

COMPREENDENDO AS FORMAS DE INTERAÇÃO NO MOODLE POR UMA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MAIS SIGNIFICANTE: uma abordagem enunciativa

Silvana Silva - ssilvana2011@gmail.com – PPG Letras/UFRGS

Daniel Rodrigues Affeldt - danielr.affeldt@gmail.com – Faculdade de Letras/UFRGS

Resumo: Neste artigo, analisamos interações entre professora e alunos na plataforma Moodle, referentes à modalidade de Educação a Distância oferecida em disciplinas de cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para tanto, fazemos observações sobre a natureza das interações feitas em EaD sob a luz da teoria da enunciação do linguista Émile Benveniste. De um corpus constituído por 32 interações, escolhemos as seis que julgamos ilustrar melhor nossas análises. Os resultados, de um ponto de vista quantitativo, revelaram a predominância da não-resposta dos alunos aos bilhetes da professora. Em contrapartida, uma análise qualitativa mostrou que, respeitadas as particularidades de uma aula a distância, as interações podem ser mais significantes.

Palavras-chave: Subjetividade. Enunciação. Moodle.

UNDERSTANDING THE WAYS OF INTERACTION IN MOODLE FOR A MORE SIGNIFICANT DISTANCE EDUCATION: an enunciative approach

Abstract: In this article, we analyze interactions between teacher and students on the Moodle platform, referring to the Distance Education modality offered in undergraduate courses at the Federal University of Rio Grande do Sul. Therefore, we make observations about the nature of the interactions made in Distance education in the light of the enunciation theory of the linguist Émile Benveniste. From a corpus made up of 32 interactions, we chose the 6 that we think best illustrate our analysis. The results, from a quantitative point of view, revealed the predominance of the students' non-response to the teacher's notes. In contrast, a qualitative analysis showed that, respecting the particularities of a distance class, interactions can be more significant.

Keywords: Subjectivity. Enunciation. Moodle.

Submetido em 28 de janeiro de 2020.
Aceito para publicação em 10 de março de 2020.



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura elucidar uma discussão teórica acerca dos resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – no ano de 2018 – em parceria entre a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), que forneceu uma bolsa de pesquisa, e o Instituto de Letras (IL) da universidade. Na pesquisa, intitulada “Compreendendo as formas de interação em comunidades linguísticas em disciplina de produção textual na modalidade Educação a Distância: uma abordagem enunciativa”, inspirados pelos estudos de Émile Benveniste, analisamos interações do tipo professor-aluno nos fóruns da plataforma Moodle, isto é, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sob o ponto de vista da teoria da enunciação.

Nosso *corpus* de pesquisa abrangeu três turmas dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis da UFRGS, das disciplinas de Produção de Textos 16/2 (Grupo A), Língua Portuguesa C 17/2 (Grupo B) e Língua Portuguesa C 18/1 (Grupo C). Tais disciplinas são ofertadas pela universidade divididas em duas modalidades: metade presencial e metade a distância. Entendemos que o silêncio, ou a não-resposta, seja também um importante objeto de estudo, mas escolhemos – para este trabalho – analisar as interações. Daí nossa preferência pela seleção das turmas mais interativas.

Como as disciplinas foram ministradas pela professora orientadora do projeto, já sabíamos de antemão que não houve um engajamento expressivo das turmas no segmento oferecido a distância. Além disso, uma rápida pesquisa revela uma numerosa quantidade de trabalhos problematizando a Educação a Distância no Brasil. Então, por que produzir outro trabalho questionando os resultados da EaD? Ora, este projeto trata de um dos pilares mais caros da constituição do ser humano – a subjetividade; a subjetividade na linguagem, como escreveu Émile Benveniste. Acreditamos que o estudo de como se dão as relações intersubjetivas das interações em AVA possa abrir caminho para uma melhor compreensão das suas diferenças em relação às interações presenciais, o que seria crucial para o aprimoramento da EaD. Além disso, a análise da Educação a Distância a partir de uma abordagem enunciativa ainda é um caminho pouco explorado na pesquisa. Nosso trabalho não objetiva, portanto, recusar o uso da EaD; em vez disso, esperamos poder contribuir para o seu aprimoramento. Dessa forma, este relato de pesquisa compreende alguns dados quantitativos referentes à frequência dos tipos de interação e – principalmente – análises qualitativas destas.

