

PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM NEGOCIAÇÕES DE CONTEXTO: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO INTERACIONAL FÓRUM DE DISCUSSÃO

*Gisella Meneguelli Sousa**

RESUMO:

O tema deste trabalho é como a **negociação do contexto na conversação mediada pelo computador** baseia-se em evidências empíricas de cooperação social, uma vez que os participantes de um evento interacional interpretam elocuições com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação. Será analisado como as pistas de contextualização utilizadas pelos atores envolvidos no tipo de atividade fórum de discussão colaboram em seus processos de aprendizagem. Para tal, foram utilizados os pressupostos teóricos de John Gumperz (1999) sobre convenções e pistas de contextualização, as noções de contexto de Duranti e Goodwin (1992), e a noção de tipo de atividade de Levinson (1992). Os resultados indicaram que o processo inferencial é negociado na conversa, sendo construído social e interacionalmente. Os exemplos utilizados neste trabalho mostram que as pistas de contextualização são ativadas no tipo de atividade em questão, delimitando o significado por meio de inferências.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto. Inferência. Pistas de contextualização.

Neste trabalho, buscamos analisar as interações estabelecidas no tipo de atividade **fórum de discussão** de uma disciplina do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública Municipal Integrada, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora na modalidade de educação à distância. O nosso foco de análise concentra-se nas pistas de contextualização utilizadas pelos atores envolvidos nesse processo interacional, os quais são: o professor da disciplina, a coordenadora de tutoria, a tutora e os estudantes.

* Universidade Federal de Juiz de Fora

Guiar-nos-emos pelas propostas de John Gumperz (1999) sobre convenções de contextualização e pistas de contextualização, sobre noções de contexto de Duranti e Goodwin (1992), e sobre a noção de tipo de atividade de Levinson (1992) para tentarmos mostrar com esta análise que os fenômenos sociolinguísticos baseiam-se em evidências empíricas de cooperação social e que um enunciado pode conter várias pistas de contextualização, uma vez que as pessoas interpretam-no com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação.

Para atingirmos o fim proposto neste trabalho, apoiar-nos-emos, inicialmente, no artigo seminal de Levinson intitulado “Tipos de atividade e linguagem”. Para Levinson (1979), os tipos de atividade são uma categoria globalmente definida e socialmente constituída. Os eventos de interação são delimitados pela atuação de participantes, por sua configuração etc., mas acima de tudo pelos tipos de contribuição admissíveis em uma dada atividade interacional. Se os participantes de um tipo de atividade não estão cientes da gama de situações em que certas formas linguísticas podem ocorrer, são mais suscetíveis a cometerem mal-entendidos. Por isso, Levinson celebra o papel da inferência em contexto, com especial referência à função de perguntas em uma variedade de encontros institucionais.

No livro **Discourse strategies** (1982), o sociolinguista John J. Gumperz denomina *convenções de contextualização* como pistas de natureza sociolinguística utilizadas para sinalizar intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor. Essas pistas podem ser de natureza linguística, paralinguística, prosódica e não vocal. Neste estudo, analisamos apenas as pistas linguísticas, uma vez que no tipo de atividade fórum de discussão os participantes interagem via modalidade escrita, restringindo a possibilidade de serem observadas as demais pistas sem gravações em vídeo e áudio.

Vale destacar que para Gumperz o processo inferencial é baseado em construções hipotéticas, pois o conhecimento pressuposto ou “conhecimento de mundo” é reinterpretado na conversa, sendo construído social e interacionalmente. Logo, ele é culturalmente situado. O autor privilegia na análise do discurso o processo de inferência conversacional, colocando como nucleares os traços linguísticos

contextuais, que até então ficavam à margem do sistema linguístico e da própria tradição da ciência linguística.

O conceito desenvolvido por Gumperz sobre pistas de contextualização diz respeito aos traços presentes na estrutura da superfície das mensagens, os quais os falantes sinalizam permitindo aos seus interlocutores interpretar qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada elocução se relaciona com a que precede ou segue.

Para Gumperz (1982),

O termo tipo de atividade não é usado para representar uma estrutura estática, mas para refletir um processo dinâmico que se desenvolve e sofre alterações à medida em que os participantes interagem. Além disso, a base do seu significado reflete algo que está sendo feito, algum propósito ou objetivo que os participantes estão tentando atingir. (GUMPERZ, 1998, p. 99).

