

# Práticas interacionais em ambiente digital e ensino de língua portuguesa<sup>1</sup>

## Interactive practices in digital environment and Portuguese language teaching

Janayna Bertollo Cozer Casotti<sup>2</sup>

janaynacasotti@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Santinho Ferreira de Souza<sup>2</sup>

santinhosouza@uol.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo

**RESUMO** – Há hoje muitas discussões em torno da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) em contextos educacionais e da emergência de práticas pedagógicas que contemplem os desafios da contemporaneidade. Este trabalho surge com vistas a refletir especificamente sobre o ensino de língua portuguesa em contexto digital, buscando verificar como alunos de um curso de Português a distância interagem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e, assim, constroem conhecimentos. A partir de dados gerados em um fórum do curso de Português Instrumental a distância, cujo objetivo era estimular a manifestação dos alunos em relação ao curso, analisam-se os comportamentos enunciativos apresentados por eles na *mise en scène* do ato comunicativo de que participam em contexto digital. Desse modo, consideram-se, aqui, conceitos teóricos relacionados com as práticas de letramento digital, em diálogo com a concepção de ato de linguagem como interação de intencionalidades, própria da Teoria Semiolinguística do Discurso. Os resultados do trabalho de análise realizado nos permitem reconhecer a posição que o sujeito-aluno ocupa em relação ao interlocutor, em relação ao que ele mesmo diz e também em relação ao que o outro diz.

**Palavras-chave:** novas tecnologias da informação e comunicação, comportamentos enunciativos, ensino de língua portuguesa.

**ABSTRACT** - There are many discussions about the insertion of new information and communication technologies (NICTs) in educational contexts and the emergence of pedagogical practices which address the challenges of contemporary times. The aim of the present study is to investigate the teaching of Portuguese in a digital context, trying to find out how students of a distance Portuguese course interact in a virtual learning environment (VLE) and, thus, build their own knowledge. Based on data generated in a forum of a distance learning course of Instrumental Portuguese, whose goal was to stimulate the students' manifestation in relation to the course, we analyze the enunciative behaviors presented by them in the *mise en scène* of the communicative act in which they participate in a digital context. Thus, we consider theoretical concepts related to digital literacy practices, in dialogue with the concept of language act as an interaction of intentionalities, a characteristic of the Semiolinguistic Theory of Discourse. The results allow us to recognize the position that the subject-student occupies in relation to the interlocutor, to what he himself says and also to what the other says.

**Keywords:** New Information and Communication Technologies, enunciative behaviors, teaching Portuguese.

## Introdução

Na contemporaneidade, a utilização das novas tecnologias têm modificado o modo como o indivíduo se relaciona com o outro e com o conhecimento. Hoje, reconhecemos que a intensa utilização da internet tem permitido outro olhar sobre modelos de formação que

utilizam, em sua prática pedagógica, a tecnologia digital, priorizando, dessa forma, aspectos interacionais que minimizam a distância entre professor e alunos. Todavia, essa nova configuração implica mudança de paradigma.

Antes, porém, de nos atermos ao contexto educacional, é importante considerar, em uma dimensão mais ampla, o modo como essas transformações tecnológicas

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de produção colaborativa entre a primeira autora, que recebeu apoio da Capes entre 2015 e 2016, quando realizou pós-doutorado na Universidade Aberta, em Lisboa, Portugal, e o segundo autor.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil.

têm impactado a vida do homem: do simples serviço de busca na *internet* pelo computador às várias possibilidades de acesso por meio de *smartphones*, conseguimos suprir a necessidade por uma dada informação e nos comunicar com rapidez e eficiência (muitas vezes) em qualquer situação e também em qualquer lugar, de modo que a tecnologia passa a integrar a nossa vida.

Bévort e Belloni (2009) resumem os impactos da revolução tecnológica sobre a sociedade. Para as autoras, tal revolução, ocorrida em fins do século XX, deveu-se ao intenso avanço no campo das telecomunicações e da informática, o que colocou

à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e difundir a informação. O conjunto das chamadas ‘indústrias culturais’ (rádio, cinema, televisão, impressos) vive uma mutação tecnológica, sem precedentes, com a digitalização que, embora longe de ter esgotado seus efeitos, já delinea uma nova paisagem comunicacional e informacional. Do ponto de vista dos usuários, tal mutação leva um nome: internet, e se realiza em uma máquina ao mesmo tempo incrivelmente complexa e ao alcance de todos nós: o computador, à qual se acrescenta toda uma gama nova de pequenos dispositivos técnicos relacionados com as telecomunicações: telefones celulares multifuncionais, Ipod e MP3, jogos eletrônicos cada vez mais performáticos (Bévort e Belloni, 2009, p. 1091).

