

3

Teoria sócio-interacional e dialogismo

3.1

O sócio-interacionismo de Vygotsky e a noção de dialogismo no pensamento de Bakhtin – conceitos essenciais para o estudo de ambientes colaborativos em EaD.

(...) o diálogo é este encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isso o diálogo é uma exigência existencial.

(Freire, 1987, p. 78-80 apud Moraes, 2006, p.5).

O arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, no que diz respeito à aprendizagem e, em linhas mais gerais, ao desenvolvimento humano como um todo, baseia-se na abordagem sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky (1933/1987) e na concepção de dialogismo proposta por Bakhtin.

Para Vygotsky, o conhecimento é adquirido a partir de relações interpessoais – o sujeito aprende com o outro, assim como através das relações sociais produzidas em seu grupo. Assim, para este autor, a idéia de aprendizado inclui a interdependência de todos os indivíduos envolvidos no processo – o que aprende, o que ensina, assim como a própria relação entre as pessoas. Tal conceito permeia em maior ou menor grau todos os cursos de EaD que tenham como foco a abordagem colaborativa, na qual os participantes aprendem uns com os outros de forma a construir um conhecimento conjunto. Tais cursos orientam-se, igualmente, pelo conceito desenvolvido e denominado por Vygotsky de *zona de desenvolvimento proximal*, que define “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” (Vygotsky, p. 97, (2) in Oliveira, 1993).

Partindo-se deste conceito, defende-se que uma pessoa é capaz de aprender com outras que estejam em qualquer nível mais avançado de desenvolvimento, não necessariamente com um professor, o que é de fundamental importância no

desenvolvimento de cursos de EaD, pois estes baseiam-se no fato de que há a possibilidade de que um indivíduo possa alterar seu desempenho em função de outro(s), ao mesmo tempo respeitando-se o nível de desenvolvimento de cada um. Poderíamos mesmo acrescentar que o aprendizado pode (e deve) se dar tanto em benefício dos que sabem menos pelo contato com os que sabem mais, quanto o oposto, ou seja, o contato daqueles em nível mais avançado que, pela reflexão e necessidade de elaboração, se beneficiam do contato com aqueles que estejam em um estágio menos avançado, pois a aprendizagem colaborativa só alcança seu objetivo se todos nela envolvidos tiverem a oportunidade de dela tirar proveito. Além disso, para Vygotsky, a interação social é extremamente importante na construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num determinado ambiente social, e a relação com o outro configura-se como essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Igualmente importantes são as idéias de Bakhtin, cuja concepção de dialogismo permeia todo o estudo feito ao longo deste trabalho.

Para este autor, o discurso tem natureza dialógica, e existe pelo contato do eu com o outro. Sendo assim, o eu necessita da colaboração dos outros para poder auto definir-se, para isso dependendo do meio ambiente social no qual está inserido. Portanto, na concepção de Bakhtin, o dialogismo pode ser definido como a relação entre um enunciado e outros enunciados, no sentido de que tudo o que se diz já foi dito um dia, sendo que ninguém é dono de suas palavras, e, “como este afirma repetidas vezes, ‘a palavra sempre vem da boca de um outro’, é um patrimônio comum” (Stam, 1992, p.73). Desta forma, cada enunciado complementa, refuta ou embasa os outros, os quais, de certa forma, já são conhecidos.

Para Bakhtin, as formas lingüísticas tomadas isoladamente não são capazes de representar a realidade da fala-linguagem, pois estas são eventos sociais da interação verbal. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bahktin escreve que “qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele” (Bakhtin, 1929, in Stam, 1992, p.73). Completando ainda o pensamento acima, Stam (1992) afirma que:

A realidade da fala-linguagem é, portanto, não o sistema abstrato das formas idênticas a si mesmas, mas a emissão em diálogo, a troca constante entre interlocutores que modelam conjuntamente o evento social da interação verbal. (Stam, 1992, p.73)

A noção de dialogismo de Bakhtin mostra-se, portanto, especialmente importante para embasar nossas análises dos fóruns de EaD, pois este coloca o conceito de diálogo como atividade ampla e complexa, a qual, segundo Cook (2002), “também é marcada por lutas de poder e autoridade” (Cook, 2002, p.7). Contudo, segundo Mercer (2000)¹, o conceito de “controle” pode ser mais proveitoso que o de “poder” quando o diálogo é utilizado para o aprendizado, já que não necessariamente alguém que esteja em posição de poder detém o controle de uma situação, fato que teremos a oportunidade de verificar quando das análises dos fóruns eletrônicos.