Considerando a definição de Levinson (1979) sobre tipos de atividade como uma categoria globalmente definida e socialmente constituída, o significado das elocuições emergem não só da construção linguística dos enunciados como também das inferências neles contidas, as quais só podem ser reveladas pelos participantes durante o processo interacional.

Passemos à análise das pistas de contextualização observadas no tipo de atividade **fórum de discussão**, as quais são extremamente úteis na interpretação da interação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem em tela. O fórum de discussão na Educação a Distância (EaD) é uma importante ferramenta dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), porque permite uma permanente interação-ação-reflexão-transformação entre os atores envolvidos nesse processo de aprendizagem, caracterizando-se como espaço pedagógico, de socialização, de construção de conhecimento e de cooperação.

Além disso, o fórum de discussão, por ser uma ferramenta assíncrona - ou seja, realiza-se em tempos diferentes e não exige a participação simultânea (em tempo real) dos envolvidos, que não precisam estar reunidos no mesmo local ou ao mesmo tempo -, facilita a aprendizagem colaborativa, pois todos os participantes se expressam e as

intervenções de todos ficam publicadas para visualização dos demais, permitindo o acompanhamento do debate de forma independente, a fim de identificar a assimilação e a reelaboração do conteúdo.

Vejamos como esses conceitos estão presentes no **Fórum 1: Importância dos Sistemas de Informação para a Gestão Pública Municipal**, que é iniciado pela coordenadora de tutoria, que direciona a discussão proposta para o fórum com as seguintes proposições:

(1) Neste fórum serão abordados a importância e o papel dos sistemas de informação para a Gestão Pública Municipal, tendo como eixos norteadores as seguintes questões:

1. Quais as diferenças fundamentais entre dados, informação e conhecimento. Como são aplicados estes conceitos no seu município? O que podemos considerar como dados de alta qualidade?

2. Quais os componentes de um sistema de informação? Em que nível de desenvolvimento se encontram os sistemas de informação no seu município e qual a abrangência deles? Qual a contribuição dos sistemas de informação na gestão do seu município?

O esperado é que os estudantes atenham-se a esses comentários da coordenadora de tutoria para direcionar as suas respostas. Entretanto, percebe-se que muitos deles ativam pistas de contextualização que permitem aos interlocutores analisar o conhecimento pressuposto ou “conhecimento de mundo” envolvido na interação, reinterpretando-o na conversa.

A gestão pública municipal abrange vários setores, como educação, saúde, transporte, administração central etc., por isso a análise das questões propostas pela tutora envolvem todas as áreas da gestão pública, não tendo sido especificada uma em particular. Todavia, os estudantes utilizam pistas de contextualização que permitem inferir em quais setores da administração pública eles trabalham ou já tiveram algum tipo de vínculo. A partir das respostas de alguns estudantes, demonstradas a seguir, podemos inferir a área em que eles atuam e, em decorrência, a experiência em gestão que eles têm pelas pistas de contextualização utilizadas em suas respostas¹:

¹ As transcrições das respostas dos estudantes foram retiradas do fórum, preservando a linguagem que eles adotaram. Portanto, essas respostas não passaram por revisão textual.

(2) Como gestor vejo a informática como uma ferramenta importante para toda atualidade. Vejamos em uma **escola**:

* Serviços deixam de ser colocados em papel para serem colocados em computadores.

* Comunicados chegam mais rápidos através de email.

* **Economizamos** telefones, utilizando msn ou orkut para comunicação entre SREs e Escolas.

* As informações chegam com mais rapidez.

Então a tecnologia foi importante para que a comunicação chegasse aos seus destinos com mais rapidez. **Verificamos** também que a tecnologia é um instrumento para as aulas que das maiorias das vezes são giz e palavras.

O estudante O. não centralizou sua resposta apenas nas questões colocadas pela coordenadora de tutoria, que eram a análise de dados, informação e conhecimento e a contribuição dos sistemas de informação na gestão do município onde os discentes residem. O. sinaliza que tem conhecimento de um setor específico da administração municipal, uma vez que restringe a sua análise à gestão escolar, através de pistas de contextualização referentes a esse universo, como quando diz **Vejamos em uma escola, economizamos, verificamos**.

