

Marleni Nascimento Matte

msmatte@portoweb.com.br

Regina Maria Varini Mutti

reginamutti@terra.com.br

Efeitos de sentidos de deslocamento do lugar de professor num seminário virtual

Effects of a sense of professor displacement in a virtual pedagogical seminar

RESUMO – Enfocando uma pedagogia para a Educação a Distância em ambiente telemático no ensino superior, este estudo, de cunho discursivo e educacional, propõe-se a evidenciar efeitos de sentidos manifestados nas interlocuções dos participantes de um seminário virtual pedagógico, em recortes de enunciados que tematizam o lugar do professor. O procedimento analítico destaca o funcionamento discursivo do verbo *ser*, como uma pista lingüística que aponta a efeitos de sentido de deslocamento do lugar de professor. Constata-se que a produção de sentidos na escrita no ambiente virtual mediador dá visibilidade ao entrelugar de tensão entre a heterogeneidade determinada pela construção coletiva no ambiente mediador e a tendência do sujeito, na condição pedagógica, de formar o um, buscando a estabilização do sentido.

Palavras-chave: ambiente telemático, seminário virtual, discurso pedagógico, professor.

ABSTRACT – This study, which has a discursive and educational approach, focuses on pedagogy for Distance Education in a telematic environment in higher education. It aims at showing sense effects manifested in interlocutions of participants of a virtual pedagogical seminar, in extracts of statements that discuss the role of professors. The analytical procedure stresses the discursive functioning of the verb to be like a linguistic clue that indicates effects of a sense of professor displacement. It can be observed that the production of senses in writing in a mediating virtual environment provides visibility to the in-between place of tension between heterogeneity determined by collective construction in the mediating environment and the individual's tendency, in a pedagogical condition, of forming the one, aiming at sense stabilization.

Key words: telematic environment, virtual seminar, pedagogical discourse, professor.

Contextualização do estudo

Neste artigo, problematiza-se a constituição de novas posições enunciativas no discurso pedagógico, a partir da mediação das novas tecnologias de informação e comunicação empregadas na Educação. Considera-se a influência que exercem na constituição de sujeitos e sentidos, bem como as possibilidades diversas de ensino e aprendizagem que se abrem, gerando deslocamentos. Ressalta-se que o uso da língua, nas novas formas de interlocução praticadas no campo pedagógico mediadas pelas tecnologias, implica relações estabelecidas entre sujeito, língua e discurso, que demandam tornar-se alvo de pesquisas.

Nessa perspectiva se situa o ambiente *forchat*, conforme salientam Mutti e Axt (2005); esse ambiente foi concebido em consonância com uma metodologia de en-

sino que enfatiza a interatividade, mediante o uso digital da língua escrita numa dinâmica intensa de participações. Desse modo, aprender a interagir virtualmente e aprender sobre interação virtual são efeitos de sentido que surgem da proposta do *forchat*, valendo tanto para os alunos quanto para o professor; por meio da imersão no ambiente, dinamizam-se as formas de relação dos sujeitos com os saberes, propiciando que professor e aluno sejam parceiros na experiência de produzir o conhecimento, considerando-se também que a grande produtividade de participações dos membros do grupo concorre para a irrupção do sentido novo (Mutti e Axt, 2005).

A pesquisa de doutorado de Matte (2005), da qual é extraída a análise apresentada neste artigo, propõe-se a estudar a experiência dos participantes de um seminário virtual mediado pelo *forchat*. Conforme situa a autora, a proposta pedagógica desse seminário, realizado como dis-

ciplina na pós-graduação em Educação, parte da hipótese de que a mediação do ambiente telemático estimula o aluno a exercer a função de autoria na produção escrita, que, assim como se caracteriza no ambiente telemático, adquire o formato de hipertexto.

Conforme definição de Lévy (1999), o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões, os quais podem apresentar-se como palavras, páginas, seqüências de imagens ou de sons, funcionando como um organizador de informações e conhecimentos. O hipertexto também está associado à idéia de rede, na qual se imbricam os nós e *links*, conectando-se através de palavras e frases cujos significados remetem uns aos outros, dialogam e ecoam, numa rede de associações que pode se estender indefinidamente.