3.2

A Sociolingüística Interacional como base teórica para a análise do discurso nos fóruns de EaD.

Os fóruns de EaD têm sido foco constante de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento, se estendendo desde estudos que se direcionam ao desenvolvimento e ao aprimoramento de softwares e plataformas, cujo enfoque direciona-se mais especificamente à tecnologia e seu uso como ferramenta de aprendizagem, aos campos relacionados à psicologia, educação, sociologia e lingüística. Tais estudos vêm crescentemente fazendo uso de pesquisas interdisciplinares cujos métodos e teorias têm contribuído conjuntamente para o aprimoramento de novas tecnologias que dêem maior suporte aos usuários, neste caso alunos e professores, nos ambientes de interação.

Assim, um outro olhar tem sido lançado a este novo espaço, não somente como aquele que possibilita inúmeras ações pedagógicas, mas também como promotor de intensa interação social. Contudo, se por um lado podemos

¹ “The concept of ‘control’ can be more useful than that of ‘power’ in the context of using dialogue to promote learning. Someone in a position of power may still not retain control of a situation [...]”. (Mercer, 2002, p.95 apud Cook, 2002, p.7) (tradução minha)

considerar os fóruns de EaD como um espaço privilegiado no qual as interações discursivas vêm a ocorrer e desenvolver-se, por outro percebemos que este mesmo espaço pode igualmente apresentar limitações em suas possibilidades discursivas, se levarmos em conta a complexidade que envolve o discurso e as interações que ocorrem em qualquer encontro social presencial, fato que teremos a oportunidade de observar posteriormente nas análises.

Segundo Shiffrin (1996), um traço das sociedades urbanas modernas é a sua grande heterogeneidade, tanto cultural quanto social, o que leva a que pessoas de diferentes classes sociais e diferentes *backgrounds* entrem em contato. Tal traço se potencializa quando levamos em conta a Internet e as NTICs. Contudo, freqüentemente tais contatos tendem a criar certas dificuldades de comunicação e relacionamento, pois, apesar do acesso mais ou menos democrático à tecnologia, nas palavras de Canclini (2007), isto “não elimina a diversidade das relações sociais entre as pessoas [...]. Sem dúvida, contribui para estabelecer relações entre os estilos de vida e de representação da vida. Mas persistem as diferenças, as divergências, as discrepâncias” (Canclini, 2007, p.241).

Partindo deste ponto de vista, voltamos-nos então para o campo da lingüística sócio-interacional, que, segundo Ribeiro e Garcez (2002), nos sinaliza para a complexidade das relações discursivas presentes tanto na estrutura de produção, que está relacionada ao falante, quanto na de participação, que relaciona-se ao ouvinte.

Gumperz (1982a) esclarece que, além dos problemas relacionados à gramática em si, como, por exemplo, a sintaxe e morfologia, que também estão sujeitas a influências culturais, há ainda outros fatores, chamados pelo autor de mecanismos de sinalização, que podem igualmente causar desentendimentos. Tais mecanismos são denominados por Gumperz de pistas de contextualização, e incluem tanto aspectos verbais, como entonação, escolha lexical, sintática e fonética quanto não-verbais, como gestos, expressões faciais, direcionamento do olhar, etc. Percebemos então que uma gama de pistas de contextualização, sejam elas verbais (paralingüísticas e/ou prosódicas) ou não-verbais, não são contempladas quando tratamos dos fóruns eletrônicos, o que pode dificultar ainda mais a produção de sentidos por parte de todos os envolvidos nas interações. Conseqüentemente, torna-se essencial procurarmos entender, através da análise

das interações, como os participantes-alunos e os tutores negociam suas interpretações dos eventos, de forma a dar sentido ao que ocorre nas mesmas.

