

O lugar do *discurso* no contexto online: estratégias discursivas de aprendizagem em ambiente colaborativo

Carla Aurélia de Almeida

Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, Portugal
Investigadora Integrada do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto,
Portugal
Investigadora Colaboradora do Centro de Linguística da Universidade Nova de
Lisboa - Grupo de Cognição, Linguagem e Comunicação Multimodal - CLC
calmeida@uab.pt

Resumo

Tendo por base o “quadro de interação” (Goffman, 1987) presente em salas de aula virtuais num curso de mestrado da Universidade Aberta, analisaremos de que modo, no discurso em contexto educacional, são desenvolvidas estratégias discursivas de consolidação da relação interlocutiva. Demonstraremos que, nestes ambientes de aprendizagem, os interlocutores, com o desenho de e-atividades, põem no centro da aprendizagem o *debate fundamentado* no conhecimento explícito e *construído* através do *discurso*. Analisaremos, pois, a gestão da *vez de elocução* dos participantes e a realização de estratégias discursivas específicas que visam efeitos não só relacionais, mas também efeitos argumentativos. Estas estratégias discursivas visam a acomodação intersubjetiva e a gestão da *emoção* em contexto de aprendizagem online.

Palavras-chave: ensino online pós-graduado; e-learning; estratégias discursivas; debate; interação.

Abstract

Taking as reference the “interaction frame” (Goffman, 1987) of a Universidade Aberta’s Masters course virtual classroom, this paper will analyse how discourse strategies of consolidation of interlocutions are developed. The paper demonstrates that, in these learning environments, interlocutors, with the design of *e-activities*, put at the centre of the learning process a *debate underpinned* by explicit knowledge and constructed through discourse. Thus, the paper will analyse the management of the participants’ *turns* of elocution and the

accomplishment of specific discourse strategies that aim not only relational effects but also argumentative ones. These discourse strategies aim at intersubjective accommodation and emotion management in the context of online learning.

Keywords: post-graduate online teaching; e-learning; discourse strategies; debate; interaction.

Introdução

A participação numa discussão é uma das competências mais complexas no contexto de ensino a distância online. Tendo como enfoque analítico uma abordagem multidisciplinar, a presente análise inscreve-se no âmbito da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982; GUMPERZ, 1989) e considera os contributos dos estudos sobre Educação a Distância e em Rede (GARRISON & ANDERSON, 2003; GOMES, 2003; ANDERSON, 2004). Deste modo, analisaremos as *estratégias discursivas* realizadas pelos interactantes no jogo verbal presente em interações online.

Consideraremos os “sistemas de expectativas mútuas” (LEWIS, 1969, p. 58) que fazem parte do “quadro de interação” (GOFFMAN, 1987) presente em salas de aula virtuais num curso de mestrado da Universidade Aberta. Analisaremos de que modo, no discurso em contexto educacional, são desenvolvidas estratégias discursivas específicas destes contextos institucionais e que denotam um cuidado trabalho interacional de *figuração* com a realização de estratégias de consolidação da relação interlocutiva. Verificaremos que o desenvolvimento destas estratégias, por parte de estudantes e do professor, contribui para a *acomodação intersubjetiva* e o “envolvimento conversacional” dos interactantes que participam na construção de uma *comunidade de aprendizagem*. Procuraremos, assim, compreender de que modo o e-professor e os estudantes fazem a gestão do discurso, possibilitando uma efetiva discussão conjunta em ambientes virtuais de aprendizagem.

Aspetos pragmático-discursivos do estudo das interações conversacionais na educação online

As *interacções conversacionais* em contexto pedagógico constituem um acontecimento social que permite a integração dos participantes na ação conjunta.

Numa interação conversacional, ocorre um “jogo interacional” (GOFFMAN, 1967; GOFFMAN, 1983) com regras e práticas discursivas específicas que, regularmente, denotam um cuidado trabalho de *figuração* ou salvaguarda da face (ALMEIDA, 2009, p. 45). Com efeito, na linha de autores como E. Goffman, as ações dos participantes não são apenas orientadas por “constrangimentos do sistema linguístico”, mas também por “constrangimentos rituais” (GOFFMAN, 1987, p. 22) que asseguram, respetivamente, a boa transmissão da mensagem e o respeito pela face dos interactantes (GOFFMAN, 1987, p. 22).

