

## QUANDO FALAR PODE SIGNIFICAR ESCREVER: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE ENSINO NA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM UMA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Silvana SILVA<sup>1</sup>

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Doutora em Estudos da Linguagem/UFRGS

### RESUMO

O ensino da escrita apresenta um aspecto paradoxal frequentemente negligenciado: ensinamos a escrever falando, interagindo (SILVA, 2013). Este artigo tem por objetivo investigar práticas de interação e concepções a elas subjacentes em uma disciplina de Produção de Textos na modalidade de Educação a Distância, ministrada por meio da Plataforma Moodle, na UFRGS. Para isso, utilizamos como referencial teórico os estudos sobre interação realizados por Goffman e Benveniste, buscando verificar a concepção de alteridade em cada perspectiva bem como os valores sociais implicados na construção das concepções de interação. Estabelecemos como foco de análise a relação entre duas tarefas pedagógicas com diferentes enquadramentos enunciativos em torno de uma única atividade de escrita, a saber, um Fórum e um Diário para a elaboração de um resumo acadêmico. Foram coletadas as interações do professor e um aluno. Constatamos que a interação com os valores sociais de tato e de respeito ao outro, conforme Goffman, e a reciprocidade ou valorização do ponto de vista do outro, segundo Benveniste, são características fundamentais para o bom andamento em uma disciplina de escrita acadêmica. Destacamos a necessidade de pesquisa em situações de interação mais complexas, considerando a noção de *nível enunciativo* (SILVA, 2012).

**Palavras-chave:** Ensino de escrita. Interação em EaD. Concepções pragmática e enunciativa.

### Contextualização

A interação tem sido reconhecida como um dos componentes centrais das atividades da linguagem em diversos documentos nacionais dirigidos ao Ensino Básico (*Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio*). Como afirmamos em Silva (2014), não há um documento orientador semelhante para o Ensino Superior. No entanto, acreditamos que a competência interativa segue sendo, ao lado das competências textual e gramatical, um eixo importante de ensino em toda e qualquer disciplina de língua na universidade. Em Silva (2013), exploramos o seguinte paradoxo: ensinamos a escrever

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: [ssilvana2011@gmail.com](mailto:ssilvana2011@gmail.com)

falando. Como poderia ser diferente? No entanto, essa constatação, longe de enunciar o óbvio, nos serviu para elaborar um dispositivo analítico que revelou em que momento os alunos foram incluídos ou excluídos da escrita acadêmica. Uma das principais constatações da análise foi a de que a condução dos sentidos na produção textual de um gênero acadêmico foi realizada pelo professor de uma forma pré-determinada, impedindo que uma aluna com orientação cultural diferente da turma se apropriasse da escrita acadêmica.

Se as atividades presenciais de ensino de escrita já impõem diversos desafios, acreditamos que as atividades a distância, por sua tendência a fragmentar os sentidos do diálogo com o professor, podem potencializar a dificuldade de construção da interação. No segundo semestre de 2016, a disciplina de *Produção de Textos* (LET 1405) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sofreu alterações em sua proposta metodológica: 50% de sua carga horária passou a ser oferecida na modalidade a distância, por meio da utilização da plataforma Moodle ([www.moodle.ufrgs.br](http://www.moodle.ufrgs.br)). Com isso, a concepção de interação é colocada em questão: Como o professor pode estabelecer o diálogo com os alunos que estão sendo expostos, pela primeira vez, às exigências da universidade?

Este artigo tem por objetivo investigar práticas de interação e concepções a elas subjacentes em uma disciplina de Produção de Textos, ministrada pela autora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>2</sup>. Para realizar esse propósito, apresentamos, inicialmente, um breve estudo bibliográfico sobre concepções de interação para Benveniste, em *Da subjetividade na linguagem* e sua relação com o conceito de *indicação de subjetividade*. Em Silva (2013), afirmamos que a noção de *indicação de subjetividade* é capaz de ampliar a abrangência discursiva da noção de *correção textual-interativa*. Mais adiante, na próxima seção do texto, retomaremos o argumento dessa assunção. Analisamos o desenvolvimento de uma atividade de produção de resumo acadêmico a partir da leitura de um artigo científico em uma turma (*Produção de Textos-A*, considerando excertos das interações realizadas em dois momentos da constituição da atividade da Plataforma Moodle. O primeiro – um Fórum – tem a função de estabelecer a interação entre colegas para correção e avaliação dos resumos, com base em critérios pré-estabelecidos pela professora em aula presencial<sup>3</sup>; o segundo – um

---

<sup>2</sup> Ainda que seja relevante, não focalizamos especificamente na relação entre interação e tecnologias de informação ou mesmo interação e uso da Plataforma Moodle. Para tal objetivo, remetemos o leitor a Marinho e Peres (2015).

<sup>3</sup> Agradecemos à professora doutora Luciene Simões (UFRGS) pela valiosa contribuição no planejamento pedagógico dessa atividade.

Diário – tem a função de verificar as aprendizagens e dificuldades dos alunos durante a realização da tarefa.

