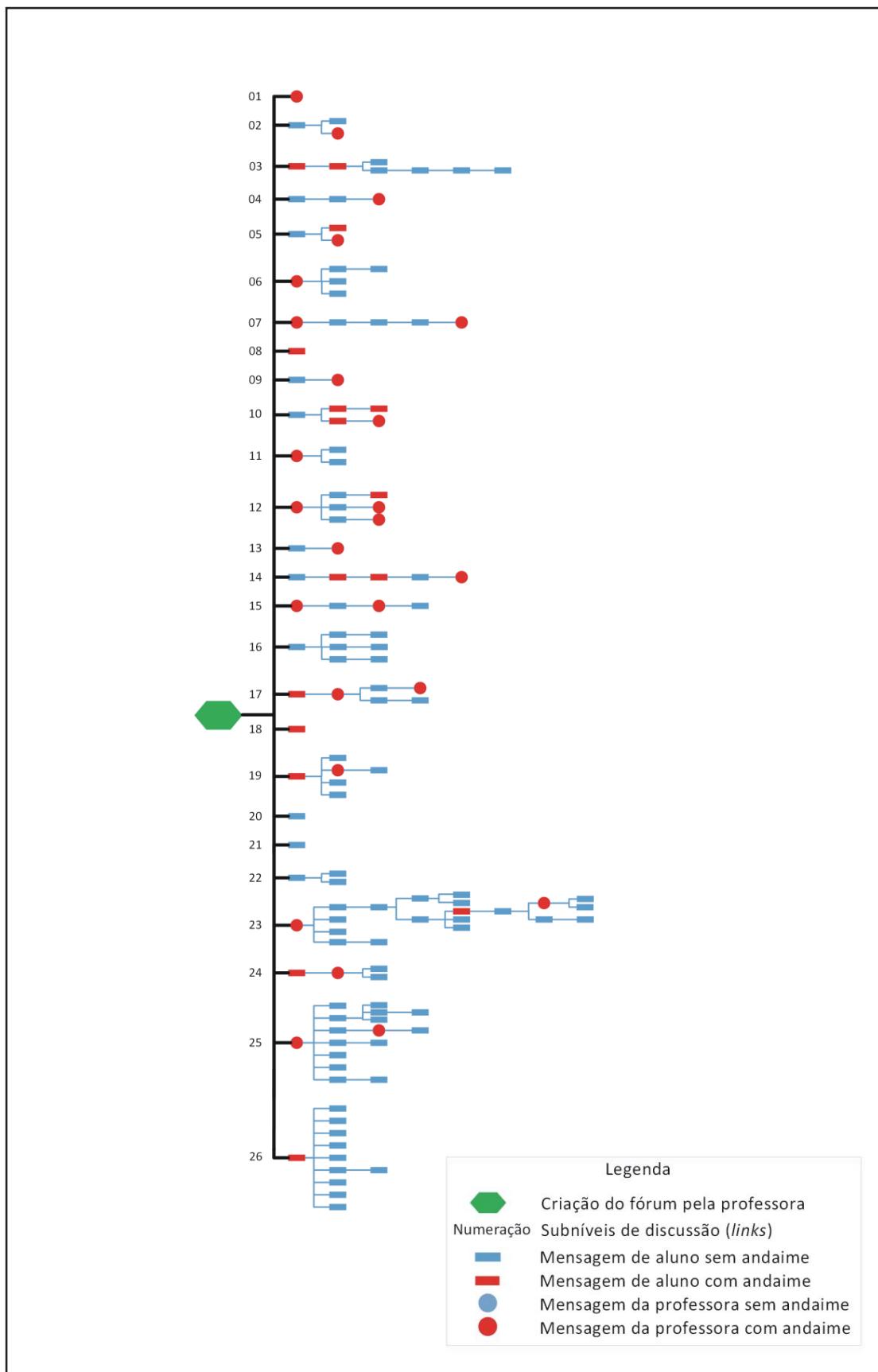


Figura 29: Fluxograma das interações e andaimagem no fórum livre de 2012

Nesta figura, observa-se um aumento no número de andaimes colocados, em comparação com o fórum avaliativo, bem como um maior desenvolvimento da interação, que se configura para além da estrutura pergunta-resposta (evidenciada nas séries de apenas duas mensagens relacionadas entre si), bastante marcada no fórum avaliativo. Ao identificar cada um dos produtores das mensagens representadas nesse fluxograma, encontrei os seguintes tipos de interação no fórum livre de 2012:

Fórum livre 2012	
A  A (04)  A (01)	AAB  A - A - B (01)
AABABC  A - A - B - A - B - C (01)	AB  A - B (15)  A - B (04)  A - B (09)
ABA  A - B - A (03)  A - B - A (02)	ABAB  A - B - A - B (02)
ABBAC  A - B - B - A - C (01)	ABC  A - B - C (02)  A - B - C (02)  A - B - C (02)  A - B - C (07)
ABCA  A - B - C - A (01)	ABCB  A - B - C - B (01)  A - B - C - B (01)
ABCBCDAE  A - B - C - B - C - D - A - E (02)	ABCBCDEF  A - B - C - B - C - D - E - F (01)

ABCBD  (02)	ABCD A  (01)
ABCDE  (02)	

Quadro 30: Tipos de interação no fórum livre de 2012

Os tipos descritos acima mostram que as interações em torno de determinadas temáticas no fórum livre se deram com a participação de no mínimo 1 (tipo A) e no máximo 6 sujeitos (tipo ABCBCDEF), por vezes comigo, outras apenas entre alunos, em *sequência* (tipos AB, ABC, ABCDE) ou de modo *regressivo* (tipos AAB, AABABC, ABA, ABAB, ABBAC etc.). A diversidade de tipos de interação identificados nesse fórum é bem maior que no fórum avaliativo, no qual a grande maioria das discussões não se desenvolveu para além de dois sujeitos (tipo AB), quase sempre com a minha presença, e sem grandes progressões na construção conceitual de conhecimentos (cf. seção 3.2.1).

Também a colocação de andaimes, no fórum livre, deu-se de modo bastante mais variado e intenso que no fórum avaliativo, em 42 das 132 mensagens, nas quais eu e 10 alunos do curso dividimos esse papel de mediação mais efetiva no processo de construção de conhecimentos:

Fórum livre 2012			
Sujeitos	Mensagens com andaime	Andaimes	
		Previstos na literatura da área	Descritos a partir do corpus
Professora	25	Apresenta exemplos; apresenta sugestões; dá exemplos; direciona a atenção; ensina diretamente; explica relações entre mensagens; faz demonstração; faz pergunta; incentiva hábito de formular e responder mensagens; interage em tom positivo; marca pontos críticos; recruta; reduz grau de liberdade da tarefa.	Apresenta sugestões de atividades e de outros materiais; compartilha imagem/charge; compartilha texto de material diferente; disponibiliza material diferente/complementar; disponibiliza <i>link</i> para material da Internet; explica.
Diana	1	Recruta; faz pergunta.	Compartilha texto da Internet; disponibiliza <i>link</i> .

Giulia	1	Exemplifica; recruta; faz pergunta; direciona a atenção.	Explicita relações entre fórum e sala de aula; explica e exemplifica a partir de materiais da Internet; aproxima com a realidade deles.
Hugo	3	Apresenta exemplos; direciona a atenção; faz pergunta; marca pontos críticos; recruta.	Apresenta exemplos de outros materiais; explicita relação entre fórum e sala de aula.
Joseane	1	Marca pontos críticos; explica/ensina diretamente.	--
Mirela	2	Marca pontos críticos; ensina diretamente; exemplifica; dá sugestões.	Disponibiliza material complementar em anexo; explica; sugere e compartilha/disponibiliza <i>link</i> para material da Internet.
Mônica	2	Ensina diretamente; apresenta exemplos.	Apresenta exemplos retirados de outros materiais; explica; compartilha <i>links</i> para texto/material da Internet.
Regina	1	Apresenta exemplos.	Apresenta exemplos de outros materiais.
Renan	1	Recruta; faz pergunta; direciona a atenção.	Compartilha texto da Internet.
Tatiana	2	Direciona a atenção; encoraja; faz pergunta; incentiva hábito de formular e responder mensagens; interage em tom positivo; recruta.	Explicita relação entre fórum e sala de aula.
Wesley	3	Apresenta exemplos; ensina diretamente; faz pergunta; interage em tom positivo; marca pontos críticos; recruta.	Apresenta exemplos de outros materiais; explica; compartilha imagem/tirinha de material diferente; explicita relação entre fórum e sala de aula.
<b>11</b>	<b>42</b>		

Quadro 31: Andaimagem no fórum livre de 2012

De modo semelhante ao que ocorreu no fórum livre de 2011, no de 2012 também há mensagens postadas de modo individual em determinados subníveis de discussão, sem serem retomadas por outros participantes (tipo A). Um fato novo em relação a essas mensagens no fórum livre de 2012, no entanto, é que elas são produzidas, em geral, de forma a marcar seu papel interativo/collaborativo nas discussões, normalmente pela indicação de locutor/interlocutor e apresentação de andaimes, inclusive o de recrutamento. É o que se observa, por exemplo, na mensagem de Diana (Exemplo 21), em que a aluna não apenas compartilha e disponibiliza o *link* para um texto que encontrou na Internet, como também faz uma pergunta ao grupo, no sentido de instigar sua reflexão e recrutar participantes para discutir a questão que apresenta, instanciando práticas de interação na Internet:

## EXEMPLO 21

DIANA

Figura 30: Subnível 18 do FL 2012 – Flexão de gênero

**por Diana - quinta, 28 fevereiro 2013, 19:41**

GENTE olha que interessante o artigo que fala a respeito da Flexão de gênero. O que vocês acham sobre isso?

Flexão de gênero

O sexo do diploma

As mulheres agora sairão da escola com o grau ou profissão correspondente ao sexo registrado no diploma: doutora, engenheira, mestra, bacharela...

Adriana Natali

As mulheres são maioria no ensino superior brasileiro. Segundo o Censo da Educação Superior, do MEC, mais da metade (57%) dos quase 6,4 milhões de universitários do país é formada pelo público feminino. A força da mulher nessa área deve ganhar visibilidade com a lei, sancionada em 3 de abril, que determina o uso, em diplomas, da flexão de gênero para nomear profissão ou grau. A presidente Dilma Rousseff transformou na lei 12.605 o projeto 6.383 de 2009, que por sua vez teve origem em outro projeto de lei, de 2005, de autoria da então senadora Serys Sthessarenko. Segundo a lei, as instituições de ensino públicas e privadas devem expedir diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido. O artigo 2º da lei indica que as pessoas já diplomadas podem requerer, de graça, emissão de seus diplomas com a correção. [...]

(Colaboraram Marcos Gomes e Josué Machado)

[fonte: http://revistalingua.uol.com.br/textos/80/o-sexo-do-diploma-260772-1.asp](http://revistalingua.uol.com.br/textos/80/o-sexo-do-diploma-260772-1.asp)

<Acesso em 28 de Fev 2013>

Assim como Diana, que procura estabelecer interação com os participantes do grupo, invocando-os por meio de vocativo (“GENTE”) e convidando-os a apresentar suas considerações sobre o texto que disponibiliza na sequência, também Tatiana – que foi aluna do curso de Morfologia em 2011 e em 2012 participou do fórum livre na condição de monitora (cf. capítulo 2) – procura estabelecer a interação com os alunos (“Olá, gente!') e recrutar sua participação, mas sem sucesso, no subnível 8:

## EXEMPLO 22

TATIANA

Figura 31: Subnível 8 do FL 2012 – Dúvidas!

**por Tatiana - quinta, 10 janeiro 2013, 21:04**

Olá, gente!

Como vocês estão se saindo com os exercícios que a professora disponibilizou aqui no moodle??

Iniciei esse tópico para que vocês possam deixar aqui suas respectivas dúvidas sobre qualquer assunto, viu?!

Sintam-se à vontade para perguntarem qualquer coisa e também para contribuírem com seus conhecimentos.

A união faz a força! :D

Besitos!

Os vários andaimes apresentados por Tatiana – como a interação em tom positivo, o encorajamento e o incentivo ao hábito de formular e responder mensagens (“Olá, gente!”, “Sintam-se à vontade para perguntarem [...]”, “A união faz a força! :D”, “Besitos!”), além da apresentação de perguntas e o recrutamento (“Como vocês estão se saindo com os exercícios que a professora disponibilizou aqui no moodle??”) – denotam um modo de ocorrência do tipo A, no fórum livre de 2012, que difere do modo de ocorrência das postagens desse tipo nos demais fóruns investigados. Nestes, identificamos um modo mais individualizado de produção, quase sempre sem tentativa de interação nem apresentação de andaimes, instanciando práticas de produções autorais individuais típicas da escola/academia. No fórum livre de 2012, mesmo quando do padrão A, é evidente a instanciação a práticas de participação em interações na Internet, comuns aos participantes do curso de Morfologia, conforme já mencionei (ver capítulo 2, sobre perfil dos participantes e seu relacionamento com a Internet).

Sobre as interações envolvendo 2 sujeitos, tem-se no fórum livre de 2012 uma maior ocorrência entre alunos (15) do que entre a professora e um aluno (13), de forma semelhante ao que ocorreu no fórum livre de 2011 (embora no de 2011 a diferença tenha sido muito maior). Já nos fóruns avaliativos desta pesquisa, há maior quantidade de interações do tipo AB entre mim e um aluno do que entre alunos apenas, conforme observamos anteriormente.

Um dado novo em relação a esse tipo de interação, no entanto, é que muitos alunos do fórum livre de 2012 apresentam perguntas com o intuito de esclarecer suas dúvidas, que são pontualmente respondidas por outros alunos ou por mim, em interações do tipo AB (cf. ilustra a Figura 32) como as observadas no Exemplo 23, abaixo:

## EXEMPLO 23

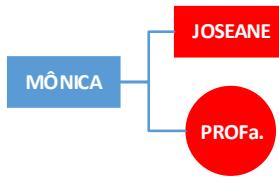


Figura 32: Parte do subnível 5 do FL 2012 – Morfema Zero

### **por Mônica - quinta, 6 dezembro 2012, 10:38**

Alguém pode me dar uma luz?

No livro Introdução à Linguística-Obj. Teóricos I, página 91.

No tópico em que se fala sobre Martinet e a dupla articulação, Pietroforte exemplifica os morfemas (penúltimo parágrafo da página)...

lob- radical, o- morfema de masculino e s- morfema de plural

O o- não seria morfema zero indicando o gênero masculino?

### **Re: por Joseane - sábado, 8 dezembro 2012, 12:48**

A letra "O" não indica masculino, já que o masculino não necessita ser marcado para ser identificado. Por isso é chamado de morfema zero, já que não existe nada que indique o gênero da palavra, é a ausência que caracteriza o masculino. As formas que necessitam ser marcadas para serem identificadas são o feminino e o plural.

### **Re: por Professora - terça, 11 dezembro 2012, 16:46**

Mônica, acredito que a sua dúvida deve estar relacionada ao fato de o autor (no caso o Pietroforte) adotar uma postura diferente da que estamos adotando com relação ao -o de palavras como lob-o, por exemplo. No caso dos autores que estamos tomando por base (Zanotto, Camara Jr.), vale a explicação da Joseane, que lembra que o -o não indica masculino em lobo-o, mas é simplesmente uma vogal temática (MC), sendo que a indicação do masculino se dá pela ausência de marca, logo, por morfema zero.

Mas, vocês se lembram que eu disse em uma de nossas aulas que, apesar de boa parte dos estudiosos adotarem essa postura de morfema zero para masculino e marca (-a) para feminino, alguns deles têm uma visão diferente do caso? Pois bem, o Pietroforte é um deles, pois adota posição semelhante à que eu comentei com vocês do autor Valter Kehdi, considerando, nos casos em que há par opositivo (como garoto/garota; lobo/loba, etc), a existência de morfema de masculino -o e de feminino -a. [...]

Aproveito para sugerir dois livros bem pequenos do autor Valter Kehdi, para leitura complementar:

- Morfemas do Português
- Formação de palavras em Português

Ambos da Série Princípios, da Editora Ática.

Abraços!

O diálogo acima ilustra um processo de construção de conhecimentos sobre Morfema Zero que se dá de modo interdependente entre mim e duas alunas e no

sentido de esclarecer as dúvidas de Mônica (“O o- não seria morfema zero indicando o gênero masculino?”). Nesse processo, Mônica marca pontos críticos da tarefa de compreensão do conceito em discussão, remetendo a ideias de um dos teóricos utilizados no curso (“Pietroforte exemplifica [...]”), e Joseane, por sua vez, apresenta os andaimes de explicação/ensino direto (“A letra “O” não indica masculino, já que o masculino não necessita ser marcado para ser identificado [...]”).

Como Joseane não toca, de fato, no aspecto crítico levantado por Mônica, eu também reajo à dúvida de Mônica, colocando os seguintes andaimes, de forma a mediar a construção de conhecimentos: a) explico/ensino diretamente; explícito relações entre mensagens (“vale a explicação da Joseane, que lembra que o -o não indica masculino em lobo-o, mas é simplesmente uma vogal temática [...]”); explícito relação entre mensagem e sala de aula (“vocês se lembram que eu disse em uma de nossas aulas que, apesar de boa parte dos estudiosos adotarem essa postura de morfema zero para masculino e marca (-a) para feminino, alguns deles têm uma visão diferente do caso?”) e sugiro a leitura de materiais complementares aos constantes do programa do curso (“Aproveito para sugerir dois livros bem pequeninos do autor Valter Kehdi [...]”).

Em outros dos muitos momentos em que um determinado aluno apresenta suas dúvidas no fórum livre, no entanto, a interação e o apoio às dificuldades apresentadas ocorre sem a minha interferência (cf. interação ABC, na Figura 33), e de forma a evidenciar a Interdependência entre os alunos na construção de conhecimentos, como se observa no Exemplo 24:

#### EXEMPLO 24



Figura 33: Parte do subnível 10 do FL 2012 – Classificação de morfemas

**por Mariah - terça, 11 dezembro 2012, 17:11**

Não consigo diferenciar exatamente o morfema classificatório do morfema alternância. Alguém pode me ajudar?

**Re: por Mônica - quarta, 12 dezembro 2012, 08:22**

Olá!

Bom, morfema classificatório é a vogal temática. Em amar, por exemplo, temo o último 'a' que indica a primeira conjugação... se temos 'amando'a vogal temática é o último 'a'. Com nomes a mesma coisa coisa. No substantivo gramática a última voga 'a' indica a vogal temática e em gramaticalizado a penúltima letra 'a' é a vogal temática...

Já o morfema de alternância seria a mudança fonética, como ocorre em avô e avó, a qual marca a mudança de gênero. Porém existem dois tipos de alternância: morfêmica e submorfêmica. A primeira seria a mudança principal. Em avô e avó, por exemplo, não precisamos de outra coisa senão a alteração do 'o' para sabermos a que gênero se refere. Já na submorfêmica, em formoso e formosa, por exemplo, temos a mudança fonética, porém ela não é a principal, por isso submorfêmica... A principal é a mudança de gênero com a troca do 'o' pelo 'a' para indicar mudança de gênero.

Não sei se conseguiu entender alguma coisa, mas é isso. kkkkk

[http://arquivos.unama.br/nead/graduacao/cche/lettras/3semestre/morfologia\\_lingua\\_portuguesa/html/html/unidade3/unidade\\_3\\_page2.html](http://arquivos.unama.br/nead/graduacao/cche/lettras/3semestre/morfologia_lingua_portuguesa/html/html/unidade3/unidade_3_page2.html)

**Re: por Mirela - terça, 5 fevereiro 2013, 22:48**

Mô, acho que em sua colocação, quando você diz que troca o "o" pelo "a", confunde um pouco, pois não é exatamente uma troca, é uma adição; retira-se "o" e acresenta-se o "a"-morfema aditivo. (só pra complementar...kkkkk)

Na interação em *sequência* entre Mariah, Mônica e Mirela (tipo ABC), as alunas constroem conhecimentos sobre a questão dos morfemas, de modo Interdependente, a partir da apresentação de uma dúvida por Mariah, à qual reage primeiramente Mônica, buscando explicar/ensinar diretamente à colega, apresentando exemplos retirados de um site da Internet, como se pode inferir pela disponibilização do *hiperlink*, ao final de sua mensagem. Marcando pontos críticos da resposta apresentada por Mônica, Mirela explica novamente o conteúdo, complementando a discussão.

Nesse processo, chama a atenção não apenas a consciência do compartilhamento e da Interdependência (manifesta na reação das colegas à dúvida apresentada por Mariah e na disponibilização do *link* para material complementar), como também a tentativa de estabelecimento de um diálogo em tom amigável entre elas, inclusive por se tratar de prática tacitamente ligada ao professor, qual seja responder às dúvidas de alunos. Destaca-se, portanto, o uso de elementos comuns a práticas de interação na Internet, como a expressão de humor ("kkkkk"), nas mensagens das duas alunas que buscam explicar o conteúdo a Mariah, assim como a saudação inicial ("Olá!") e o uso do diminutivo para invocar a colega ("Mô"), nas mensagens de Mônica e de Mirela, respectivamente.