3.2.1

Enquadres e *footings*

A noção fundamental para a compreensão das interações encontra-se no conceito de enquadre, o qual foi introduzido por Gregory Bateson em 1972, sendo posteriormente desenvolvido por Erving Goffman em um estudo intitulado *Frame analysis*, publicado em 1974. Segundo Tannen e Wallat (1987), a noção interativa de enquadre refere-se à percepção de cada um (falantes e ouvintes) de qual ação está sendo encenada e que sentido os falantes dão ao que dizem, ou seja, é essencial o entendimento do que ocorre em uma interação, sem o qual não se poderia atribuir qualquer sentido a uma elocução. Deste modo, para tomar parte em toda e qualquer interação, de forma a compreender as elocuições, temos que saber dentro de que enquadre esta se situa, como, por exemplo, se o que se disse é somente uma brincadeira, ou se a brincadeira carrega em si segundas intenções, sendo que o não entendimento dos enquadres pode vir a acarretar mal-entendidos e/ou situações de conflito. Tannen e Wallat (1987) explicitam de forma clara a noção de enquadre quando colocam que

A noção interativa de enquadre, então, refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem. Como escreveu Ortega y Gasset (1959:3), um aluno de Heidegger: “Antes de entender qualquer elocução concreta, é necessário perceber claramente ‘o que ela quer dizer’ e ‘qual jogo está sendo jogado’”. (Tannen e Wallat, 1987, apud Ribeiro e Garcez (orgs.), 2002, p. 189).

Assim, os enquadres emergem segundo a forma como os participantes reagem a uma determinada situação, a partir do que ocorre nas interações verbais (que no fórum eletrônico se apresentam na forma escrita) e não-verbais (como no caso dos *emoticons*)² que os constituem.

² Sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduzem ou querem transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplo: 😊
Definição retirada do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon> em 12/10/2008.

Aliado ao conceito de enquadre, Goffman (1981a) introduz o conceito de *footing* como um desdobramento do primeiro, e o usa para “descrever como os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais, ou ‘alinhamentos’, que constituem os eventos” (Goffman, 1981a, in Tannen e Wallat, 1987 apud Ribeiro e Garcez (orgs), 2002, p.189). Em introdução ao artigo escrito por Goffman intitulado “Footing”, Ribeiro e Garcez (2002) dão a seguinte explicação para o termo:

“Footing” representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. (...) os “footings” dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições. Os “footings” são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. (Ribeiro e Garcez, 2002, p. 107).

Por isso, ainda consoante os autores acima mencionados, os *footings* são considerados o aspecto dinâmico dos enquadres, e, principalmente, sua natureza discursiva. Uma mudança em nosso footing é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre.

Baseando-nos nestes conceitos, aliados aos conceitos de face (Goffman, 1967) e de polidez propostos por Brown e Levinson (1987), assim como no de impolidez proposto por Culpeper (1996), faremos as análises das interações que ocorrem nos fóruns eletrônicos de EaD em um ambiente virtual de aprendizagem.

3.2.2

A noção de face

Como já mencionado anteriormente, usaremos como ferramenta de análise a noção de face proposta por Goffman (1967), que a define como a “auto-imagem pública que uma pessoa constrói, sustenta ou perde, em função de uma linha de conduta adotada em uma interação” (Oliveira, no prelo). Utilizaremos igualmente as estratégias de polidez segundo o modelo proposto por Brown & Levinson ([1978] 1987), já que ambos os conceitos, tanto de face quanto de polidez, encontram-se estreitamente relacionados, visto que, de acordo com os autores, a face seria a grande motivação para o comportamento polido.

Goffman (1967a) “sugere que uma maneira de ver o *self* como uma construção social é justamente através da noção de face”³, e que a manutenção de ambos, tanto o *self* quanto a face, se dá na interação social. Segundo Cunha (2006), a teoria das faces está “diretamente ligada ao processo de construção de imagens, que doam valores éticos, morais e sociais aos indivíduos de convívio comum, que tendem a uma construção social de uma face positiva que lhes garante *status* e valorização”.