### **Concepções de interação: breve apanhado bibliográfico aplicado e teórico**

Apresentamos inicialmente uma breve revisão bibliográfica sobre o tema ‘interação em atividades Ead’, em cinco artigos, a saber, Castro e Ribeiro (2010), Oliveira e Barbosa (2010), Mulbert *et al.* (2011), Bezerra (2011) e Marinho e Peres (2015), procurando identificar as principais problemáticas que envolvem a interação nesse ambiente educativo específico. Em seguida, procuramos estabelecer um ponto de vista teórico para tais problemáticas. Elegemos, para isso, a concepção de intersubjetividade que permeia as relações *eu-tu* para Benveniste. Em seguida, exploramos a noção de indicação de subjetividade (SILVA, 2013) como uma ampliação da noção de correção textual-interativa.

Castro e Ribeiro (2010) procuram responder às seguintes questões: o que é uma comunidade virtual de aprendizagem?, é possível constituir uma comunidade virtual de aprendizagem (doravante CVA)? O estudo, de natureza bibliográfica e qualitativa, procura esclarecer como as novas ferramentas pedagógicas advindas da Educação a Distância possibilitam a construção do conhecimento por meio da formação de tais comunidades. Os autores apresentam o conceito de CVA como o de grupos de pessoas com objetivos comuns, enfatizando a sociabilidade e o sentido de pertencimento como elementos essenciais para a formação da CVA (CASTRO E RIBEIRO, 2010, p. 4). Acrescenta, por fim, que o fator que unirá essas pessoas é a presença de um fim educacional. Em seguida, define o conceito de *interação*, aliando-o ao conceito de *polifonia*, valendo-se, para isso, das premissas de Bakhtin. Em síntese:

a aprendizagem se dará, sobretudo, por meio do diálogo, da expressão de diversas vozes que trará identidades específicas para o ambiente virtual construindo e re-construindo sentidos e enunciados. O ambiente virtual é o novo espaço onde os atores somente produzirão se se sentirem parte deste espaço. (CASTRO E RIBEIRO, 2010, p. 6)

Considerando a citação acima, nos perguntamos: se o diálogo é a premissa para a construção e reconstrução de sentidos, qual será a premissa para o diálogo, para que os alunos ‘se sintam parte desse espaço’? Castro e Ribeiro (2010, p. 7) admitem que não é a frequência ou a quantidade de interações que define a formação da comunidade virtual de aprendizagem.

Trazem, finalmente, uma pesquisa de Axt *et al.* (2006), na qual ficou evidenciado que o diálogo produtivo para a aprendizagem foi aquele em que *se escrevia para o outro, para o coletivo*. Ainda que os autores não explicitem ou aprofundem essa constatação, compreendemos que a noção de *alteridade* é fundamental para a constituição da noção de interação. De qualquer forma, os autores não nos esclarecem plenamente sobre o conceito de comunidade *virtual* de aprendizagem em relação à comunidade presencial, como tradicionalmente a conhecemos.

Oliveira e Barbosa (2010) abordam a noção da *atitude* no estudo do fórum de uma atividade a distância como fator de aproximação ou distanciamento dos atores do discurso. Parte da teoria de Martin e White (1992), para quem a teoria da avaliatividade contém três subsistemas, a atitude, o engajamento e gradação. “O primeiro diz respeito aos sentimentos, julgamento de comportamento e avaliação de objetos e situações; o segundo trata das fontes de atitude e do papel das vozes sobre as opiniões no discurso; o terceiro refere-se ao fenômeno gradativo pelo qual os sentimentos são ampliados” (OLIVEIRA E BARBOSA, p. 5). Ao realizar a análise de um fórum, os autores observam que o professor coloca sua questão de forma totalmente objetiva, construída a partir da estrutura de uma afirmação sobre atividade anterior e também uma interrogação. O resultado dessa forma de “chamamento” ao *outro*, aos alunos, são respostas pontuais, em que cada aluno responde somente ao professor e uma única vez. Essa ausência de “afetividade”, na percepção dos autores, descaracteriza a interação, tal como a conhecemos na aula presencial, em que os alunos interagem entre si a partir de uma atitude do professor. Em consequência, a ausência de afetividade desengaja os alunos da atividade do fórum. Assim, observamos que, para Oliveira e Barbosa (2010), a interação em atividade Ead deve “simular” a interação presencial e que a “objetividade” na construção dos enunciados do fórum pelo professor é atitude a ser evitada. Para os autores, a *alteridade* é, então, primeiramente, sinônimo de *engajamento* e *afetividade*.