Para as autoras, passamos a uma sociedade em rede, apoiada na dinâmica virtual. Nesse sentido, a escola, sendo a maior agência de letramento, não pode desconsiderar essas transformações. Embora exista uma força de tradição ainda trabalhando na perspectiva de um modelo de ensino centrado na figura do professor, há uma geração de estudantes que reclama a sintonia da escola com a tecnologia premente e que, embora compartilhe a prática *online*, possui diferentes maneiras de lidar com as tecnologias. A propósito, Barton e Lee (2015) destacam:

Grande parte da pesquisa sobre a linguagem e as novas tecnologias se dedica às atividades *online* dos jovens – geralmente estudantes – e frequentemente aos seus usos das mídias sociais. É importante não estereotipar o uso da internet como consistindo primordialmente em atividades de jovens em *sites* de mídia social. Na verdade, a ideia de nativos digitais, e de divisão digital, mascara a variedade de conhecimentos e experiências entre jovens (Hargittai, 2010; Bennett *et al.*, 2008), e também entre as pessoas mais velhas (Barton e Lee, 2015, p. 23).

Trata-se, aqui, da necessária abertura da escola a um novo paradigma, em que os objetivos, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação precisam se adequar à dinamicidade e interatividade dos novos recursos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Bévort e Belloni chamam a atenção para a importância de se consolidar a mídia-educação como campo de ação educativa, de maneira a integrá-la efetivamente ao contexto educacional. Todavia, reconhecemos que qualquer trabalho nessa direção implica mudança na maneira como se concebe o processo de ensino e aprendizagem.

A cultura digital, intensamente perpassada por múltiplas linguagens, requer mudança frente ao modo como se concebe a aprendizagem, o que significa uma ruptura com uma concepção tradicional de aula, em que o professor, em uma sequência metódica, expõe determinado conteúdo, orienta algumas atividades, corrige essas tarefas e, depois, aplica uma avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos. Hoje, de fato, há que se pensar novas práticas pedagógicas que contemplem os desafios da contemporaneidade.

Com vistas a reconhecer, nas práticas de letramento digital, uma possibilidade de percepção do desafio e da reflexão do indivíduo na construção do conhecimento, buscamos investigar interações entre alunos de um curso de Português Instrumental a distância. Nesse sentido, Amaral e Amaral (2008, p. 18) defendem que, em ambiente virtual de aprendizagem, a linguagem precisa estimular a interação. Trata-se, pois, de um espaço que possibilita não só “novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo espaço de letramento”. E é exatamente isto o que objetivamos verificar aqui: como, em contexto digital, as práticas de leitura e de produção textual revelam novas formas de se relacionar com a escrita, com a própria língua.

Este trabalho apresenta, portanto, os resultados do acompanhamento de um curso de Português Instrumental a distância e, para tanto, organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, abordamos conceitos teóricos relacionados às práticas de letramento digital, em diálogo com a concepção de ato de linguagem como interação de intencionalidades, própria da Teoria Semiolinguística do Discurso; em seguida, discorremos sobre a metodologia da pesquisa realizada; e, por fim, apresentamos a análise de dados gerados na Plataforma Moodle de uma universidade pública federal.

### Práticas de letramento digital: foco na interação

Ao discutir sobre práticas sociais de leitura e de escrita em contexto digital, Soares (2002) já aponta para a importância de se buscar compreender melhor o fenômeno de letramento que hoje vem ganhando um novo sentido em função da cibercultura. Para isso, a autora parte de alguns conceitos de letramento e explica que não se trata exatamente de conceitos diferentes, mas sim de diversas ênfases na caracterização do letramento.

Assim, reporta-se a Kleiman (1995) e Tfouni (1998) para mostrar como isso ocorre: enquanto Tfouni (1998, p. 16) conceitua letramento como fenômeno que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, Kleiman (1995, p. 19) o define como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Desse modo, temos a compreensão de que Tfouni coloca ênfase sobre o impacto da escrita na sociedade, enquanto Kleiman afirma que as práticas sociais de leitura e escrita e também os eventos em que elas ocorrem entram na composição do letramento. Como aponta acertadamente Soares (2002, p. 145), para ambas as autoras, “o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização”.

No campo da diversidade de enfoques, Soares caracteriza o letramento como estado que resulta da ação de lettrar, ou seja, da ação que envolve o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita, não apenas se restringindo à ação de ensinar a ler e escrever. Para a autora (2002, p. 145), letramento constitui “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.”

Soares ainda afirma que uma compreensão mais ampla do letramento na cultura do papel pode ser conseguida pelo confronto com o letramento na cibercultura. Assim, também é possível observar se práticas de leitura e escrita em ambiente digital podem levar a um estado diverso daquele a que práticas de leitura e escrita tipográficas conduzem, ou seja, se vai haver mudanças nos processos cognitivos e discursivos ali envolvidos.

Nesse sentido, este trabalho busca analisar a interação que se estabelece a distância, tendo como objeto de estudo a Língua Portuguesa, no sentido de contribuir para uma compreensão mais ampla de letramento que passa também pela compreensão do ambiente em que se dá essa interação: um ambiente virtual de aprendizagem.

Em psicologia, um ambiente de aprendizagem designa o *lôcus* em que se ensina e se aprende. Como esta pesquisa trata, especificamente, de um ambiente de aprendizagem que é virtual, para que possamos compreender as suas especificidades, reportamo-nos a Lévy (1996), em cuja obra encontramos uma reflexão sobre a virtualização como um movimento que atinge até mesmo a nossa constituição para o outro (modalidades do estar junto, a constituição do nós) e que, portanto, é responsável pela mudança em curso.