As interações apenas entre alunos em que se vê Interdependência na construção de conhecimentos ocorrem, no fórum livre, não apenas em *sequência*, como a apresentada no exemplo 24, mas também (e principalmente) de modo *regressivo* nesse fórum, como o fazem Hugo, Pâmela e Renan (tipo AABABC, cf. Figura 34), a seguir:

#### EXEMPLO 25



Figura 34: Parte do subnível 3 do FL 2012 – Problemas da Gramática Normativa

**por Hugo - sábado, 1 dezembro 2012, 18:45**

Aos estudar sobre a formação das palavras na "Nova Gramática do Português Contemporâneo" de Celso Cunha e Lindley Cintra, 5<sup>a</sup> Edição, Lexikon, me deparei com as seguintes definições e incoerências:

Formação do feminino

Os substantivos que designam pessoas e animais costumam flexionar-se em gênero, isto é, têm geralmente uma forma para indicar os seres do sexo masculino e outra para indicar os do sexo feminino.

Assim:

Masculino	Feminino
homem	mulher
aluno	aluna
cidadão	cidadã
cantor	cantora
profeta	profetisa
bode	cabra*
galo	galinha
leitão	leitoa
barão	baronesa
lebrão	lebre

\*grifo nosso

E agora? Substantivo "flexiona-se"? Indica o "sexo" das coisas? E qual é o afixo que flexiona ou deriva as palavras: homem-mulher; bode-cabra?

**Re: por Hugo - sábado, 1 dezembro 2012, 18:56**

A mesma gramática supracitada vem com a seguinte definição de composição, na página 119 e 120: Daí distinguir-se a composição por justaposição da composição por aglutinação, diferença que a escrita procura refletir, pois, que na justaposição os elementos componentes vêm em geral ligados por hífen, ao passo que na aglutinação eles se juntam num só vocábulo gráfico.

Observação: Reitere-se que o emprego do hífen é uma simples convenção ortográfica. Nem sempre os elementos justapostos vêm ligados por ele. Há os que se escrevem unidos: passatempo, varapau, etc.; como há outros que conservam a sua autonomia gráfica: pai de família, fim de semana, Idade Média, etc.

Será mais uma complicada definição? Porque se define em cima, e abaixo já se contradiz?

**Re: por Pâmela - quarta, 5 dezembro 2012, 09:55**

Eu não entendi a explicação da gramática assim, como foi pontuado. Primeiro o autor diz "Os substantivos que designam pessoas e animais", ou seja, ele restringiu os substantivos para falar daqueles que "têm geralmente uma forma para indicar os seres do sexo masculino e outra para indicar os do sexo feminino." Não há incoerência com relação ao que você colocou Hugo, sobre uma pretensão de afirmar que TODOS os substantivos flexionam-se para designar sexo. Agora, quanto ao emprego da palavra "flexionar-se em gênero", eu não tenho certeza, melhor estudar um pouco mais, afinal, o cara que escreveu a gramática sabe mais do que eu. Vamos analisar umas gramáticas mais de "esquerda"!

**Re: por Hugo - quarta, 5 dezembro 2012, 11:24**

KKKKKkkkkkkkkkk acho que gramáticas mais de "Esquerda" seriam, gramáticas feitas por Linguistas! :D

**Re: por Pâmela - sexta, 7 dezembro 2012, 08:51**

Exatamente, se você pegar a explicação feita por linguistas, daí da para comparar...simples assim!!

**Re: por Renan - terça, 11 dezembro 2012, 15:30**

Usar o termo como "gramática de esquerda" pode ser complicado, visando que o posicionamento de alguns linguistas pode ser diferente, como por exemplo o Noam Chomsky e o Anarcossindicalismo.



No diálogo estabelecido entre Hugo, Renan e Pâmela, nota-se a apresentação de alguns andaimes, por Hugo, como a marcação de pontos críticos a propósito do exemplo da gramática com a qual inicia o debate, a apresentação de perguntas no sentido de instigar a reflexão sobre o exemplo elencado e o consequente recrutamento dos colegas à participação nesse subnível ("E agora? Substantivo 'flexiona-se'? Indica o 'sexo' das coisas? E qual é o afixo que flexiona ou deriva as palavras: homem-mulher; bode-cabra?"). Retornando à discussão na sequência de sua primeira mensagem, Hugo explicita novos pontos críticos sobre esse material, fazendo perguntas e instigando, uma vez mais, a reflexão e a participação dos colegas ("Será mais uma complicada definição? Porque se define em cima, e abaixo já se contradiz?")

Reagindo às questões colocadas por Hugo, Pâmela e Renan interagem construindo, com ele, conhecimentos a propósito da legitimidade da constatação de que existem gramáticas que seriam de "esquerda", em oposição às de direita, com o que Pâmela e Hugo concordam e Renan discorda, apresentando seus argumentos. Tem-se,

assim, exemplo de um dos vários momentos de Independência e Interdependência na construção de conhecimentos entre os alunos no fórum livre de 2012, convivendo com momentos de dependência e com mensagens autônomas, como as que ocorrem, normalmente, quando da apresentação de perguntas por mim, professora. São exemplos deste último caso, no fórum livre, as interações do tipo AB no subnível 11 (cf. Figura 35), que apresento parcialmente a seguir:

#### EXEMPLO 26

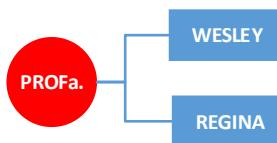


Figura 35: Parte do subnível 11 do FL 2012 – Os pronomes e a dêixis

##### **por Professora - terça, 5 fevereiro 2013, 10:10**

Pessoal, no texto "As espécies de vocábulos", Mattoso afirma, na página 154, retomando uma expressão de L. Gray, que "semânticamente, os pronomes diferem dos nomes em serem essencialmente dêiticos."

O que vocês entendem sobre a propriedade de uma classe de palavras ser "dêitica"? Por que os pronomes são dêiticos? O que vocês acham?

##### **Re: por Wesley - quinta, 7 fevereiro 2013, 11:06**

Ao pesquisar o significado da palavra Dêitica encontrei a seguinte definição:

Dêítico: Elemento que tem por objetivo localizar o fato no tempo e espaço sem definí-lo. (Dicionário Informal -web)

E na definição de pronome temos: "PRONOME é a expressão que designa os seres sem dar-lhes nome nem qualidade, indicando-os apenas como pessoa no discurso" (BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa) O pronome tem a função de apontar, sinalizar, indicar. Quando o pronome situa [...] Exemplos: Aqui, lá, este, esse, aquele, etc.

##### **Re: por Regina - segunda, 11 fevereiro 2013, 14:24**

Segundo L. Gray, os pronomes são dêiticos porque não designam pessoas, coisas, conceitos ou qualidades em geral (como fazem os nomes); mas, sem limitação a uma dada categoria de ideias, denotam um indivíduo específico ou indivíduos específicos de QUALQUER categoria... Os pronomes são sinais, não nomeiam, e sim indicam. Eles identificam, apontam o indivíduo, e no caso do dêixi zero, se refere a um indivíduo não identificável. Exemplos: Ele, eu, esse, este, aquele, Quem, alguém.

O modo como os alunos apresentam suas mensagens no Exemplo 26, no estilo pergunta-resposta (tipo AB), com andaime apenas de exemplificação a partir de

materiais outros que não os programáticos do curso, remetem à manutenção da estrutura IRA em nossas ações também nesse fórum, assim como em todos os demais desta pesquisa. O compartilhamento, a exemplificação a partir de materiais outros que não os do curso, a disponibilização de *hiperlinks*, de imagens e de materiais no espaço compartilhado do fórum livre, no entanto, faz-se de modo bastante mais efetivo que no avaliativo, a exemplo do que ocorreu também no fórum livre de 2011, porém com um papel mais ativo de minha parte no processo de compartilhar informações e materiais de lugares outros, como a Internet.

A propósito dessa minha postura, especificamente, apresento uma interação entre mim e dois alunos (do tipo ABCB, cf. Figura 36), que ocorre de modo *regressivo*, em parte do subnível 17, sobre o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa:

#### EXEMPLO 27

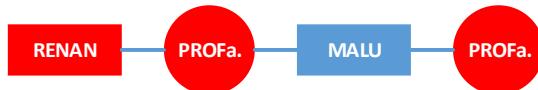


Figura 36: Parte do subnível 17 do FL 2012 – Faraco e o problema com os Legisladores

**por Renan - terça, 11 dezembro 2012, 15:43**

Texto obtido na página pessoal do Carlos Faraco no Facebook.

*Tem um senador dizendo que a vigência da ortografia do Acordo de 1990 deve ficar para 2016, em vez de 2013, conforme foi estipulado pelo Decreto presidencial de setembro de 2008. E parece que o governo federal caiu na armadilha e vai mesmo prorrogar a vigência da ortografia de 1943.*

*Não sou defensor do Acordo, mas, por vicissitudes da história, participei do grupo que assessorou o governo na implantação do Acordo no Brasil, de cujo trabalho saiu o decreto presidencial.*

*Prorrogar por quê?*

*Alguns fatos: toda a imprensa brasileira adotou a ortografia do Acordo em janeiro de 2009; [...]*

*O senador alega que os professores estão confusos e não sabem como ensinar. Me poupe, senador!! Dizer isso é subestimar a inteligência dos professores brasileiros. Ninguém precisa mais que 15 minutos (se tanto) para aprender as mudanças ortográficas.*

*Alegam os que querem "acordar melhor" (sic) que há problemas com o hífen. Mas isso não é argumento. Alguma vez na história da ortografia do português não tivemos problemas com o hífen?? Se o argumento valesse, nunca devíamos ter escrito nada em português, esperando que os "problemas com o hífen" fossem resolvidos*

*Sei que o assunto não é pertinente aos assuntos abordados nas últimas aulas, mas como estudantes de linguística e futuros professores, Faraco está certo em sua crítica ao posicionamento pró adiamento da vigência do Acordo Ortográfico?*

**Re: por Professora - domingo, 10 fevereiro 2013, 15:35**

É, Renan, pelo jeito a celeuma em torno dos acordos ortográficos entre os países de língua portuguesa não tem mesmo fim, não é mesmo?

Acredito que a discussão é pertinente para nossa disciplina sim, afinal estamos lidando com a língua portuguesa e devemos estar atentos às notícias a ela relacionadas. Essa prorrogação a que o Faraco se refere foi veiculada recentemente pela mídia, vejam uma das notícias sobre o tema no link abaixo:

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/governo-adia-inicio-do-acordo-ortografico-de-lingua-portuguesa.html>

E então, o que vocês pensam sobre essa questão? Já se adaptaram ao acordo? Acreditam que os professores precisam mesmo de uma prorrogação? ...

**Re: por Malu - sexta, 15 fevereiro 2013, 08:16**

Os professores precisam de prorrogação, pois houve diversas mudanças no sistema gramatical da língua, e pelo professor ser um ensinador da língua deverá estar consciente de todas as mudanças efetivadas na língua para poder passar corretamente aos alunos. Creio que leve tempo para adaptação do novo acordo, devido encerrar os assuntos que tínhamos bases e agora nos depararmos com outras regras e novas formas de escrita.

**Re: por Professora - sábado, 16 fevereiro 2013, 14:35**

REFORMA ORTOGRAFICA.pptx

Pessoal, segue em anexo o novo acordo ortográfico, para quem ainda não conhece e quiser dar uma olhada.

Na verdade, não foram tantas coisas assim que mudaram...

Segue uma charge sobre o acordo, para "descontrair" e também pra gente refletir um pouco... ;)



Apresentem as suas opiniões!

No exemplo 27, destacam-se os andaimes de compartilhamento de materiais da Internet, colocados por Renan e por mim, que o faço disponibilizando um *hiperlink* para uma notícia de um site sobre o tema em debate, bem como o documento do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em anexo, e uma charge – todos eles no sentido de mediar a construção de conhecimentos no grupo, direcionando sua atenção para a temática em evidência e instigando a reflexão. Observa-se, ainda, o estímulo ao hábito

de formular mensagens (“Apresentem suas opiniões!”), não obstante o fato de a discussão, nesse subnível, não progredir para além das mensagens apresentadas.

Em todo o fórum livre de 2012, aliás, embora eu tenha identificado um maior desenvolvimento das interações e do compartilhamento de ideias do que no fórum avaliativo desse mesmo ano – confirmando a produtividade da abordagem não avaliativa de fóruns *online* educacionais –, esse desenvolvimento é menos efetivo do que o observado no fórum livre de 2011, pois não há progressão conceitual para além da geração de ideias (*brainstorming*). Vários participantes estão envolvidos no fórum, apresentando novas ideias, concordando e/ou discordando com ideias anteriores, mas há poucas mensagens em que se observa organização das ideias, não sendo possível identificar a convergência intelectual.

Considerando as *ações colaborativas* de participação, interação e mediação desenvolvidas pelos alunos e pela professora nos quatro fóruns *online* do curso de Morfologia e discutidas neste capítulo, é possível observar que o processo de construção colaborativa de conhecimentos apresentou-se de modo bastante instável nos espaços-tempos desses fóruns. Esses fóruns revelam-se, portanto, enquanto *prática social*, por meio de um entrelaçamento com todo um conjunto de elementos sociomateriais<sup>55</sup> no qual nossas ações estavam imersas, tais como: a) a instituição universitária e o currículo da Graduação em Letras onde o curso de Morfologia e os fóruns se alocam; b) a formação e hábitos da professora e dos alunos que dele participam; c) os significados e sentidos compartilhados pelo grupo; d) os materiais utilizados e sua relação com a comunidade de conhecimentos da disciplina; além de muitos outros elementos ligados ao contexto local e sócio-histórico, alguns dos quais explicitamente tratados no presente capítulo.

Em termos da instanciação de outras práticas de construção de conhecimentos em contextos análogos, as *ações colaborativas* dos participantes revelaram a existência de, pelo menos, duas formas distintas de produção escrita e geração de conhecimentos nos fóruns *online*: 1) a partir de práticas de escrita e ensino-aprendizagem

---

<sup>55</sup> Os termos “sociomaterial” ou “socioinstrumental” são utilizados em estudos situados na perspectiva teórica sociocultural (SANDBERG e TSOUKAS, 2011; NICOLINI, 2009; RECKWITZ, 2002 etc.), a fim de lidar com o caráter semiótico e instrumental das mediações sociais.

individualizadas e tradicionalmente escolarizadas/acadêmicas; 2) a partir de práticas de interação e escrita em ambientes colaborativos da Internet.

A coexistência dessas práticas, nos fóruns, permite compreender a *colaboração* em sua natureza instável e entrelaçada às relações socioculturais que circunscrevem os fóruns, ao mesmo tempo em que possibilita compreender o fórum *online* em sua natureza de objeto sociotécnico e de objeto de linguagem (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010), em detrimento de sua apreensão como ferramenta de ensino-aprendizagem e/ou em seus aspectos textuais/estilísticos. Permite, por fim, identificar o deslocamento de poderes e de valores em processo nesses espaços-tempos, especialmente no que diz respeito à (des)estabilização de papéis sociointeracionais tacitamente estabelecidos a professor/aluno em situação formal de ensino-aprendizagem, conforme evidenciado em alguns dos exemplos analisados.

Por serem os fóruns livres desta pesquisa os mais produtivos em termos de desenvolvimento de interações e de construção colaborativa de ideias, dedico-me a eles no próximo capítulo, tratando particularmente da temática “classes de palavras”, no fórum livre de 2011 – cf. mencionei anteriormente –, e da temática “gênero”, que envolveu um maior nível de participantes e de interações no fórum livre de 2012.

## CAPÍTULO 4

### CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS SOBRE CLASSESS DE PALAVRAS E SOBRE GÊNERO NOS FÓRUNS *ONLINE*

Uma vez descritas e analisadas as ações de participação, de interação e de mediação que compõem o instável processo colaborativo de construir conhecimentos nos quatro fóruns *online* focalizados nesta pesquisa (cf. capítulo 3), passo a tratar, neste capítulo, do desenvolvimento desse processo em sua relação mais específica com as três fases da construção conjunta de conhecimentos em interações *online* propostas por Harasim (2005; 2012), quais sejam: 1) Geração de ideias (*brainstorming*); 2) Organização de ideias e 3) Mudança conceitual. As características e os indicadores de cada uma dessas fases, aos quais recorro para as análises, estão sintetizados no Quadro 32:

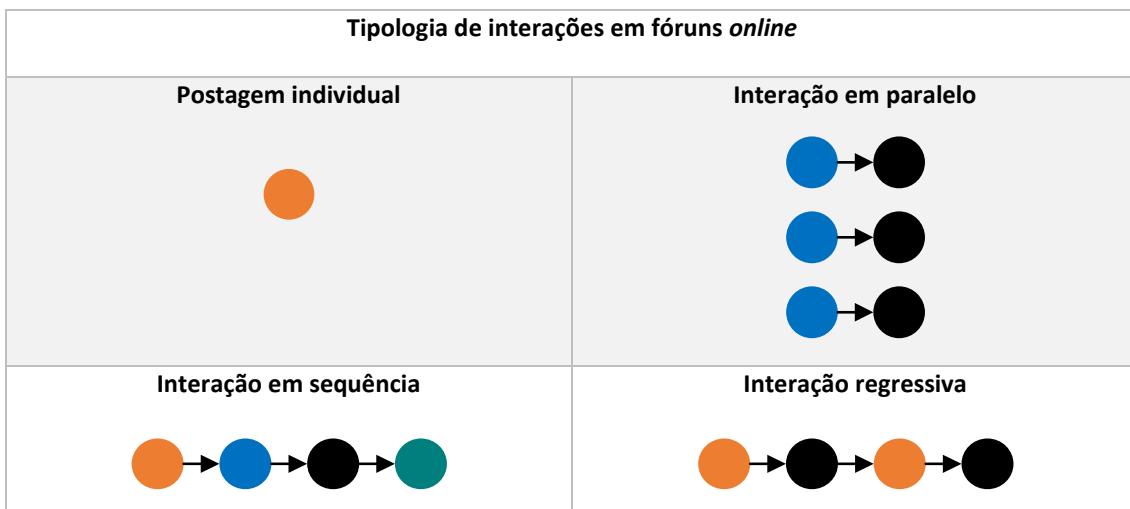
Processo colaborativo de construção de conhecimentos <i>online</i>		
Fases	Características	Indicadores
<b>Geração de ideias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Divergências de pensamento e de apresentação de ideias.</li><li>• <i>Brainstorming</i> – verbalização e geração de informações. Partilha e confronto de ideias e de posições.</li><li>• Envolvimento e contribuição dos participantes.</li><li>• Participação democrática.</li><li>• Novas ideias geradas.</li><li>• Apresentação de pontos de vista individuais que levam a múltiplas perspectivas.</li><li>• Comentários individuais contribuem para a construção do espaço compartilhado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mensagens introdutórias.</li><li>• Verbalização.</li><li>• Expressão do pensamento divergente (<i>brainstorming</i>).</li><li>• Geração de informações, dados e exemplos.</li><li>• Uso de primeira pessoa do singular (eu, meu).</li></ul>
<b>Organização de ideias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ligações entre ideias.</li><li>• Confronto e esclarecimento de/com ideias novas/diferentes.</li><li>• Identificação de associações entre ideias e agrupamento por relações de semelhança.</li><li>• Seleção de posições mais fortes e exclusão das mais fracas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aumento do número de mensagens de resposta.</li><li>• Aumento do número de referências a mensagens anteriores.</li><li>• Aumento do número de nomes de referência.</li><li>• Citações de autores seguidas de comentários.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentários individuais contribuem para o compartilhamento de ideias e a colaboração.</li> <li>• Início da convergência e da mudança conceitual.</li> <li>• Apresenta-se progresso intelectual, por meio do reconhecimento das múltiplas perspectivas e da identificação de como elas se relacionam (ou não) entre si e com o tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças qualitativas na natureza da escrita/do discurso.</li> <li>• Exemplos de acordo/desacordo, críticas, questionamentos, reelaboração ou rejeição de ideias.</li> <li>• Agrupamentos de ideias distintas (várias ideias menores se tornam poucas ideias maiores).</li> <li>• Reforço da compreensão individual, entendimento compartilhado.</li> <li>• Organização de estratégias entre os participantes.</li> </ul>
<b>Convergência intelectual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão compartilhada.</li> <li>• A estruturação de ideias, por meio da convergência gradual, atinge um nível de síntese intelectual, de coconstrução de conhecimentos baseada na compreensão e no consenso.</li> <li>• Os participantes “concordam em discordar” e/ou em coproduzir uma conclusão, uma solução para um problema, uma publicação, uma teoria, uma obra de arte, ou qualquer produto semelhante realizado em coautoria em um grupo ou por subgrupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento do número de contribuições substantivas (mensagens que compararam, estruturaram, ampliam e sintetizam ideias).</li> <li>• Sínteses de ideias a partir de pontos de vista ou posições explícitas sobre o tema.</li> <li>• Aumento do número de declarações conclusivas.</li> <li>• Aumento do número de mensagens convergentes.</li> <li>• O uso de primeira pessoa do plural (nós, nosso).</li> </ul>

Quadro 32: Fases e indicadores de análise do processo colaborativo de construção de conhecimentos em fóruns *online* (Adaptado de HARASIM, 2005; 2012)

Cumpre ressaltar, antes de tudo, que as fases acima descritas não ocorrem de modo escalonado nos fóruns *online* desta pesquisa, nem se desenvolvem de modo a contemplar plenamente todas as características e indicadores apontados. Já Harasim (2012), quando propôs a existência dessas fases, alertou para a necessidade de que elas fossem compreendidas de modo não linear, isto é, como em uma espiral de retroalimentação (cf. capítulo 1, seção 1.1.3). É desse modo, de fato, que focalizo as fases da construção de conhecimentos em fórum *online* neste estudo, em que momentos de geração e de organização de ideias se sobrepõem temporalmente, e a convergência intelectual mostra-se apenas em sua fase inicial, não se concretizando em termos de um produto final consensual, conforme se poderá observar mais adiante.