No contexto descrito, um dos objetivos das análises da pesquisa de tese é mostrar os efeitos de sentido e as respectivas posições de sujeito assumidas no hipertexto, derivado das intervenções dos membros da classe virtual no referido ambiente pedagógico. Essas participações virtuais escritas, em seu conjunto, foram impressas em função dos procedimentos da Análise de Discurso, referencial teórico-metodológico que fornece os caminhos à análise. Buscou-se identificar, então, efeitos de sentidos que apontam para o deslocamento das posições cristalizadas de aluno e de professor, correntes no discurso pedagógico tradicional, em sua relação com o objeto do conhecimento a ser construído na ação coletiva. Esses deslocamentos, resultantes da utilização da telemática no seminário, relacionam-se a práticas que visam a possibilitar a autoria dos sujeitos inseridos no processo de construção do conhecimento.

Entende-se autoria, de acordo com a posição teórica adotada, como uma função enunciativa do sujeito. Conforme Orlandi (1988, p. 77), “a função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade”.

O emprego do *forchat* como ambiente mediador do seminário virtual supõe, conforme Mutti e Axt (2005), que os participantes se sintam livres para expressar seus pontos de vista, desviar-se do enfoque temático principal do seminário, deter-se em algum elemento colateral que chamou a atenção, caracterizando um clima informal que condiz com a conversação usual dos *chats*, sem abrir mão do debate que caracteriza um fórum em torno de um assunto previamente definido. Essa predisposição à intensa participação, propiciada pelo ambiente, o caracteriza pela intensa postagem de mensagens, grande produção de linguagem.

O seminário de onde foi extraído o *corpus* de pesquisa (Matte, 2005) contou com a participação de 40 alu-

nos além da professora. O semestre de trabalho foi dividido em 19 semanas, ao final das quais foram geradas 1.072 páginas impressas, padrão officio, que são uma representação hipertextual do ambiente. A partir da impressão desse material escrito, foram feitos diversos recortes discursivos para as respectivas análises, dentre as quais foi escolhida a que é apresentada neste artigo. Desse modo, dentre o universo de enunciados que formam o hipertexto, foram selecionados aqueles cuja marca lingüística é uma pista do funcionamento discursivo. Nem todos os enfoques serão evidenciados na análise desenvolvida neste trabalho, permanecendo a possibilidade de novos desdobramentos em análises futuras.

Articulação teórica

Esta pesquisa compreende uma articulação teórica para a qual foram considerados pontos específicos das obras de diversos autores, assim compreendidos: Michel Pêcheux, com a noção de discurso, sobretudo no que concerne aos conceitos de discurso como efeito de sentido, de acontecimento e memória e de sujeito; do trabalho de Bakhtin utiliza-se a noção de gênero do discurso; e de Jaqueline Authier-Revuz, a concepção de heterogeneidade constitutiva e mostrada.

Para a reflexão em torno da marca lingüística de referência destacada na análise aqui apresentada, efetivamos um movimento de descrição, necessário à produção da interpretação que cabe ao analista de discurso. Para essa descrição, recorreremos inicialmente ao que diz a gramática e então buscamos evidenciar efeitos de sentidos vinculados à marca lingüística. Destacamos o ponto de vista da Análise de Discurso (AD) de acordo com o que foi teorizado na terceira época¹, com a introdução do *outro*, que remete à heterogeneidade, sem desconsiderar que as filiações ideológicas são remetidas à existência de um espaço reservado de sentido, designado pelas formações discursivas, um conceito trabalhado na segunda época da AD (Pêcheux, 1997, p. 315).