Mulbert *et al.* (2011) nos ajudam a pensar uma das questões anteriormente postas, a saber, qual será a premissa para o diálogo, para que os alunos ‘se sintam parte desse espaço’? O objetivo principal dos autores é verificar as motivações dos alunos para a interação em ambientes AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Os autores utilizaram metodologia interpretativista e coletaram dados de seis disciplinas de cursos de graduação. Um dos primeiros resultados revela que as interações entre professores e alunos são muito maiores do que as de alunos entre eles. A seguir, observam que há seis (6) padrões que revelam motivações e interesses dos alunos no uso do ambiente AVA, a saber, dúvidas operacionais,

de conteúdo e de avaliação, iniciativas para colaboração, desejo de afiliação ao grupo, manifestações de afetividade, negociação e conflitos, desejo de privacidade e não supervisão. Com esse resultado, já observamos que a afetividade é apenas um dos componentes da alteridade, um pouco diferente do que observam Oliveira e Barbosa (2010). Por fim, respondendo à questão posta, podemos dizer, a título de síntese, que há fatores tecnológicos, afetivos e coletivo-educacionais envolvidos na constituição da interação (ou não) em fóruns EaD.

Bezerra (2011) acrescenta uma hipótese sobre a interação nos fóruns: a utilização de registro formal de linguagem inibiria a expressão dos alunos. Em análise de um fórum de uma disciplina de Curso de Letras a distância da UFPE, o autor confirma que, independentemente de o professor chamar a atenção do aluno ou não de eventuais “erros” no uso de linguagem formal, a própria construção do enunciado como um todo, a ausência de marcas de oralidade na construção do enunciado pelo professor, inibem a participação dos alunos no fórum. Nesse sentido, a pesquisa de Bezerra (2011) corrobora a percepção de Oliveira e Barbosa (2010). Conclui Bezerra (2011, p. 30), trazendo uma sugestão para o professor, qual seja, a proposição de dois tipos de fóruns:

tem-se a impressão de que os alunos estão diante de uma situação de interação totalmente nova para eles, da qual não conseguem dar conta. Entretanto, é pouco provável que não tenham experiência anterior e simultânea com outras formas de fórum, como os fóruns ligados a redes sociais, por exemplo (...). Diminuir a distância, especialmente no tocante à linguagem e a aspectos discursivos, entre fóruns educacionais e fóruns não educacionais, do cotidiano dos alunos, pode ser o caminho para dinamizar a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem em cursos de EAD. (BEZERRA, 2011, p. 30)

Em síntese, podemos dizer sobre os seguintes aspectos a respeito da interação em ambiente Ead e temas correlatos que: i) a interação em ambiente Ead depende de fatores afetivos, tecnológicos e educacionais; ii) o ambiente virtual de aprendizagem deve ‘simular’ a sala de aula presencial; iii) por fim, a própria noção de interação é atrelada às noções de alteridade, afetividade e uso de registro de linguagem informal.

Um aspecto pouco claro na literatura pesquisada é em relação à constituição da própria atividade pedagógica. Oliveira e Barbosa (2010) tocam no assunto ao demonstrar na análise que a elaboração de uma tarefa com a função de “obter uma resposta” do aluno impede que se forme um “fórum”. Perguntamos: como a constituição da interação no enunciado do professor

pode favorecer ou desfavorecer a participação dos alunos em fóruns? No próximo item, apresentamos nossa investigação acerca da noção de interação e de alteridade para duas perspectivas dos estudos da linguagem (pragmática e enunciativa), considerando-as como complementares ao estudo da interação.

### **Interação e alteridade para as perspectivas pragmática e enunciativa**

A concepção de *alteridade*, essencial para a constituição da noção de interação, apresenta diversas nuances e mesmo grandes diferenças, considerando as diversas teorias filosóficas e linguísticas existentes (SZLAMOWICZ, 2006). Para a presente pesquisa, consideramos dois pontos de vista teóricos: a visão pragmática (GOFFMAN) e a visão enunciativa (BENVENISTE). Além disso, tomamos a visão pragmática como perspectiva *complementar* à constituição da visão enunciativa. A busca da complementaridade de perspectivas é uma atitude epistemológica que vem sendo desenvolvida pelos recentes estudos da área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Moita Lopes defende a necessidade de uma Linguística Aplicada indisciplinar, mestiça, híbrida, enfim, uma linguística que não seja uma disciplina e sim uma interdisciplina, uma área de *Indisciplina* (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Justifica tal proposição da seguinte forma: “Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos” (MOITA LOPES, 2006, p. 99). Nesse sentido, entendemos a necessidade de, ao estudar práticas de interação em um contexto especialmente heterogêneo como o da sala de aula, considerar, no mínimo, mais do que uma concepção de interação.