Brown e Levinson propõem então o que se poderia chamar de dois desejos universais: o de que os outros queiram o mesmo que nós queremos (face positiva), e o desejo de que nossos próprios desejos e necessidades não sejam impedidos ou invadidos pelos outros (face negativa) (Schiffrin, 1996). De acordo com Pereira (1997), os atos que ameaçam a face negativa são aqueles que podem impedir a liberdade de ação do falante e/ou do ouvinte, enquanto que os atos que ameaçam a face positiva são os que indicam que o falante não dá a devida atenção ao ouvinte. Outro ponto importante diz respeito ao que é levado em conta quando se decide fazer um ato de ameaça à face (AAF). Brown e Levinson (1987) colocam que determinamos nossas escolhas de acordo com os seguintes fatores:

- a. a distância social entre falante e ouvinte;
- b. o poder do falante sobre o ouvinte;
- c. o grau de imposição envolvido no ato de ameaça à face.

(Brown & Levinson, 1987:15 in Pereira, 1997).

Levando em consideração tais fatores, as pessoas podem então fazer uso das seguintes estratégias: fazer o ato de ameaça à face em sentido literal, com ou sem ação de reparo⁴, fazê-lo indiretamente, através de metáforas, ironias, etc. ou, simplesmente, não fazê-lo.

³ “Goffman (1967a, p. 5) suggests that one way of viewing the self as a social construction is through the notion of *face*”. Goffman, 1967a, in Schiffrin, 1996, p. 309. (Tradução minha)

⁴ Neste sentido entendemos que pode ou não haver a intenção de se amenizar o ato de ameaça à face, ou seja, o interesse de se fazer ou não uma reparação.

3.2.3

Teoria da polidez

Segundo Brown e Levinson (1987), em uma interação as pessoas tendem a cooperar umas com as outras com o intuito de manter a face, fato que se dá devido à vulnerabilidade da mesma. Portanto, tanto falantes quanto ouvintes correm o risco de ter sua face ameaçada nas interações que têm lugar na vida social, sendo interesse de todo participante manter a face uns dos outros.

Para minimizarmos os AAF, ou seja, toda vez que haja interesse em fazermos uma ação de reparo ao AAF, empregamos estratégias de polidez, sejam elas positivas ou negativas. Para Brown & Levinson (in Pereira, 1997, p.5), as estratégias de polidez negativa, que objetivam a preservação do território, da pessoa, da sua liberdade de ação e da liberdade contra a imposição (Brown & Levinson, 1987), são:

- a) Não ser direto;
- b) Minimizar o que se assume sobre as vontades do ouvinte;
- c) Não forçar o ouvinte, dando-lhe a opção de não fazer;
- d) Ao comunicar os desejos do falante, não fazer imposição sobre o ouvinte, dissociando-o da violação;
- e) Reparar outras vontades do ouvinte, derivadas da face negativa.

Os mesmos colocam ainda que, como estratégias de polidez positiva, que derivam do desejo de apreciação e da aprovação da imagem própria (Brown & Levinson, 1987) têm-se:

- a) Dar a entender que o ouvinte é admirável, interessante, etc. através, por exemplo, da simpatia e da atenção à vontade e aos interesses do mesmo;
- b) Reclamar pertencimento a um determinado grupo, por intermédio de marcas de identidade;
- c) Mostrar ao ouvinte que ambos possuem pontos em comum, tais como opiniões, atitudes e conhecimentos;
- d) Indicar que ambos são cooperativos, através de ofertas, atitudes de otimismo, e inclusão de falantes e ouvintes na mesma atividade;
- e) Satisfazer a vontade do ouvinte, dando-lhe “presentes”, como simpatia e cooperação.

Todavia, ainda há a possibilidade da ausência total de estratégias de polidez. Neste caso o AAF se dá sem ação de reparo, de forma direta, e sem dar margem a qualquer ambigüidade.