De início, Lévy busca definir virtualidade identificando suas características. Assim, destaca as modificações que ela instaura nas concepções de espaço e de tempo, trazendo os conceitos de desterritorialização e de desprendimento do aqui e agora. De fato, são novos espaços e novas velocidades que estão implicados no campo do virtual. Assim, o que distingue este ambiente de aprendizagem é que ele é virtual. E virtual, como bem demonstra Lévy, não constitui uma oposição ao real. Trata-se, antes de tudo, de uma potencialização do real que gera um nó, ou seja, um problema, e isso implica um processo de atualização para que se resolva esse nó. O virtual, portanto, se opõe ao atual,

uma vez que a atualização pode ser compreendida como resolução constante desse nó constitutivo da virtualidade.

Nesse contexto, surge o conceito de hipertexto:

Desterritorializado, presente por inteiro em cada uma de suas versões, de suas cópias e de suas projeções, desprovido de inércia, habitante ubíquo do ciberespaço, o hipertexto contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura. Somente estes acontecimentos são verdadeiramente situados. Embora necessite de suportes físicos pesados para subsistir e atualizar-se, o imponderável hipertexto não possui lugar (Lévy, 1996, p. 19-20).

O hipertexto, compreendido como matriz de textos possíveis (potenciais), se realiza sob efeito da interação com o usuário. Visto como proliferação de janelas que, abertas, nos mostram as várias possibilidades de leitura, o hipertexto também pode ser definido como conjunto de nós ligados por conexões, ou seja, um todo estruturado de recortes interligados que produzem sentido. Em uma leitura hipertextual, o conjunto de todos os textos, de todas as imagens que o leitor pode acessar, interagindo em rede, a partir de uma matriz digital, permite considerarmos um novo universo de leitura: a partir de um estoque de dados iniciais, o leitor pode selecionar um programa, abrindo janelas que lhe darão acesso a um número indefinido de diferentes manifestações visíveis, de acordo com o seu interesse.

O hipertexto é, pois, um texto estruturado em rede, constituído de nós e de ligações entre esses nós. O suporte digital nos permite a passagem de um nó a outro rapidamente. Permite também novos tipos de leitura coletivas. A navegação em redes digitais, no interior das quais um grande número de pessoas anota, faz seus registros, conectando os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais, permite multiplicar as ocasiões de produção de sentido enriquecendo consideravelmente a leitura que sai de um território e invade outros, em um processo de desterritorialização.

Concordando, pois, com Lévy (1996, p. 25), quando caracteriza a virtualização como “heterogênese, devir outro, processo de acolhimento da alteridade”, reconhecemos que isso ocorre na dinâmica da interação, o que nos permite aqui estabelecer um diálogo com a Semiologia do Discurso, uma vez que essa teoria apresenta uma concepção de ato de linguagem que vai além da perspectiva formalista. De fato, para Charaudeau (2008, p. 44), o ato de linguagem corresponde a um encontro dialético entre o processo de produção e o processo de interpretação, o que envolve os protagonistas da linguagem: o sujeito produtor do ato de linguagem (EU) e o sujeito interlocutor desse mesmo ato (TU). Considerando essa perspectiva semiológica, não podemos pensar em um TU apenas como receptor. Para além disso, esse sujeito vai construir uma interpretação, a partir de seu ponto de vista em relação às circunstâncias do discurso e também em relação às intenções do sujeito produtor.

O princípio fundamental que nos faz dialogar com essa teoria está no fato de considerar o ato de linguagem como interação de intencionalidades, que apresenta uma dada expectativa de significação e que, por isso, se liga a um certo número de ritos sociolinguageiros, já que se constitui em “produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas mais ou menos conscientes das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem” (Charaudeau, 2005, p. 29). Nesse modelo de compreensão do processo enunciativo, o ato de linguagem corresponde, pois, a uma *mise en scène* da significação, necessária a que tenhamos sucesso em nossas interações. E, aqui, estão incluídas as interações que ocorrem em ambiente virtual de aprendizagem.

Para compreender melhor como os protagonistas agem na *mise en scène* do ato de linguagem, precisamos nos deter no modo de organização enunciativo, que marca a posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação ao dito e também em relação a outros discursos. Nas palavras de Charaudeau (2008, p. 82), são funções do modo enunciativo: “Estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor num comportamento alocutivo; revelar o ponto de vista do locutor, num comportamento elocutivo; retomar a fala de um terceiro, num comportamento delocutivo”.

Quanto ao comportamento alocutivo, Charaudeau explica que o locutor enuncia sua posição em relação ao interlocutor, a partir do momento em que age sobre ele (ponto de vista acional), implicando-lhe um comportamento. Assim, o interlocutor é solicitado, pelo ato de linguagem do locutor, a apresentar determinada reação: responder ou reagir (relação de influência). No instante da enunciação, o locutor também atribui a si e ao interlocutor papéis linguageiros de dois tipos: (a) o papel de controle, de força, do locutor sobre o interlocutor, que ocorre, quando se autoconcede esse papel, impondo ao interlocutor um fazer/fazer ou um fazer/dizer. Conforme Charaudeau (2008, p. 82), a “imposição do locutor sobre o interlocutor estabelece entre ambos uma relação de força”; (b) o papel oposto, já que o locutor pode-se colocar numa posição de inferioridade em relação ao interlocutor, a partir do momento em que mostra ter necessidade do saber e do poder fazer do interlocutor. Nesse caso, é produzida “uma solicitação do locutor ao interlocutor, o que estabelece entre ambos uma relação de petição”.