Além disso, e em sintonia com a perspectiva interpretativista de pesquisa, orientada da prática para a teoria (cf. capítulos 1 e 2), recorro ainda, neste capítulo, à tipologia de interações e à andaimagem originadas ou identificadas no *corpus* deste estudo, que descrevi no capítulo 3 e sistematizo nos Quadros 33 e 34, respectivamente.



Quadro 33: Tipologia de interações em processos colaborativos de construção de conhecimentos em fóruns *online* (Inspirado em LOWRY *et al.*, 2004)

No Quadro 33, chamo a atenção para o fato de que os modos de interação descritos podem ocorrer de forma combinada. No caso de interação em *paralelo*, por exemplo, trata-se de um tipo que só pode ser identificado por meio das relações entre mais de uma série de postagens relacionadas entre si, em um mesmo subnível de discussão. No entanto, em cada uma das séries que se relacionam em paralelo, a interação pode ocorrer tanto em *sequência* (sem retornos de um mesmo participante), quanto de modo *regressivo* (com retorno(s) de(os) participante(s)). Também a interação *regressiva* e a em *sequência* se misturam, por vezes, em uma mesma série de postagens relacionadas entre si. Cabe destacar, ainda, que os quatro modos acima ocorrem, nos fóruns, ora com a minha participação, enquanto professora, ora apenas entre alunos, o que implica em distribuições de papéis e relações de Interdependência/Independência distintas e específicas a cada caso.

Os andaimes identificados e/ou descritos a partir do *corpus* desta pesquisa, por sua vez, estão sistematizados no quadro a seguir:

Andaimes em fóruns <i>online</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar sugestões: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ De atividades de ensino;</li> <li>✓ De materiais (textos, autores, sites da Internet etc.) diferentes dos constantes no conteúdo programático do curso;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumir pontos da discussão;</li> <li>• Explicitar relações entre fóruns do curso;</li> <li>• Explicitar relações entre mensagens;</li> <li>• Explicitar relações entre o fórum e a sala de aula;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximar postos da discussão com a realidade dos participantes;</li> <li>• Compartilhar/disponibilizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Textos escritos e imagens;</li> <li>✓ <i>Links</i> para materiais e páginas/sites da Internet;</li> <li>✓ Anexos com materiais complementares;</li> </ul> </li> <li>• Controlar a frustração;</li> <li>• Direcionar/dirigir a atenção;</li> <li>• Distinguir direcionamento das respostas;</li> <li>• Encorajar;</li> <li>• Ensinar/explicar diretamente;</li> <li>• Exemplificar/modelizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Usando analogia;</li> <li>✓ Usando materiais (textos, autores, imagens, sites da Internet) diferentes dos constantes no conteúdo programático do curso;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar relações entre o fórum e outras situações (como a Semana de Letras);</li> <li>• Fazer demonstração;</li> <li>• Fazer perguntas;</li> <li>• Incentivar o hábito de formular e responder mensagens;</li> <li>• Interagir em tom positivo;</li> <li>• Manter a direção;</li> <li>• Marcar pontos críticos;</li> <li>• Organizar pontos da discussão;</li> <li>• Orientar contribuições para determinados objetivos;</li> <li>• Recrutar;</li> <li>• Redirecionar o tema;</li> <li>• Reduzir graus de liberdade;</li> <li>• Relatar experiências;</li> <li>• Repetir.</li> </ul>
---	--

Quadro 34: Andaimagem em processos colaborativos de construção de conhecimentos em fóruns *online* (Baseado em BRUNER *et al.*, 1976, VASCONCELOS, 1999, CUNHA, 2012, SÁNCHEZ, 2005 e no *corpus* desta pesquisa)

Diante das categorias elencadas e para lidar com as relações entre as *ações colaborativas* e as *fases* da construção colaborativa de conhecimentos, selecionei para análise apenas dois dos subníveis de discussão apresentados nos quatro fóruns *online*, uma vez que seria impossível tratar de todos os subníveis, aqui, com o aprofundamento exigido pela abordagem interpretativa de pesquisa. Por meio de amostragem, portanto, inicio as discussões apresentando o desenvolvimento dos debates no subnível 24 do fórum, denominado “Critérios de definição de classes de palavras”, para apresentar na sequência os debates ocorridos no subnível 23 do fórum avaliativo de 2012, intitulado “Iniciando a discussão” e que trata da questão do “gênero”.

A escolha desses subníveis justifica-se, primeiramente, pela maior produtividade dos fóruns livres no que se refere à construção colaborativa de conhecimentos, tendo em vista o processo individualizado/escolarizado apresentado nos fóruns avaliativos, em sua maioria já descritos quando da identificação das *ações colaborativas*, no capítulo 3. Além disso, dentre todas as temáticas abordadas nos fóruns livres, destaca-se sobretudo, em 2011, a das “classes de palavras” e, em 2012, a do “gênero”, focalizadas nos respectivos subníveis trazidos para análise neste capítulo.

No caso das “classes de palavras”, trata-se de temática debatida não apenas no subnível 24 do fórum livre de 2011, mas também no 21 (“1º., 2º. 3º. grau e hierarquia

de critérios”), no 16 (“O uso das classes de palavras”) e no 29 (“Como você vai ministrar sua aula, depois de tantas reflexões”) – mais diretamente; e no 17 (“Qual a importância da Morfologia”), no 18 (“Considerações Finais”), no 22 (“Interjeição como classe de palavra em livros didáticos”), no 23 (“Os pronomes e os instrumentos gramaticais de Vendryes”), no 26 (“Interjeição... Mas que diabos é isto?!!!!”), no 27 (“Ensino e Aprendizagem de Morfologia nas Escolas”) e no 30 (“Interjeição como classe de palavras e novas interjeições”) – mais indiretamente. Pontos sobre essa temática envolveram, portanto, vários alunos do curso nas discussões, por meio de diversos tipos de interação e por vários dias (de 13 a 30 de novembro).

Já as questões sobre “gênero” foram tematizadas no fórum livre de 2012, por vários participantes e em diversas interações, entre 23 de novembro de 2012 e 6 de março de 2013, apresentando-se em 5 dos 26 subníveis de discussão desse fórum, quais sejam: 23 (“Iniciando a discussão”), 3 (“Problemas da Gramática Normativa”), 18 (“Flexão de Gênero”), 19 (“Tirinhas para discussão sobre gênero”) e 26 (“Possível criação de uma 6<sup>a</sup> vogal na Língua Portuguesa”).

As relações entre mensagens de subníveis diferentes de um mesmo fórum (e às vezes até de fóruns diferentes), aliada à apresentação não linear das mensagens em um mesmo subnível, aponta para a perspectiva hipertextual de construção colaborativa de conhecimentos evidenciada nos fóruns *online*. Embora eu aqui investigue mais a fundo apenas um dos subníveis sobre cada uma das temáticas selecionadas, algumas relações entre mensagens dos demais subníveis serão apresentadas sempre que se revelarem importantes para a identificação do progresso conceitual na construção colaborativa de conhecimentos.

#### **4.1 Processo colaborativo de construção de conhecimentos linguísticos sobre “classes de palavras”**

A fim de melhor situar o recorte estabelecido para a análise por amostragem, nesta seção, direciono e amplio o *zoom* na Figura 37, abaixo, de modo a focalizar o subnível 24 (“Critérios de definição de classes de palavras”) do fórum livre do curso de Morfologia de 2011, conforme a seguir:

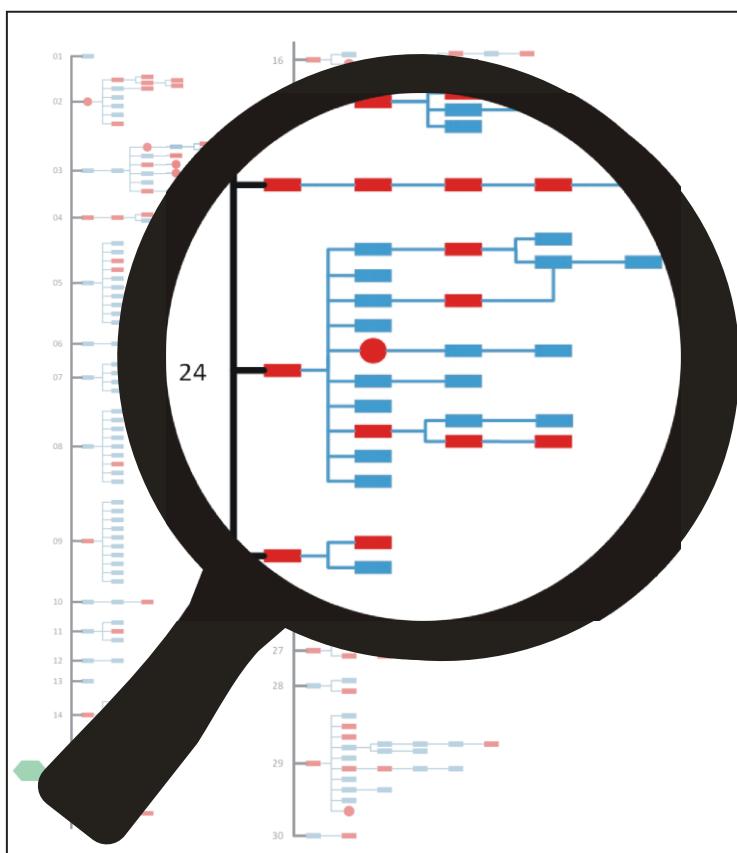


Figura 37: Zoom sobre o subnível 24 do fórum livre de 2011

Como mostra a Figura 37, dos 30 subníveis de discussão criados nesse fórum, interessa-me tratar nesse momento do subnível 24, que compreende postagens feitas por mim e por alunos (conforme indicam os círculos e os retângulos), em interações que se dão, por vezes, pela colocação de andaimes (como sugere a cor vermelha em algumas mensagens), de modo a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Em perspectiva ainda mais ampliada (Figura 38, abaixo), é possível identificar que as discussões desenvolveram-se a partir de 22 mensagens, postadas entre os dias 13 de novembro de 2011, às 18:32, e o dia 28 de novembro de 2011, às 23:45. Tais mensagens foram produzidas por 14 participantes do fórum, sendo 13 alunos (Bárbara, Brenda, Camila, Geórgea, Laura, Lilian, Maura, Maira, Raquel, Suelen, Suzi, Talita e Tatiana) e eu, professora, conforme ilustra o fluxograma a seguir:<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Assim como nos fluxogramas mostrados no capítulo 3, os retângulos referem-se a mensagens postadas por alunos e os círculos a postagens minhas. A cor vermelha indica colocação de andaimes.

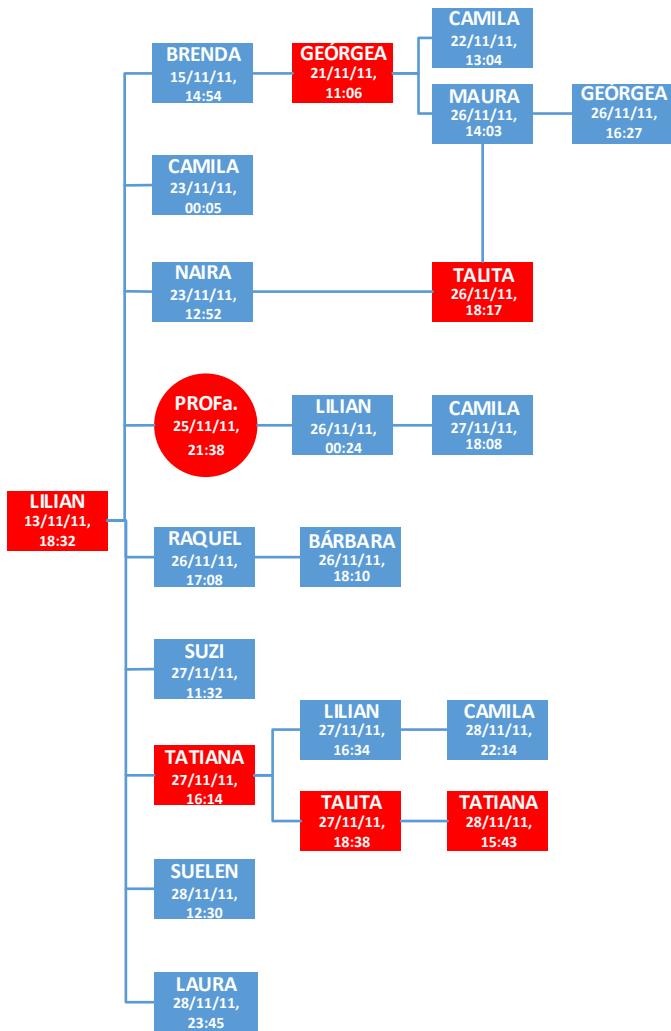
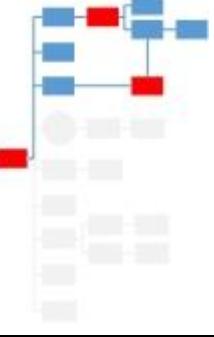
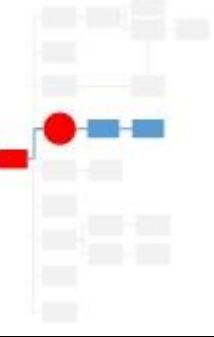
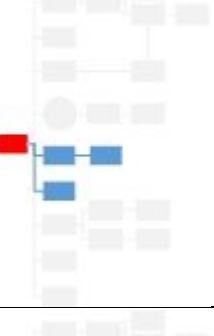
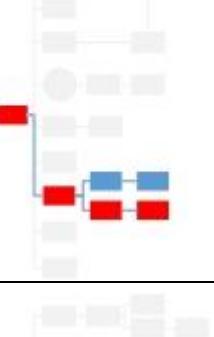
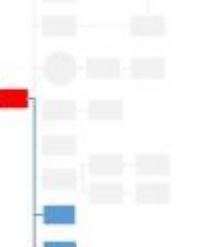


Figura 38: Fluxograma das discussões no subnível 24 do fórum livre de 2011

Na Figura 38, observa-se a ocorrência de 11 interações em *paralelo* (tipos ABCD; ABCDC; AB; ABAC; ABC; AB; ABAC; ABCB; AB; AB), que se desenvolvem por vezes em *sequência*, por vezes de modo *regressivo*, e em sua maioria sem a minha participação (exceto pela interação do tipo ABAC: Lilian – professora – Lilian – Camila). Para viabilizar a investigação de todo o processo colaborativo de construção de conhecimentos empreendido por esse grupo, agrupei as interações em 5 subgrupos, a partir dos quais estruturei as discussões nesta seção, conforme Quadro 35:

<b>Primeiro subgrupo</b>	<p>1. LILIAN – BRENDÁ – GEÓRGEA – CAMILA      2. LILIAN – BRENDÁ – GEÓRGEA – MAURA – GEÓRGEA      3. LILIAN – CAMILA      4. LILIAN – NAIRA – MAURA – TALITA</p> 
<b>Segundo subgrupo</b>	<p>5. LILIAN – PROFESSORA – LILIAN – CAMILA</p> 
<b>Terceiro subgrupo</b>	<p>6. LILIAN – RAQUEL – BÁRBARA      7. LILIAN – SUZI</p> 
<b>Quarto subgrupo</b>	<p>8. LILIAN – TATIANA – LILIAN – CAMILA      9. LILIAN – TATIANA – TALITA – TATIANA</p> 
<b>Quinto subgrupo</b>	<p>10. LILIAN – SUELEN      11. LILIAN – LAURA</p> 

Quadro 35: Subgrupos de análise do subnível 24 do FL 2011

O Quadro 35 ilustra a divisão das discussões no subnível 24 em 5 momentos diferentes, que são apresentados por meio das cores azul e vermelha, em contraposição à cor cinza clara, que indica a parte das discussões que fica submersa em cada um dos 5 subgrupos elencados. Com o objetivo de seguir cada uma das interações que se materializam em séries de postagens relacionadas entre si, mantive algumas mensagens presentes em mais de um subgrupo, como se observa na mensagem que dá início às discussões nesse subnível, relacionada a todas as sequências de interação dos subgrupos (cf. Quadro 35).

Uma vez ilustrado o modo como organizei a análise, passo a lidar com cada um subgrupos, a seguir:

#### **4.1.1 Primeiro subgrupo**

Já no primeiro conjunto de mensagens, apresentadas no subgrupo 1, é possível identificar um movimento no processo de construção conjunta de conhecimentos, que vai do *brainstorming* (M1 a M6) à organização de ideias, com indícios do iniciar de uma convergência intelectual a respeito da classificação de vocábulos na língua portuguesa (M7 a M9).

Interações:

1. LILIAN – BRENDÁ – GEÓRGEA – CAMILA
2. LILIAN – BRENDÁ – GEÓRGEA – MAURA – GEÓRGEA
3. LILIAN – CAMILA
4. LILIAN – NAIRA – MAURA – TALITA

##### **M1<sup>57</sup> – por Lilian - domingo, 13 novembro 2011, 18:32**

“A identificação das classes gramaticais é feita, sempre, pela conjunção de critérios semânticos, morfológicos e sintáticos (ou seja, distribucionais). É impossível abrir mão desses critérios para efetuar essa identificação, já que, as definições, puramente semânticas, não podem dar as condições necessárias e suficientes para definir os membros de classes gramaticais específicas.” Você concorda com essa afirmação? Enriqueça nosso conhecimento com sua justificativa.

##### **M2 – Re: por Brendá - terça, 15 novembro 2011, 14:54**

A denominação de classes de palavras são comumente feitas a conjuntos de palavras, determinados pelas funções ou propriedades semânticas ou gramaticais. Sua existência é de

---

<sup>57</sup> M (mensagem); 1 (número de identificação da mensagem).

fundamental importância no quesito de descrição de uma língua, pois revelam as propriedades gerais das palavras.

**M3 – Re: por Geórgea - segunda, 21 novembro 2011, 11:06**

Basicamente, palavras que possuem mesma "função" e/ou "forma" são agrupadas e classificadas, formando assim as "classes de palavras", podendo ser variáveis ou não.

Lista de classes de palavras VARIÁVEIS:

artigo: gênero e número; adjetivo: gênero, número e grau; numeral: gênero e pronome; Pronome: gênero, número e pessoa; verbo: modo, tempo, número, pessoa e voz.

Lista de classe de palavras INVARIÁVEIS:

Advérbio; preposição; conjunção; Interjeição.

A definição de cada uma dessas classes pode variar de acordo com o autor/teoria/material consultado (essa questão foi debatida em sala de aula). Inclusive, a questão da "Interjeição" divide opiniões na comunidade acadêmica... O que vocês acham pessoal?

**M4 – Re: por Camila - terça, 22 novembro 2011, 23:04**

Lilian, eu concordo, pois de acordo com o texto de BASÍLIO (1999), ele diz que as gramáticas normativas privilegiam o critério semântico na classificação das palavras, embora utilizem todos os critérios. De acordo com BASÍLIO (1999), é que a questão da definição de classes da palavras é bastante complexa, quer em relação aos critérios, quer em relação ao fato de que a adequação de definições de classes varia de língua para língua. Segundo o autor as classes de palavras são definidas pelo critério semântico quando estabelecemos tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes. Temos assim como base o modo de significação para o critério semântico. (pp.49-50)

**M5 – Re: por Camila - quarta, 23 novembro 2011, 00:05**

Geórgea, segundo Mattoso, o critério semântico não deve ser observado isoladamente, como acontece comumente na Gramática Tradicional. Para ele, o critério semântico e o critério mórfico se associam de forma muito estreita, pois o vocábulo é uma unidade de forma e de sentido. "O sentido não é qualquer coisa de independente, ou, mais particularmente, não é apenas um conceito; conjuga-se a uma forma. O termo 'sentido' só pode ser entendido com o auxílio do conceito de 'forma'." (MATTOSO, 1970).