3.2.4

Impolidez e rudeza

Para Brown e Levinson (1997), os atos de ameaça à face feitos em sentido literal, sem ação de reparo, só ocorrem em situações específicas, e não significam rompimento com as regras de polidez. Para estes autores, tal fato ocorre quando há interesse mútuo, tanto de falantes quanto de ouvintes, em suspender momentaneamente os interesses da face sem maiores danos para qualquer um deles, como, por exemplo, em emergências, situações de perigo, ou quando há pedidos ou sugestões que não implicam em prejuízo para o ouvinte.

Lakoff (1989), entretanto, acrescenta a esse quadro o uso da impolidez em situações em que a polidez é esperada, como o emprego da rudeza que, além de não empregar qualquer estratégia de polidez, tem o claro propósito de confrontação, de antagonismo, com ataque à face e ao *self* (Lakoff, 1989 in Pereira, 1997).

Culpeper (1996) estabelece então algumas circunstâncias nas quais não haveria interesse dos participantes em manter as faces uns dos outros, como por exemplo:

- a) Quando um participante tem mais poder que o outro, e, por este motivo, mais liberdade para ser impolido;
- b) Quando há conflito de interesses e um participante tem algum interesse específico em atacar a face do outro;
- c) Em situações de igualdade, quando a impolidez está relacionada à intimidade entre os participantes da interação.

Desta forma, percebe-se que o uso da impolidez pode estar (ver item c. acima) diretamente relacionado àquelas situações em que há desequilíbrio de poder, como, por exemplo, nas forças armadas, onde há uma rígida hierarquia de estrutura de poder, ou nas cortes de justiça, onde o réu não tem poder algum de

negociação em relação aos advogados, que detém a faculdade legal de ameaçar a face tanto do réu quanto das testemunhas.

Assim, baseando-se nas estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987), Culpeper (1996) cria o conceito de estratégias de impolidez. Deste modo, para cada estratégia de polidez proposta por Brown e Levinson, Culpeper propõe o seu oposto, ou seja, uma estratégia de impolidez que objetiva o ataque à face, como veremos a seguir.

Estratégias de polidez (Brown e Levinson)	Estratégias de impolidez (Culpeper)
Sem ação reparadora (mas ainda uma estratégia de polidez)	Sem ação reparadora. (Situações em que a face não é irrelevante)
Polidez positiva	Impolidez positiva
Polidez negativa	Impolidez negativa
Indiretividade	Sarcasmo (uso de estratégias de polidez claramente insinceras)

Culpeper (1996) sugere então uma lista, segundo o autor não definitiva, de possibilidades para a realização da impolidez positiva e negativa.

1. Estratégias de impolidez positiva: ignore, despreze o outro; exclua o outro da atividade; não se associe com o outro; mostre-se desinteressado, indiferente, não solidário; use marcas de identidade não apropriadas, como por exemplo, um apelido para alguém com quem não tem intimidade; use linguagem secreta ou obscura, como, por exemplo, um código conhecido por aqueles que estão no grupo, mas não por determinado indivíduo em particular; procure discordância; use palavras tabu, como xingamentos etc.
2. Estratégias de impolidez negativa: amedronte o ouvinte; escarneça ou ridicularize o ouvinte; invada o espaço do outro, metafórica ou literalmente; explicitamente associe o outro a um aspecto negativo: personalize, use os pronomes “eu” e “você”; lembre a dívida do outro etc.

Todos os conceitos mencionados anteriormente são essenciais para o estudo das interações que acontecem nos fóruns eletrônicos que serão analisados

posteriormente, em especial naquele denominado “Desabafo”, onde os atos de ameaça à face são constantes, bem como as estratégias de polidez usadas para amenizá-los ou proteger a própria face ou a dos outros.

3.3

Análise das Estruturas de Troca – uma investigação sobre o papel dos participantes

Aliado a este cabedal teórico, utilizaremos também, para embasar nossas análises, um método de análise de diálogos desenvolvido por Kneser, Pilkington e Treasure-Jones (2001), intitulado Análise da Estrutura de Troca – *Exchange Structure Analysis* (ESA), com o objetivo de lançar luz no sentido de esclarecer as diferenças entre os papéis de alunos e professores em ambientes mediados pelo computador, em uma tentativa de elucidar o quão efetivamente os tutores transferiam habilidades de discussão para seus alunos. A análise das estruturas de troca (ESA) igualmente nos “possibilita determinar quem detém a iniciativa em um diálogo durante determinadas fases do mesmo ou no diálogo como um todo” (Kneser, Pilkington e Treasure-Jones, 2001, p.69)⁵.