Segundo E. Goffman (1987), os atores sociais põem em jogo um “foco de atenção comum” de tal forma que o importante numa interação são “(...) as enunciações frequentemente feitas para produzir outras ou para servir como respostas verbais às suas produções” (GOFFMAN, 1987, p. 81; tradução nossa). Neste *jogo mútuo* (GOFFMAN, 1987, p. 82), verificamos que os interactantes, realizam “intervenções iniciativas” (noção da Análise Conversacional) que permitem a abertura “de um número variável de intervenções [movimentos]” (TRAVERSO, 1996, p. 31; tradução nossa).

Segundo Goffman, o comportamento dos indivíduos, na interação verbal, é determinado essencialmente pela necessidade de não perder a face, quer se trate da face positiva, a saber, a necessidade de ser reconhecido e apreciado pelo outro (o seu narcisismo), quer da face negativa, isto é, a integridade do seu território. Deste modo, é do interesse de cada um dos interlocutores preservar a face do outro para não pôr em perigo a sua própria face e, por conseguinte, mesmo a mais breve conversação é aberta e fechada pelo “ritual reparador” como forma de manter o “equilíbrio entre as faces” (GOFFMAN, 1974; cf. ALMEIDA, 2014).

E. Goffman (1973, p. 73) salienta, pois, que os falantes respeitam um certo número de *regras* e *convenções* com vista à construção de uma “ordem ritual” que nasce da gestão do próprio trabalho de *figuração* (“face-work”).

Na senda de Erving Goffman, diversos autores analisaram o trabalho de *figuração* através do estudo dos procedimentos discursivos ou “estratégias discursivas” (GUMPERZ, 1982), como o estudo da cortesia em interações verbais, estas últimas realizadas em diferentes contextos culturais e sociais (ALMEIDA, 2014). No âmbito do modelo da Análise Interacional da Escola de Lyon, e cruzando os estudos de Brown e Levinson (1978; 1987) sobre a cortesia que assinalam as estratégias de delicadeza positiva (estratégias discursivas de valorização de uma das faces do alocutário) e as estratégias de delicadeza negativa (estratégias de evitação da ameaça de uma das faces do alocutário), autores como Catherine Kerbrat-Orecchioni, entre outros, analisam as sequências de atos de discurso na interação e o modo como os valores ilocutórios dos atos de discurso podem, em contexto, ora ameaçar, ora valorizar as faces (positiva e negativa) do alocutário (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992; 2005). Assim, em contexto discursivo, impõe-se o estudo do funcionamento dos chamados “suavizadores rituais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005 p. 210) ou *atenuadores* do valor ilocutório de atos de discurso, permitindo o enfraquecimento dos direitos e dos deveres associados ao valor ilocutório dos atos de discurso, isto é, reduzindo as obrigações dos participantes e atingindo objetivos interacionais de natureza relacional de que fazem parte as estratégias de delicadeza (ALMEIDA, 2014, p. 95).

Na aprendizagem colaborativa em contexto de aprendizagem online, ocorrem *rituais verbais* e fenômenos discursivos específicos que denotam a construção conjunta do conhecimento. O *envolvimento conversacional* (GOFFMAN, 1987; GUMPERZ, 1982, p. 2-3; TANNEN, 1989) que ocorre entre os interactantes de uma sala de aula virtual é destacado pelos mecanismos de dar a vez de elocução, pelas sequências discursivas tripartidas de pergunta-resposta e reconhecimento da resposta e pelas estratégias discursivas realizadas por

macroatos de reformulação, de recapitulação e de explicitação do que foi dito em fórum de discussão online de modo a tornar explícita a compreensão dos conteúdos. Nestes contextos online, a construção do conhecimento em fórum de discussão participado revela a *emoção* que resulta do trabalho interacional tanto na análise conjunta em pequenos grupos de estudantes (trabalho em equipa), como no trabalho em fórum de Turma moderado pelo docente. O feedback avaliativo, feito pelos estudantes entre eles, bem como pelo docente, constitui um aspeto fundamental para a progressão das aprendizagens. Compreende-se, pois, que o *discurso*, no contexto online, ocupe um lugar central, sendo pertinente o levantamento de algumas das estratégias discursivas que aqui irrompem e que contribuem para a construção de uma *comunidade de aprendizagem* participada e com um convívio intenso.

Procuraremos, assim, no presente texto, apresentar aspetos específicos de um discurso particular que ocorre em ambiente digital de aprendizagem online. Neste *espaço interacional* (GUMPERTZ, 1989, p. 9), os *estilos de aprendizagem* dos estudantes são expressos através de diferentes dispositivos discursivos e procuraremos analisar as estratégias discursivas desenvolvidas pelo e-professor e pelos estudantes que contribuem para a manutenção e consolidação da aprendizagem colaborativa.