**M6 – Re: por Naira - quarta, 23 novembro 2011, 12:52**

Concordo sim com a apresentação da Lilian. Cabe ainda acrescentar que, de acordo com o texto de BIDERMAN, Síntese histórica e crítica da classificação tradicional, essas classificações são necessárias na identificação das "partes da oração ou partes do discurso ou classes de palavras ou classes de vocábulos", mas o que ele discute, e que faz todo sentido no âmbito da ciência da língua, são as diversas nomenclaturas que os gramáticos tentam aderir à essas classes de vocábulos na busca de classificações que os diferenciem, sem perceber que enquanto houver a tentativa de classificação da língua por cada uma das ciências que a estudam não haverá consenso.

"Contudo, não ajudará em quase nada mudar os nomes de todas as peças do jogo: tal atitude radical só acrescentaria novas dificuldades ao impasse analítico em que nos situamos hoje."

(BIDERMAN, p.172)

**M7 – Re: por Maura - sábado, 26 novembro 2011, 14:03**

Em relação à fala da Geórgea e da citação apresentada pela Luciana eu o que eu entendi foi que é preciso analisar as palavras de acordo com os três critérios antes de classificá-las, tal como o contexto em que essa palavra se encontra. Como discutimos em sala (na aula a respeito de interjeições, a que ocorreu no bloco 6) uma mesma palavra pode ser apresentada de forma diferente dependendo do critério que utilizemos para classificá-la.

Por exemplo “socorro!”, pode ser visto como interjeição, mas a palavra socorro, inserida em outro contexto também é substantivo. Também há o exemplo dos verbos que, antecedidos de preposição tornam-se substantivos. Daí a importância de se haver um contexto e analisar as palavras de acordo com os TRÊS CRITÉRIOS antes de classificá-las.

Vimos isso também nos exercícios em que tivemos que identificar de acordo com que critérios estavam às definições gramaticais apresentadas. Como muitas gramáticas analisam de maneira diferente as classes de palavras temos bastantes diferenças e divergências nos conceitos apresentados.

#### **M8 – Re: por Geórgia - sábado, 26 novembro 2011, 16:27**

Acredito que toda essa confusão apenas prejudica o ensino de Língua Portuguesa no país. Apesar de todas as gramáticas tratarem do mesmo assunto, as opiniões acabam divergindo o que confunde a percepção e formação conceitual do aluno. "Essas bizantinices e complicações estão a pedir um golpe de Estado. Por causa delas é que alguns estudantes acham "difícil" o português, isto é, a língua em que eles, com toda a facilidade, acabam de me fazer essa estranha confissão" Mário Quintana.

#### **M9 – Re: por Talita - sábado, 26 novembro 2011, 18:17**

Por meio das discussões acima feitas, tendo maior suporte nas falas de Maura, Naira e Lilian e, ainda, de acordo com Biderman no primeiro capítulo do seu livro intitulado “Teoria línguística: linguística quantitativa e computacional”, o modelo tradicional para a definição das classes de palavras (ou seria melhor dizer vocábulos?) é inadequado, se for levado em consideração a visão linguística. Há de se colocar em pauta, justamente essa visada, a da análise linguística, visto que é sobre ela que foi e que será dado maior enfoque na disciplina de Língua Portuguesa II. Dessa forma, assim como existem inúmeras classificações humanas em cima dos mais diversos tópicos, a língua(gem) não foi descartada disso. Parece claro que, nós, seres humanos, precisamos classificar coisas a fim de entendê-las, de chegar a soluções absolutas e ideais e, como o modelo tradicional de classificação se torna um pouco incoerente e repleto de exceções aqui e ali, os linguistas buscam (ainda baseados naquele velho modelo) substituí-lo. Foi a partir do linguista Hermann Paul (em 1880) que se passou a evidenciar os três critérios relatados pela colega Lilian: o semântico (significação), o sintático (função do vocábulo na estrutura da oração) e o morfológico (o comportamento do vocábulo no que se refere à flexão e à formação). Para Paul, algumas classes de palavras além de “carregarem” o critério semântico, são individualizadas pelo critério sintático (por exemplo, a classe dos pronomes e dos advérbios).

Apesar disso tudo, e ainda segundo Paul, essa classificação de acordo com os três critérios possui falhas, assim como a terminologia tradicional. Maura comentou logo mais acima sobre a aula em que surgiram vários questionamentos em relação à esse modelo pautado na linguística: um deles foi referente ao vocábulo (Socorro!), que podia ser definido como interjeição ou como substantivo. Daí a importância de se levar o contexto em consideração e além do mais a ideia de que são classificações humanas, passíveis de falhas.

A propósito da geração de ideias, em particular, destaco inicialmente as contribuições individuais de Lilian (M1), Geórgia (M3), Camila (M4) e Naira (M6), em cujas mensagens se pode identificar uma partilha de novas informações sobre a temática. A partilha se inicia pela instauração da problemática inicial, por Lilian (M1), por meio da apresentação de uma citação que direciona o interesse do grupo para a questão da união entre os critérios semântico, sintático/funcional e formal/morfológico

na identificação das classes de palavras, com destaque para a crítica feita às definições puramente semânticas.

Após uma mensagem em que Brenda utiliza-se de outras palavras para retomar os apontamentos de Lilian (M2), parafraseando-a, somam-se ao processo as novas ideias geradas por: a) Geórgea, que acrescenta a questão da classificação de palavras como variáveis/invariáveis quanto à sua forma, a da variabilidade de definições de acordo com determinado autor-teoria ou material consultado, exemplificando com o caso da “Interjeição” (M3) e a das classificações de vocábulos em sua relação com “o ensino de Língua Portuguesa no país” (M8); b) Camila (M4), que partilha a informação de que as classificações dos vocábulos podem variar, ainda, “de língua para língua” e c) Naira (M6), que traz à baila a problemática das nomenclaturas apresentadas pelos gramáticos quando da tentativa de categorizar vocábulos, ressaltando a ausência de consenso entre as ciências da linguagem no que se refere a tais classificações.

Quanto à mensagem de Geórgea (M3), propriamente, a menção feita ao exemplo da Interjeição recontextualiza discussões realizadas em aulas presenciais anteriores à sua postagem (referência à aula do dia 14 de novembro de 2012, cf. videogravação), assim como nesse e em outros subníveis do fórum livre de 2011, como o 22 (“Interjeição como classe de palavra em livros didáticos) ou o 30 (“Interjeição como classe de palavras e novas interjeições”), por exemplo. A esse respeito, destaco a criação do subnível 22, por Brenda, 3 dias depois da M3 de Geórgea, a partir da seguinte postagem:

**por Brenda - quinta, 24 novembro 2011, 22:03**

Possuo um livro em mãos do ensino médio de uma escola pública que deixou de ser utilizado a cerca de dois anos. Observando esse livro, vi que a interjeição é tida como uma classe de palavras. O conceito de interjeição está assim: “Interjeição é a palavra que exprime emoções, sensações, estados de espíritos e apelos”. [...] O que eu quero dizer com tudo isso é que visto da perspectiva de um aluno, como é o meu caso, é complicado inserir de uma hora para outra que interjeição não é uma classe de palavra como dizem os lingüistas. [...] De acordo com os lingüistas, as interjeições são apenas atos reflexos e involuntários e não podem ser entendidos como classes de palavras. Mas como questionar um livro? Os alunos acreditam nos livros. [...]

A relação entre a ideia gerada por Geórgea em M3 (“A definição de cada uma dessas classes pode variar de acordo com o autor-teoria/material consultado [...] Inclusive, a questão da ‘Interjeição’ divide opiniões na comunidade acadêmica) e o

subnível criado por Brenda aponta, portanto, para a perspectiva hipertextual de informações em que se estrutura a construção conjunta de conhecimentos nos fóruns *online* desta pesquisa, por meio de recontextualizações e relações que se estabelecem entre subníveis de discussão, entre fóruns, entre fórum e sala de aula, entre fórum e materiais teóricos do curso de Morfologia etc.

Dadas as especificidades temáticas a partir das quais os subníveis 22 e 24 se desenvolvem, no entanto, voltemos a focalizar a questão das classes de palavras, no segundo, a fim de salientar uma evolução em suas discussões, para a fase de organização de ideias. Essa fase se evidencia, nesse primeiro subgrupo, sobretudo nas mensagens de Maura (M7) e de Talita (M9), nas quais há um movimento de ligação entre as ideias anteriormente apresentadas, por meio de seleções, sínteses e exclusões de informações anteriores.

A organização de ideias se dá, primeiramente, na postagem de Maura (M7), que retoma explicitamente Geórgea (M3) e Lilian (M1), de forma a relacionar e a resumir as ideias das colegas (“Em relação à fala da Geórgea e da citação apresentada pela Luciana eu o que eu entendi foi que é preciso analisar as palavras de acordo com os três critérios antes de classificá-las, tal como o contexto em que essa palavra se encontra.”). Assim, Maura (M7) escolhe e agrupa ideias antes apresentadas, ao mesmo tempo em que exclui as informações que, possivelmente, considera menos importantes. Nesse processo, a aluna recontextualiza também a questão da Interjeição, debatida em sala de aula e em outros subníveis do fórum livre (“Como discutimos em sala (na aula a respeito de interjeições, a que ocorreu no bloco 6”), assim como ideias relativas a um exercício realizado em situação presencial do curso de Morfologia (“Vimos isso também nos exercícios em que tivemos que identificar [...]”).

Quando Maura se refere à questão do “contexto” (M7), porém, não é possível identificar de imediato uma relação com as mensagens que precedem a sua cronologicamente; nem mesmo com a de Geórgea, da qual Maura se vale para destacar a divergência entre materiais na classificação de palavras (“Como muitas gramáticas analisam de maneira diferente as classes de palavras temos bastantes diferenças e divergências nos conceitos apresentados”). Isso porque, o que *a priori* poderia ser relacionado a essa ideia de Geórgea, se tomássemos o contexto como um “autor/teoria/material” no qual se aborda a classificação de vocábulos, acaba por se

revelar uma nova ideia gerada na discussão por Maura: talvez o contexto pragmático (“Por exemplo ‘socorro!’, pode ser visto como interjeição, mas a palavra socorro, inserida em outro contexto também é substantivo.”), mas, com certeza, o contexto sintagmático em que se insere um vocábulo (“Também há o exemplo dos verbos que, antecedidos de preposição tornam-se substantivos.”). Em M7 sobrepõem-se, portanto, as fases de geração e organização de ideias.

De modo semelhante ao que fez Maura, Talita (M9) também responde ao processo de construção de conhecimentos em andamento no subnível 24 por meio de referência a mensagens anteriores, que ela resume, e uma visível mudança qualitativa na orientação do discurso, no qual se pode identificar novamente um agrupamento de várias ideias anteriores. Nesse sentido, Talita explicita em sua escrita o processo de organização de informações que empreende e a referência às mensagens de colegas e de autora de referência na área da Morfologia (“Por meio das discussões acima feitas, tendo maior suporte nas falas de Maura, Naira e Lilian e, ainda, de acordo com Biderman no primeiro capítulo do seu livro intitulado ‘Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional’”), deixando clara sua conduta de ligação, seleção e exclusão de ideias.

Ao sintetizar e organizar informações, Talita (M9) não apenas parafraseia colegas e textos de referência como também apresenta novas ideias ao processo de construção de conhecimentos, como a contenda da “análise linguística”, tematizada antes e após M9 (em outros subníveis desse fórum, no fórum avaliativo e, por vezes, nas aulas presenciais), e que parece “coroar” a questão, para a aluna (“Há de se colocar em pauta, justamente essa visada, a da análise linguística [...]”). A organização de ideias por Talita se dá, portanto, a partir seus próprios conhecimentos a respeito da temática (“Parece claro que, nós, seres humanos, precisamos classificar coisas a fim de entendê-las”) e das informações instanciadas de outros lugares/participantes, como as do linguista Hermann Paul, que ela relaciona explicitamente às de Lilian (“Foi a partir do linguista Hermann Paul (em 1880) que se passou a evidenciar os três critérios relatados pela colega Lilian [...]”) e às de Maura (“ainda segundo Paul, essa classificação de acordo com os três critérios possui falhas, assim como a terminologia tradicional. Maura comentou logo mais acima [...]”).

As mensagens de Maura (M7) e Talita apontam, assim, para o início de uma convergência intelectual no subgrupo focalizado, por meio de uma espécie de

coprodução sobre a temática das classes de palavras, em que se evidencia síntese de contribuições individuais do grupo e progresso intelectual. Não é possível, no entanto, afirmar que há, de fato, convergência intelectual nesse subgrupo, não nos moldes do que Harasim (2012) apresenta como tal, na dependência de uma concordância/consenso dos participantes na coprodução de uma conclusão final e/ou teoria, solução, obra etc.

Do ponto de vista das *ações colaborativas* que se imbricam nesse processo, destaca-se a existência de momentos de maior estabelecimento da interação e da colocação de vários andaimes, por alunos que atuam como mediadores de forma mais efetiva, a exemplo do que Vigotski (2003[1930]), nomeou “par mais competente”. A esse respeito, salientam-se sobretudo as mensagens de Maura (M7) e de Talita (M9), nas quais se pode identificar justamente a fase de organização das ideias do grupo, por meio de apresentação de vários andaimes, tais quais: a) a explicitação de relações entre fórum e sala de aula, por Maura (“Com discutimos em sala de aula”) e entre mensagens, por ambas; b) o resumo e a organização de pontos da discussão, por Maura e por Talita; c) a exemplificação, também por ambas; d) além do redirecionamento do tema por Talita, pela vertente da análise linguística.

Cabe notar, ainda, que o direcionamento inicial da questão por Lilian (M1), através de citação seguida de pergunta de recrutamento, favorece o estabelecimento das interações nesse subgrupo, pelo estímulo que a colega empreende às ações de formular e responder mensagens (“Você concorda com essa afirmação? Enriqueça nossos conhecimentos com sua justificativa”). Lilian (M1) assume, portanto, uma atitude ativa no fórum *online*, textualizando um modelo típico de avaliação escolar em que se costuma apresentar uma afirmação seguida de solicitação de opinião a respeito, em geral pelo professor. Ao acionar esse modelo, no fórum, a aluna flexibiliza papéis sociointeracionais tacitamente definidos ao professor (fazer perguntas) e ao aluno (respondê-las). Tal flexibilização denota, por sua vez, uma referência a outras práticas também instanciadas pela aluna, como a de participação em debates na Internet, por exemplo, comum em sua rotina (cf. questionário sobre relacionamento com a Internet por ela respondido – ver capítulo 2).

Por fim, a mensagem de Geórgea (M3) demonstra o envolvimento dessa aluna com as discussões, por meio da geração de várias ideias novas (a classificação de

palavras como variáveis/invariáveis, a divergência entre autores теорias/materiais, o caso da Interjeição e do ensino de Língua Portuguesa, cf. mencionei acima). A geração de tais ideias dá-se por intermédio de exemplificações, de colocação de perguntas, de recrutamento e de explicitação de relações entre fórum e sala de aula, ou seja, pela colocação de andaimes no processo colaborativo que constitui a construção de conhecimentos no subnível em foco.

É possível observar, portanto, nesse subgrupo, uma construção colaborativa de conhecimentos sobre as classes de palavras, e uma relação de interdependência entre as *ações colaborativas* de interação/andaimagem e o progresso das *fases* de produção intelectual.

#### 4.1.2 Segundo subgrupo

Para tratar do segundo subgrupo referente ao subnível 24, copio abaixo novamente a mensagem inicial de Lilian (M1), destacando-a em negrito a fim de chamar a atenção para seu desdobramento em outra das 11 séries de interação identificadas nesse subnível. Nesse caso, em uma interação entre mim, Lilian e Camila, que se dá de modo *regressivo* no que concerne à participação de Lilian.

Interação:

5. LILIAN – PROFESSORA – LILIAN – CAMILA

**M1 – por Lilian - domingo, 13 novembro 2011, 18:32**

“A identificação das classes gramaticais é feita, sempre, pela conjunção de critérios semânticos, morfológicos e sintáticos (ou seja, distribucionais). É impossível abrir mão desses critérios para efetuar essa identificação, já que, as definições, puramente semânticas, não podem dar as condições necessárias e suficientes para definir os membros de classes gramaticais específicas.”

Você concorda com essa afirmação? Enriqueça nosso conhecimento com sua justificativa.

**M10 – Re: por professora - sexta, 25 novembro 2011, 21:38**

Lilian, sugiro que você apresente a fonte de onde retirou essa citação! Quem é o autor? E o livro/artigo?

**M11 – Re: por Lilian - sábado, 26 novembro 2011, 00:24**

Agradeço pelo toque, professora.

Uma caracterização semântica das classes gramaticais  
Bruno Oliveira Maroneze  
<http://www.linguaeducacao.net/press/03.pdf>

**M12 – Re: por Camila - domingo, 27 novembro 2011, 18:08**  
Lilian, ele deu mini curso de corpus linguistico durante semana de letras!  
Muito bomm!!!

A interação nesse subgrupo ocorre de modo *paralelo* à geração e à organização de ideias em andamento no subnível, a partir de um rompimento da expectativa de resposta instaurada pela mensagem de Lilian (M1). Tal rompimento se dá em favor da apresentação de uma nova pergunta, por mim, professora (M10), que enquadraria (GOFFMAN, 1979) papéis soointeracionais tradicionais ao professor/aluno, anteriormente flexibilizados por meio da postagem de Lilian (M1), conforme mencionei acima. Em um diálogo que remete à interlocução em sala de aula e a uma prática de correção, portanto, textualizo uma regra da escrita acadêmica, segundo a qual a citação de textos de terceiros sem menção ao autor figura como “plágio”. Observa-se, ainda, o modo como aloco o turno de “fala” a Lilian, em particular (na contramão das múltiplas possibilidades de tomada de turno esperadas em um fórum *online*), ao que a aluna reage na sequência (na primeira hora do dia seguinte, como se vê em sua postagem), interagindo comigo na proposição desse enquadramento interacional (M11).

Por outro lado, ao marcar pontos críticos da primeira mensagem de Lilian (M1), recrutando-a a apresentar as informações solicitadas, minha mensagem acaba funcionando como um andaime, que culmina na disponibilização das referências do material e no compartilhamento do *link* pesquisado, pela aluna (M11). A disponibilização e o compartilhamento de informações e materiais, por sua vez, apresentam-se como novos andaimes, capazes de contribuir para a construção conjunta de conhecimentos nesse subnível do fórum livre de 2011. É o que se observa, de fato, na mensagem de Camila (M12), que relaciona o texto apresentado pela colega a uma experiência vivida há pouco na universidade, a Semana de Letras (cf. menciono no capítulo 3 desta tese), na qual o mesmo autor teria ministrado um minicurso.

Embora não se tenha, portanto, geração explícita de novas ideias a respeito da temática em evidência nesse subgrupo, o texto citado e disponibilizado por Lilian (M1) pode possibilitar contato dos envolvidos com outras informações nele apresentadas a

propósito das questões tematizadas, em uma perspectiva hipertextual que se demarca, também, na relação que Camila estabeleceu com sua experiência no minicurso mencionado (M12). A ausência de andaimes mais ligados à organização e à sistematização dos conhecimentos em construção, no entanto (como o resumo e a organização de pontos da discussão; explicações e exemplificações etc.), evidencia-se em sua sintonia com a ausência de progressão intelectual materializada nesse diálogo.

#### **4.1.3 Terceiro subgrupo**

Quanto ao terceiro subgrupo, chamo a atenção primeiramente para a postagem de Raquel (M13), que apenas parafraseia ideias anteriormente apresentadas, sem a geração de novas ideias nem tentativa de organização das informações, a despeito dos confrontos e esclarecimentos de ideias em andamento.

Interações:

6. LILIAN – RAQUEL – BÁRBARA
7. LILIAN – SUZI

##### **M13 – Re: por Raquel - sábado, 26 novembro 2011, 17:08**

Como dito na citação proposta pela Lilian há inúmeros critérios para descrição das palavras: sua estrutura morfêmica, sua relação com outras palavras (sintática) e semântica. Na gramática do Português Brasileiro, de Ataliba T. de Castilho, ele afirma haver certa unanimidade em considerar que o português dispõe das seguintes classes de palavras:

- PALAVRAS VARIÁVEIS: verbo, substantivo, artigo, pronome e adjetivo.
- PALAVRAS INVARIÁVEIS: advérbio, preposição e conjunção.