Szlamowicz (2006), linguista que tanto quanto Moita Lopes busca trazer a complexidade para discussão epistemológica, inicia seu texto afirmando que a noção de *alteridade* é pouco explorada na Linguística, e, talvez por causa disso, é uma noção “por vezes, fundante, por vezes indefinida” (p. 156). Para definir a noção, o autor procura contrastar a noção de ‘outro’ em diversas teorias linguísticas. Inicialmente, traz a visão pragmática de Goffmann, para quem a interação é um ato de fala como ato social, o sujeito é concebido como uma construção social e o outro é uma construção simétrica (p. 159). A noção de *face* é, nessa perspectiva, o conceito essencial: trata-se do valor social positivo que uma pessoa reivindica através da linha de ação que os outros supõem que ela adotou durante

um determinado contato. Acrescenta ainda que tal visão constitui o outro como *parceiro*, numa *visão sócio-estratégica de interação*. Traz ainda uma curiosa metáfora para exemplificar a relação entre sujeito e outro na visão pragmática: o judô, em que os parceiros atuam sobre a “ação” e a “reação” do outro, dentro de uma “faixa” de ação, que representaria as normas culturais e sociais da situação. Enfim, o outro é concebido como pura exterioridade reacional e como sustentáculo da ação do sujeito. Dissemos ‘curiosa metáfora’, pois é possível perceber no discurso de Szlamowicz um certo distanciamento crítico em relação à concepção de alteridade da visão pragmática.

Acreditamos, por nossa vez, que tal metáfora esvazia o sentido de relação intersubjetiva presente em qualquer perspectiva teórica sobre a interação. Em Goffman (2012, p. 49), encontramos o seguinte:

Uma forma para mobilizar os indivíduos a atuarem como participantes autoreguladores em encontros sociais é através do ritual; eles são ensinados a serem perceptivos, a terem sentimentos ligados ao eu e um eu expresso pela fachada, a ter orgulho, honra e dignidade, a ter consideração, tato e uma certa quantidade de apuro. (GOFFMAN, 2012, p. 49)

Ainda que a lista de Goffman nos pareça mais um conjunto de normas do que uma descrição, não podemos deixar de reconhecer que aí estão implicados elementos de relação intersubjetiva e não puramente uma “exterioridade reacional”. Tais elementos nos parecem uma lista de “qualidades discursivas” que a sociedade espera dos sujeitos em interação. Para a visão pragmática, a sociedade e seus valores é, enfim, o outro, a fonte da alteridade.

É a partir de um certo ponto de vista que Szlamowicz estabelece uma crítica à visão pragmática: as teorias enunciativas, em especial os trabalhos de Benveniste e Culioli. Apresentamos inicialmente suas considerações sobre a alteridade em relação a essa perspectiva para, em seguida, trazer nossa contribuição particular.

Para Szlamowicz (2006, p. 163), a enunciação apresenta uma concepção de alteridade como “troca, e como construção de relação com o outro”. Em seguida, o autor passa rapidamente a mostrar que essa troca se manifesta em algumas marcas do enunciado, tais como os conectores. Justifica tal privilégio de análise sobre uma marca gramatical muito específica dizendo que: “Os conectores e seu funcionamento em lugares entonativos nos mostram esse estado liminar do sentido em que o sentido se constrói sem que exista ainda uma predicação em forma lexical: há nessa etapa inicial somente relação pura” (p. 165). Na sequência, esclarece que o que chama de “construção de relação com o outro” está ligado a

um conceito bastante específico das teorias enunciativas: a *co-enunciação*, ou seja, “a representação do pensamento do outro na medida em que está marcada na fala do locutor” (p. 166). No entanto, quando o autor trata de explicar a relação entre a co-enunciação e a interação, ou seja, o fato enunciativo de que o locutor é, ao mesmo tempo, interlocutor “externo” e construção “interna”, percebemos que o conceito de co-enunciação é insuficiente para delimitar essa dupla propriedade da relação humana. Vejamos:

Quando Culioli fala “do co-enunciador, que é o espelho do enunciador (não do co-enunciador exterior, que é o interlocutor)”, ele se refere a uma dimensão que é dialógica. Mas no face a face, enunciador e co-enunciador são, ao mesmo tempo, os enunciadores e os locutores. Ou seja, o outro é simultaneamente um interlocutor (um outro que existe no plano da interação) e um co-enunciador (uma construção intersubjetiva). Atua aí a relação *entre interioridade e exterioridade, representação e ação, linguagem e ato de linguagem*. (SZLAMOWICZ, 2006, p. 165)

A fim de esclarecer a relação entre exterioridade/interioridade da interação e a dupla capacidade do locutor de estar sujeito ao outro e de sujeitá-lo, retomamos uma breve leitura do artigo “Da subjetividade na linguagem”, de Émile Benveniste. Normand (2009, p. 148) nos mostra que Benveniste é um linguista que apresenta uma posição diferente sobre a metáfora da exterioridade/interioridade, ao dizer que:

De fato, nos textos reunidos sob o nome de “teorias da enunciação”, trata-se muito menos de alargar uma análise interna, integrando aí o exterior, do que de definir “a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística”, pois, o que interessa a Benveniste não é, como para Meillet, a relação da língua com a história e com a estrutura social, a pesquisa de uma causalidade entre essas duas ordens, mas, sim, a maneira pela qual as estruturas de uma língua produzem sentido; e essa propriedade significativa fica sempre associada por ele à presença de um sujeito que se comunica com outros sujeitos, em uma interrelação permitida, suscitada, pela língua. (NORMAND, 2009, p. 148)

A partir dessa citação, compreendemos que é necessário trazer para a discussão a noção de *intersubjetividade*. É no artigo “Da subjetividade na linguagem” que encontramos esclarecimento sobre essa questão. Nessa leitura, procuramos responder às seguintes questões: 1) qual é a concepção de relação entre falantes, ou seja, de interação, é posta no texto?; 2) tal concepção apresenta uma conotação descritiva ou normativa?; 3) qual é a relação entre língua e valores sociais esperados pela sociedade? Esse artigo, que contém não mais do que vinte e quatro parágrafos, é de uma concisão e contundência impressionantes. Para realizar sua



leitura, é necessário prestar atenção a detalhes e na rede intertextual mais ou menos implícita construída pelo linguista, como indica Flores (2013).