A construção do *discurso* em interações verbais realizadas em ambiente virtuais de aprendizagem

No âmbito do trabalho realizado nos Mestrados, o modelo pedagógico da Universidade Aberta (PEREIRA et al, 2003; PEREIRA et al., 2007) põe a tónica na *interação*, no *estudante* e na *flexibilidade* permitida pelas metodologias de trabalho assíncronas que promovem a reflexão crítica. Cabe ao e-professor moderar e/ou desenvolver o seu trabalho com os estudantes. Deste modo, a “presença cognitiva” (ANDERSON, 2004) do e-professor é “visível” no uso das estratégias discursivas que são desenvolvidas por este último de modo a que

aprendizagem seja orientada para a resolução de problemas (ANDERSON, 2004). Constantemente, o e-professor *redesenha o currículo* através do trabalho colaborativo. Compreende-se, pois, que esta construção do conhecimento só seja possível com o lugar do estudante no centro da aprendizagem, pois é no e através do discurso que este trabalho se efetiva.

O lugar do *discurso* no ensino online é fundamental tanto na construção do conhecimento em fórum de discussão participado como na apresentação de trabalhos escritos que serão avaliados pelos docentes. Com efeito, no modelo pedagógico de 2º. Ciclo (Mestrados) da Universidade Aberta (UAb), a participação em fórum é fundamental e tem um peso ponderado na avaliação final.

Nestes contextos, os estudantes são unânimes a considerar que a comunicação no ensino online exige os maiores cuidados no uso da linguagem de modo a que se possa evitar problemas futuros motivados por potenciais incompreensões do que se pretende comunicar em fórum. No dizer de autores como Linda Harasim, nestes contextos digitais, “ouvimos através da leitura e falamos através da escrita” (cf. HARASIM, 1989). Assim, um dos aspetos mais importantes do ensino online diz respeito à promoção de estratégias discursivas que permitam aos participantes a construção do conhecimento de modo colaborativo através da discussão participada em fórum.

Tendo por base o trabalho que se desenvolve com uma comunidade de estudantes que realiza a unidade curricular de *Linguística I* do Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares da UAb, analisaremos as estratégias discursivas desenvolvidas pelos participantes que consubstanciam a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Trata-se de um trabalho construído em Língua Portuguesa num ambiente virtual de aprendizagem onde os participantes, oriundos de diferentes regiões de Portugal e do mundo, acedem para poderem progredir nas suas aprendizagens. Verificaremos que, nestes contextos online, estas redes de comunicação possibilitam a tomada de posição conjunta, demonstrando que a integração no discurso dos participantes dos conteúdos em análise é uma forma de construir o

seu percurso de aprendizagem de modo colaborativo. Com efeito, no dizer de Linda Harasim (2000), este *espaço online de aprendizagem colaborativa* (MASON & KAYE, 1989), em fórum de discussão, procura impedir “silêncios virtuais” (HARASIM, 2000, p. 41). Trata-se de mais um espaço que permite criar “(...) broad opportunities for ‘meetings of minds’, participatory government, and interconnected *social and cognitive communities*” (HARASIM, 2000, p. 41; itálicos nossos).

A aprendizagem em rede: estratégias discursivas de incremento da interação

Em ambientes virtuais de aprendizagem, os participantes referem, com regularidade, o contexto virtual em contraste com o contexto face a face (presencial):

- (1) *Sábado, 30 de outubro de 2010, 00:02*
Tópico: “Vamos ao trabalho...”
Olá colegas de equipa. *Seria bom termos tempo para (e marcarmos) um pequeno-almoço ou um almoço de trabalho. Mas, na falta desses bem portugueses elementos de trabalho, temos o «nosso» fórum. Até amanhã.* (estudante do sexo feminino)

Esta referência constitui uma forma de o participante chamar a atenção dos colegas do trabalho de equipa de que é preciso *dizer explicitamente em fórum* o que se está a fazer. Caso ocorra o silêncio temporário motivado pela reflexão, dever-se-á referir *explicitamente* o que se está a fazer (por exemplo, leituras independentes no âmbito do trabalho de pesquisa) e dever-se-á marcar um calendário de trabalho a realizar. Trata-se de uma estratégia discursiva que permite convocar o Outro para a explicitação do que está a fazer. Esta estratégia permite a abertura de outras intervenções de continuidade discursiva:

- (2) *Domingo, 31 de outubro de 2010, 11:33*
Assunto: “Vamos ao trabalho...”
“Antes de mais parabéns pela conclusão do teu trabalho de pesquisa, que referiste no Fórum!
Estou ansiosa por começar o nosso trabalho de grupo mas, tal como tu, ainda estou na leitura dos materiais e na organização do tempo de forma a poder participar, com a mesma

Volume 13 – Nº 1 – Janeiro / Abril de 2019

energia, nos 3 seminários deste semestre... Continuação de boas leituras e até amanhã. Um abraço” (estudante do sexo feminino)

- (3) *Domingo, 31 de outubro de 2010, 14:05*
Assunto: “Vamos ao trabalho...”
“Boa tarde, estou disponível para iniciar o trabalho” (estudante do sexo masculino)

Como se vê, neste *espaço de interação* (GUMPERTZ, 1989, p. 9), a “presença cognitiva” (ANDERSON, 2004) é explicitada pelo discurso. Sendo assim, o silêncio deve ser explicado em fórum online para que o “conhecimento compartilhado” seja efetivo.

As estratégias discursivas realizadas pelos participantes revelam a aprendizagem fundamentada no estudo dos materiais de aprendizagem fornecidos em sala de aula virtual: moderar, sintetizar, resumir e concluir são tarefas discursivas realizadas pelo e-professor e pelos estudantes quando estes são chamados a realizar tarefas específicas em grupo.

A “presença do professor” (ANDERSON et al., 2001, p. 1) é visível não só no modo como são organizados os conteúdos na sala de aula virtual, mas também nas instruções que vai dando, estabelecendo datas e modos de participação, fazendo o trabalho de moderação do fórum e facilitando a irrupção do discurso informado e fundamentado nas leituras previamente fornecidas. A “presença” dos estudantes é visível no discurso fundamentado em fórum. A este propósito, Linda Harasim destaca o valor da educação online: “(...) the online approach has been valuable (...) encouraging active engagement in formulating positions, exploring arguments, and converging on common understanding” (HARASIM, 2000, p. 47).

Compreende-se, pois, que os próprios estudantes tenham necessidade de destacar que a aprendizagem online é socialmente empenhada com um convívio intenso. Atenemos nas expressões marcadas a negrito:

- (4) *Quarta, 7 de novembro de 2007, 09:26*
Assunto: “Versão final?”
“Noutra entrada deste fórum, acabo de colocar o que designei como **versão 6**. Entretanto, a A. também está a trabalhar noutra versão. **Colaboração é que não falta!!** Tenta ler e integrar, se for caso disso, **as nossas sugestões. Nunca mais te deixamos em paz... Vou agora ler esta tua nova versão.** Vou tentar ler ao meio-dia, depois, só se ler na

Volume 13 – Nº 1 – Janeiro / Abril de 2019

escola. Hoje, entro às 14, tenho reuniões toda a tarde e depois ensino recorrente até às 22.30. É obra!

Já li a tua versão: em vez de ‘ver bibliografia’, não podia ficar ‘vide bibliografia’ (se calhar é um preciosismo da minha parte). Penso que deícticos se escreve assim. Atenção: no penúltimo parágrafo o nome da autora está incorrecto, mais , sempre que nos referirmos a C.K.O devemos escrever Kerbrat-Orecchioni, não podemos separá-lo. Se tiveres tempo, vê as sugestões, que coloquei na outra versão: a 6.

Abraços,” (estudante do sexo feminino).

O exemplo (4) explicita a intensidade do ritmo do trabalho em equipa. No trabalho em rede, os conteúdos são trabalhados conjuntamente: “Transcripts analysis of online seminars and small group activities showed that students build one another’s ideas by posing and answering questions, clarifying ideas, and expanding on or debating points raised by others” (HARASIM, 1991 *apud* HARASIM, 2000, p. 47).

Com efeito, a “aprendizagem em rede” possibilita o desenvolvimento de um modelo de “(...) construção e reconstrução colectiva de conhecimentos, baseado na intensa comunicação entre professores e alunos e destes entre si” (GOMES, 2003, p. 151).

O fórum online: a presença cognitiva dos participantes

Na aprendizagem online, o trabalho de equipa permite incrementar a participação ativa dos estudantes. Este trabalho em equipa constrange os participantes a um ritmo exigente, podendo, por vezes, criar momentos de tensão, o que exige a cuidada moderação do(a) docente e dos colegas de equipa.