As palavras enfeixadas no sistema acima seguem o primeiro critério, ou seja, a estrutura morfêmica, valorizando "o fato de que no português elas dispõem de um morfema radical e de morfemas flexionais e derivacionais. Em consequência, dispomos de palavras variáveis e invariáveis." (2010/ p. 55). Acredito que, classificando as palavras em dois grupos maiores, seja mais fácil à compreensão do aluno, uma vez que, basta analisar se a palavra pode ser flexionada ou não, para chegar a uma conclusão. Por exemplo, a palavra "copo", pode ser flexionada para "copo-s". Entretanto, como podemos observar, Ataliba desconsidera as interjeições. Mas como o ele próprio diz, "A palavra pode ser considerada 'unidade linguística maldita', tais são as dificuldades em conceitua-la. "

##### **M14 – Re: por Bárbara - sábado, 26 novembro 2011, 18:10**

"Substantivos são palavras que designam os seres."

"Numeral é uma palavra que exprime número, número de ordem, múltiplo ou fração."

"Pronomes são palavras que representam os nomes dos seres ou os determinam, indicando a pessoa do discurso".

Como podemos observar nos trechos acima, retirados da "Nova Minigramática da Língua Portuguesa" de Domingos Paschoal Cegalla, foi utilizado o critério semântico para classificar tais classes de palavras, porém, durante nossos estudos em sala de aula, aprendemos que a melhor maneira de classificar as palavras é utilizando os três critérios (semântico, morfológico e sintático). Como foi dito no comentário da Raquel, a classificação vista pelos olhos da Linguística simplifica, porém, sem deixar de fora aspectos importantes (a morfologia das palavras, por exemplo), mas não podemos negar que tais estudos ficam mais fáceis de serem explorados e compreendidos pelos alunos quando estes estão inseridos em um contexto que mostre a função prática da gramática, ou seja, fora da escola.

Para exemplificar melhor este conceito, vamos fazer uma ponte com outra área do conhecimento: a Biologia. Quando os alunos são levados para aulas de campo, de certa forma, eles se inserem no contexto o qual estudaram em sala de aula, ou seja, é nesse momento que o conteúdo vai passar a fazer sentido. Por exemplo, ao encontrar uma flor, vários aspectos morfológicos podem ser analisados: coloração da pétala, disposição das folhas, os desenhos das bordas das folhas, o odor característico, etc. A percepção do aluno, ao observar isso pessoalmente aumenta, e a absorção do conhecimento é feita com mais facilidade. É possível aproximar a gramática com a realidade do aluno mostrando a ele os tipos de variações Linguísticas (como a diafásica, diastrática, etc), e como elas ocorrem. Para concluir pontuo que o aluno deve compreender que a gramática não serve para UNIFICAR a Língua, mas viabilizar a comunicação humana, podendo ser empregada de acordo com seu contexto.

#### **M15 – Re: por Suzi - domingo, 27 novembro 2011, 11:32**

Segundo Basílio a questão de classes de palavras é bastante complexa, quer em relação aos critérios ou quer em relação as adequações de definições das classes que varia de língua para língua. São sempre definidas em critérios semânticos, sintáticos e morfológicos.

Sendo assim, já que estamos estudando morfologia vou focar no critério morfológico, que segundo o autor "é a atribuição de palavras a diferentes classes, a partir das categorias gramaticais que apresentam, assim como das características de variação de forma que se mostrem em conjunção com tais categorias."

Mas, como vimos em nossos estudos nesse semestre um único vocábulo tem propriedades morfológicas, semânticas e sintáticas. Assim percebemos que esses critérios sempre estão ligados e que não podemos classificar um termo sem se esquecer de outro.

Embora Raquel (M13) busque demarcar interação com Lilian, logo no início de sua mensagem ("Como dito na citação proposta pela Lilian) ela recupera, na verdade, questões apresentadas por Geórgea (M3 e M8, no primeiro subgrupo), sem mencionar que o faz. É o que se observa, por exemplo, quando a aluna menciona as palavras variáveis/invariáveis (M3), bem como quando alude à compreensão da classificação de palavras por alunos ("Acredito que, classificando as palavras em dois grupos maiores, seja mais fácil a compreensão do aluno") e às Interjeições, referenciando M8 e M3, respectivamente. Como Raquel (M13) retoma ideias apresentadas por apenas uma das participantes envolvidas com a construção de conhecimentos nesse subnível, parafraseando-as, não é possível identificar nem a geração de novas ideias, nem a proposição de organização das informações, na ocasião de sua postagem.

Também no caso da mensagem de Suzi (M15), o que se observa é a retomada das questões apresentadas inicialmente por Lilian (M1), com outras palavras, de modo análogo ao que faz Raquel (M13) e ao que fez Brenda (M2) no primeiro subgrupo trazido para análise (ver seção 4.1.1). Vale notar ainda, em M15, a paráfrase que Suzi faz das ideias de Camila (M4), seja por conta da citação das proposições da autora Margarida Basílio (“Segundo Basílio a questão de classes de palavras é bastante complexa [...]”), autora de referência na área da Morfologia e que é instanciada por ambas as colegas, seja pela proposição da variabilidade classificatória dos vocábulos em línguas distintas (“as adequações de definições das classes que varia de língua para língua”).

A postagem de Bárbara (M14) nesse mesmo subgrupo apresenta-se, por sua vez, mais na direção da proposta de geração e de organização de ideias que vinha sendo configurada mais particularmente por Maura (M7) e por Talita (M9). Assim sendo, Bárbara colabora apresentando novas informações à discussão, ao mesmo tempo em que seleciona e retoma as ideias de alguns colegas e/ou de situações de sala de aula, de modo explícito ou implícito em sua produção (“Como foi dito no comentário de Raquel, a classificação vista pelos olhos da linguística [...]”; “a melhor maneira de classificar as palavras é utilizando os três critérios” etc.), de forma a agrupá-las em sua mensagem.

Quando da geração de ideias, em M14, salienta-se o próprio tema do contexto na classificação de vocábulos, apresentado por Bárbara de forma mais claramente relacionada a questões de ordem pragmática (“compreendidos pelos alunos quando estes estão inseridos em um contexto que mostre a função prática da gramática”; “a gramática não serve para UNIFICAR a Língua, mas viabilizar a comunicação humana”), bem como a temática do tratamento da variação linguística quando dessa focalização pragmática de tais conteúdos (“É possível aproximar a gramática com a realidade do aluno mostrando a ele os tipos de variações Linguísticas [...] e como elas ocorrem”).

As ideias geradas por Bárbara (M14) podem ser relacionadas, por sua vez, a pelo menos dois outros subníveis presentes nos fóruns *online* de 2011: a) o subnível “O uso das classes de palavras”, também do fórum livre e b) o subnível “É preciso ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico?”, criado e desenvolvido no fórum avaliativo. A respeito dos “nós” de informações que ligam as ideias apresentadas nesses subníveis, apresento a postagem inicial de Gláucia na criação de “O uso das classes de palavras”, e a postagem de Renan no decorrer das discussões em “É preciso

ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico?”, que se associam, ambas, à questão contextual/pragmática a ser considerada no trabalho com as classes de palavras no ensino da língua, conforme a seguir:

**por Glaucia - quinta, 24 novembro 2011, 23:58**

Na minha Regência de Português II desenvolvi uma atividade muito interessante. Mas o melhor de tudo foi ver os alunos ficarem quietos para ouvir algo diferente e muito melhor foi ver os olhos deles brilharem enquanto ouvia a explicação da aula. A aula começou com uma discussão a respeito de cartazes: as frases usadas, desenhos, cores, etc. Teve gramática mas dentro desse corpo de explicação, teve produção textual de modelos de anúncios, com frases. Para saber entender o porque do uso de um determinado termo, palavra, vocábulo o aluno tem que conhecer e saber usa-lo. Quando o aluno olhar um anúncio ele saberá que ali tem uma interjeição e está ali com determinada função, para causar determinado sentido. Temos no nosso dia a dia tantos cartazes. Vc já pensou nos tipos de frases que estão ali? Frases coordenadas, subordinadas, reduzidas, como são caracterizadas? Que tipo de classe de palavras é usada e por quê? Na minha opinião essa é a diferença: o uso. É preciso conhecer ou reconhecer, saber e aprender a usar as classes de palavras. E mais uma vez eu cito Antumes: "Muito além da Gramática". Resignificando a Gramática.

**Re: por Renan - sábado, 26 novembro 2011, 18:22**

Há uma grande falha em acreditar que a ineficácia do Ensino da Gramática Normativa coloque a mesma "de lado" no Ensino Básico.

Porém, o ensino da gramática normativa precisa ser aliado a um motivo: Não somente ensinar o aluno em suas fases iniciais da educação o que é um Substantivo, e sim mostrar, por meio de textos e outros materiais o que realmente é o substantivo "no mundo". Faz-se necessário o entendimento do motivo de cada regra dentro do contexto de linguagem, para que o aluno saiba o motivo do uso de tais regras gramaticais, e não apenas decorem "regrinhas".

Uma vez ilustradas essas relações, retorno à mensagem de Bárbara (M14) para destacar, finalmente, a presença de vários andaiques, fortalecendo a evidência das implicações entre *ações colaborativas* e o progresso conceitual, anteriormente mencionada. A esse propósito, M14 se estrutura por meio da explicitação de relações entre fórum e sala de aula (“durante nossos estudos em sala de aula, aprendemos que a melhor maneira de classificar as palavras é [...]”); da marcação de relações entre mensagens do fórum (“Como foi dito no comentário da Raquel, a classificação vista pelos olhos da Linguística simplifica [...]”); de várias exemplificações e usos de analogias (“Para exemplificar melhor este conceito, vamos fazer uma ponte com outra área do conhecimento: a Biologia [...]”; “Por exemplo, ao encontrar uma flor, vários aspectos morfológicos podem ser analisados: coloração da pétala, disposição das folhas, [...]”); bem como da organização de pontos da discussão, pontuada acima.

#### **4.1.4 Quarto subgrupo**

A propósito do quarto subgrupo, ressalto primeiramente o diálogo entre Lilian (M1 e M17) Tatiana (M16), e Camila (M20), em uma interação que se dá de forma regressiva, através do retorno de Lilian (M17) a mais uma das séries de interação que se desdobram, no subnível 24, em função de sua postagem inicial (M1).

Interações:

8. LILIAN – TATIANA – LILIAN – CAMILA
9. LILIAN – TATIANA – TALITA – TATIANA

**M1<sup>58</sup> – por Lilian - domingo, 13 novembro 2011, 18:32**

**“A identificação das classes gramaticais é feita, sempre, pela conjunção de critérios semânticos, morfológicos e sintáticos (ou seja, distribucionais). É impossível abrir mão desses critérios para efetuar essa identificação, já que, as definições, puramente semânticas, não podem dar as condições necessárias e suficientes para definir os membros de classes gramaticais específicas.”**

**Você concorda com essa afirmação? Enriqueça nosso conhecimento com sua justificativa.**

**M16 – Re: por Tatiana - domingo, 27 novembro 2011, 16:14**

Bom, de acordo com os embasamentos teóricos dispostos pela professora e também pela sua contribuição em sala de aula, bem como as contribuições oferecidas por meus colegas, exponho aqui o meu ponto de vista referente ao que a Lilian propôs.

A meu ver acredito que os critérios semânticos, morfológicos e sintáticos são realmente indissociáveis. No entanto, como pondera Biderman (p.172) ter como base para classificação das palavras a soma desses critérios revela um ato incoerente. Diante disso, recorro a perspectiva de Basilio (1999) na qual é proposto que se tenha como fundamento para categorização das classes de palavras uma hierarquia de critérios. Em outras palavras, o que quero dizer é que acredito na essencialidade da presença dos três critérios, predispostos de modo hierárquico, para que seja feita uma classificação mais abrangente das classes de vocábulos, propiciando assim uma diminuição nas arbitrariedades existentes nas distribuições classificatórias fechadas desses vocábulos. Tendo em vista esse princípio de hierarquização e torna-se possível também um entendimento maior e mais significativo das funções que cada classe de palavras pode exercer. Tudo dependerá do contexto que o vocábulo estiver inserido. O substantivo, por exemplo, dependendo do seu contexto estará dotado de uma carga semântica, morfológica ou sintática. Se estiver contido em um exercício em que se peça para achar o sujeito da oração o substantivo terá como topo da sua hierarquia classificatória o critério sintático, entretanto sua propriedade semântica e morfológica não lhe serão abstidas:

Exemplo:

---

<sup>58</sup> Marco novamente essa mensagem em negrito, a fim de mostrar que se trata de mensagem relacionada também a outra sequência de interações, já discutida anteriormente.

1. Encontre o sujeito da oração "As flores desabrocham na primavera."

Na frase acima pode-se perceber que o sujeito da oração é o substantivo "flores", nesse contexto ele exerce uma função, um ato que é o de desabrochar. Pode-se ver, então, que dentro da hierarquia o critério predominante é o sintático, porém os atributos morfológicos e sintáticos não lhe são retirados, ou seja, ele continua sendo uma palavra que designa um ser (no caso flores), tendo então seu critério semântico e também seu critério morfológico, isto é, assume categorias de gênero e número.

A hierarquia será definida, então, de acordo com o contexto em que cada palavra estiver inserida e também de acordo com a intenção do seu uso.

Diante disso, é possível concluir que o conhecimento acerca dos critérios classificatórios e sua hierarquia nos permite compreender a fundamentação de cada classe gramatical. O seu conhecimento pode propiciar ainda a compreensão das possíveis e diferentes aplicações que um mesmo vocábulo pode sofrer dentro de uma produção textual.

#### **M17 – Re: por Lilian - domingo, 27 novembro 2011, 16:34**

Muito bom, meninas. Suas reflexões, até agora, foram muito enriquecedoras para mim. Concordo com todas vcs. A identificação das classes gramaticais precisa dos critérios dos vocábulos para ser bem analisado, de acordo com o contexto. Assim, diminuem as convergências classificatórias e nossa compreensão se faz melhor.

Segundo Câmara, o critério semântico não deve ser observado, isoladamente, como acontece comumente na Gramática Tradicional. Para ele, o critério semântico e o mórfico se associam de forma muito estreita, pois o vocábulo é uma unidade de forma e sentido. "O sentido não é qualquer coisa de independente, ou, mais particularmente, não é apenas um conceito; conjuga-se a uma forma. O termo 'sentido' só pode ser entendido com o auxílio do conceito de 'forma'." (Mattoso Câmara, 1970).

Para Perini (1995), "classificar as palavras implica elaborar uma classificação sobre critérios formais (sem excluir da descrição a classificação semântica, mas separando-se nitidamente dela)". Afirma que "é necessário classificar as palavras quanto a seus traços formais, isto é, quanto ao seu comportamento sintático e morfológico; e também é necessário classificá-las quanto a seus traços de significado". Segundo ele, é preciso estar atento à coerência que deve haver dentro de cada classe, isto é, a definição que se dá dessa classe deve se adequar ao conjunto de vocábulos nela incluído; deve haver também uma relativa homogeneidade entre os componentes da classe quanto ao comportamento gramatical (PERINI, 1985, p.314).

Assim, a tradicional definição da classe dos verbos sob o ponto de vista, basicamente semântico ("palavra que exprime uma ação") é inadequada, já que vocábulos de outras classes também podem conter esse traço de sentido. Por exemplo, corrida e construção são nomes que contêm a ideia de processo. Por isso, o critério morfológico e o funcional, juntos, permitem uma definição mais coerente dessa classe de vocábulos:

- a) verbos são vocábulos que variam em tempo (+aspecto), modo e pessoa (+ número);
- b) somente os verbos podem desempenhar a função de núcleo do predicado.

Embora esses conjuntos de vocábulos possam ser estabelecidos com base em semelhanças de comportamento gramatical, a função que eles desempenham é fundamental para determinar suas características semânticas e morfológicas. Por isso, a separação entre as classes não é estanque. O verbo, por exemplo, pode funcionar como nome ao ocupar o núcleo do sintagma nominal, antecedido por um determinante (artigo ou pronome). Exemplos:

Viver é bom demais.

Não desejo outro viver.

O ir e vir das pessoas me incomodava.

O vai e vem dos carros diminuía à medida que a noite avançava.

Essa mobilidade dos vocábulos é um forte argumento para que eles sejam observados sob diferentes aspectos -- morfológico, funcional e semântico. O problema com os livros de gramática e os livros didáticos é que, em geral, a definição de cada classe não leva em conta os

mesmos critérios, o que resulta em definições confusas, privilegiando ora um, ora outro critério. De uma forma geral, a classificação se apoia, basicamente, no critério semântico, complementado, às vezes, pelo morfológico. Segundo esse modelo, as gramáticas normativas também privilegiam o critério morfológico, aliando-o, agora, ao critério semântico. Já nos estudos linguísticos mais recentes, fica evidente a necessidade de basear a classificação dos vocábulos no critério funcional (sintático).

**M18 – Re: por Talita - domingo, 27 novembro 2011, 18:38**

Diante do que foi exposto pela Tatiana com relação à hierarquia de critérios propostos por Basílio (1999), surgiu uma pequena dúvida justamente por meio do exemplo que foi citado ("As flores desabrocharam na primavera"). Infelizmente, e sabendo de antemão que essa hierarquização é bastante complexa, não entendi o porquê do critério sintático ser aquele preponderante. É devido ao enunciado "Encontre o sujeito da frase"? Afinal, se penso em sujeito, automaticamente penso no critério sintático e no substantivo como núcleo do sujeito ... é isso?

**M19 – Re: por Tatiana - segunda, 28 novembro 2011, 15:43**

Talita é isso mesmo, nesse contexto o nome (flores) está predominantemente dotado de uma função sintática devido ao que foi proposto pelo enunciado. Convém acrescentar que conforme Basílio dentro de uma perspectiva sintática "o substantivo é a palavra que pode exercer a função de núcleo do sujeito, objeto e agente da passiva". Com isso gostaria de ressaltar o valor que o contexto, a meu ver, exerce sobre a determinação da hierarquia dentro das classificações de vocábulos. Como dizia o mestre Saussure "o ponto de vista cria o objeto", o olhar lançado sobre os vocábulos, em determinados casos, é que poderá indicar a preponderância que cada critério (semântico, morfológico e sintático) contém dentro desse vocábulo.

**M20 – Re: por Camila - segunda, 28 novembro 2011, 22:14**

Por fim, temos uma gramática que não está adequada, há várias divergências, e os gramáticos e linguísticas ainda não chegaram a um acordo!!

No diálogo entre Tatiana, Lilian e Camila, observa-se um redirecionamento da questão debatida no subnível 24, por Tatiana (M16), que embasa toda sua produção no questionamento da simples combinação dos três critérios (morfológico, sintático e semântico) para a classificação de vocábulos, até então defendida pelo grupo ("ter como base para classificação das palavras a soma desses critérios revela um ato incoerente"). Tatiana entra, assim, em desacordo com as ideias do grupo (em especial com as de Lilian em M1 – "exponho aqui o meu ponto de vista referente ao que a Lilian propôs."), reelaborando-as e trazendo nova ideia ao processo de construção de conhecimentos sobre classes de palavras, qual seja a "hierarquização" desses critérios.

Para fundamentar seu comentário, Tatiana (M16) alude a dois autores de referência no campo da Morfologia da língua ("Biderman" e "Basilio"), assim como às contribuições de outros materiais teóricos do curso e da professora, em sala de aula ("de acordo com os embasamentos teóricos dispostos pela professora e também pela

sua contribuição em sala de aula"). Chama a atenção, ainda, para o aspecto pragmático/contextual ("A hierarquia será definida, então, de acordo com o contexto em que cada palavra estiver inserida e também de acordo com a intenção do seu uso"), ao mesmo tempo em que faz entrever uma ligação entre sua produção e a questão da análise linguística, textualizada por Talita (M9, no primeiro subgrupo) e mesmo por Tatiana, em outros tópicos de discussões dos fóruns *online* ("O seu conhecimento pode propiciar ainda a compreensão das possíveis e diferentes aplicações que um mesmo vocabulário pode sofrer dentro de uma produção textual.").

De modo a esclarecer e demarcar suas proposições, Tatiana apresenta vários andaimes em M16, como exemplificações e explicações, retomadas e organizações de pontos das discussões e explicitação de relações entre fórum e sala de aula, entre fórum e materiais teóricos diversos. Evidencia-se em sua mensagem, assim, mais um dos momentos de ligação, seleção e exclusão de informações no subnível 24 – ou seja, de organização de ideias e de progressão intelectual.