Em seguida a esse comentário, O. corrobora a sua análise anterior:

(3) Primeiro acho que **as escolas deveria** ter mais autonomia para gerenciar este processo. Que **deveríamos** ter verba própria para administrar toda parte de tecnologia na escola. Pois como não **temos** o processo é muito complicado.

Poço citar como funciona na minha escola:

Primeiro **tenho** que comunicar a SRE para poder chamar os técnicos da SRE para ir ver qual o problema da tecnologia na escola. Se o problema é o computador **não poderei** fazer nada pois não **tenho** verba para o concerto. No caso da internet tenho que esperar a operadora aparecer para poder arrumar pois são muitas escolas. A questão toda é a falta de autonomia da escola. Mas como gestor iria buscar parceria para que pudesse resolver a questão.

Primeiramente, o estudante utiliza uma pista que o distancia do ambiente escolar, que é o uso do verbo na 3ª pessoa do singular **deveria**. Durante a interação, O. passa a usar verbos na 1ª pessoa do plural e, depois, na 1ª pessoa do singular: **deveríamos**, **tenho** que comunicar, não **poderei**, **tenho** que esperar; e o pronome possessivo **minha**. Essas pistas sinalizam um envolvimento do estudante com a

situação descrita, tendo ele elaborado um movimento discursivo de **distanciamento-aproximação** em sua atividade de fala. Considerando Duranti e Goodwin (1992), a linguagem deve ser conceitualizada como um modo de prática social, em vez de um mero reflexo do pensamento interno, abstrato. Ela é um modo de ação, e não um mero instrumento de reflexão.

Percebendo que as discussões dos alunos estão se desviando das proposições solicitadas pela coordenadora de tutoria, a tutora F. busca captar a atenção dos estudantes para o ponto central da discussão:

(4) Pessoal, o professor M. fez considerações importantes...vamos refletir e debater. Pensando como gestores, como tirar proveito da tecnologia colocada a disposição???

F. não faz menção explícita a esse desvio (ela não diz explicitamente que os alunos não estão refletindo e debatendo – o que, aliás, estão fazendo na interação), mas o uso da pista **vamos refletir e debater** gera a construção dessa inferência.

De acordo com Duranti e Goodwin (1992), qualquer ato de interpretação é, na realidade, um ato social, no qual os participantes devem continuamente negociar o que está sendo dito e qual é a interpretação apropriada ou aceitável. Professor, tutora e alunos estão em contínuos processos de negociação de significados, principalmente se considerarmos, ainda segundo esses autores, que um mesmo enunciado pode ter diferentes significados quando encaixado em diferentes tipos de atividade.

Observemos a resposta da aluna E.:

(5) Como gestora investiria em cursos de capacitação, treinamentos de pessoal nessa área.

Novamente, a tutora F. utiliza uma estratégia para chamar a atenção dos estudantes para o foco da discussão:

(6) Excelente E.

Vamos pensar como gestores...quais propostas nesse setor você faria?

Além disso, percebemos o apoio pedagógico contido na interferência da tutora, a fim de ajudar E. a canalizar a sua reflexão sobre o tópico do fórum, uma vez que a estudante não desenvolveu uma análise crítica como esperado dos participantes desse tipo de atividade.

A mesma estratégia de apoio é agora utilizada pelo professor da disciplina:

(7) Costumo usar uma frase bem conhecida para colocar num contexto apropriado os conceitos de “dados”, “informação” e “conhecimento”: “quem tem a informação tem o poder”.

Se assumirmos esta frase literalmente, poderíamos dizer que os encarregados das bibliotecas tem um poder enorme... Será isto verdade?

Naturalmente não! O poder consiste em saber utilizar a informação, não em apenas tê-la.

Tradicionalmente temos associado a ideia de poder com o domínio pelas armas. No entanto, nos dias de hoje assusta pensar no poder de empresas como Google... O poder do Google não está apenas no fato de terem reservatórios inesgotáveis de dados e informações, mas pelo fato de saberem usar tudo isso para ganhar dinheiro. A cada busca que fazemos o Google vai se apropriando do que fazemos na Internet. De repente até nos parece estranho que numa busca específica apareça tanta informação relacionada... Não é por acaso! O Google sabe o que nós estamos procurando; o que nós queremos. Tudo isso ele aprende a partir das nossas buscas, mas também a partir do nossa conta no Gmail ou no Orkut. Toda essa informação vale bilhões para os anunciantes que querem vender seus produtos, pois nos dados que nós postamos em cada um dos espaços que assinamos está a informação sobre os nossos perfis... O Google sabe como usar. Conhece muito bem seu negócio.