Observemos o seguinte exemplo:

(5) *Quinta, 8 de novembro de 2007, 23:47*

Assunto: “Discussão do Trabalho-Grupo B”

“Olá X.,

Antes de mais, as melhoras!

Tenho lido com atenção as críticas que têm sido feitas. São pertinentes e ajudar-nos-ão no trabalho. Seria bom que todos participassem, de forma activa, nessa reformulação para que o trabalho, desta vez, saia melhor. Todos nós, penso, aprendemos uma lição com esta recensão: devemos saber gerir melhor o nosso tempo e começar a redacção de um trabalho muito antes do prazo de entrega.

Descansa, bem precisas.

Beijo” (estudante do sexo feminino)

(6) Sexta, 9 de novembro de 2007, 00:09

Assunto: "Discussão do Trabalho-Grupo B"

"Cara Y,

As coisas são assim mesmo e estamos sempre a aprender.

Só que a aprendizagem colaborativa não se efectiva a não ser através do diálogo, da interactividade, da crítica construtiva e não de uma mistura entre esta última e uma avaliação, que sei não ter qualquer má intenção, mas que necessitava de uma resposta directa e bem clara, para que nada ficasse por dizer e não voltasse a acontecer. Sou incapaz de me calar, quando o limite extravasa. Mesmo que isso me seja indiferente, abrange todos e cada um.

Correu mal? Paciência. Vai correr melhor da próxima vez... Trata-se um trabalho, não se trata da vida de ninguém. Estou, perfeitamente, tranquila, o que significa que a minha consciência não me está a incomodar.

Um abraço" (estudante do sexo feminino)

Verificamos que as emoções são explicitadas nesta interação sobre o trabalho de grupo e, não raro, o e-professor tem de desenvolver estratégias discursivas reguladoras da relação interlocutiva e que contribuem para a acomodação intersubjetiva com o *equilíbrio interacional* (GOFFMAN, 1987):

(7) Sexta, 9 de novembro de 2007, 15:19

Assunto: "Discussão do Trabalho-Grupo B"

"(...) Acho que aprendemos todos a reagir com serenidade a todos estes processos de grupo. E espero que, nos trabalhos de equipa que irão futuramente realizar (...), continuem a verificar que a serenidade e a intercompreensão são fundamentais nestes processos de aprendizagem colaborativa." (docente do seminário de Linguística I)

O acordo estabelecido na interação online permite aos estudantes prosseguirem o seu trabalho de modo colaborativo:

(8) Sexta, 9 de novembro de 2007, 16:28

Assunto: "Discussão do Trabalho-Grupo B"

Olá professora,

De facto, temos de ter muita calma em lidar com os ânimos exaltados.

Ao fazer um balanço da primeira fase do trabalho, julgo poder afirmar que todos se empenharam para a consecução do trabalho. Uns de uma maneira, outros de outra. Sinceramente não vejo razões para ficarmos melindrados uns com os outros.

Tenho a certeza que na reelaboração do trabalho tudo correrá bem.

Um abraço," (estudante do sexo feminino)

As intervenções (7) e (8) são exemplos de estratégias de delicadeza desenvolvidas pelos participantes.

Em (7), a asserção-resumo de balanço do que foi feito é realizada através de uma modalidade epistémica no domínio do incerto (“Acho que...”) que possibilita a mitigação do que é dito no conteúdo proposicional: “*Acho que aprendemos todos a reagir com serenidade a todos estes processos de grupo*”. Em Linguística do Discurso, como referimos anteriormente, trata-se de uma estratégia discursiva de delicadeza negativa (de evitação) para com a face positiva (o seu valor social) do alocutário que visa evitar o carácter ameaçador de uma intervenção anterior. Por outro lado, os votos (“*E espero que, nos trabalhos de equipa que irão futuramente realizar (...), continuem a verificar que a serenidade e a intercompreensão são fundamentais nestes processos de aprendizagem colaborativa*”) em (7) e o ato de elogio em (8), dirigido ao trabalho realizado em grupo (“*Ao fazer um balanço da primeira fase do trabalho, julgo poder afirmar que todos se empenharam para a consecução do trabalho*”), constituem estratégias discursivas de delicadeza positiva (de valorização) para com a face positiva dos alocutários, realizando a *acomodação intersubjetiva* (ALMEIDA, 2012). No dizer de autores da Linguística Interacional, a delicadeza “(...) serve justamente para facilitar a interação minimizando os conflitos e os confrontos potenciais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992, p. 242).