Reagindo à mensagem de Tatiana, Lilian retorna à discussão (M17) passados exatos 20 minutos, reforçando a importância do contexto quando da combinação dos três critérios por ela defendidos para a classificação de vocábulos, e produzindo uma mensagem em se pode evidenciar o resumo e a organização de diversas das informações apresentadas por vários participantes envolvidos no processo colaborativo de construção de conhecimentos. Embora Lilian (M17) não explice a organização que empreende, ela o faz relacionando, entre outras, as seguintes informações trazidas anteriormente à discussão: a) a crítica ao critério semântico para a classificação de palavras (gerada em M1, em M5 etc.); b) a importância do contexto sintagmático quando dessa classificação (M7, M16 etc.); c) a variação entre definições e categorizações de vocábulos por materiais diferentes (M3, M13 etc.); d) a confusão na classificação de vocábulos e as implicações para o ensino de língua (M8).

No processo de agrupamento de várias ideias, por meio de relações de semelhança, seleções e descartes de ideias que provavelmente considera mais fracas, Lilian (M17) traz à discussão, ainda, uma nova informação, na esteira de um outro autor de referência no campo dos estudos da linguagem, Mário Perini: a importância de se atentar à coerência e à homogeneidade entre classes, quando da categorização de

vocábulos (“é preciso estar atento à coerência que deve haver dentro de cada classe [...] deve haver também uma relativa homogeneidade entre os componentes da classe”).

Na convivência entre a geração de novas ideias e a organização das informações feitas em colaboração nesse subgrupo, Lilian (M17) resume e organiza diversos pontos da discussão, por vezes também citando autores de materiais teóricos, de forma direta ou indireta (“classificar as palavras implica elaborar uma classificação sobre critérios formais’ [...]”, ‘Segundo Câmara’”); apresenta muitas explicações e exemplos e interage em tom positivo com seus colegas (“Muito bom, meninas. Suas reflexões, até agora, foram muito enriquecedoras para mim”), demonstrando papel ativo em relação às ações de interagir e colaborar com andaimes na construção de conhecimentos.

Ao mesmo tempo em que se observa no subnível 24 esses momentos de organização de ideias e progresso intelectual, por meio de mensagens escritas que se revelam como uma espécie de coprodução – já que nelas se fazem presentes as ideias de diversos dos participantes envolvidos com as discussões –, a ausência de consenso entre esses envolvidos, nos termos de um “concordar em discordar” mencionado por Harasim (2012 – ver Quadro 32), faz com que esses momentos se entrelacem e convivam temporalmente com a tempestade de ideias constitutiva da fase de *brainstorming*. Assim, cabe mencionar a mensagem apresentada por Camila (M20) na sequência interativa de M17, em que se observa o *brainstorming* ainda ativo no subnível em questão (“Por fim, temos uma gramática que não está adequada, há várias divergências, e os gramáticos e linguísticas ainda não chegaram a um acordo!!”).

Também a interação *paralela* entre Talita (M18) e Tatiana (M19) apontam para a construção colaborativa do conhecimento em movimento instável no subnível 24, por meio do andaime de marcação de pontos críticos da mensagem de Tatiana (M16) por Talita (M18), no sentido de melhor compreendê-la (“surgiu uma pequena dúvida justamente por meio do exemplo que foi citado”). Colaborando com as dificuldades da colega, Tatiana (M19) explica e exemplifica os pontos de confusão apresentados por Talita (M18), em um diálogo no qual se evidencia, uma vez mais, a flexibilização dos papéis tradicionalmente atribuídos a professor/alunos em contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que Tatiana apresenta atuação direta no esclarecimento de dúvidas, como se espera, em geral, que o faça o professor.

#### **4.1.5 Quinto subgrupo**

No quinto e último subgrupo, chamo a atenção para a ocorrência de duas novas interações em *paralelo*, entre Lilian (M1) – Suelen (M21) e entre Lilian (M1) – Laura (M22). Trata-se de mensagens até certo ponto independentes das discussões até então focalizadas, não obstante o fato de que se pode entrever, em sua constituição, a influência dessas discussões.

Interações:

10. LILIAN – SUELEN
11. LILIAN – LAURA

##### **M1<sup>59</sup> – por Lilian - domingo, 13 novembro 2011, 18:32**

**“A identificação das classes gramaticais é feita, sempre, pela conjunção de critérios semânticos, morfológicos e sintáticos (ou seja, distribucionais). É impossível abrir mão desses critérios para efetuar essa identificação, já que, as definições, puramente semânticas, não podem dar as condições necessárias e suficientes para definir os membros de classes gramaticais específicas.”**

**Você concorda com essa afirmação? Enriqueça nosso conhecimento com sua justificativa.**

##### **M21 – Re: por Suelen - segunda, 28 novembro 2011, 12:30**

A questão das classes de palavras que se originou da língua Latina e grega, visto que a preocupação era somente sintática, observa-se a preocupação de outros fatores que compõem as palavras além desse exposto antigamente. O semântico e morfológico fazem parte da construção da estrutura e significação das palavras. Tal visão prejudicou a gramática utilizada nas escolas hoje, a questão agora é de como modificar um modelo utilizado a anos pelas instituições sem que haja confusão na cabeça dos alunos. Buscar reconhecer os erros e esclarecer suas definições ajuda a entender como uma palavra pode mudar de uma categoria a outra, perdendo todo o sentido inicial determinado em contexto. Esse é o desafio hoje dos futuros profissionais de letras, criticar o modelo tradicional acrescentará mais conhecimento e consequentemente levará a relações necessárias para que não haja equívocos futuros, e tbm para que não sejamos levados por enganos que aparentemente não trazem mau algum, como é o caso das classificações das palavras.

##### **M22 – Re: por Laura - segunda, 28 novembro 2011, 23:45**

Com tudo esse estudo das classes de palavras lembrei das palavras de Fernando da banda Teatro Mágico em show:

Cada verbo é livre para escolher seu próprio complemento. Há aqueles que preferem a companhia de uma preposição para tirar-lhe da solidão, outros já esperam a boa vontade de um objeto ser direto e não ter enrolação. Se a vida lhe parecer transitiva pode-se escolher a opção de não estar só, mesmo sem pedir a ninguém para completá-lo, a não ser que se prefira viver solteiro e ser grosso com todos os atrevidos que insistem em aparecer ao seu lado. Porém, todo

---

<sup>59</sup> Nova marcação minha em negrito, pelo motivo já mencionado.

verbo possui a função de envolver cada um de nós com seu gerúndio, sendo participio de nossa vida e nos mostrando que o infinitivo não existe. Afinal, todo verbo tem seu tempo para nos mostrar o modo que cada pessoa escolhe o seu sujeito para completar a sua frase, vivendo o presente, planejando um futuro-mais-que-perfeito e deixando para trás as mágoas que o radicalismo de sua vida fez-se pretérito.

De maneira bem poética seria legal olhar a lingua portuguesa com mais carinho e estudar morfologicamente, semanticamente e sintaticamente o que é a base da lingua, os vocábulos, logo, toda a gramatica (ou boa parte).

O caráter independente das interações em M1-M21 e em M1-M22 se evidencia em M21 e em M22 pela ausência de envolvimento mais efetivo das alunas no processo de construção de conhecimentos bastante já avançado nesse momento das discussões. Isso porque nenhuma delas apresenta retomadas de mensagens anteriores, nem organizações de ideias de colegas, nem grandes acréscimos de informações, exceto pela perspectiva histórica a que recorre Suelen (M21) para questionar o atual modelo classificatório dos vocábulos (“A questão das classes de palavras que se originou da lingua Latina e grega [...]”) e pelo compartilhamento de um texto, por Laura (M22), que reforça a relativização do processo classificatório de vocábulos tematizada em todo o subnível 24 (“Cada verbo é livre para escolher seu próprio complemento [...]”). Suas contribuições para o processo de discussão no subnível 24 são, portanto, mínimas do ponto de vista da progressão intelectual esperada em interações *online*.

Sobre esse processo, cabe dizer, por fim, que se faz evidente uma progressão na construção colaborativa de conhecimentos a respeito das classes de palavras, na direção do principiar de uma convergência intelectual, ao mesmo tempo em que novas ideias são geradas, relacionadas, esclarecidas, compiladas e/ou descartadas. Isso se dá por meio de várias relações entre mensagens apresentadas no subnível em foco, em outros subníveis do mesmo fórum e/ou de outros subníveis, bem como entre materiais e situações outras e diversas, como as experiências vividas presencialmente no curso de Morfologia, por exemplo. Dá-se, ainda, pela identificação de contribuições mais significativas, do ponto de vista interacional e colaborativo, e menos significativas, desse mesmo ponto de vista, refletidas em momentos de maior ou menor envolvimento dos participantes dispostos a colaborar com ações de *interação* e *mediação*.

De todo modo, parece-me evidente, no exemplo analisado, uma relação de Interdependência entre os envolvidos na construção de conhecimentos sobre a temática em pauta, bem como uma Independência em relação à figura do professor,

configurada nas flexibilizações de papéis tradicionalmente definidos em situação de ensino-aprendizagem, conforme pontuado em alguns momentos nas análises. É notável, ainda, e por fim, a coconstrução e o compartilhamento de várias ideias entre o grupo, mesmo que não tenha sido possível identificar um consenso na produção de uma conclusão e/ou qualquer outro produto, pelos participantes.

Feitas essas considerações, passo agora à análise do segundo exemplo selecionado para este capítulo, na seção a seguir.

#### **4.2 Processo colaborativo de construção de conhecimentos linguísticos sobre “gênero”**

Para dar início à análise do processo colaborativo de construção de conhecimentos sobre gênero, situo primeiramente o subnível a ser focalizado nesta seção, por meio da Figura 39, abaixo:

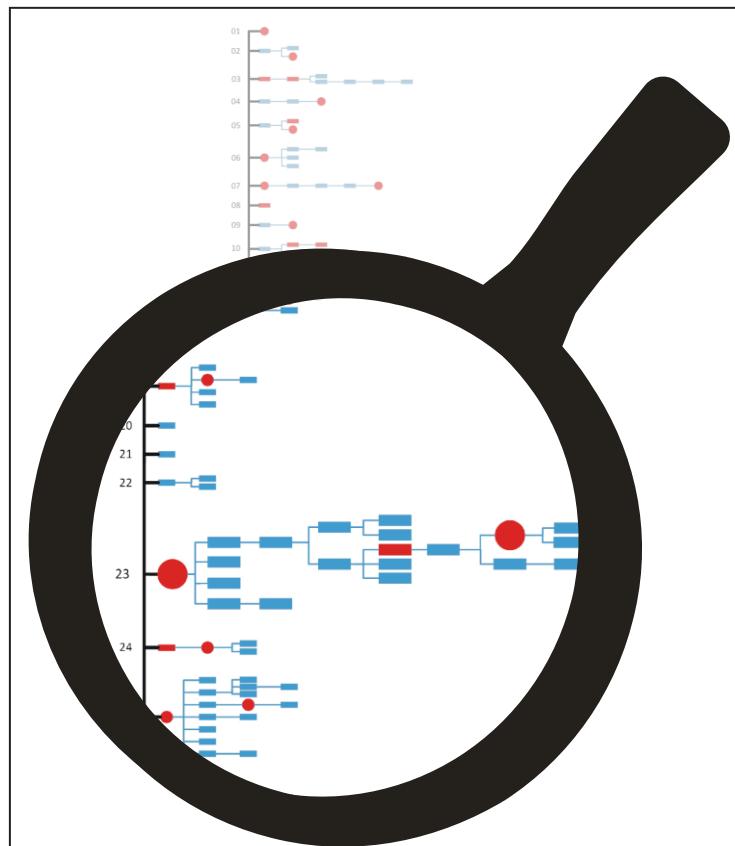


Figura 39: Zoom sobre o subnível 23 do fórum livre de 2012

Como se vê pela Figura 39, o subnível 23 é um dos 26 apresentados no fórum livre de 2012 e se desenvolve por meio de interações que se desdobram em longas séries de postagens relacionadas entre si, com a colocação de alguns poucos andaimes. Tendo em vista a necessidade de identificar cada um dos produtores e as respectivas datas e horário de produção das mensagens nesse subnível, apresento-o de modo ampliado na Figura 40, a seguir:<sup>60</sup>

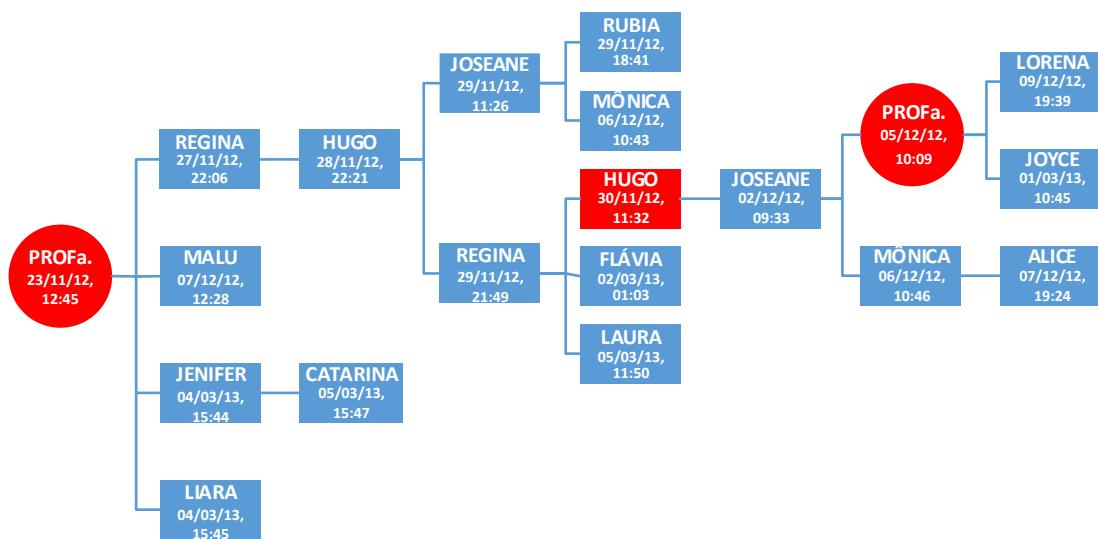
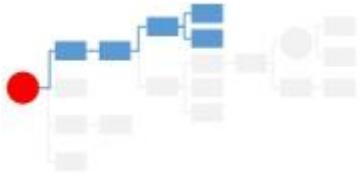
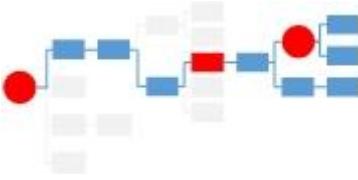
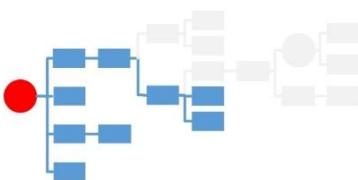


Figura 40: Fluxograma das discussões no subnível 23 do fórum livre de 2012

O fluxograma mostra que as discussões ocorreram por meio da postagem de 20 mensagens, entre 23 de novembro de 2012, às 12:45, e 5 de março de 2013, às 15:47, por 15 dos participantes desse fórum, sendo 14 alunos (Alice, Catarina, Flávia, Hugo, Jenifer, Joseane, Joyce, Laura, Liara, Lorena, Malu, Mônica, Regina, Rúbia) e eu, a professora.

Do ponto de vista das interações, cabe situar a existência de 10 séries de interação que ocorrem em *paralelo* e se desenvolvem por vezes em *sequência*, por vezes de modo *regressivo*, sempre com a minha participação, já que fui eu quem iniciei a discussão nesse subnível. Para analisá-lo, agrupo cada uma das 10 interações paralelas em 3 subgrupos de discussão, conforme Quadro 36:

<sup>60</sup> Os círculos representam as minhas postagens, os retângulos as dos alunos e a cor vermelha a colocação de andaime.

<b>Primeiro subgrupo</b>	
1. PROFESSORA – REGINA – HUGO – JOSEANE – RÚBIA 2. PROFESSORA – REGINA – HUGO – JOSEANE – MÔNICA	
<b>Segundo subgrupo</b>	
3. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – PROFA – LORENA 4. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – PROFA – JOYCE 5. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – MÔNICA – ALICE	
<b>Terceiro subgrupo</b>	
6. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – FLÁVIA 7. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – LAURA 8. PROFESSORA – MALU 9. PROFESSORA – JENIFER – CATARINA 10. PROFESSORA – LIARA	

Quadro 36: Subgrupos de análise do subnível 23 do FL 2012

Conforme mostra o quadro acima, cada um dos subgrupos recortados para análise se estrutura por meio da seleção de determinadas mensagens (nas cores azul e vermelha) e pela omissão de outras (em cinza-claro). Além disso, em cada subgrupo é possível identificar a presença de determinados participantes do fórum, que se organizam em pequenos grupos de discussão, a partir de postagens relacionadas entre si. Passo a lidar com cada um desses grupos na sequência.

#### 4.2.1 Primeiro subgrupo

No primeiro subgrupo de discussões sobre a questão do gênero, pode-se já observar um processo colaborativo de construção de conhecimentos, do *brainstorming* (M1 a M5) ao principiar de uma organização de ideias (M6), por meio da partilha e confronto de algumas ideias e posições.

Interações:

1. PROFESSORA – REGINA – HUGO – JOSEANE – RÚBIA
2. PROFESSORA – REGINA – HUGO – JOSEANE – MÔNICA

**M1 – por professora - sexta, 23 novembro 2012, 12:45**

Pessoal, para iniciar as nossas discussões aqui no fórum livre, apresento a transcrição de um trecho de um diálogo livre sobre o qual comentei com vocês em nossa aula dessa semana:

(1)

A mãe está passeando com o filho na rua quando de repente a criança diz:  
– Olha, mãe: o fusca! ... a fusca!? ... O carro, mamãe.

Por que vocês acham que essa criança alterna a concordância do artigo com a palavra "fusca" e termina por buscar um outro vocábulo no eixo paradigmático, "carro"?

**M2 – Re: por Regina - terça, 27 novembro 2012, 22:06**

Creio que seja por causa da vogal final da palavra fusca. A criança associa a letra com o gênero feminino, porém fica em dúvida se a palavra é ou não feminina. Ela então busca a palavra carro, terminada em o, designando então o gênero masculino.

**M3 – Re: por Hugo - quarta, 28 novembro 2012, 22:21**

Acho que a sua explicação é válida. Mas pelo que percebi, o falante (neste caso, a criança) associa a letra com o gênero feminino, como se este tivesse relação com o gênero sexual e/ou social. Acho que é isso.

**M4 – Re: por Joseane - quinta, 29 novembro 2012, 11:26**

E isso acontece porque a criança está rodeada de exemplos onde a letra A indica gênero feminino e associa isso a partir do que conhece. Nos nomes em que ouve, por exemplo, Renata > menina, Renato > menino.

**M5 – Re: por Rúbia - quinta, 29 novembro 2012, 18:41**

Concordo contigo Joseane. As crianças naturalmente fazem essa associação da letra com o gênero; creio que seja a primeira maneira dessa informacoes serem organizadas cérebro; algo primário mas que serve de guia para elas que passam por um processo de aprendizagem da língua.

**M6 – Re: por Mônica - quinta, 6 dezembro 2012, 10:43**

Concordo, Joseane. A criança não tem qualquer base linguística... então ela associa com a vogal final da palavra. Ou seja, se a vogal final é -a a palavra é feminina e, caso seja -o é masculina. Então, como o Hugo disse, a criança faz uma relação com o sexo (masculino/feminino) e com o "social".

A propósito da contribuição individual dos envolvidos nesse processo, saliento primeiramente a minha mensagem inicial, por meio da qual introduzo a questão direcionando a atenção dos participantes para a problemática que envolve a identificação do gênero. Faço-o, ainda, por meio da explicitação de relações entre o fórum e a sala de aula ("apresento a transcrição de um trecho de um diálogo livre sobre o qual comentei com vocês em nossa aula dessa semana"), da apresentação de um

exemplo de diálogo real, e da colocação de uma pergunta ao final, com vistas a instigar a reflexão do grupo e recrutar sua participação no debate (“Por que vocês acham que essa criança alterna a concordância do artigo com a palavra “fusca” e termina por buscar um outro vocábulo no eixo paradigmático, “carro’?”).

Interagindo comigo nesse subgrupo, somam-se a apresentação das ideias de: a) Regina (M2), que partilha a ideia da associação entre o gênero de um nome e sua terminação; b) Hugo (M3), que acrescenta a ideia da relação entre o gênero dos vocábulos e o gênero sexual/social; c) Joseane (M4), que contribui mencionando a relação entre gênero e nosso conhecimento de mundo; d) Rúbia (M5), que parafraseia ideias de Joseane e compartilha nova informação: a de que a associação da letra A com o gênero seja uma primeira forma de organizar esse conhecimento no cérebro.