Quanto ao comportamento elocutivo, o locutor enuncia sua posição em relação ao propósito referencial sem implicar, nessa tomada de posição, o interlocutor. Resulta, pois, uma enunciação cujo efeito é a modalização subjetiva da verdade do propósito enunciado, revelando o ponto de vista interno do locutor. Já no comportamento delocutivo, o locutor se apaga do ato de enunciação e também não implica o interlocutor. Ele mostra a maneira pela qual os discursos do mundo (o outro, o terceiro) a ele se impõem. Daí resulta uma enunciação com aparência de

objetividade (no sentido de desligada da subjetividade do locutor) que deixa aparecer, no palco do ato de comunicação, ditos e textos não pertencentes ao locutor.

Como podemos observar, a enunciação constitui um fenômeno complexo que evidencia a maneira como o locutor se apropria da linguagem e, assim, é levado a situar-se em relação ao seu interlocutor, ao que ele mesmo diz e ao mundo que o cerca. Na compreensão do modo enunciativo do discurso, não podemos confundir-lo com a modalização que constitui apenas uma parte deste fenômeno complexo: a enunciação. A modalização torna explícitas, por meio de categorias de língua, as posições do locutor nas três relações que estabelece: com o interlocutor, com o dito e com o mundo que o cerca. Para cada comportamento enunciativo e suas respectivas especificações, há determinadas categorias modais. São modalidades do ato alocutivo: interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação, petição. Constituem modalidades do ato elocutivo: constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, acordo/desacordo, declaração, proclamação. Por fim, são modalidades do ato delocutivo: asserção e discurso relatado. Tais categorias modais serão exemplificadas na análise da amostra desta pesquisa e nos permitirão compreender como os sujeitos, em ambiente virtual de aprendizagem, constroem seus conhecimentos sobre linguagem.

## Metodologia

Esta pesquisa apresenta-se como investigação qualitativa, em que os dados gerados são analisados interpretativamente pelos pesquisadores. Tais dados dizem respeito às situações de interação em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mais especificamente, na Plataforma Moodle, que é utilizada nos cursos de EaD de uma universidade pública federal. A amostra para análise é de um fórum do curso de Português Instrumental a distância, oferecido no ano de 2014, para técnicos administrativos da instituição de ensino superior. Foram 25 participantes dos mais diversos setores da universidade e também de seus diversos *campi*. Entre eles, podemos citar servidores da Biblioteca Central, do Sistema de Arquivo, da Secretaria Unificada de Pós-Graduação, da Comissão Permanente de Pessoal Docente, da Secretaria do Departamento de Educação Integrada em Saúde, da Secretaria do Centro de Artes, da Seção de Análise e Registro Funcional, do Almoxarifado da Farmácia do Hospital Universitário, entre outros.

O fórum tinha como objetivo estimular a interação entre os participantes por meio da manifestação da opinião em relação ao curso. Assim, procuraremos verificar como esses sujeitos agem na *mise en scène* do ato comunicativo de que participam em contexto digital, ou seja, como revelam suas posições discursivas na interação em ambiente

virtual de aprendizagem. Na medida em que os alunos realizam experiências práticas de uso das tecnologias, podem refletir sobre as ações de linguagem que realizam, pensando sobre sua própria experiência de aprendizagem e também sobre novas formas de utilizar as tecnologias.

### A Língua Portuguesa em ambiente virtual de aprendizagem

Antes de passarmos à discussão sobre os dados da amostra, julgamos importante uma contextualização acerca do curso de Português Instrumental a distância na Plataforma Moodle. Nesse sentido, a primeira informação disponibilizada na página inicial da plataforma está relacionada com o objetivo geral do curso que “congrega um conjunto de atividades de produção de textos, compreendida como resultado da prática da leitura e do exercício da escrita, ambos alicerçados na referência especialmente a temas relacionados às demandas internas e às expectativas decorrentes do ambiente de trabalho e dos serviços da Universidade”.<sup>3</sup>

Portanto, como podemos ver, o enfoque do curso recai sobre a produção escrita dos alunos, o que sinaliza, de imediato, que a perspectiva não será a do trabalho com gramática normativa, no sentido de que um curso de Língua Portuguesa precisa enfatizar regras prescritivas para dar conta de seu objeto de ensino. O enfoque, portanto, se volta à produção escrita: uma produção associada às vivências do aluno, que também é funcionário público da universidade e que, portanto, fará uma reflexão em torno de sua experiência de ler e escrever textos e, sobretudo, das relações em seu ambiente de trabalho.

O curso de Português Instrumental a distância organiza-se em tópicos. No primeiro tópico, intitulado Português Instrumental a distância, encontra-se um Fórum de Notícias, em que os tutores passam informações aos participantes sobre o início das atividades, sobre a carga horária, o tempo de que cada um precisa dispor para a realização do curso. Também encontram-se *links* com informações sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sobre o calendário do curso e das atividades, sobre o grupo de trabalho; ainda um *link* com mensagem de boas-vindas, um fórum de conversa dos cursistas com a tutoria e um de novidades.