Análise

Com a abertura no discurso pedagógico para que o aluno exerça a função de autoria, conforme a hipótese formulada a partir da proposta pedagógica da experiência educacional em questão, introduz-se um deslocamento dos sujeitos para novas posições. Ao analisar pela linguagem o modo como se deu a assunção de novos lugares de sujeito, toma-se como marca analítico-discursiva o verbo *ser*. Ao adotar esse verbo em suas escritas, os alunos respondiam, a partir de uma imagem de interlocutor de-

¹ A AD se divide em três fases, e a terceira se caracteriza pela discussão sobre a heterogeneidade, que consiste no primado teórico do Outro sobre o mesmo, causando uma crise na noção de máquina discursiva estrutural (Gadet e Hak, 1997, p. 315).

envolvida para si mesmos, a uma questão: o que é? As respostas dadas mostram a sua busca de estabilização do sentido. A partir daí, surge a indagação da analista: seria a necessidade de formar o um, que é próprio do sujeito?

No discurso pedagógico, está sacralizado o dever de se buscar uma definição para cada assunto, o que conduz a uma busca incessante de instaurar um sentido que seja o “certo”, ou “a verdade”. Buscando no dicionário (Ferreira, 1999, p. 614) elementos para a compreensão do índice lexical **definir**, encontraremos que este significa *determinar a extensão ou os limites de, explicar o significado de algo*.

Já a gramática tradicional considera a definição como um recurso de retórica ou de expressão, que serve para delimitar uma idéia ou conceito, *dizer de um objeto o que ele é*.

Segundo Garcia (1997, p. 322), a definição consiste numa *fórmula verbal através da qual se exprime a essência de uma coisa (ser, objeto, idéia)*. A forma estrutural da definição é constituída por: (a) termo (coisa a ser definida); (b) cópula (verbo *ser*, ou equivalente, como *consistir*, *significar*); (c) gênero (classe ou ordem a que o termo pertence); (d) diferenças (tudo o que distingue o objeto definido). A definição pode ser organizada de várias formas: delimitar um conceito de modo absoluto; mostrar no que ele se diferencia de outros em seu contexto; e pode ainda estabelecer uma posição ocupada pelo conceito em seu universo, entre outros. Ela também desempenha diversas funções como, por exemplo, nomear ou estabelecer um conceito. Por ser uma maneira de demonstrar os saberes, a definição é um recurso freqüentemente utilizado na prática pedagógica, tendo uso corrente nas explicações e exposição de idéias.

Para o analista de discurso, a definição pode ser considerada uma marca importante, quando se consideram as posições de sujeito numa formulação que se pretende definidora. É importante o fato de que o uso desta fórmula aponta à tentativa do sujeito de restaurar o um, a qual indicia a sua busca de apoio numa certeza (Authier-Revuz, 1998, p. 194).

Na forma da definição, há um papel especial para a forma verbal *ser*. O dicionário (Ferreira, 1999, p. 1841) diz que o verbo *ser* se liga a acepções de verdade, de saber, de existência e identidade. No discurso pedagógico, a definição se materializa como definições propriamente ditas, como explicações, como busca de nomeação, tanto nas formas afirmativas quanto nas negativas. Por sua ligação com o sujeito, o verbo *ser* pode até não estar registrado em alguns enunciados e, mesmo assim, ter sua presença deduzida, definindo uma orientação do sujeito.

Nos enunciados² aqui transcritos, a anteposição do verbo *ser* faz com que a ênfase decorra do sujeito e

envolva toda a frase. Nesse recorte, destacado na análise a seguir, emergem como tema do discurso os deslocamentos presumidos do papel tradicional do professor diante das novas tecnologias. Talvez os alunos-participantes, nas posições que manifestam, estejam levando em conta a sua experiência como membro do seminário virtual do qual estão participando, mas não necessariamente, pois que se referem também a outras experiências e modalidades de uso da tecnologia na educação a distância. Observa-se a busca de estabelecer uma denominação condizente para essa nova posição do professor, através do uso do verbo *ser* e da alternância substitutiva dos itens lexicais: professor, tutor, mediador e monitor.

F1 – Lírio - Na minha análise, mediação, orientação, motivação, etc., são características de um professor (...). O que não consigo, definitivamente, “engolir” é o termo TUTOR. Mesmo pq, às vezes, àquele denominado de mediador ou tutor (harg!!!) é mais professor do que o próprio...

F2 – Azaléia - Para que o professor seja realmente um mediador, principalmente dentro de espaços virtuais, é importante que o assistencialismo seja substituído por uma real preocupação com a formação do aluno cidadão.