2 A LÓGICA INTERACIONAL DA EaD E A TEORIA DA ENUNCIÇÃO

A Educação a Distância, no Brasil, ocupa lugar central em uma potente discussão ideológica: estaria a modalidade atrelada a um processo de mercantilização do ensino, servindo como estratégia de aumento de estatísticas educacionais, ou a possibilidade de se aprender a distância permitiria, na verdade, uma verdadeira expansão da democratização do ensino? De acordo com Pereira e Souza (2017), alguns autores têm apontado a EaD como uma estratégia de redução de custos que levaria ao aumento dos

lucros nas Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes a grandes empresas. As autoras observam, ainda, no perfil de expansão do ensino superior brasileiro, “o predomínio do setor privado e a forte tendência de crescimento das matrículas em IES não-universitárias e ofertadas por meio da EaD” (PEREIRA; SOUZA, 2017, p. 6). Em contrapartida, pode-se argumentar que a modalidade permite uma maior flexibilização de horários, redução de custos com transporte e diminuição do tempo para obtenção do diploma, que é validado pelo Ministério da Educação (MEC) da mesma forma que em uma graduação presencial. Segundo Oliveira e Paschoalino (2019), medidas como a instauração do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) expandem a oferta de ensino superior para jovens carentes e/ou que residem em cidades em que não há IES. Entendemos que essa é uma questão complexa, e concordamos com os autores, os quais pontuam que alguns

[...] conglomerados educacionais vêm promovendo a mercantilização, financeirização, internacionalização e oligopolização do ensino superior, uma vez que consideram a educação como *Commodity* a ser negociada nas Bolsas de Valores. E, nesta perspectiva, a EaD não se reveste da qualidade necessária, pois objetiva, apenas, proporcionar mais lucros ao empresariado nacional e internacional, ao contrário da EaD que vem sendo ofertada, sobretudo, pelas universidades federais, Pontifícias Universidades Católicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA; PASCHOALINO, 2019, p. 92).

Ainda que a implementação da EaD na UFRGS tenha outros motivos, os quais não se justificam pela mecânica de maximização da obtenção de lucros, os AVA da universidade compartilham do que aqui chamamos de “lógica interacional” comum de tais ambientes. Além disso, estão inseridos no discurso capitalista, vigente na sociedade, que entende (e vende) a EaD como uma modalidade mais eficiente (portanto, acelerada) de estudo, o que pode contribuir para a formação de uma imagem desdenhosa por parte de algumas pessoas. Tais fatores, relacionados a variáveis particulares de cada realidade, podem explicar em parte por que, às vezes, é difícil fazer com que uma aula a distância seja “levada a sério”. Ainda, outro desafio recorrente é encontrar capacitação adequada para o planejamento de aulas de EaD.

A distância é o fator decisivo que – concomitantemente – possibilita as vantagens de tal modalidade de ensino e o limita quando não há um planejamento e uma execução adequados. Tori (2015) usa o termo “Educação SEM distância” para falar do planejamento adequado de um curso que não conta com a presença física ou de um curso híbrido. Segundo o autor, “metodologias normalmente usadas em salas de aula convencionais não dariam conta de atender a demandas de redução de distância de cursos de EaD” (TORI, 2015, p. 45). Colocado de outro modo, a tentativa de reproduzir a lógica interacional presencial em um AVA resulta em potencial falta de engajamento e de interesse por parte dos alunos. Além disso, a integração de boas práticas de EaD ao ensino presencial tende a ser mais bem-sucedida nesse sentido. Segundo o autor, “a adequada metodologia, que faz uso de mídia apropriada, é a chave para uma educação de qualidade” (Ibidem, p. 49), e não apenas o uso indiscriminado de mídias sem o prévio

conhecimento do perfil do aluno e do estabelecimento de objetivos de aprendizagem e de metodologias (TORI, 2015).

Aqui elucidamos sobre a EaD viabilizada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); em outras palavras, pelos computadores e pela internet, mas a modalidade não é nova. Oliveira e Paschoalino (2019) traçam a história da Educação a Distância, listando veículos hoje obsoletos que a possibilitavam antes do advento da rede de computadores, como a troca de correspondências, por exemplo. Se por um lado tal forma de ensino não é nova; por outro, a popularização do meio que o possibilita nunca foi tão grande.