O uso deste método configura-se especialmente importante para nossa pesquisa na medida em que nos permite avaliar se houve, de fato, algo no desempenho da tutora que justificasse os vários atos de ameaça à sua face, assim como o uso de impolidez por parte dos alunos. Para isso, procuraremos analisar os movimentos da tutora de acordo com a metodologia desenvolvida pelas autoras supracitadas. Nossa proposta, ao usar esta metodologia, não é a de fazer uma análise exaustiva da participação de todos os envolvidos nos fóruns, mas sim investigar a atuação da tutora baseada na proposta metodológica de Kneser, Pilkington e Treasure-Jones (2001), procurando analisar como as interações ocorrem quando a comunicação é mediada pelo computador, e qual o papel do tutor frente ao constante desafio que é o de manter a presença social no ambiente on-line, assim como o de encorajar o aprendizado por meio do diálogo, o que, no nosso caso, ocorre sem qualquer interação face a face. Tal estudo é de essencial

⁵ “ESA enables us to determine who holds the initiative in a dialogue during particular phases of the dialogue or the dialogue as a whole”. (Tradução minha)

importância especialmente devido à crescente demanda por cursos a distância, e, por este motivo, à necessidade de que o papel que alunos e professores assumem em suas interações dialógicas, assim como a própria função da interação no processo de aprendizado sejam constantemente repensados e revistos.

O objetivo da análise da estrutura de troca (*Exchange Structure Analysis* – ESA) proposto pelas autoras é o de fazer um estudo sobre os turnos que se sucedem entre os participantes de um diálogo. Tal estudo foi feito originalmente em *chats*, e teve por fim investigar o grau de simetria nas tomadas de turno entre os participantes, a fim de se chegar a uma maior compreensão sobre suas contribuições e papéis. Nesta pesquisa procuramos fazer uma adaptação, uma vez que nosso estudo está voltado especificamente para os fóruns. Contudo, apesar de possuírem características diferentes, guardando o *chat* muito mais semelhanças com um diálogo natural, face a face, ambos mantêm uma estrutura dialógica. Assim, partindo destes conceitos, tomamos como base para as análises o quadro a seguir, intitulado “Hipóteses sobre os papéis baseadas na análise da estrutura de troca e nas categorias de movimento”⁶. Estes movimentos (*moves*) são, segundo Pilkington (1999, in Kneser, Pilkington e Treasure-Jones, 2001), “um conjunto de categorias que representam a intenção/função pragmática das declarações no nível dos atos de fala (ver Searle, 1969)”. Tais movimentos (*moves*) fazem parte do método de análise do diálogo em um contexto mais amplo, denominado por Pilkington (1997, in Kneser, Pilkington e Treasure-Jones, 2001) de *DISCOUNT*⁷. Neste método, os movimentos incluem diferentes atos, como os de *informar*, *argumentar*, *inquirir*, *desafiar* e *direcionar*. Porém, é importante ressaltar que o objetivo dos estudos realizados pelas autoras não foi o de analisar o conteúdo, mas sim as estruturas, ou seja, a maneira como as interações ocorriam em termos de tomada de turno e tipo de papel argumentativo. Assim, estas propõem o seguinte esquema:

⁶ “*Hypotheses about Roles based on Exchange Structure and Move Categories*”, in Kneser, Pilkington e Treasure-Jones, 2001, p. 70. (Tradução minha)

⁷ Segundo as autoras, o propósito original do esquema de análise *DISCOUNT* (Pilkington, 1997) era “atingir uma série de níveis e categorias descritivas que, juntas, pudessem descrever os padrões de interação observados nos diálogos e então serem usados para gerar modelos de diálogos para serem usados em modelos para uso em sistemas de tutoria inteligentes”.