F3 – Cravo - ora somos medidores, ora um pouco mais tutores, ora simplesmente monitores, só para citar algumas.

F4 – Primula - o que acontece é que há uma mudança das relações em sala de aula e ainda não definimos a nova posição do professor frente a realidade.

F5 – Rosa - Antes de professor-mediador, oportunizar ao professor ser aluno e vivenciar experiências em EaD.

F6 – Primula - lembrando que não estamos buscando uma nova forma padronizada de ser “professor”...

Nesses enunciados, os participantes buscam um referente para o discurso, através do cotejamento de diferentes designações. O que se pode perceber nas posições de sujeito assumidas é o atravessamento dos discursos pedagógicos-informatizados que atualmente circulam. Nesses discursos, as idéias se aproximam por um lado e se afastam por outro dos conceitos que já habitavam o discurso pedagógico há mais tempo. Uma das preocupações presentes é redefinir o papel do “professor”, pois este item lexical está investido de muitos sentidos que esses alunos-participantes, que também são professores em sua profissão, desejam evitar. “Professor” no discurso pedagógico tradicional é aquele que inculca o conhecimento, que detém a palavra, domina o saber. O discurso da informática na educação se apóia num discurso de reformulação do ensino (Matte, 2000). Ele visa, substancialmente, embora não apenas a isso, ao deslocamento das posições

² A escrita original foi mantida tal como apareceu no ambiente.

consagradas de aluno e de professor. Percebe-se nesses enunciados o atravessamento por esse discurso de reformulação ligado às tecnologias, o qual os sujeitos procuram significar.

Em F1, encontramos os termos mediação, orientação e motivação, numa posição de características próprias do professor. Para o enunciador a troca de nomeação não modifica o termo já conhecido, porquanto já designam atribuições do papel tradicional de professor.

F2 usa o termo mediador, indicando-o como uma designação substitutiva, apontando o seu conteúdo semântico, de intermediação entre o conhecimento e o aluno, como a saída tão almejada para a transformação da ação pedagógica e, conseqüentemente, da prática pedagógica. No “trocar o assistencialismo” pela cidadania, traz o sentido de responsabilização do aluno, sendo preciso, no entanto, criar as condições para tal através de uma formação objetivada para isso.

F3 apela para os deslocamentos variados do professor de uma posição a outra (mediadores, tutores, monitores). Cada um desses usos lexicais relaciona-se ao exercício de um novo papel definido pela execução de atividades diferenciadas. O professor aqui aparece como múltiplo, assumindo em cada posição tarefas diferentes.

F4 reconhece que há uma mudança nas relações em sala de aula, e que ainda não há definição para a nova posição do professor.

F5 adverte que, antes de adotar um novo nome, seria indicado vivenciar as duas posições (aluno e professor) em EAD, que é o seu próprio caso. Enquanto professora, ela se insere na disciplina como aluna.

F6 lembra que não estão buscando uma nova padronização dessa nova forma de ser professor, destacando o sentido de processo de construção do discurso.

O dicionário (Ferreira, 1999, p.1644, 1305, 1456, 1371 e 2020) registra os seguintes significados para as palavras professor, mediador, orientador, motivador e tutor: *professor* significa aquele que professa ou ensina uma ciência ou arte; *mediador* é aquele que coordena uma discussão em grupo; *orientador* é aquele que orienta, que dirige; *motivador* é o que motiva, que ajuda a produzir; e *tutor* é o indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém, protetor, defensor.

O item lexical *professor*, conforme o dicionário, não tem a mesma significação que os outros citados. Os significados partem de noções de fazeres e de *status* que induzem a diferentes índices de valor e de autoridade agregados a cada uma das formas empregadas. O item *professor* assoma sobre os demais, inserindo uma diferença: enquanto *professores*, mediamos, coordenamos, orientamos, motivamos. Enfim, assumimos tarefas que agora se recomendam sejam divididas com outros. Os sentidos de cada um desses “novos” termos são atribuições do bom professor tradicional no exercício de sua prática. Os alunos-enunciadores, também eles professores, se filiam diferentemente

à proposição de mudar a Educação a partir da renomeação do professor.