Além desse tópico, há mais quatro: um segundo, de Perguntas sobre usos do português, com o fórum Minhas dúvidas; um terceiro, de Produção escrita coletiva; um quarto, de Produção escrita individual; e um quinto, de Sugestões e Autoavaliação. O tópico que nos interessa aqui é o terceiro, de Produção escrita coletiva, que apresenta o fórum “Papo-cabeça ou Encontro para turbinar as en-

tranhas”. A interação entre os participantes permitiu-nos a geração dos dados desta pesquisa.

Para a análise dos dados, em primeiro lugar, é importante considerar o gênero que foi escolhido aqui como objeto de pesquisa: o fórum de discussão. No fórum sob análise, o conteúdo temático relaciona-se com a discussão sobre o curso de Português Instrumental para técnicos administrativos da universidade pública onde trabalham. Trata-se, portanto, de uma discussão em que a intenção é fazer avaliar e avaliar. Em relação à construção composicional, o fórum apresenta-se, conforme mencionado, no terceiro tópico (Produção escrita coletiva) e organiza-se a partir do título “Papo-cabeça ou Encontro para turbinar as entranhas”, o que já aponta a natureza de um diálogo que se pretende espontâneo. Para motivar a discussão, há um texto dialogal que, inicialmente, simula a conversa entre os alunos, no sentido de pronunciarem seus pontos de vista acerca de o curso ter-se iniciado com texto de Rubem Fonseca, para, então, dar voz aos alunos: “Dê asas à sua participação neste fórum: Olá, pessoal! E o curso de Português Instrumental?”. Assim, o professor abre espaço para que os alunos possam manifestar seus pontos de vista sobre o curso.

Em segundo lugar, é necessário também considerar que os sujeitos envolvidos nesta atividade de linguagem – o fórum de discussão – aceitam o acordo estabelecido por meio do fórum. Há, pois, um contrato comunicativo sobredeterminando esses sujeitos que interagem no contexto do curso de Português Instrumental a distância. Na *mise en scène* das interações via Plataforma Moodle, há vários sujeitos comunicantes: EUc1 (professor), EUc2 (tutor), EUc3 (tutor), EUc4 (participantes/alunos), todos reconhecendo a legitimidade do outro para a troca verbal. Esses sujeitos, na dinâmica da interação, revezam-se: ora constituem-se sujeitos enunciativos; ora, sujeitos destinatários.

É sob essa perspectiva que passaremos à análise dos comportamentos enunciativos desses sujeitos<sup>4</sup>, a fim de verificar como agem na *mise en scène* do ato comunicativo que ocorre em contexto digital. Para melhor compreensão dos aspectos enunciativos, as interações que constituem exemplos de nossa amostra serão transcritas tal como ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem de onde foram extraídas e, ao lado direito delas, serão identificadas as categorias modais.

No Exemplo 1, observamos a predominância de um comportamento elocutivo, mediante o qual o sujeito, pela categoria da apreciação favorável, avalia não exatamente a verdade do propósito enunciado – o de que um curso *online* traz conhecimentos – mas, sim, o valor desse propósito: nas palavras da aluna, é “significativa”

<sup>3</sup> Informação disponível na Plataforma Moodle da Universidade.

<sup>4</sup> Não foram identificados nem os nomes dos alunos nem o do professor, seguindo a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

## Exemplo 1

<b>(1) Resposta_Papo-cabeça/ 29-9 &gt;&gt;&gt; 13-10</b> por <b>Aluna 1</b>	
Olá!	INTERPELAÇÃO
Estou curtindo muito navegar nesta plataforma, apesar de reconhecer minhas limitações.	APRECIÇÃO
A gama de conhecimento que estou adquirindo e também lembrando está sendo significativa, e olha que o curso está só começando...	APRECIÇÃO
Até <b>Aluna 1</b>	INTERPELAÇÃO

Fonte: Plataforma Moodle (2014).

a gama de conhecimentos advindos da participação no curso. Também importa notar, aqui, que a aluna aceita, de fato, o contrato comunicativo proposto pelo professor: a seleção lexical que faz do gerúndio “curtindo” e do verbo “navegar”, ambos relacionados com o universo digital, e também o emprego de marca do discurso oral em “e olha que” deixam claro que ela aceitou participar do “Papo-cabeça ou Encontro para turbinar as entranhas”. Quanto ao comportamento alocutivo, por meio do qual o sujeito interpela o interlocutor, podemos notá-lo em duas ocorrências: uma para abrir o texto com que se manifesta em relação ao curso; e outra para fechá-lo com uma despedida.