Deste modo, a aprendizagem em rede possibilita a *interatividade*, a expressão da *emoção* e a *construção do conhecimento* com base na resolução de problemas e a consolidação da relação interlocutiva estabelecida em fórum de discussão. Estamos perante uma *perspetiva construtivista da aprendizagem online* (DIAS, 2000, p. 147). Com efeito, neste processo de análise conjunta em fórum moderado, os estudantes desenvolvem competências metacognitivas de análise em cada e-atividade (SALMON, 2002; SLEVIN, 2006).

Nos contextos interacionais em fórum de discussão online, as *emoções* são explicitadas ao longo da *sequencialidade* das interações conversacionais (GOODWIN & GOODWIN, 2002, p. 239). Com efeito, o “mundo partilhado” nas interações em contextos de aprendizagem online é a própria *interação*; uma

atividade exclusivamente verbal. Cada vez de *elocução* (cada intervenção) tem o seu significado e a sua função enquanto elemento dessa atividade complexa.

O macroato de reformulação em contexto online

Em contexto de aprendizagem online, verificamos que o uso de atos de natureza sequencial como o ato de *reformulação* contribui para a consolidação do que é construído na aprendizagem conjunta.

Atentemos na seguinte produção discursiva:

(9) *Quinta, 24 de janeiro de 2008, 23:53*

Assunto: "Rituais verbais e figuração: Texto 4"

Mas antes gostaria de salientar que a C. neste fórum da Actividade 5, juntamente com os seus colegas e com a sua colega M., deixou aspectos importantes que têm de ser analisados com mais pormenor e exigem a minha e a vossa atenção.

[...]De facto, este acto de pedido é realizado indirectamente através de um acto literal de pergunta que, neste caso, constitui uma pergunta orientada. As perguntas orientadas são estruturas sintácticas que podem servir de "estratégia manipulatória de modo a 'obrigar' L2 a responder da forma que L1 deseja" (Rodrigues, 1998: 79) e, como a C. referiu, as frases interrogativas negativas constituem perguntas orientadas que têm uma orientação de resposta afirmativa. Devemos agora atentar na análise que a C. faz do que chamou de "estratégia de delicadeza positiva".

Teremos de **reformular** este ponto, porque com o enunciado "Não se importa de tirar o seu carro?», o locutor, de facto, pressupõe que o carro está mal estacionado e deseja convencer o alocutário a responder em função da verdade da proposição, tirando o carro e confirmando, assim, a verdade de p. Trata-se antes de uma estratégia de delicadeza negativa para evitar a ameaça de uma das faces do interlocutor." (*docente do seminário de Linguística I*)

Neste contexto interacional, o ato de *reformulação* permite retomar o que foi discutido em fórum de discussão para, em novos atos de asserção, reconstruir o *conhecimento compartilhado*. Esta atividade discursiva é de tal modo importante que os próprios estudantes realizam atos metadiscursivos de *reformulação* que demonstram a constante construção da aprendizagem online:

(10) *Sábado, 29 de dezembro de 2008, 09:47*

*Assunto: Fórum da Actividade 4: O domínio do implícito: a "competência enciclopédica" ou "universo de saberes compartilhado" -> Ducrot -> I love de smell of Ducrot in the morning
Olá Z.,*

*Venho cumprir a minha promessa. Tentei perceber muito bem a tua dúvida antes de responder, no entanto ainda não estou certo de ser esta a resposta. **Vou tentar. E reformularei o que for necessário.** Ducrot reflecte acerca da forma com se pode aliar a*

Volume 13 – Nº 1 – Janeiro / Abril de 2019

lógica e a linguística e disserta acerca de diferentes hipóteses. O objectivo será conseguir uma teoria geral, global que dê conta de todos os fenómenos linguísticos, de forma não fragmentada. (Semelhante à Teoria do Tudo, em Física, procuradas vorazmente desde Einstein, pelo menos).

No entanto, a tua questão refere-se à análise que Ducrot faz das pressuposições ou inferências. É isso que pretendo então partilhar contigo e com todos.

[...]

Diz-me se assim já ajuda.

Abraços!” (estudante do sexo masculino)

Os atos de *reformulação* são tão frequentes nestes contextos conversacionais que os estudantes dão exemplos que ilustram os conteúdos linguísticos estudados com base no ato discursivo de *pedido de reformulação*.