Se nos ativermos ao dizer de negação à busca de nova padronização do ser professor, nos parecerá que, afinal, é isso mesmo que é buscado. Parece que a solução para reformular a educação passa por uma renomeação de “professor”, o que demandaria, por fim, uma informatização da educação, para que tal mudança realmente aconteça.

A utilização da forma verbal *ser* pelos sujeitos, nesses enunciados, por vezes complementa a fórmula da definição (x é), mas noutras o sentido se constitui como uma avaliação, julgamento ou opinião sobre um objeto do contexto. De modo geral, as construções destacadas seguem o princípio de estar vinculadas a uma necessidade do sujeito de fixar, precisar o objeto do discurso.

Esses resultados apontados na análise de Matte (2005) encontram ressonância na análise de enunciados de professores, obtidos em entrevistas semi-abertas, gravadas e transcritas, a respeito do emprego de computadores no ensino, na escola onde atuam (Mutti, 2007). Constatou-se nesta análise, vinculada ao estudo do movimento da memória discursiva, que novas designações relativas ao trabalho pedagógico pelo professor assinalaram alguns deslocamentos no repetível do discurso pedagógico: a designação “projeto” passou a indicar a especificidade das atividades ligadas ao uso do computador no currículo escolar e, dentro do referido projeto, a designação “orientadora” substituiu o termo “professora”, como podemos observar na seguinte seqüência discursiva:

[...] uma disciplina que não envolve menções nem notas [...] está embutida dentro da disciplina do professor... eles [os professores] trabalham, digamos, mais *light*, né [do que os orientadores] [...] nós somos, atualmente, somos três **professores de projetos** que somos os **orientadores**. Eu sou **professora** de português (Mutti, 2007, p.272).

Considerações finais

Retornemos ao seminário virtual. Além dos sentidos apontados pelas análises desses enunciados, percebe-se, pelo volume de páginas obtidas como hipertexto decorrente das interações entre os participantes, que no seminário virtual mediado pelo ambiente *forchat* houve uma tomada freqüente da palavra pelo aluno. O que poderia ter instaurado as condições para tal? A proposta pedagógica voltada para fomentar a autoria dá uma direção ao ambiente, constituindo-o como um espaço de interação, interpretação e produção textual. Instaura-se, como se percebe, um formato conversacional entre os participantes que o concebem como um espaço para dialogar e trocar experiências, indagar, construir em conjunto sentidos de nomeação.

Essa forma de construção de sentido hipertextual, na forma de diálogo com os “outros”, parece resgatar, como ressalta Bakhtin (2000, p. 279) em sua noção de gê-

nero, a origem das formas discursivas “primitivas”, fruto de relações linguageiras familiares. Isso aponta para a busca de revitalização de imagens de aluno e de professor, subsumidas em noções arraigadas de poder e de obediência de uns em relação aos outros, oportunizadas pelo aparato tecnológico, vindo a reforçar a idéia de deslocamento de antigos lugares sociais e, conseqüentemente, de produtor de sentido e de autoria.

A análise dos enunciados mostra não uma reconstrução pura e simples de sentidos dados pela professora, mas processos de organização singulares dos sujeitos, marcados na sua escrita. Nesses processos, sobressaíram-se marcas como a adoção da fórmula da definição conforme o enfoque analítico adotado. Ainda que a estrutura dos enunciados se mostre heterogênea, marcando a presença do outro, que sempre constitui a linguagem e que aponta a presença da memória do dizer (Pêcheux, 1999, p. 50), percebe-se uma tendência de utilização das formas verbais na primeira pessoa. Ao elegê-las, os alunos buscam refletir sobre sentidos externos, mas que se tornam internalizados em decorrência de sua apropriação reflexiva. Dessa forma, pôde-se perceber os deslocamentos de sentidos efetuados e as evidências das posições discursivas assumidas.