Na resposta à participação da aluna (Exemplo 2), sublinhamos o diálogo que o professor estabelece com aquela que primeiro respondeu a sua solicitação. Assim, o professor recupera, das informações/avaliações que a aluna fez em relação ao curso, aquela que diz respeito às “limitações” neste novo contexto de interação, o virtual. Em outras palavras, ainda que a aluna manifestasse que

estava “curtindo muito navegar” na plataforma, a fim de participar do curso, ela reconhecia que haveria dificuldades. O aspecto relevante na atuação do professor não diz respeito apenas à concordância com a aluna quando diz “limitações é o que não falta”, mas também à declaração que faz em tom confessional: “Por aqui também muitas vezes tropeçamos”. O fato de usar o dêitico “por aqui”, marcando, assim, o espaço em que ele está situado, em contraposição ao “aí”, lugar onde se situa a aluna, sugere um enunciador solidário com a situação apresentada pela aluna. Por outro lado, em todas as ocorrências, percebemos um comportamento alocutivo da parte do professor.

Pela categoria da sugestão, o professor diz que não é possível perder o entusiasmo. Dessa maneira, busca envolver o interlocutor, na medida em que utiliza o verbo na primeira pessoa do plural (não podemos perder). Pela categoria da injunção, estabelece com seu enunciado uma ação a ser realizada pelo interlocutor: “por isso dê sugestões” e atribui essa ação ao interlocutor pelo uso de verbos

## Exemplo 2

<b>(2) Re: Resposta_Papo-cabeça / 29-9 &gt;&gt;&gt; 13-10</b> Por <b>Professor X</b>	
Olá, Aluna 1,	INTERPELAÇÃO
limitações é o que não falta. Por aqui também muitas vezes tropeçamos.	DECLARAÇÃO
O que não podemos perder é nosso entusiasmo,	SUGESTÃO
O que você acrescentaria às atividades que vêm sendo propostas?	INTERROGAÇÃO
Avance um pouco e fale também de suas expectativas com relação ao desenvolvimento do curso.	INJUNÇÃO
<b>Professor X</b>	INTERPELAÇÃO

Fonte: Plataforma Moodle (2014).

no imperativo (dê, avance e fale). Percebemos, aqui, um enunciador que traduz bem seu papel de professor. Pela categoria da interrogação, articula uma relação de pedido do locutor ao interlocutor em: “O que você acrescentaria às atividades que vêm sendo propostas?”.

No Exemplo 3, a aluna-participante, novamente, aceita o contrato e responde.

Observamos que a aluna não começa sua resposta com as sugestões. Inicialmente, retoma a referência à gama de conhecimentos advindos da participação no curso, ao mundo virtual que está conhecendo e, pela categoria da apreciação favorável, diz estar “surpresa com a abundante gama de conhecimentos”. Pela categoria da declaração, diz sentir-se “adolescente, querendo aprender e aprend-

der”, confirmando, assim, o fato de estar bem integrada ao curso, tanto que não perdeu “nenhum clique”. Mais uma vez, percebemos que a aluna seleciona um léxico relacionado ao universo digital para poder expressar a sua total integração.

Também pela categoria da opinião faz seu julgamento/análise em relação ao mundo virtual caracterizando-o como “maravilhoso e enriquecedor”; às canções portuguesas como “lindíssimas” e aos compositores e cantores como “especiais”. E, então, pela categoria da declaração, afirma que seu objetivo é “adquirir conhecimento a fim de proporcionar uma melhora na qualidade dos serviços que desenvolvo em meu trabalho e também em minha vida pessoal”. Importa observar que há, nes-

### Exemplo 3

<b>(3) Re: Resposta_Papo-cabeça / 29-9 &gt;&gt;&gt; 13-10</b> por <b>Aluna 1</b>	
Boa noite <b>Professor X, Tutor Y, Tutor Z!</b>	INTERPELAÇÃO
Estou surpresa com a abundante gama de conhecimento que este curso está me proporcionando.	APRECIÇÃO
Me sinto como uma adolescente, querendo aprender e aprender... Estou conhecendo um mundo virtual maravilhoso, enriquecedor, que está me fazendo esquecer até de fazer anotações sobre o meu trabalho. Também não perdi nenhum clique! Canções Portuguesas lindíssimas! Compositores e cantores especiais como Paulinho da Viola, Chico Buarque, Simone, Caetano, Elis, Clara Nunes (eu tinha este vinil!!!) e etc.	DECLARAÇÃO OPINIÃO
Portanto minha expectativa é adquirir conhecimento a fim de proporcionar uma melhora na qualidade dos serviços que desenvolvo em meu trabalho e também em minha vida pessoal. Enfim, evoluir como ser humano, melhorando a minha forma de falar, de escrever e de amar... Gentileza gera gentileza!	DECLARAÇÃO DISCURSO RELATADO
Gostaria de deixar uma sugestão sobre um assunto que me preocupa: A ‘NOVA FORMA ESCRITA DE NOSSA LÍNGUA NA WEB’, criada pelos jovens. É uma forma muito resumida, abreviada, sem pontuação, sem ‘português’ se assim for correto dizer. Gostaria de ouvir a opinião de vocês que são mestres de nossa língua e também ter acesso a opiniões de outras pessoas relacionadas com esta NOVA ESCRITA, NOVA LÍNGUA, NOVA MANEIRA DE SE COMUNICAR, muitas vezes através de códigos, o que para mim dificulta, na maioria das vezes, o entendimento da minha própria língua mãe, o tão rico Português!	SUGESTÃO OPINIÃO
Até, <b>Aluna 1</b>	INTERPELAÇÃO

Fonte: Plataforma Moodle (2014).

se ponto do texto, uma ocorrência de comportamento delocutivo, quando busca recurso no discurso relatado em “Gentileza gera gentileza”, frase muito utilizada, na década de 80, pelo profeta Gentileza ao percorrer as ruas do Rio de Janeiro. Ao promover esse diálogo, a aluna também associa essa gentileza a uma melhoria em relação à sua forma de “amar”, mencionada anteriormente por ela: “evoluir como ser humano, melhorando a minha forma de falar, de escrever e de amar...”