Papel argumentativo	Categoria ESA que espera-se ser mais freqüente que a média	Posição de controle no diálogo	Papel na estrutura de troca	Categoria de movimento que espera-se ser mais freqüente que a média
Explicador	I	Ativo	Iniciador	Dar motivos, razões
Elaborador	I	Ativo	Iniciador	Informar
Inquiridor	I	Ativo	Iniciador	Inquirir, perguntar
Crítico	RI	Ativo	Reiniciador	Desafiar ou discordar & justificar
Esclarecedor	RI	Ativo	Reiniciador	Esclarecer
Avaliador	RC	Dominador	O que dá término	Dar feedback
Narrador	SA	Dominador	O que dá continuação	Informar & dar motivos
Explicador	R	Passivo	Respondedor	Dar motivos
Elaborador	R	Passivo	Respondedor	Informar

Tabela 1 – Hipóteses sobre os papéis dos participantes baseadas na análises das estruturas de troca (ESA) e nas categorias de movimento (Kneser, Pilkington e Treasure-Jones, 2001, p.70).

As abreviações referentes às categorias ESA às quais nos referimos acima foram as seguintes:

I – Iniciação

R – Resposta

RC – Resposta e complemento da resposta

RI – Turnos que não sinalizam a intenção de fechar a troca em andamento e começar uma nova, mas que, ao invés disso, sinalizam a continuação da troca.

SA (Stand-alone) – Exposição de um tópico. O tutor (ou aluno) discorre sobre determinado assunto.

Segundo as autoras, a ESA nos possibilita determinar quem detém a iniciativa, assim como o grau de simetria e inclusão na participação. Como exemplo, e detalhando o quadro acima, elas dizem que o iniciador é aquele que tende a iniciar muito mais que simplesmente a responder, a recíproca sendo igualmente verdadeira, ou seja, alguns optam somente por responder, raramente tomando a iniciativa de iniciar um tópico. Já um reiniciador é aquele que detém um alto número de reiniciações, ou seja, sinaliza que deseja continuar o assunto, e não terminá-lo. Porém, caso queiramos verificar se um reiniciador assume uma postura mais de crítico ou de esclarecedor em uma interação, torna-se necessário utilizarmos a análise dos movimentos fornecida pelo método DISCOUNT, já explicitado anteriormente. Quanto ao papel do tutor, Kneser, Pilkington e Treasure-Jones (2001, p.70) esclarecem que “como principal avaliador, espera-se que o tutor se responsabilize pela reiniciação de um tópico, especialmente de

forma crítica”. Contudo, ainda segundo as autoras, em um ambiente construtivista de aprendizado cuja abordagem seja colaborativa, o tutor deveria encorajar os alunos a assumirem o papel principal nas interações, como promotores e mantenedores das mesmas, de forma a que cada vez mais possa se eximir de participar.

Enfim, o que procuramos verificar em nossa análise do fórum acadêmico foi que papéis a tutora predominantemente adotou nas interações, se aquele normalmente encontrado nas aulas do ensino denominado tradicional, onde o professor está à frente, numa atitude de liderança, onde certamente terá um papel ativo e dominante, assumindo, muitas vezes, a função de palestrante, ou se adotou o papel de facilitador, proporcionando aos alunos mais espaço para que estes se tornassem promotores de seu próprio aprendizado e do dos colegas.

Baseando-nos então nas categorias de análise acima descritas, aliadas aos estudos fundamentados na sociolinguística interacional, procuramos fazer uma triangulação de forma a traçar um paralelo entre o conteúdo dos diálogos, ou seja, das interações, e o tipo de papel exercido pela tutora nos fóruns que antecederam o fórum “Desabafo”, em especial o fórum acadêmico, o qual foi selecionado para a aplicação das categorias ESA. A partir da adoção deste procedimento, buscamos determinar quais foram os papéis mais frequentemente desempenhados pela tutora, assim como os tipos de movimentos que foram mais utilizados pela mesma, procurando, através destas análises, entender o porquê de suas ações terem ido de encontro às expectativas dos alunos, gerando reações e respostas tão contundentes.