No caso da mensagem de Hugo (M3), em particular, chamo a atenção não apenas para o caráter de desacordo que ela estabelece com o pensamento de Regina (“Acho que a sua explicação é válida. Mas [...]”) como também para sua relação com outros subníveis do fórum livre de 2012, que também abordam a questão da identificação entre gênero dos vocábulos e gênero sexual/social, trazida à tona e recontextualizada por Hugo em M3. A esse respeito, apresento dois exemplos de postagens, feitas nos subníveis “Problemas de Gramática Normativa” e “Tirinha para discussão sobre Gênero”, pelo próprio Hugo e por Wesley, respectivamente:

**por Hugo - sábado, 1 dezembro 2012, 18:45**

Aos estudar sobre a formação das palavras na "Nova Gramática do Português Contemporâneo" de Celso Cunha e Lindley Cintra, 5ª Edição, Lexikon, me deparei com as seguintes definições e incoerências:

**Formação do feminino**

Os substantivos que designam pessoas e animais costumam flexionar-se em gênero, isto é, têm geralmente uma forma para indicar os seres do sexo masculino e outra para indicar os do sexo feminino.

Assim:

Masculino	Feminino
homem	mulher
aluno	aluna
cidadão	cidadã
cantor	cantora
profeta	profetisa
bode	cabra*
galo	galinha
leitão	leitoa
barão	baronesa

\*grifo nosso

E agora? Substantivo "flexiona-se"? Indica o "sexo" das coisas? E qual é o afixo que flexiona ou deriva as palavras: homem-mulher; bode-cabra?

**por Wesley - quinta, 7 fevereiro 2013, 18:52**

Olá pessoal 😊

Encontrei uma história em quadrinhos no Almanaque da Mônica, que acredito acrescentar na aula e gerar uma discussão interessante! (não liguem pra qualidade da imagem, tirei a foto com o celular).

A turminha em **Sexo Frágil**



(SOUZA, Mauricio de. **Sexo Frágil** In **Almanaque da Mônica**. Editora Globo, nº 109, p. 72-81)

Com esse trecho, o que vocês acham sobre a questão de gênero gramatical, sexual e social presentes na tirinha?

As relações entre a M3 de Hugo, uma mensagem dele mesmo em outro subnível (já apresentado no capítulo 3 desta tese) e a mensagem de Wesley quando da criação de outro subnível sobre gênero apontam mais uma vez para a questão da hipertextualidade manifesta nos fóruns *online* desta pesquisa, conforme já mencionei, remetendo às redes/nós de informações que se cruzam e se recontextualizam de modo não linear na construção de conhecimentos nos espaços-tempos do fórum *online*. Entre esses nós, destaco ainda a própria sala de aula, instanciada por mim quando da criação desse subnível em M1, acima.

Retornando ao subnível 23, no entanto, saliento uma espécie de síntese da discussão, por Mônica (M6), que resume e compatibiliza as ideias apresentadas por Regina (M2), Hugo (M3) e Joseane (M4), descartando a questão da organização cognitiva pontuada em M5 por Rúbia, de modo a agrupar essas ideias, em uma produção que abarca a contribuição individual de cada um dos envolvidos no processo ("concordo, Joseane, a criança [...]"; "a vogal final é [...]" ; "como o Hugo disse, a criança [...]"). Mônica (M6), porém, não acrescenta novas ideias à discussão, nem mesmo recontextualizando

autores de referência da Morfologia, como o fizeram muitas vezes os participantes do subnível sobre classes de palavras, analisado na seção 4.1.

Além disso, exceto pelos andaimes apresentados em minha mensagem, já apontados acima, não há novos andaimes nesse subgrupo, o que denota baixa produtividade quando da apresentação de *ações colaborativas* pelos envolvidos. Dessa forma, pode-se já notar um relação de interdependência entre essas ações e as fases de progressão intelectual também nesse subnível de discussão, a exemplo do que observamos no subnível 24, sobre classes de palavras. Isso pode ser observado se compararmos a progressão intelectual nos subníveis mencionados, uma vez que, já no primeiro subgrupo de discussões sobre classes de palavras, pudemos identificar um avanço bastante mais efetivo na construção colaborativa do conhecimento, em comparação com o primeiro subgrupo sobre gênero, em sua relação com uma maior variedade também de colocação de andaimes por seus participantes.

#### **4.2.2 Segundo subgrupo**

De modo semelhante ao que ocorre no primeiro subgrupo, também nesse segundo é possível identificar uma sobreposição das fases de *brainstorming* e de organização de ideias (HARASIM, 2012), por meio da partilha de informações e opiniões por alguns dos envolvidos, e momentos de ligação e compatibilização dessas ideias, por participantes que podem ser considerados “pares mais competentes”, para usar o termo vigotskiano (VIGOTSKI, 2007[1984]).

Interações:

3. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – PROFA – LORENA
4. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – PROFA – JOYCE
5. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – HUGO – JOSEANE – MÔNICA – ALICE

##### **M7 – Re: por Regina - quinta, 29 novembro 2012, 21:49**

Sim Hugo, neste caso gênero feminino faz relação também com aspecto sexual e com o aspecto social, assim como a Joseane explicou.

##### **M8 – Re: por Hugo - sexta, 30 novembro 2012, 11:32**

É. E dessa associação vêm problemas com este, no caso do fusca, e entre outros, como no texto do Luís Fernando Veríssimo "Sexa".

Mas, aí, vem o meu questionamento. Devemos, então, como futuros professores de Língua Portuguesa, explicar e tentar desassociar essa concepção equivocada?

**M9 – Re: por Joseane - domingo, 2 dezembro 2012, 09:33**

Na minha opinião, sim. A relação existente de palavra feminina e caráter sexual nem sempre é real. Se mesa é uma palavra feminina, que concorda e usa artigo feminino, isso não infere uma conotação de gênero sexual. Devemos, então, saber explicar essa diferença e tentar dissipar essa ideia de que o gênero sexual está ligado à questões gramaticais.

**M10 – Re: por professora - quarta, 5 dezembro 2012, 10:09**

Pessoal, e a minha pergunta é: é possível eliminar totalmente essa ideia de sexo relacionada ao gênero gramatical quando do seu ensino? É produtivo? O que vocês acham?

**M11 – Re: por Mônica - quinta, 6 dezembro 2012, 10:46**

É, Jo... Mas como explicar tudo isso para uma criança sem se aprofundar na análise linguística? É complicado, né?

**M12 – Re: por Malu - sexta, 7 dezembro 2012, 12:28**

Bom creio que para criança não esteja desenvolvido as normas gramaticais, e muitas vezes é ligada o que a criança entende por certo e errado, também pela influência do próximo. Por isso neste caso a criança procura uma palavra mais próxima, a qual está confiante em pronunciar.

**M13 – Re: por Alice - sexta, 7 dezembro 2012, 19:24**

Está certo que a criança no exemplo dado pela professora, associa o substantivo ao gênero por um senso comum, assim como Jo exemplificou: feminino: Renata; masculino: Renato. Mas respondendo a pergunta da Mônica, como futuros professores, devemos explicar essa diferença com o próprio substantivo orientando que, como seu significado traz, designa palavras que quanto ao conteúdo: nomeia os seres, ações, qualidades, sensações, sentimentos etc; quanto à forma: é variável; e quanto a sintaxe: é o núcleo das principais funções sintáticas, como sujeito e objeto. Alertando sempre que: não deve-se confundir o gênero da palavra com o sexo do ser. Por exemplo, régua pertence ao gênero feminino e lápis pertence ao gênero masculino, mas os objetos assim como os sentimentos, ações e qualidades dos seres não possuem sexo feminino nem masculino, como: a libido; o cometa; o fusca.  
certo?

**M14 – Re: por Lorena - domingo, 9 dezembro 2012, 19:39**

na minha opinião a questão não é eliminar essa concepção de que o que termina com o é de menino e o que termina com a é de menina, e sim mostrar que ela é usada incorretamente e é falha e exemplificar isso com palavras do tipo árvore que não se encaixa nessa ideia de sexo ou com palavras cujo final distingue do artigo que a segue!

**M15 – Re: por Joyce - sexta, 1 março 2013, 10:45**

Bom, tentando responder a pergunta da professora, acredito que eliminar totalmente essa concepção, de que sexo (masculino/feminino) e gênero(masculino/feminino) são distinto um do outro, em especial das crianças, não seja possível, mas acredito sim, que quando estudado e ensinado este assunto em sala de aula, é válido e proveitoso se esforçar ao máximo para ajudar nossos futuros alunos a terem uma visão e reflexão mais ampla sobre este assunto. A questão que levanto agora é como? Métodos eficazes para se fazer isso?

A sobreposição das fases de *brainstorming* e de organização de ideias (HARASIM, 2012) pode ser identificada na postagem de Hugo (M8), que retoma a problemática da associação entre gênero e sexo para contribuir com a indicação de uma crônica sobre (“como no texto do Luís Fernando Veríssimo “Sexa””), recontextualizando uma aula presencial na qual esse texto foi discutido. Na sequência, o aluno direciona a atenção do grupo para uma outra questão: o posicionamento deles, enquanto futuros professores, na tentativa de explicar e dissociar os conceitos de sexo e gênero (“Devemos, então, como futuros professores de Língua Portuguesa, explicar e tentar desassociar essa concepção equivocada?”).

Ao trazer essa nova questão para o debate, recrutando os colegas a pensarem a questão do ponto de vista de sua formação, Hugo (M8) leva à produção de um conjunto de mensagens cujas ideias se apresentam em acordo e em desacordo entre si, a saber: a) a menção à necessidade de se “dissipar” a ideia de gênero sexual atrelada a questões gramaticais, por Joseane (M9) (“saber explicar essa diferença e tentar dissipar essa ideia de que o gênero sexual está ligado à questões gramaticais”); b) o questionamento da possibilidade e produtividade do dissipar dessa ideia, por mim, professora (M10) (“é possível eliminar totalmente essa ideia de sexo relacionada ao gênero grammatical quando do seu ensino? É produtivo?”); c) a relação entre o ensino do gênero e a atividade de análise linguística, por Mônica (M11), que recontextualiza ideias tematizadas no fórum avaliativo (“como explicar tudo isso para uma criança sem se aprofundar na análise linguística?”); d) o desacordo de Lorena (M14) com a ideia de Mônica (“na minha opinião a questão não é eliminar essa concepção [...], e sim mostrar que ela é usada incorretamente [...]”); e) a colocação de uma nova questão, por Joyce (M15), qual seja o modo como empreender essa tarefa em sala de aula (“A questão que levanto agora é como? Métodos eficazes para se fazer isso?”).

Em movimento que evidencia progressão da construção de conhecimentos, nesse subnível, por meio de sínteses e organização de ideias, Alice (M13) procura identificar associações entre os vários comentários individuais dos participantes, feitos de modo a concordar e/ou discordar com informações trazidas por outros envolvidos. Alice (M13) o faz retomando a minha mensagem inicial (M1), por meio de paráfrase (“Está certo que a criança no exemplo dado pela professora, associa [...]”), resumindo as ideias de Joseane no primeiro subgrupo (M3) (“assim como Jo exemplificou: feminino:

Renata; masculino: Renato.”) e respondendo à mensagem de Mônica (M11) (“respondendo a pergunta da Mônica, como futuros professores [...]”), apresentando explicações e exemplos a propósito do assunto em debate.

As mensagens de Regina (M7) e de Malu (M12), por sua vez, apresentam-se como uma espécie de paráfrase das questões apresentadas pelos demais participantes na construção de conhecimentos empreendida.

#### **4.2.3 Terceiro subgrupo**

Nesse último subgrupo de mensagens temos, por fim, apenas a apresentação de algumas paráfrases, por Flávia (M16), Liara (M18) e Catarina (M19), assim como de algumas poucas novas ideias, por Jenifer (M17) e Laura (M20). Não se identifica nesse momento, portanto, a fase de organização de ideias e, muito menos, de convergência intelectual (HARASIM, 2012).

Interações:

6. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – FLÁVIA
7. PROFESSORA – REGINA – HUGO – REGINA – LAURA
8. PROFESSORA – MALU
9. PROFESSORA – JENIFER – CATARINA
10. PROFESSORA – LIARA

##### **M16 – Re: por Flávia - sábado, 2 março 2013, 01:03**

Concordo com a Regina, a criança associa a última vogal "a" da frase por ela geralmente indicar palavras do gênero feminino. No entanto isso a confunde porque a palavra carro é do gênero masculino.

##### **M17 – Re: por Jenifer - segunda, 4 março 2013, 15:44**

Quando estamos aprendendo gênero na escola, a principal associação que fazemos é com relação ao sexo (feminino e masculino). E por isso que a criança ao tentar falar do fusca fica em dúvida se seria "a fusca" ou "o fusca", pois o "a" no final de fusca deixa a impressão de que seria uma palavras feminina. Seria como na frase "tomarmos uma cerveja seria ótimo", se fosse levar em consideração uma cerveja então seria ótima no final da frase, o que não acontece. Isso é bem esclarecido no texto GÊNERO de John W. Martin. Portanto, não se trata de tira essa ideia de sexo com relação a gênero da gramática, tratasse de explicar e exemplificar, e conforme a didática do professor, esclarecer aos poucos que a associação que se faz com o sexo não seria a forma correta e apenas a mais fácil no começo, a criança vai ter dificuldade de entender isso a princípio, é até interessante que ela faça esse tipo de tentativa e ao poucos ela vai aprendendo.

**M18 – Re: por Liara - segunda, 4 março 2013, 15:45**

Para iniciar esta discussão creio que seja possível analisarmos o gênero sem leva-lo para a concepção do sexo, creio que se for aprendida de forma que o gênero é a característica da língua e não o sexo da língua iniciaremos com uma outra percepção para a interpretação dos textos pois, devemos discutir gênero para achar a concordância nominal da língua em si.

**M19 – Re: por Catarina - terça, 5 março 2013, 15:47**

A explicação da Jenifer foi perfeita. Essa associação que os professores usam de princípio é bem útil para criança começar a ter essa noção das coisas. Ao decorrer das series posteriores cabe aos professores a quebra dessa noção fixa de gênero, introduzindo como um choque a forma correta de gênero, da mesma forma como nos ocorreu.

**M20 – Re: por Laura - terça, 5 março 2013, 22:50**

Ambos estão certos Hugo, a questão que quando se aprende a questão do gênero, não sei pq, todos aprendemos sobre o gênero sexual e não em si o gênero da palavra. Essa observação está nas tarefas, tem o texto de uma pesquisa onde se observa as crianças associando as palavras com o gênero sexual, então fusca para ela é feminino, mas provavelmente ela viu que é um carro que é masculino, esse é um raciocínio que causa dúvidas.

Quanto à geração de novas ideias por alguns dos envolvidos a colaborar nesse subgrupo, chamo a atenção primeiramente para a mensagem de Jenifer (M17), que estabelece uma relação entre as discussões em andamento nesse subnível e um texto programático do curso de Morfologia, tratado em sala de aula presencial (“Isso é bem esclarecido no texto GÊNERO de John W. Martin”), reforçando a naturalidade da associação do gênero com o sexo, em situações corriqueiras, exemplificando suas ideias a partir de uma analogia com uma dessas possíveis situações (“Seria como na frase “tomarmos uma cerveja seria ótimo”, se fosse levar em consideração uma cerveja então seria ótima no final da frase, o que não acontece.”). Quanto à contribuição de Laura (M20), cabe notar sua lembrança de que, na escola, o ensino do gênero dos vocábulos se dá, em geral, por meio da associação com o gênero sexual, o que acaba por dificultar sua dissociação dessa conotação sexual.

Em todos os subgrupos analisados neste capítulo, observa-se uma perspectiva hipertextual a partir da qual se estrutura o processo colaborativo de construção de conhecimentos. Essa perspectiva se faz presente por meio de recontextualizações de enunciados de outros participantes (em um mesmo subnível ou entre subníveis e, mesmo, entre fóruns diferentes), de autores de materiais teóricos sobre Morfologia, de momentos de sala de aula etc. E é justamente por meio dessas recontextualizações (materializadas na produção de paráfrases, resumos e citações) que se constituem os

indícios de convergência intelectual nos grupos focalizados, através de mensagens estruturadas como espécies de coproduções sobre as temáticas em evidência, uma vez que nelas se pode identificar, muitas vezes, contribuições individuais e progresso conceitual.

O iniciar da fase de convergência intelectual, no entanto, convive e sobrepõe-se cronologicamente aos vários momentos de geração e de organização de ideias nas discussões analisadas. Pode-se notar nesse processo, de todo modo, uma relação de interdependência entre as *ações colaborativas* de interação/andaimagem e o progresso das *fases* de produção intelectual. Isso porque os momentos de maior estabelecimento da interação e da colocação de andaimes pelos participantes são aqueles nos quais notadamente se observam mais efetivamente as organizações de ideias e os indícios de convergência intelectual, como ilustram alguns dos exemplos focalizados.

Considerando as perguntas de pesquisa elencadas na Introdução deste trabalho, o modo como professora e aluno(s) desenvolvem *ações colaborativas* nos fóruns *online* analisados estão entrelaçadas ao contexto sociocultural em que tais ações estão imersas, bem como às práticas de escrita e de construção de conhecimentos que são instanciadas nesse processo. Essas ações, por sua vez, estão diretamente relacionadas ao progresso da construção colaborativa de conhecimentos sobre Morfologia da Língua, no interior das *fases* que a constituem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta tese, tive por principal objetivo analisar o processo colaborativo de construção de conhecimentos entre professora/aluno(s) e entre aluno(s)/aluno(s) nos fóruns *online* de um curso semipresencial de Morfologia da Língua Portuguesa, na Licenciatura em Letras da universidade pública na qual sou professora, na região centro-oeste. Orientei-me pela perspectiva sociocultural de investigação baseada na “lógica da prática” (SANDBERG e TSOUKAS, 2011), visando a proposição de que um fórum de discussões *online*, em contexto de ensino-aprendizagem, pode ser apreendido para além de sua funcionalidade como ferramenta, bem como para além das características textuais/estilísticas de escrita nele manifestas, defendendo sua compreensão como uma prática colaborativa de construção de conhecimentos; no caso, conhecimentos linguísticos, sobre Morfologia da língua.

Para sustentar essa proposta, orientei-me ainda pela metodologia de pesquisa interpretativista conhecida como “pesquisa-ação” (BURNS, 2010), inserindo-me na prática colaborativa de interagir e construir conhecimentos em fóruns *online*, juntamente com os meus alunos do curso de Morfologia, de modo a agir nesse contexto e, ao mesmo tempo, sobre ele deliberar. Conforme apontei na Introdução deste trabalho, foram três os objetivos mais específicos que orientaram minhas ações e investigações.

Quanto ao primeiro desses objetivos – **revisar e discutir os conceitos teóricos de colaboração e de fórum online em contexto de ensino-aprendizagem, de modo a (re)situá-los no interior de uma perspectiva teórica da prática, portanto articulados às problemáticas evidenciadas pelo estudo empírico e ao contexto sócio-histórico que informa esta pesquisa** –, dediquei-me à revisão dos conceitos de *colaboração* e de *fórum online* no primeiro capítulo desta tese, por meio de uma perspectiva inter/transdisciplinar que orienta as pesquisas em Linguística Aplicada (SIGNORINI, 1998; SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010). Nesse capítulo, discuti esses conceitos em sua relação com a ideia de *construção de conhecimentos* em ambiente *online*, articulando-os à perspectiva teórico-metodológica da *prática* a fim de mostrar que, mais do que a aprendizagem colaborativa em seu aspecto de criação de um produto/resultado

colaborativo, interessava-me particularmente o *processo colaborativo de construção de conhecimentos*.

Entre as questões mais relevantes da apreensão da *colaboração* como processo, focalizei sua característica de fenômeno que não se desenvolve, necessariamente, de modo harmônico durante todas as *fases* da construção colaborativa de conhecimentos em ambiente *online* descritas na literatura mobilizada (HARASIM, 2005; 2012), uma vez que está relacionada à prática específica na qual se apresenta e a partir do qual se orienta – sujeita, portanto, às instabilidades dela decorrentes. A questão da *colaboração* foi por mim apresentada, portanto, em seu aspecto instável que configura processos específicos de construção de conhecimentos entre dois ou mais sujeitos em fóruns *online*, via ações de *participar*, *interagir* e *mediar* – ações essas que nomeei *ações colaborativas*.

A fim de lidar com o segundo objetivo específico deste estudo – **identificar e descrever as ações colaborativas dos sujeitos participantes dos fóruns online** desta pesquisa (**participação, interação e mediação**), em sua relação com os aspectos contextuais em que são desenvolvidas e com as práticas que instanciam –, dediquei-me a investigar as *ações colaborativas*, no terceiro capítulo, tendo em vista as seguintes questões: 1) Como a professora e o(s) aluno(s) desenvolvem *ações colaborativas* na construção de conhecimentos nos fóruns *online* do curso de Morfologia e de que forma essas ações se entrelaçam ao seu contexto sociomaterial/cultural? 2) O que as ações desenvolvidas pelos participantes nos fóruns *online* do curso de Morfologia revelam em termos da instanciação de outras práticas de construção de conhecimentos em contextos sociomateriais/culturais análogos?