A partir disso, assume um comportamento alocutivo e sugere que seja feita uma discussão sobre “a nova forma de escrita de nossa língua na web”; diz que deseja conhecer a opinião do professor e dos tutores em relação a isso. Todavia, retomando um comportamento elocutivo, já aponta sua opinião: diz ser um assunto “preocupante” e, ao atribuir aos jovens a criação da nova forma de escrita, caracteriza-a como “resumida, abreviada, sem pontuação, sem ‘português’, se assim for correto dizer”. Nesse momento, percebemos que a aluna se coloca na posição de quem deseja saber se a opinião que tem sobre o “internetês” é adequada ou não e, para isso, destaca o professor e os tutores como “mestres da nossa língua”, ou seja, aqueles que poderiam orientá-lo acerca da questão.

Assim, a resposta do professor não foge à expectativa da aluna. Nela, podemos observar que, pela categoria do saber, o professor contextualiza a linguagem da web. Segundo ele:

a linguagem da *web* tem seu contorno como resultado das relações que se constituem e fortalecem em cada grupo que a usa. Ora esse resultado ganha adesões, ora se fragiliza. Como você sabe, relação de embate entre os seres humanos sempre existiu e, como somos em devir - em movimento para onde não se sabe -, forças em direção ao que pensamos e forças ao contrário do que defendemos vão surgindo como onda. Isso acontece em todas as práticas humanas. Tem-se, então, o que se chama de força centrípeta e força centrífuga. O que nos intriga mais ainda é que não sabemos como se organizam e se desenvolvem essas modalidades de força. E ainda há momentos, não necessariamente precisos, em que essas modalidades se

misturam e ganham outros movimentos. O fenômeno ‘força’ não tem forma. O poder, então, não tem forma, tem força. E força não se mede com metro, não é algo concreto (Plataforma Moodle, 2014).

E também continua emitindo opinião em relação a isso. Para ele, “não devemos ter preocupação demasiada com o que se chama internetês. Precisamos, sim, defender o direito e o dever de manifestação, de expressão do pensamento, de garantia do respeito ao outro”. E, nessa medida, professor e aluno interagem e constroem conjuntamente os conhecimentos, mostrando-se, assim, que é na interação que o ser humano constrói saber.

A participação de outro aluno nos permite compreender melhor a dinâmica de interação que se estabelece em um ambiente virtual de aprendizagem, como mostra o Exemplo 4.

Observamos, no Exemplo 4, tanto um comportamento alocutivo quanto elocutivo. Embora o aluno não inicie sua resposta pela categoria modal da interpelação, como pudemos ver em várias outras participações dos alunos no fórum, tal como atesta o primeiro exemplo extraído da Plataforma Moodle e que já mencionamos, nesta participação, o aluno não vai deixar de, no início de seu texto, enunciar-se por meio de um aviso, ou seja, informa ao professor que está procurando acompanhar o curso. Logo em seguida, passa a um comportamento elocutivo e, por meio de uma declaração, enuncia seu ponto de vista em relação à plataforma (ainda bastante nova para ele) e se confessa “iniciante”. Após isso, pela categoria modal da apreciação, o aluno manifesta seu julgamento desfavorável sobre as relações que tem estabelecido com a plataforma. Depois, retoma o comportamento alocutivo, com vistas a interrogar o professor em relação à possibilidade de enviar o exercício da semana e também a avisá-lo de que não compreendeu o que era para fazer.

Também podemos acompanhar a resposta do professor à participação do aluno no Exemplo 5.

#### Exemplo 4

<b>(4) Resposta_Papo-cabeça / 29-9 &gt;&gt;&gt; 13-10</b> por <b>Aluno 2</b>	
Estou tentando acompanhar o curso, mas a plataforma ainda é bastante nova para mim, completamente iniciante.	AVISO DECLARAÇÃO
Ainda bem que estamos em terra, se ela ficasse no mar estaria correndo o risco de me afogar!	APRECIAÇÃO
O exercício desta semana pode ser enviado? Não tenho certeza se entendi bem... <b>Aluno 2</b>	INTERROGAÇÃO AVISO

Fonte: Plataforma Moodle (2014).



**Exemplo 5**

<b>(5) Resposta_Papo-cabeça / 29-9 &gt;&gt;&gt; 13-10</b> por <b>Professor X</b>	
Olá, <b>Aluno 2</b> ,	INTERPELAÇÃO
tenha paciência com seu ritmo, mas não deixe de dar conta das tarefas. Reveja as atividades propostas.	SUGESTÃO
Não há exercício para postagem, há, sim, orientação de que faça anotações (cf. Exercício de escrita 2) e participe deste fórum.	SABER
Você clicou em ‘ao se fecharem as cortinas’ no final do texto que dá início a este fórum?	INTERROGAÇÃO
E, como você falou de mar, minha sugestão é que ouça <b>Conto de Areia</b> , de Clara Nunes.	SUGESTÃO
<b>Professor X</b>	INTERPELAÇÃO

Fonte: Plataforma Moodle (2014).