Para responder à primeira questão, recorreremos à reflexão de Benveniste sobre a natureza da linguagem. No início do texto, o autor afirma que a associação entre “linguagem” e “transmissão” de um “objeto” é equivocada: a linguagem não é ‘passada’ de homem a criança, o homem nasce com a linguagem (BENVENISTE, 1989, p. 285). É, na verdade, a propriedade da “subjatividade” que assegura a capacidade da linguagem. Nessa primeira assunção, percebemos que a concepção de interação em Benveniste é uma propriedade ontológica: não é possível falar e não ser “interativo”. Ainda entendemos dessa reflexão inicial; e respondendo à segunda questão, que tal concepção não é nem normativa nem mesmo descritiva: é uma questão estrutural. Resta agora investigar com detalhe a pergunta mais importante: como se relaciona língua e sociedade? Que valores sociais são esperados da interação?

Benveniste é bastante sumário sobre a questão da relação entre língua e sociedade. Vale a pena transcrever suas próprias palavras:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções. (...) Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição “interior/exterior”, e ao mesmo tempo são reversíveis. Caem assim as velhas antinomias do “eu” e do “outro”, do indivíduo e da sociedade. Dualidade que é ilegítimo e errôneo reduzir a um só termo original, quer esse termo único seja o *eu*, que deveria estar instalado na sua própria consciência para abrir-se então à do “próximo”, ou seja, ao contrário, a sociedade, que preexistiria como totalidade ao indivíduo e da qual este só se teria destacado à medida que adquirisse a consciência de si mesmo. É numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjatividade. (BENVENISTE, 1989, p. 286-7)

Vemos aí dois princípios imbricados: a *reciprocidade*, isto é, a propriedade do ato de linguagem de ‘eu’ no diálogo ser tomada pelo ‘tu’; a *transcendência*, ou seja, a propriedade do ‘eu’ ter posição ‘externa’ ao ‘tu’. Assim, ‘eu’ e ‘tu’ não constituem uma relação polar, simétrica, puro ‘espelhamento’ um ao outro: da mesma forma, língua e sociedade não são conversíveis. Ao ‘tu’ só passarão os valores sociais quando este toma a palavra e enuncia

‘eu’: nesse singular processo de reciprocidade, a propriedade de transcendência do ‘eu’ faz com que não coincidam plenamente os valores sociais de ‘eu’ e ‘tu’, pela entrada da esfera do ‘outro’. *Reciprocidade e transcendência* impedem que se constitua uma relação dual ou totalizante de eu-tu. Não é possível, então, nessa perspectiva, estabelecer *a priori* valores sociais supostamente compartilhados pelos interlocutores. Enunciar, interagir é, assim, aceitar, em princípio, a diferença de valores sociais implicados na fala de cada um dos interlocutores. Além disso, tais valores derivam da e somente da enunciação.

Considerando as contribuições da pragmática, compreendemos que os valores sociais, como que se espera de uma interação, configuram de, certa forma, um horizonte de expectativa para professores e alunos. Como vimos na revisão da literatura sobre interação na educação a distância, a afetividade, a atitude colaborativa e o uso de linguagem informal são alguns desses valores. Considerando, por sua vez, os princípios da enunciação, entendemos que é necessário prever uma ‘margem’ de diferença de valores sociais, em função das diferenças entre ‘outro’ e ‘tu’, isto é, entre as expectativas de professores em relação a alunos e vice-versa e o que efetivamente cada um enuncia. Resta-nos avaliar, nas análises, se tal ‘margem de diferença’ não constituiria uma fronteira ou ‘novo’ valor social.

### **Metodologia de pesquisa**

Tomamos como foco de análise dois aspectos imbricados: a) a relação entre um Fórum e um Diário em torno de uma atividade pedagógica, a elaboração de um resumo acadêmico a partir de um artigo científico; b) escolhemos um par de interação no Fórum, em que há quebra do horizonte de expectativa entre professor e alunos;. c) Avaliamos se os valores sociais implicados condizem com os valores levantados pela revisão bibliográfica sobre interação em educação a distância; d) entendemos que o Fórum, como instância interativa do tipo ‘um para todos’ (ou ‘eu’ para ‘todos nós’), será compreendido em suas possibilidades e limites a partir de sua relação com o Diário, instância interativa do tipo ‘aluno para professor’ ou “eu para tu”.