Entre os resultados das análises empreendidas no terceiro capítulo a partir dessas questões e objetivo, resgato e discuto alguns dos principais a seguir:

a) As ações colaborativas de participação, interação e mediação, minhas e dos alunos, apresentaram-se de modo mais ou menos intenso em momentos diferentes nos fóruns analisados. Esse fato confirmou a minha hipótese de que a colaboração é um processo, sujeita às instabilidades das práticas sociais a partir das quais se constituem.

b) As minhas ações, no papel de professora do curso, exerceram controle sobre as atividades que constituem os fóruns *online* e consequente dependência dos alunos de minha participação. O meu controle e a dependências dos alunos, porém,

conviveram lado a lado com momentos de Independência e de Interdependência (INGRAM e HATHORN, 2004) entre os participantes. Esses resultados mostraram entrelaçamento entre o fórum e minhas práticas de ensino, bem como que o fórum, por si só, não garantiu a relação de Independência/Interdependência constitutiva da construção colaborativa de conhecimentos e esperada em fóruns *online*.

c) Nos fóruns livres ocorreu, em geral, um modo de agir colaborativamente distinto do que esteve mais presente nos fóruns avaliativos. Nos livres, houve maior envolvimento dos participantes nas discussões, em termos de participação, de interação e de mediação, bem como maior progressão nas fases que compõem o processo colaborativo de construir conhecimentos em ambiente *online*. Nos avaliativos, a obrigação de falar, ou de mostrar que participou e cumpriu a atividade, entre outros aspectos observados, culminou no menor envolvimento dos participantes nas discussões e no baixo desenvolvimento das interações – o que se mostrou em debates com pouca progressão conceitual, marcados por várias mensagens de pessoas diferentes, sem desdobramentos, sobre um mesmo tema. Esses resultados não corroboram as proposições teóricas que defendem o tratamento avaliativo de fóruns *online* para o favorecimento da colaboração (BORBA e AYROSA, 2001; ALMEIDA e FIDALGO, 2013; MANTOVANI, 2010 – ver capítulo 1, seção 1.2.2).

d) A apresentação de questões estruturadas de modo a incentivar a apresentação de respostas simples e individuais e a não instigar a discussão e a colaboração entre os participantes (especialmente por mim, professora) influenciou o baixo desenvolvimento das ações de interação e mediação nos fóruns analisados. Isso confirma as proposições teóricas que defendem a necessidade de se estruturar questões em fóruns virtuais de modo a fomentar o debate, instigando a reflexão, a contestação e o consequente desenvolvimento de um trabalho colaborativo de construção de conhecimentos (MANTOVANI *et al.*, 2010 – ver capítulo 1, seção 1.2.2).

e) Embora eu tenha mantido o fórum aberto a todos os participantes das duas turmas do curso de Morfologia, houve uma espécie de organização, por parte dos envolvidos, em pequenos grupos de interação. Por um lado, esse resultado vai ao encontro dos vários estudos que defendem a distribuição de grupos pequenos e fechados, em fóruns, com as justificativas do aumento da responsabilidade de contribuição individual e da amenização do intimidamento (MARTENS-BAKER, 2009;

BARKLEY *et al.*, 2005 etc. – ver capítulo 1, seção 1.2.2). Mas, por outro lado, a manutenção de grupos maiores favoreceu a troca de ideias entre alunos que talvez por outros meios não teriam a oportunidade de coconstruir conhecimentos, apoiando-se mutuamente (como alunos das duas turmas diferentes, por exemplo). Esses resultados confirmam, portanto, minhas hipóteses iniciais de que a possibilidade de participação de todos os alunos nas discussões favoreceria a colaboração nos fóruns.

f) Mesmo as postagens aparentemente autônomas dos participantes nos fóruns desta pesquisa contribuíram com a construção colaborativa de conhecimentos, sendo por vezes recontextualizadas por outros participantes e chegando a atuar na criação de ZDP em alguns sujeitos. Esses resultados apontam para o papel do fórum enquanto instrumento que pode favorecer a mediação e a colaboração na construção de conhecimentos, dadas suas características de assincronicidade e de permanência/disponibilidade das informações em espaços-tempos compartilhados (cf. capítulo 1, seção 1.2.1).

g) Com relação à instanciação de outras práticas análogas, as ações colaborativas dos participantes revelaram a existência de, ao menos, duas formas distintas de produzir escrita e de construir conhecimentos nos fóruns *online*: 1) a partir de práticas de escrita e ensino-aprendizagem individualizadas e tradicionalmente escolarizadas/acadêmicas; 2) a partir de práticas de interação e escrita em ambientes colaborativos da Internet. No caso das primeiras, destacou-se a utilização do fórum *online* (ou de seu recurso *anexo*) como uma espécie de local para depositar atividades de autoria individual, em geral apresentadas sob forma de um resumo do material lido – remetendo a práticas escolares de avaliação da leitura através de resumos. Quanto às segundas, chamo a atenção para a alta ocorrência de compartilhamento de imagens, textos e *links* para sites da Internet; para o incentivo à prática de responder e produzir mensagens nos fóruns e para a utilização de *emotions*, tipos, tamanhos e cores de fontes diferentes – evidenciando referência a práticas de participação e uso da linguagem na Internet.

No que se refere ao terceiro e último objetivo que elenquei para este estudo – **discutir os impactos das ações colaborativas desenvolvidas nos fóruns online desta pesquisa na (re)configuração de papéis sociais atrelados a situações de ensino-aprendizagem e nas fases do processo colaborativo de construção de conhecimentos sobre conteúdos de Morfologia da Língua Portuguesa evidenciado nos fóruns** –, opto

por desmembrá-lo, aqui, para facilitar a retomada dos resultados e, sendo assim, dedico-me primeiro a discutir **os impactos das ações colaborativas desenvolvidas nos fóruns online** desta pesquisa na (re)configuração de papéis sociais atrelados a situações de ensino-aprendizagem, questão sobre a qual tratei no terceiro e no quarto capítulo.

A esse propósito, os resultados mostraram que há forte presença da estrutura interativa IRA (iniciação pelo professor – resposta de aluno – avaliação pelo professor) nas minhas ações e nas ações dos alunos nos fóruns *online*. Essa estrutura se evidenciou tanto na forma como estruturei algumas das atividades a serem realizadas nos fóruns, como na forma como apresento questões alocando a resposta aos alunos ou, ainda, na reação dos alunos às minhas perguntas e à minha participação nas discussões.

Por outro lado, em diversos debates dos fóruns, tanto eu, professora, quanto os alunos, apresentamos movimentos de mudança na configuração dessa estrutura e dos papéis tacitamente estabelecidos para professor e aluno em situação de ensino-aprendizagem. Esses movimentos puderam ser evidenciados, no meu caso, pela promoção de iniciativa à Independência e pela minha inclusão no processo de Interdependência, que configuraram papéis sociointeracionais outros para a professora (menos protagonista e guardiã do conhecimento e mais mediadora do processo) e para os alunos (mais ativos e dispostos ao compartilhamento, menos passivos em sua própria aprendizagem) nas discussões realizadas.

Os alunos, aliás, também movimentaram mudanças de papéis nos fóruns *online* investigados, como foi possível identificar nos momentos em que fazem perguntas aos colegas, desestabilizando a prática tradicionalmente estabelecida na estrutura IRA. Também nos momentos em que procuram responder às dúvidas apresentadas por colegas, pode-se identificar sua atuação na desestabilização do papel de sanar as dúvidas de alunos, tradicionalmente assumido pelo professor em contexto escolar/acadêmico. Esses resultados permitiram identificar o deslocamento de poderes e de valores em processo nos espaços-tempos dos fóruns *online* que constituem o *corpus* desta pesquisa, não obstante a manutenção desses poderes e valores também bastante ativa nesse contexto.

Quanto à segunda parte do terceiro objetivo – **discutir os impactos das ações colaborativas desenvolvidas nos fóruns nas fases do processo colaborativo de**

**construção de conhecimentos sobre conteúdos de Morfologia da Língua Portuguesa evidenciado** – trata-se de objetivo ao qual me dediquei, mais particularmente, no quarto capítulo, guiando-me, ainda, pela seguinte questão de investigação: 3) Qual(is) a(s) relação(ões) entre os modos de realizar ações colaborativas e as fases do processo colaborativo de construção de conhecimentos nos fóruns *online* do curso de Morfologia?

Nesse caso, por meio da análise por amostragem das discussões temáticas sobre “classes de palavras” e sobre “gênero”, encontrei uma influência bastante direta do modo de realizar ações colaborativas pelos participantes dos fóruns no desenvolvimento das fases de construção colaborativa de conhecimentos destacadas na literatura (geração de ideias, organização de ideias e convergência intelectual). Essa influência se fez presente, nos exemplos investigados, por meio de diversos momentos nos quais o aumento das interações e da ação de colocar andaimes se imbrica a fases mais avançadas de progressão intelectual, como a organização de ideias e a convergência intelectual. A fase de geração de ideias (*brainstorming*), por sua vez, fez-se muitas vezes presente por meio de mensagens de caráter individualizado, sem esforço de seus produtores em interagir com os demais participantes, bem como por meio da apresentação de poucas ações de mediação.

Ainda a propósito das fases que compõem o processo colaborativo de construir conhecimentos em fóruns *online*, cabe dizer que em vários dos debates focalizados ocorreram diversas recontextualizações de enunciados de outros participantes, seja por meio de retomadas de mensagens feitas em um mesmo subnível de discussões, seja instanciando postagens de outros subníveis e/ou fóruns. Também enunciados de materiais teóricos do curso de Morfologia ou realizados em momentos de sala de aula, entre outros, foram recontextualizados em diversas das discussões. Tais recontextualizações se deram em produções estruturadas no padrão textual de paráfrases, resumos e citações e sua presença nos fóruns configurou, algumas vezes, na apresentação de indícios de convergência intelectual. Os indícios de convergência se fizeram entrever em mensagens apresentadas como uma espécie de coprodução sobre as temáticas em evidência, mostrando as contribuições individuais dos participantes do grupo e progressos conceituais sobre as temáticas. Porém, não foi possível identificar convergência intelectual nos termos apresentados por Harasim (2012), na dependência

de uma concordância/consenso dos participantes na coprodução de uma conclusão e/ou teoria, solução, obra etc.

Em seu conjunto, esses resultados tornam possível confirmar minha proposição inicial de apreensão do fórum *online* como *prática colaborativa de construção de conhecimentos*, uma vez que suas propriedades sociotécnicas e sua propriedade de objeto de linguagem (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010) mostraram-se entrelaçadas, neste estudo, ao complexo conjunto de atividades sociomateriais que configuram o contexto de ensino-aprendizagem aqui situado. Dessa forma, o fórum *online* mostrou-se tanto como um meio para o desenvolvimento de determinadas práticas sociais quanto como um produto dessas práticas, apresentando-se de forma única nas instabilidades que o constituem enquanto prática social colaborativa.

Conforme adiantei na Introdução, essas instabilidades se deram mais particularmente por meio do contraste identificado entre ações e práticas mais *colaborativas* (atreladas à ideia de inovação) e ações e práticas mais *individualizadas* (ligadas à ideia de tradição). De certo modo, essas contradições eram por mim esperadas, tendo em vista o cruzamento aqui realizado entre: a) uma disciplina cujo formato pode ser considerado bastante tradicional (a Morfologia), as minhas práticas enquanto professora apenas de cursos presenciais, há mais de 9 anos, os hábitos escolares dos alunos que estudaram por anos na modalidade presencial e de avaliação individual e b) a tentativa de inovar, inserindo a plataforma *Moodle* e o componente a distância nesse curso, utilizando fóruns de discussão para interagirmos e trocarmos conhecimentos etc. O cruzamento entre a tradição e a tentativa de inovação, no entanto, apontam para uma perspectiva fronteiriça entre novos/velhos letramentos (SIGNORINI, 2007; SIGNORINI, 2012), na situação de comunicação e de geração/negociação de significados aqui analisada.

Mais do que isso, esses resultados aventam a possibilidade de movimento, de mudança de práticas, de fortalecimento da construção colaborativa de conhecimentos em ambientes de formação de professores como a Licenciatura em Letras aqui focalizada. Como lembrou Nicolini (2009, p. 4, tradução minha), porém, as práticas “incorporam interesses diferentes e são, portanto, internamente fragmentadas, sujeitas a múltiplas interpretações e abertas a contradições e tensões. Isso faz com que todas as

práticas sejam necessariamente provisórias e estejam em constante mudança.” Entendo as mudanças aqui aventadas, portanto, como um processo sempre em movimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; FIDALGO, C. I. F. The interaction in forums: A contribution to teaching and learning of Mathematics in Engineering. In: **Information Systems and Technologies (CISTI), 2013 8th Iberian Conference on.** IEEE, 2013. p. 1-6.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 5.ed. Campinas/SP: Papirus, 2000.

ARAÚJO, Jr. C. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, S. C. et al. **Interações Virtuais:** Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a Distância. São Carlos/SP: Clara Luz, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays.** University of Texas Press, 2010[1986].

BARKLEY, E. F. et al. **Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty.** Nova Jersey/EUA: John Wiley & Sons, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2001.

BECK, U. et al. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo/SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BORBA, S. de F.; AYROSA, P. P. S. Uma experiência da aplicação da educação a distância via internet como ferramenta complementar a cursos presenciais. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância.** Brasília: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2001.

BOSCARIOLI, C. O ensino de IHC por meio de Aprendizagem Baseada em Problemas: um relato de experiência. In: **II WEIHC,** v. 20116, 2011.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **The logic of practice.** Stanford University Press, 1990.

BRUNER, J. S. *et al.* The role of tutoring in problem solving\*. In: **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching**: A guide for practitioners. New York/EUA: Routledge, 2010.

CASSANY, D. **En\_línea. Leer y escribir en la red**. São Paulo/SP: Anagrama, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1, 2. ed., Trad.: Roneide Venancio Majer. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1999.

CAZDEN, C. B.; BECK, S. W. Classroom discourse. In: **Handbook of discourse processes**, p. 165-197, 2003.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. In: **AILA Review**, v. 18, n. 1, p. 41-57, 2006.

COFFIN, C. *et al.* Patterns of debate in tertiary level asynchronous text-based conferencing. In: **International Journal of Educational Research**, v. 43, n. 7, p. 464-480, 2005.

COLL, C.; MONERO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C., MONERO, C. *et al.* **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

COOK, S. D.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. In: **Organization science**, v. 10, n. 4, p. 381-400, 1999.

COSTA, S. R. **Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora/MG: UFJF; São Paulo/SP: Musa, 2000.

CUNHA, A. L. A. **Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. United Kingdom: Emerald. p. 1-19, 1999.

DILLENBOURG, P. *et al.* The evolution of research on collaborative learning. **Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science**. United Kingdom: Emerald. p. 189-211, 1996.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Institute for Research on Teaching, 1988.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro/RJ: Relume Dumará, 2000.

GARRISON, D. R. **E-learning in the 21st century**: A framework for research and practice. United Kingdom: Taylor & Francis, 2011.

GOFFMAN, E. Footing. In: **Semiotica**, v. 25, n. 1-2, p. 1-30, 1979.

GUNAWARDENA, C. N. *et al.* Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. In: **Journal of educational computing research**, v. 17, n. 4, p. 397-431, 1997.

HARASIM, L. Collaboration. In: DISTEFANO, A. *et al.* (orgs.). **Encyclopedia of distributed learning**. London: Sage, 2005.

HARASIM, L. **Learning theory and online technologies**. New York/EUA: Routledge, 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

INGRAM, A.; HATHORN, L. G. Methods for analyzing collaboration in online. In: ROBERTS, T. (org.) **Online collaborative learning: Theory and practice**, p. 215-241, 2004.

KEAR, K. **Online and social networking communities**: A best practice guide for educators. New York/EUA: Routledge, 2011.

KERN, R. Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. In: **Tesol Quaterly**, vol. 40, n. 1, março de 2006, pp. 183-210, 2011.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The grammar of visual design. New York/EUA: Psychology Press, 1996.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. New York/EUA: Routledge, 2010.

LALUEZA, J. L. *et al.* As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C., MONERO, C. *et al.* **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre/RS: Artmed, p. 47-65, 2010.

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. Me, Myself and... You? Collaborative Learning: Why Bother? In: **Teaching in the Community Colleges Online Conference-Trends and Issues in Online Instruction**. April. 1997. p. 1-3.

LEANDER, K. M.; MCKIM, K. K. Tracing the everyday 'sittings' of adolescents on the internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. In: **Education, Communication & Information**, v. 3, n. 2, p. 211-240, 2010.

LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LOBATO, M. C. A. **Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de Letras da Universidade Federal do Pará**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.

LOWRY, P. B. *et al.* Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. In: **Journal of Business Communication**, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004.

MALHEIRO, S. *et al.* Analysis of Engaged Online Collaborative Discourse: A Methodological Approach. In: **Computers and Education**. Springer London, 2008. p. 33-43.

MANTOVANI, D. M. N. *et al.* Ferramenta fórum para discussão teórica em Estatística aplicada à Administração. In: **Pro-posições**, v. 21, n. 2, p. 185-206, 2010.

MARTENS-BAKER, S. Fantasy Island Meets the Real World: Using Online Discussion Forums in Collaborative Learning. In: **English Journal**, p. 88-94, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 199-226, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

MONTERO, B. *et al.* Discussion forum interactions: Text and context. In: **System**, v. 35, n. 4, p. 566-582, 2007.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

NICOLINI, D. Zooming in and zooming out: A package of method and theory to study work practices. In: YBEMA, S. *et al.* (orgs.) **Organizational ethnography**: studying the complexities of everyday life. London: Sage. p. 120-138, 2009.

NOFFKE, S.; BRIDGET, S. Action Research. In: SOMEKH B.; LEWIN, C. **Research Methods in Social Sciences**. London: Sage, 2005. p. 89-96.

OLIVEIRA FONTES, L. M. O. *et al.* An Animated Pedagogical Agent to Support Problem-Based Learning. In: **IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje**, v. 8, n. 2, p. 56-63, 2013.

OLIVEIRA, G. P. de. **O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo**. 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

OLIVEIRA, M. H.; VASCONCELOS, T. Os portfólios reflexivos na prática pedagógica. In: **Da investigação às práticas - Estudos de Natureza Educacional**, v. 10, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, S. C.; LUCENA FILHO, G. J. de. Animação de fóruns virtuais de discussão–novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. In: **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, p. 1-11, 2006.

PAIVA, V.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: **Gêneros: reflexões em análise do discurso**, v. 1, p. 171-189, 2004.

PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. 247 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

POLT, R. **Heidegger**. London: Routledge, 1999.

PRETTO, N. D. L. **Desafios da Educação na sociedade do conhecimento**. 2000. Disponível em: <[https://blog.ufba.br/nlpretto/?page\\_id=395](https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=395)>. Acesso em: 18. dez. 2013.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: **Intercom**, 2005. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/cibercultura/Enfoques%20e%20desfoques%20no%20estudo%20da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20mediada%20por%20computador.pdf>>. Acesso em: 01. maio 2015.

RAMOS, F. Y. **Ciberpragmática**: El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel, 2005.

RECKWITZ, A. Toward a Theory of Social Practices A development in culturalist theorizing. In: **European journal of social theory**, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

ROUSE, J. Practice theory. In: **Handbook of the Philosophy of Science**, n. 15, 2007.

SÁNCHEZ, L. P. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. In: **Verista Quaderns Digitals Net**, v. 40, p. 1-18, 2005. Disponível em: <[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_662/a\\_8878/8878.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html)>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. **Grasping the logic of practice**: Theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, p. 338-360, 2011.

SCARDAMALIA, M. CSILE/Knowledge forum®. In: **Education and technology: An encyclopedia**, p. 183-192, 2004.

SCHATZKI, T. The sites of organizations. In: **Organization Studies**, 26: 465–484, 2005.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 197-209.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SIGNORINI, I; Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-299.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (org.) **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.117-148

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Língua, linguagem e mediação tecnológica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n. 2, 2010. p. 419-440.

TAYLOR, C. **Human agency and language**: Philosophical papers. Cambridge: Cambridge University Press, 1985

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, T. Z.; AMARAL, S. F. do. Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. In: **ETD–Educação Temática Digital**, v. 12, p. 49-72, 2011.

VASCONCELOS, T. Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes) – implicações para a intervenção em educação pré-escolar. In: **Inovação**, v. 12, n. 2, p.7-24, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007[1984].

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008[1987].

WENGER, E. **Comunidades de práctica**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006.