Através das análises, são apontadas as filiações, os lugares assumidos pelos sujeitos. Então, ao escrever, o sujeito se constitui à medida que se inscreve, abordando temas aos quais é convidado a dar sentido. Ao mesmo tempo, as posições assumidas passam a integrar o discurso dos alunos. Assim, ao produzirem enunciados, os alunos escrevem, se inscrevem e também se subjetivam. Conforme a análise de discurso acentua, sujeito e sentido se constituem concomitantemente, no uso da língua, como se pode perceber nos enunciados aqui analisados. Também para dizer como Bakhtin, os alunos procuram ter uma atitude “responsiva”, ao inserirem novos enunciados a partir dos colocados por seus colegas. O ambiente interativo funciona como uma rede, que se mostra na própria forma da intertextualidade em que novos enunciados vão surgindo, apoiados uns nos outros, reiterando o caráter conversacional e o gênero primitivo, os quais passam a fazer parte das novas práticas pedagógicas que vão tendo lugar na Educação. Estas são levadas pelo objetivo de mudar, ressignificar o papel do professor e fazer com que o aluno também seja parte ativa do acontecimento da construção do conhecimento.

O sucesso do trabalho e a ressignificação da prática pedagógica nessa experiência foi fruto da proposta pedagógica de autoria, reforçada nas características do ambiente tecnológico. Como se percebe em outras formas de informatização da Educação (Matte, 2000), em que a tecnologia é utilizada apenas como um recurso de práticas pedagógicas tradicionais, a adoção das novas tecnologias não basta para modificar um discurso tão arraigado e uma visão de constituição de sentido como “extração das

idéias do autor”. Para modificar as práticas pedagógicas, também é preciso se ressituar em relação ao conceito de leitura, de escrita e produção de sentido inseridos na história social; isso é fundamental para sair da reprodução e abrir possibilidades de criar e inventar o novo.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. 1998. *Palavras incertas: as não coincidência do dizer*. 1ª ed., Campinas, UNICAMP, 200 p.
- BAKHTIN, M. 2000. *Estética da criação verbal*. 1ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 421 p.
- FERREIRA, A.B.H. 1999. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2128 p.
- GADET, F. e HAK, T. 1997. *Por uma análise automática do discurso*. 3ª ed., Campinas, Editora da UNICAMP, 319 p.
- GARCIA, O.M. 1997. *Comunicação em prosa moderna*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 522 p.
- LÉVY, P. 1999. *Cibercultura*. 1ª ed., São Paulo, Editora 34, 260 p.
- MATTE, M.N. 2000. *A informática na escola como acontecimento: que sentidos estão sendo produzidos?* Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 141 p.
- MATTE, M.N. 2005. *Autoria no ambiente virtual pedagógico*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 206 p.
- MUTTI, R.M.V. 2007. Memória no discurso pedagógico. In: F. INDURSKY e M.C.L. FERREIRA (eds.), *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, Claraluz, p. 265-276.
- MUTTI, R.M.V. e AXT, M. 2005. *Pour une position énonciative constituée dans le discours d'éducation à distance*. In: COLLOQUE TECHNOLOGIES DU LANGAGE; vers les sociétés du savoir, inédito, Paris (França), 2005. UNESCO/LABEURB/ UNICAMP/ TAL-ParisIII/ Embaixada do Brasil. Disponível em: <http://www.atwiki.com/tecling/> Acesso em: 15/09/2005.
- ORLANDI, E. 1988. *Discurso e leitura*. 6ª ed., Campinas, SP, Cortez, 118 p.
- PÊCHEUX, M. 1999. Papel da memória. In: P. ACHARD; E.P. ORLANDI e J.H. NUNES (eds.), *Papel da memória*. São Paulo, Pontes, p.49-57.
- PÊCHEUX, M. 1997. A análise de discurso: três épocas (1983) In: F. GADET e T. HAK (eds.), *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, UNICAMP, p. 311-318.

Submetido em: 19/11/2007

Aceito em: 11/12/2007

Marleni Nascimento Matte

PPGEdu (UFRGS)

Porto Alegre, RS, Brasil

Regina Maria Varini Mutti

PPGEdu (UFRGS)

Porto Alegre, RS, Brasil