### **Análises**

A turma constitui-se, sobretudo, de alunos dos Cursos de Administração Pública e Administração, bem como de alguns alunos dos cursos Economia e de Estatística. A atividade

analisada consiste em uma tarefa de produção de um resumo acadêmico a partir de um artigo científico comum a todos os alunos, e do qual foi retirado o resumo original. O artigo intitula-se “Não vai doer nada: o conforto psicológico e a fidelização dos clientes de serviços odontológicos”, de autoria de Claudio de Luna Lins e coautores<sup>4</sup>. Antes da produção propriamente dita, foram ministradas duas aulas em que se discutiu o conceito de resumo acadêmico, sua estrutura e suas diferenças em relação a outros tipos de resumo. Discutiu-se ainda o conceito de sumarização bem como foram realizados exercícios de resumo e de leitura crítica de resumos elaborados por alunos de outras turmas.

A produção dos resumos aconteceu em três momentos, produção da primeira versão, reescrita e entrega da versão final, respeitando os princípios básicos da redação (GUEDES, 1998). Após a postagem do resumo em um Fórum específico para esse fim, as correções dos textos foram realizadas por alunos indicados previamente pela professora. É importante ressaltar que a interação aluno-aluno é fundamental na atividade Ead, devendo ser parte integrante das atividades da disciplina. Vejamos o que nos diz Heemann e Leffa (2013, p. 128):

Palloff e Pratt (2002) sugerem algumas estratégias que podem ser usadas para estimular a participação e o engajamento do aluno, consequentemente promovendo a interação e buscando o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Dentre as estratégias utilizadas na disciplina de PRB online estão a elaboração do Perfil, onde o aluno escreve seus dados biográficos e sobre o seu curso na universidade; o compartilhamento das expectativas de cada um em relação ao curso (Fórum: Expectativas); a emissão dos pareceres no Portfólio individual, quando os colegas comentam os textos uns dos outros; os debates no Fórum com temas instigantes; e a construção colaborativa de um texto. (HEEMANN E LEFFA, 2013, p. 128)

É nesse momento que surge um problema linguístico: muitos alunos (cerca de 30%) não atendem à solicitação da professora de comentar/realizar a correção do texto do colega (mesmo que a atividade valha presença e tenha influência no conceito da disciplina). Trata-se de um problema de interação: a “falta” de resposta no cumprimento de atividades em ambientes virtuais é ainda um desafio básico para a Educação a Distância. Interessa-nos observar, na análise, que o não cumprimento de uma regra básica de interação desencadeia

---

<sup>4</sup> LINS, Cláudio de Luna; TROCCOLI, Irene Raguene; ALTAF, Joyce Gonçalves. Não vai doer nada: o conforto psicológico e a fidelização dos clientes de serviços odontológicos. *Organ. Soc.* [online]. 2013, vol. 20, n. 66 [cited 2016-12-07], p.439-460. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-92302013000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302013000300005&lng=en&nrm=iso) Acesso em 07 dez.2016.

uma ação linguística reparadora por parte da professora, que acaba agravando o problema. A professora corrige o texto da aluna, substituindo a função do aluno. Vejamos, abaixo, o resumo da aluna e em seguida a resposta-correção da professora. Essa correção foi criticada pela aluna, como podemos ver em suas anotações no Diário, a seguir.

Fórum: Resumo: primeira versão

Aluna S.P. G.: O artigo indica que os clientes estão mais exigentes, por isso hoje em dia, eles tem que entender os clientes, para observar e avaliar e evoluir suas técnicas de trabalho odontológico. Analisa até que ponto as decisões feita por pacientes-clientes no tratamento levam em consideração o conforto psicológico durante o serviço. A pesquisa realizou abordagem qualitativa para fins exploratória e descritiva no Rio de Janeiro. Conclui que as decisões de retorno de fato nas clinicas, levam em consideração o conforto psicológico durante a prestação de serviços. Palavras-chave: conforto psicológico, odontológico (seg. 29 agosto, 16:21)

Professora: O resumo está muito curto, deve ter em média 200 palavras. A estrutura do resumo está equivocada (deves usar uma frase de contexto, outra de objetivo, outra de método, uma de resultados principais e uma de conclusão). Você veio à aula em que expliquei o resumo? Leia o material anexo com atenção e consulte o monitor Leonardo. (Sab. 3 de set. 13:20)

Diário: Como eu leio e escrevo o resumo

S. P. G.: Quando eu fiz o resumo primeiro eu li e sublinhei o que eu achei importante, depois fui juntando as minhas idéias. Depois fiz o resumo com base no que sublinhei, não demorei muito para ler, pulei algumas partes, mas li a maioria dele. Aprendi bastante lendo e corrigindo o colega, vi que a ideia dele era bem semelhante a minha e não tive dificuldades. Sobre a correção que foi feita do meu resumo, fiquei constrangida pelo o que a senhora colocou. Tenho bastante dificuldades, e pelo jeito que corrigiu, foi como professor e achava que deveria ter sido privado para que os outros colegas nao tivessem acesso. Sei lá, achei que ficou muito exposta a minha dificuldade pelo jeito que você corrigiu, mas valeu

como aprendizado. (5 de set., 19:50)