Atentemos no enunciado assinalado com uma seta:

(10) Quinta, 27 de dezembro de 2008, 23:00

Assunto: Grice e a teoria das implicaturas. Princípios de cooperação, delicadeza e relevância

“O princípio de delicadeza mostra-se fundamental nos actos ilocutórios directivos, particularmente nas ordens, pois, como afirma Maria Isabel Casanova (1989), citada por Carlos Gouveia: ‘as ordens podem variar dentro de uma escala de delicadeza (delicado/indelicado) aplicando muitas vezes o locutor o princípio de delicadeza na sua forma negativa: minimizando a indelicadeza dos actos indelicados. Uma vez que a ordem tende, por natureza, a ser de cariz indelicado e talvez mesmo do desagrado do alocutário, ao aplicar o princípio de delicadeza, o locutor irá tentar atenuar esses aspectos negativos, nomeadamente o aspecto coercivo que sempre acompanha a ordem’.

Por exemplo, será muito mais agradável, para mim, que a professora C. me diga: M. M., não quer reformular o raciocínio x? do que ler M. M. reformule o raciocínio x!” (estudante do sexo feminino)

No âmbito da abordagem etnometodológica, no campo da análise linguística da Análise Conversacional, Elisabeth Gülich e Thomas Kotschi (1987) consideram os atos de *reformulação* como técnicas que fazem parte da “metodologia” dos interactantes: estas técnicas pertencem ao conjunto dos métodos praticados pelos interlocutores para realizarem as suas atividades conversacionais e que servem para *resolver problemas comunicativos*: explicitar, sintetizar e reconfigurar em novas asserções o que foi dito anteriormente.

Estes procedimentos discursivos contribuem para demonstrar a natureza interativa das trocas discursivas que se determinam mutuamente (GULICH & KOTSCHI, 1987, p. 20). Os atos de *reformulação* revelam, assim, este carácter interativo do discurso pelo facto de relacionarem vários enunciados produzidos por

outros interlocutores. Com efeito, em ambientes virtuais de aprendizagem, o trabalho de reformulação do que é dito e discutido é fundamental para a consolidação da construção conjunta do conhecimento em fórum colaborativo.

Conclusão

Nestes contextos de aprendizagem em rede, é no e através do *discurso* que os interlocutores agem e estabelecem uma *comunidade* que partilha experiências, perpetuando a memória dos discursos realizados ao longo das discussões online. Verificamos que as estratégias discursivas realizadas em sala de aula virtual visam assegurar a intercompreensão e a construção conjunta do conhecimento. As interações conversacionais em apreço revelam que a co-construção dos sentidos desenvolvidos em ambiente virtual de aprendizagem exige uma constante explicitação do sentido e a reformulação do que é dito em fórum moderado pelo e-professor de modo a consolidar o conhecimento com a sua reconstrução em novas sínteses.

O estudo do funcionamento das práticas discursivas que ocorrem em fórum online permite demonstrar que a comunidade de aprendizagem se vai consolidando discursivamente. Com efeito, a emoção que aqui ocorre resulta do trabalho interacional, sendo constantemente explicitada.

As estratégias discursivas de promoção da interatividade permitem o (desejável) conflito sociocognitivo (uma dissonância cognitiva) e, na linha de T. Anderson (2004), a resolução deste conflito é feita através do *discurso*, revelando o papel do professor como “facilitador do discurso” (ANDERSON, 2004).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. A. **Processos de figuração e manutenção da ordem interaccional: estratégias de mitigação no quadro do sistema de delicadeza desenvolvido pelos participantes de programas de rádios específicos.** In Fiéis, Alexandra; Coutinho, Maria Antónia (2009) *Textos seleccionados*. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Braga, 20-22 de Novembro de 2008, Lisboa, Colibri, 2009, pp. 43-60.

ALMEIDA, C. A. **A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interacções verbais.** Porto: Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais/Plural, 2012.

ALMEIDA, C. A. **Rituais verbais, envolvimento conversacional e ordem interaccional: a construção de trocas discursivas em programas de rádio,** *Cadernos de Ciências Sociais*, nº. 27, pp. 93-130, outubro de 2014, ISSN: 0871-0945-27.

ANDERSON, T; ROURKE, L; GARRISON; D. R; ARCHER, W; **Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context.** *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 5, Issue 2 – September, 2001, 1-17, from: <http://www.sloanconsortium.org/jaln/v5n2/assessing-teacher-presence-computer-conferencing-context>

ANDERSON, T. **Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction.** *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 4, No 2, 2003, from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>

ANDERSON, T. Teaching in an online learning context. In Anderson, T.; Elloumi, F. (ed.) **Theory and practice of online learning.** Athabasca: Athabasca University, 2004, pp. 273-294.