É o poder das ferramentas para processar trilhões de dados a cada segundo...

Na maioria dos casos nossa realidade é bem mais modesta, pois temos poucas ferramentas para os nossos propósitos. Mas, se **pensarmos melhor**, poderemos ver que, na verdade, nos falta conhecimento. As ferramentas estão aí. Na Internet. **Nos falta pensar melhor** nos nossos problemas e ver a forma como as ferramentas que estão aí podem nos ajudar. **Precisamos pensar** no que necessitamos para tirar proveito da tecnologia em nosso benefício.

A intromissão do professor deve-se, provavelmente, à sua percepção sobre a dificuldade dos alunos em fazer um elo entre dados, informação e conhecimento, em estabelecer essa correlação. Nas ocorrências de pistas em que o professor utiliza o

verbo **pensar**, ele “solicita”, através dessa pista, o pensamento crítico dos alunos para o assunto em debate.

O professor também sinaliza para os alunos o tópico de discussão do fórum de forma não explícita, mas a partir da pista utilizada com a retomada dos conceitos de “dados”, “informação” e “conhecimento” através da elocução “quem tem a informação tem o poder”. Vejamos o caso a seguir:

(8) Olha F., o problema é complexo, a Prefeitura de Juiz de Fora realmente carece de um sistema unificado de informações, **temos** como falei sistemas isolados que unificam informações até um certo ponto, porém sempre fica faltando uma maior integração. O SIAFEM é hoje o que mais integra a Prefeitura na parte orçamentária e financeira, porém não é gerencial. A PJJF trabalha hoje junto com a MRS logística para implantar o ERP, porém não acho este sistema confiável para a gestão pública, até mesmo pelo grande universo de informações que o setor público gera e necessita. Existe hoje um trabalho muito interessante entre a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico e a Secretária de Atividades Urbanas, através dos setores de geoprocessamento e o cadastro imobiliário respectivamente, de unificar as informações do cadastro imobiliário com o sistema de geoprocessamento espacial, onde teríamos a informações cadastrais do terreno juntamente com uma visão espacial através de foto area do local que se deseja verificar. Muito bom este trabalho!!No mais acho a melhor solução é na maioria das vezes a caseira, entendo que os esforços deveriam se conscenterar na Subsecretaria de Tecnologia e Informações desenvolvendo sistemas próprios para a PJJF.

O aluno R. apresenta um problema que diagnosticou por ser um servidor municipal, dado que pode ser inferido não só pelo conhecimento que ele tem do sistema de informação empregado pela Prefeitura de Juiz de Fora, mas pelo uso da pista de contextualização **temos**, que sinaliza ser ele integrante da equipe administrativa dessa entidade.

Analisemos, agora, a resposta que a tutora F. dá a essa colocação de R.:

(9) Pessoal, vamos ler as informações que o R. colocou sobre o sistema de Juiz de Fora...são interessantíssimas!

R., você diz que Juiz de Fora o sistema de dados não são unificados. Você teria um posicionamento do por que isso acontece? Diagnosticado isso, qual a solução?

F. estimula uma análise crítica de R. para fazê-lo pensar como gestor, e não apenas como um funcionário da administração pública encarregado de executar uma tarefa. Como o objetivo do curso é capacitar gestores públicos, a tutora tenta fazer com que o estudante tenha uma visão ampliada do gerenciamento de informações que uma prefeitura precisa desenvolver. Entretanto, ela não diz isso através de marcas textuais explícitas, mas sim pelas pistas de contextualização sinalizadas em **Você teria um posicionamento do por que isso acontece? Diagnosticado isso, qual a solução?** F. utiliza essas pistas para direcionar a resposta de R. ao que é delimitado no fórum de discussão pela coordenadora de tutoria, que é abordar a importância e o papel dos sistemas de informação para a Gestão Pública Municipal, de acordo com os eixos norteadores propostos.