Pelo que podemos observar da leitura do Diário, a aluna apresenta duas queixas à professora: 1ª) o modo de interação no Fórum foi realizado ‘como professora’, isto é, a instância discursiva que deveria conter locuções realizadas de forma descontraída e leve foi realizada de forma mais dura e incisiva; 2ª) a correção deveria ser feita em outro ‘fórum’, isto é, em outra instância discursiva, de modo que a aluna não se sentisse constrangida diante dos colegas. Acreditamos que a pergunta “Você veio à aula em que expliquei o resumo?” foi aquela em que se percebe de forma mais contundente o ‘tom professoral’ denunciado pela aluna.

Algumas observações prévias, considerando o referencial teórico: 1) confirmando Bezerra (2011), a *linguagem ‘informal’* foi um valor importante para a aluna e que não foi respeitado pela professora; 2) corroborando a hipótese de Goffmann, o *tato* – ou a sua ausência – foi considerado um valor para a aluna; 3) confirmando a posição de Benveniste, a *reciprocidade* foi um princípio relevante, mas não decisivo, porque, uma vez que não houve *tato* e *linguagem informal* por parte da professora ao substituir a função do ‘aluno’, a aluna prefere enfatizar a aprendizagem que teve ao corrigir o texto do colega à aprendizagem que teve com a ‘correção’ da professora. A expressão “valeu como aprendizado [a correção da professora]” é pouco convincente: ‘aprendizado’ de quê?

Considerando as diversas pesquisas sobre a Educação a Distância no Brasil e suas dificuldades de implantação e aceitação pelos alunos<sup>5</sup>, observamos que a questão da interação, primordial para o sucesso de qualquer disciplina a distância, apresenta grande complexidade conceitual. Envolve o que podemos chamar de *nível locucional* (a presença ou ausência da ‘fala’ do aluno), o *nível sócio-pragmático* de valores sociais partilhados em uma determinada cultura (presença ou ausência de *tato* e respeito ao outro) e o *nível intersubjetivo* propriamente dito (o conhecimento e o reconhecimento do valor da fala do outro). Podemos falar, então, em *níveis de valorização da fala do outro*.

De acordo com a leitura interdisciplinar de Moita Lopes (2006), observamos que as diversas perspectivas sobre alteridade complementam-se para a construção teórica de interação em situação de aprendizagem. Acreditamos que somente quando os três níveis de

<sup>5</sup> Assim como Bezerra (2011) e Oliveira e Barbosa (2010), Bassani (2010), em pesquisa sobre formação de comunidades virtuais de aprendizagem na Universidade Feevale, observa que a interação com articulação ocorre em contextos que envolvem aspectos epistemológico-sociais ou sociais-afetivos e que a interação sem articulação ocorre em contextos puramente epistemológicos.

interação são plenamente realizados é que se configura interação com aprendizagem. A noção de nível, aqui evocada, diz respeito menos à ‘sobreposição’ de camadas da “matéria linguística” – como numa visão estruturalista clássica – mas sobretudo a “maneiras linguísticas” e efeitos no dizer.

Em Silva (2012, p. 475), considerando a relação interlocutiva entre professor e aluno em torno de uma tarefa, observamos a existência de três níveis de interlocução, a saber, “nível da relação interlocutiva, em que se efetivam propriamente a instrução e a ação; b) nível da relação interpessoal, em que se efetiva a mobilização e a movimentação de recursos linguísticos; c) nível de relação intersubjetiva, em que se observa os feitos e efeitos do dizer”. Considerar, no presente caso, a assunção teórica de *níveis’ de valorização social da fala do outro* nos permite compreender que se a Educação a Distância ‘obriga’ a *enunciar para existir* – diferentemente da sala de aula presencial em que o silêncio muitas vezes basta – isso por si só não garante a aprendizagem.

Permite-nos ainda compreender que o fato enunciativo nesse ambiente reveste-se de uma densidade conceitual diferente que é importante explorar e discutir. Quando a aluna diz “ficou muito exposta a minha dificuldade”, compreendemos que a metáfora do “nível” não é apenas hipotética mas linguisticamente marcada na enunciação do aluno, portanto, tem existência empírica, da ordem do enunciado e da enunciação.

### **Palavras finais**

Neste artigo, discutimos a interação em fórum EaD. Compreendemos que uma atividade pedagógica cuja estrutura enunciativa teve alteração significativa em função da ausência de interação entre alunos gerou um fato enunciativo com consequências consideráveis para a relação entre professor e aluno. A primeira, de ordem didática, nos leva a pensar que a interação deve ser tomada em atividades EaD como atividade essencial na relação entre professor e aluno, devendo o professor elaborar continuamente estratégias que promovam a interação. A segunda, de ordem teórica, nos revela que a noção de “aprendizagem”, centro das mais atuais teorias da Educação, pode ser alvo de uma teorização com base em teorias linguísticas, com alto poder descritivo e heurístico para os estudiosos da linguagem. Aqui esboçamos que a ideia de *nível enunciativo* (SILVA, 2012) pode revelar em que medida certa ‘fala’ pode modificar – ou não – as concepções de escrita, fala e atitude enunciativa do aluno. Essa é a perspectiva que deixamos por ora para um próximo estudo.