Na interação que o professor estabelece com o aluno, notamos que, para além das sugestões que ele fornece ao estudante, no sentido de cumprir seu papel como docente que propõe um fórum no conjunto de atividades do curso, utilizando-se, para isso, de frases imperativas – tenha paciência, não deixe, reveja, faça anotações, participe do fórum – ele explica ao aluno o que está em questão, por meio da categoria modal do saber; busca verificar se o aluno executou um dado comando, usando, para isso, a categoria da interrogação, e encerra estabelecendo uma relação com o que foi dito pelo aluno, trazendo, assim, uma sugestão incorporada ao seu texto, por meio de um *link* “Conto de Areia”. Essa sugestão projeta um hipertexto que, como afirma Kleiman (2014, p. 80), apresenta “uma organização em que a linguagem verbal, a imagem e o som têm um papel importante na significação, exigindo uma leitura na qual o próprio leitor define quais elementos ler, em qual ordem”. Assim, em uma perspectiva multimodal, o aluno terá acesso não somente ao texto sugerido, mas também à música e às imagens, o que permitirá conferir um sentido ao que o professor lhe disse em resposta à mensagem.

**Considerações finais**

Dois eixos alinham esta pesquisa: a utilização das novas tecnologias na constituição da *mise en scène* do ato comunicativo num curso de Português Instrumental a distância em diálogo com a Teoria Semi linguística do Discurso.

Como bem observamos, o computador e também as demais tecnologias da informação e comunicação constituem instrumentos de trabalho que, utilizados de forma adequada e inteligente, propiciam o alcance de resultados mais eficazes quanto à produção de textos e ao exercício

de reflexão daí decorrente, tanto em nível particular e propriamente individual, quanto em nível coletivo.

No que diz respeito às práticas de leitura e escrita em contexto digital e ao modo como se configuram em relação às práticas na mídia impressa, como bem aponta Signorini (2013), uma questão central é a do *design*, ou seja, a das “relações possíveis entre os nós lincáveis” em função da leitura ou da navegação. Segundo a autora (2013, p. 203):

como a escrita hipermidiática tem estrutura modular e intermitente, surge a exigência de colocar em primeiro lugar o escopo ou plano geral que orientou a elaboração do módulo para que seja facilmente identificado pelo leitor. Na mesma direção, está a exigência da divisão de conteúdo em blocos e, no caso do hipertexto, em blocos textuais lincáveis entre si e, ao mesmo tempo, autoconsistentes. A organização estratégica de cada tela deve não só captar e direcionar o olhar do leitor, como também facilitar sua navegação na estrutura de ligação projetada para o conjunto de blocos ou nós.

O que se vislumbra como procedimento condizente com o que se chama de sociedade em rede é o que se pode estabelecer por meio das novas tecnologias na produção de textos e na socialização dos resultados dessa produção. Nesse contexto, os termos registro e memória ganham novas acepções, têm ampliadas suas fronteiras – quando se inventou a escrita, o conhecimento, que tinha como âncora a lembrança dos indivíduos, passou a ser acumulado pela humanidade em ambiente diverso da memória biológica, transitou da oralidade primária para a secundária, fazendo-se instaurar um novo estilo cognitivo, o da memória impressa. Com a rede virtual, a memória atinge o imponderável, pois é absolutizada como *randoma*, é hipertexto. Daí a produtividade como resultado da concepção de uso das novas tecnologias no sentido de propiciar aos indivíduos novos percursos de

movimentação e mobilização de si próprios e dos objetos de seu interesse nas relações interativas.

## Referências

- AMARAL, L.H.; AMARAL, C.L.C. 2008. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: S.C. MARQUESI; V.M.S. ELIAS; A.L.T. CABRAL (orgs.), *Interações virtuais: perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa a distância*. São Carlos, Claraluz, p. 11-20.
- BARTON, D.; LEE, C. 2015. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo, Parábola Editorial, 270 p.
- BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. 2008. The ‘Digital Natives’ Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, **39**(5):775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. 2009. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, **30**(109):1081-1102. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>
- CHARAUDEAU, P. 2008. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1ª ed., São Paulo, Contexto, 256 p.
- CHARAUDEAU, P. 2005. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: M.A. PAULIUKONIS; S. GAVAZZI, *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 11-29.
- HARGITTAI, E. 2010. Digital Na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the “Net Generation”. *Sociological Enquiry*, **80**:92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, p. 15-61.
- KLEIMAN, A. 2014. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, **9**(2):72-91. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>
- LÉVY, P. 1996. *O que é virtual*. São Paulo, Editora 34, 160 p.
- SIGNORINI, I. 2013. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, p. 198-209.
- SOARES, M. 2002. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, **23**(81):143-160. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>
- TFOUNI, L.V. 1998. *Letramento e alfabetização*, São Paulo, Cortez, 103 p.

Submetido: 15/05/2018

Aceito: 10/10/2018