As pistas de contextualização só podem ser entendidas de forma situada. Não entendê-las pode resultar em problemas de compreensão entre os participantes da interação. Como diz Gumperz (1982), “os significados das pistas são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora do contexto. O seu valor sinalizador depende do reconhecimento tácito do seu significado por parte dos participantes”.

Todos esses exemplos mostram a relevância da intersubjetividade no processo comunicacional, além das pistas de contextualização, que são importantes sinais para a inferência situada. Conforme afirma Schiffrin(1994):

O conhecimento do recipiente de uma mensagem pode levar a uma interpretação que diverge do que foi pretendido por seus produtores. O único lugar onde a intersubjetividade desempenha um papel é no campo do conhecimento linguístico prévio: conhecimento compartilhado que permite a decodificação da informação linguística. Mas pelo fato do modelo interacional situar mais ênfase em como a informação é situada, ele é menos código-dependente e, portanto, menos dependente da intersubjetividade assumida para subjazer um código compartilhado. (SCHIFFRIN, 1999, p. 401).

Os exemplos utilizados neste trabalho mostram que, na verdade, dizemos muito mais do que aquilo que realmente **dizemos**, ou seja, as pistas de contextualização sinalizam além do que é dito na interação. Além disso, o tipo de atividade em questão não define o significado do que é dito, mas restringe as interpretações, canalizando as inferências de forma a ressaltar ou tornar relevantes certos aspectos do conhecimento prévio e de forma a diminuir a importância de outros (por isso é um conceito dinâmico, pois está em processo na interação).

Tentamos mostrar com esta análise que os fenômenos sociolinguísticos baseiam-se em evidências empíricas de cooperação social, a partir de pistas que o professor e a tutora da disciplina utilizam com os estudantes. Por outro lado, uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e as pessoas decidem interpretá-la com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação, apresentando a informação como situada. Isso mostra que o processo inferencial é baseado em construções hipotéticas e é negociado na conversa, sendo construído social e interacionalmente.

Em atividades educacionais, principalmente nas realizadas à distância, a percepção por parte de tutores e professores das pistas de contextualização ativadas pelos alunos na interação pode contribuir sobremaneira no desenvolvimento não só das habilidades comunicativas como da aprendizagem dos estudantes.

CONTEXTUALIZATION CUES IN THE CONTEXT OF NEGOTIATIONS: A LINGUISTIC ANALYSIS IN THE INTERACTIONAL CONTEXT DISCUSSION FORUM

ABSTRACT:

The theme of this work is how the negotiation of context in computer mediated conversation is based on empirical evidence of social cooperation, as participants in an interactive event interpret utterances based on their definitions of what is happening at the moment of interaction. The objective is to see how the contextualization cues used by the actors involved in the activity type discussion forum collaborate to learning processes. To get this objective, we used the theoretical assumptions by John Gumperz (1999) about contextualization conventions and contextualization cues, the notions of context by Duranti and Goodwin (1992), and the notion of activity type by Levinson (1992). The results indicated that the inferential process is negotiated in conversation, being built in the social relationships and in the interaction. The examples used in this study show that contextualization cues are activated in the activity type, defining the meaning through inferences.

Keywords. Context. Inference. Contextualization cues.

Referências

- GOODWIN, C., & DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (orgs.) **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. New York: Cambridge University Press, 1992. p. 1-42.
- GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- _____. On Interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, Srikant; ROBERTS, Celia (Eds). **Talk, work an institucional order**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999.
- LEVINSON, Stephen. Activity types and language. In: DREW, Paul; HERITAGE, John. (Orgs.), **Talk at work: interactions and institutional settings**. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, Livia Miranda de. **A co-construção de identidades em interações face-a-face entre pessoas com e sem afasia de expressão**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de concentração: Sociolingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- OLIVEIRA, Cristiane. Disponível em: <<http://eadcristiane.blogspot.com>>. Acesso em: 23 mai. 2010.
- SARANGI, Srikant. Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counseling. In: SARANGI, Srikant; COULTHARD, Malcolm. (Eds.) **Discourse in social life**. London: Pearson, 2000. Disponível em <<http://www.uab.ufjf.br/course/view.php?id=2802>>. Acesso em: 22 mai. 2010.

*Recebido em 21/02/2011.
Aprovado em 06/07/2011.*