Por fim, gostaríamos de destacar que a maior contribuição desse breve estudo foi revelar que a noção de “valor social implicada na fala” foi o que permitiu realizar a relação epistemológica entre teorias pragmáticas e teorias enunciativas sobre interação. Acreditamos que essa noção também pode servir para elaborar uma ‘teoria linguística da aprendizagem’. A pergunta “final” é a seguinte: que valores sociais são necessários para inscrever nos alunos o desejo da interação e, também, da escrita e produção de textos?

### Referências bibliográficas

BASSANI, P. Análise de processo de formação de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação a distância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 53-4, ago. 2010, p. 1-11.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. Campinas/SP: Pontes, 1989, p. 284-293.

BEZERRA, B. Uso da linguagem em fóruns de EaD. *Revista Investigações*, v. 24, n. 2, jul. 2011, p. 11-33.

CASTRO, C. H. C.; RIBEIRO, A. L. Interação para emergência de comunidades virtuais de aprendizagem. *Hipertextus*, n. 5, ago. 2010, p. 1-12.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

GOFFMANN, E. Sobre a preservação da fachada: uma análise dos elementos rituais na interação social. In GOFFMANN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. São Paulo: Vozes, 2012, p. 13-50.

GUEDES, P. *Manual de Redação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

HEEMANN, C. LEFFA, V. J. *Educação a distância: a formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. Pelotas/RS: EDUCAT, 2013.

MARINHO, C. L. O.; PERES, F. M. A. A interação na educação a distância online: dificuldades relacionadas à utilização dos AVA por educadores e educandos. *Hipertextus*, n. 13, set. 2015, p. 1- 25.

MOITA LOPES, L. P. de. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In MOITA LOPES, L. P. de. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-107.

MÜLBERT, A. L. *et al.* A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. *CINTED-UFRGS*, v. 9, n. 1, 2011, p. 1-10.

NORMAND, Claudine. Interior/exterior: função de uma metáfora. *In* NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 135-151.

OLIVEIRA, A. S. Z.; BARBOSA, M. R. S. A atitude no fórum temático: escolhas que aproximam ou distanciam os atores do discurso. *Hipertextus*, n. 5, ago. 2010, p.1-9.

SZLAMOWICZ, J. Qual alteridade para o linguista? Algumas confluências da análise do discurso, à pragmática, da enunciação à co-enunciação indiciada. *Translatio*. Porto Alegre, n. 11, jun. 2016, p. 140-174.

SILVA, S. A reescrita no contratempo: tempo de reconhecer a instrução, tempo de compreender a ação, tempo de apropriar-se da interlocução. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 457-486, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/722/642> Acesso em 21 nov.2016.

SILVA, S. Linguística da Enunciação e Ensino: categorias analíticas para a avaliação de relatórios de estágio supervisionado em Língua Portuguesa. *In* CAYSER, E. ; DIEDRICH, M.; VALERIO, P. *Ensino de língua e enunciação*. Passo Fundo: Méritos, 2014, p. 121-144.

***WHEN SPEAKING MEANS WRITING: A STUDY ON TEACHING  
CONCEPTIONS IN THE INTERACTION BETWEEN TEACHER AND  
STUDENT IN A TEXT PRODUCTION COURSE IN THE DISTANT  
EDUCATION MODALITY***

**ABSTRACT**

*The teaching of writing presents an often neglected paradoxical aspect: we teach writing by speaking, interacting (SILVA, 2013). This article aims to investigate interaction practices and conceptions underlying them in a Text Production discipline in the Distance Education modality, taught through the Moodle Platform, at UFRGS. For this, we use as theoretical reference the studies on interaction performed by Goffman and Benveniste, seeking to verify the conception of alterity in each perspective as well as the social values involved in the construction of the conceptions of interaction. Since otherness is fundamental for the taking of speech, we establish as a focus of analysis the relationship between two pedagogical tasks with different enunciative frameworks around a single writing activity, namely a Forum and a Journal for the elaboration of an academic summary. It was collected the interaction between teacher and student. We find that the interaction with the social values of tact and respect for the other, according to Goffman, and the reciprocity or appreciation from the point of view of the text of the other, according to Benveniste, are fundamental characteristics for the good progress in a discipline of academic writing. We emphasize the need for research in more complex situations of interaction, considering the notion of enonciative level (SILVA, 2012).*

**Key words:** Writing teaching. Interaction in EaD. Pragmatic and enonciative conception

**Envio: Novembro/2016  
Aceito para publicação: Dezembro/2016**