BROWN, P; LEVINSON, S. **Universals in language Use: Politeness phenomena.** In. E. GOODY (ed.), **Questions and Politeness: strategies in social interaction.** Cambridge: Cambridge University Press, 1978, pp. 56-289.

BROWN, P; LEVINSON, S, S. **Politeness. Some Universals in Language Use.** Cambridge: CUP, 1987.

DIAS, P. **Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web.** *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 2000, pp. 141-167.

GARRISON, R; ANDERSON, T; ARCHER, W. **Critical thinking in text-based environment: computer conferencing in higher education.** The Internet and Higher Education, 2(2), 2000, pp. 87-105.

GARRISON, R; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: a framework for research and practice.** London: Routledge, 2003.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior.** New York: Doubleday Anchor, 1967.

GOFFMAN, E. **La Mise en scène de la vie quotidienne**, 1, 2. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, E. **Les Rites d'interaction.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

GOFFMAN, E. **The Interaction Order.** American Sociological Review, 48, 1983, pp. 1-17.

GOFFMAN, E. **Façons de parler.** Paris: Minuit, 1987.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In **Os Momentos e os seus Homens, textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin.** Lisboa: Relógio d' Água, 1999, pp. 147-189.

GOODWIN, M; GOODWIN, C. **Emotion within situated activity.** In A. Duranti (ed.), *Linguistic Anthropology. A reader*, Oxford, Blackwell, 2002.

GOMES, M. J. **Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância.** Revista Portuguesa de Educação, 16 (1), 2003, pp. 137-156.

GULICH, E; KOTSCHI, T. Les actes de reformulation dans la consultation: *La dame de Caluire.* In BANGE, P (ed.) **L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation**, Berne, Peter Lang, 1987, pp. 51-81.

GUMPERTZ, J. **Discourse Strategies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERTZ, J. **Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle.** Paris: Minuit, 1989.

HARASIM, L. M. Online Education: a New Domain. In R.D. Mason & A.R. Kaye (eds). **Mindweave: Communication, Computers and Distance Education**, Oxford, Pergamon Press, 1989.

HARASIM, L. **Shift happens. Online education as a new paradigm in learning,** Internet and Higher Education 3, 2000, 41-61.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**, II. Paris : Armand Colin, 1992.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. **Le discours en interaction**. Paris: Armand Colin, 2005.

LEWIS, D. K. **Convention: a philosophical study**. Cambridge/ London: Harvard University Press, 1969.

PEREIRA, A; MENDES, A. Q; MOTA, J. C; MORGADO, L; AIRES, L. **Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo**. Discursos, série Perspectivas em educação, nº. 1, 2003, pp. 39-53.

PEREIRA, A; MENDES, A. Q; MORGADO, L; AMANTE, L.; BIDARRA, J. **Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta**. Lisboa : Universidade Aberta, 2007.

SALMON, G. **E-tivities: the key to active only learning**. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc, 2002.

SLEVIN, J. **E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback**. Tidsskrift for universiteternes efter-og videreuddannelse, nº. 9, 2006, pp. 1-17.

TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TRAVERSO, V. **La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1996.

Sobre a Autora

	<p>Carla Aurélia de Almeida</p> <p>Professora Auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta e investigadora integrada do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (ISUP). É membro colaborador do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), sendo investigadora colaboradora do Grupo IV do CLUNL - Cognição, Linguagem e Comunicação Multimodal. É Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (variante Português – Francês) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1993), Mestre em Linguística Portuguesa Descritiva pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1997) e Doutorada em Linguística Portuguesa pela Universidade Aberta (2005). Leciona Linguística Portuguesa, Semântica e Pragmática Linguística e Sociolinguística Interacional em Licenciaturas, Mestrados e no Doutoramento em Estudos Portugueses da Universidade Aberta. É Coordenadora do Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares da mesma Universidade. Entre outras publicações, é autora do livro <i>A Construção da Ordem Interaccional na Rádio</i>, Porto, Afrontamento, 2012.</p>
---	---

Revista EducaOnline Volume 13, Nº 1, Janeiro/Abril de 2019. ISSN: 1983-2664. Este artigo foi submetido para avaliação em 27/02/2019. Aprovado para publicação em 01/03/2019.