Segundo Oliveira e Paschoalino (2019),

[...] a denominada Revolução Digital, desde, sobretudo, o século XX, vem acarretando grandes e irreversíveis transformações nos modos de pensar e de viver, sendo que a internet tem possibilitado, em tempo real, a comunicação entre as pessoas dos diferentes continentes, o que vem acarretando intensas mudanças nas áreas de comunicação ao possibilitar a difusão de conhecimentos e informações, gerando radicais transformações que se consubstanciam em novas linguagens e modos de publicizar a cultura e as informações (OLIVEIRA; PASCHOALINO, 2019, p. 92).

A Educação a Distância, inserida nesse contexto, suscita uma lógica interacional própria. De acordo com nosso *corpus* de pesquisa, estudamos apenas as interações escritas, embora reconheçamos a existência de várias outras possibilidades de interação virtual, como as chamadas de voz e de vídeo. A partir de tal recorte que buscamos compreender as formas de interação na plataforma Moodle, para a construção de uma Educação a Distância mais significativa. Para tal, examinamos o *corpus* sob a luz das elucidações de Émile Benveniste, a partir de textos dos livros *Problemas de Linguística Geral I e II* (PLG I e PLG II). Contudo, concordamos com Teixeira (2012) em relação à dificuldade de se deslocar as teorias benvenistianas para análise de *corpora* devido à ausência de um modelo acabado de análise. Segundo a autora, “cada leitor tem que achar sua forma de estar em/com Benveniste. Há várias vias de acesso: algumas já bastante trilhadas; outras menos óbvias. Há provavelmente outras tantas que estão por ser descobertas.” (TEIXEIRA, 2012, p. 442). Assim, trilhamos nossa via de acesso à teoria da enunciação.

Benveniste, no texto *Da subjetividade na linguagem* (PLG I, 1991 [1958]) rejeita os status de instrumento de comunicação ou de invenção humana comumente atribuídos à linguagem, os quais a separam do homem. É a partir desse pensamento que escreve uma de suas mais célebres frases: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito* [...]” (PLG I, 1991 [1958], p. 286 – grifo do autor). Segundo o linguista, a linguagem é profundamente marcada pela expressão da subjetividade, que por sua vez é a “capacidade do locutor de se propor como sujeito” (PLG I, 1991 [1958], p. 286). Tal subjetividade trata – na verdade – de **intersubjetividade**, já que ela só é possível se experimentada por contraste em relação a outrem (locutor/alocutário). Benveniste chama isso de “polaridade das pessoas”, característica

da linguagem que é transversal em seus estudos, desenvolvida sob diferentes reformulações e terminologias ao longo de décadas.

Dessa forma, temos que a linguagem não é mero instrumento para comunicar; antes, ela define o humano assim como ele a define por meio da intersubjetividade. Segundo Benveniste, “a polaridade das pessoas é na linguagem a **condição** fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática.” (PLG I, 1991 [1958], p. 286 – grifo nosso). Tal condição fundamental é que *eu* dê a *tu* o lugar de *eu*, e *eu* passará então a ser *tu*: há troca de lugar entre as pessoas da enunciação que tem (ou pode ter), como mera consequência, a comunicação intersubjetiva. Prova disso é que nosso interlocutor pode não compreender o que falamos e solicitar que repitamos a mensagem, ou seja, só a possibilidade de o interlocutor poder responder ao enunciado, assumindo o lugar de *eu*, conferindo o status de *tu* àquele que antes era *eu*, assegura a condição fundamental da linguagem, ainda que a comunicação não tenha sido bem-sucedida (TEIXEIRA, 2012, p. 446).

Reflitamos sobre a natureza do silêncio. Quando enunciamos presencialmente, o silêncio não necessariamente significa o insucesso da comunicação e da reversão dessa polaridade das pessoas; afinal, dispomos de outras maneiras de assegurar ao interlocutor que sua mensagem foi recebida e que ele pode assumir o lugar de *eu*, propondo-se como sujeito da enunciação: fazendo um movimento com a cabeça ou algum outro sinal com o corpo, apenas olhando para aquele que enuncia, fazendo uma expressão facial diferente, etc. A escrita – contudo – baseia-se em outros recursos para garantir tal reversão da polaridade das pessoas do discurso: o envio de uma resposta escrita, um indicador de leitura (como o sinal gráfico do aplicativo de mensagens *WhatsApp*), o envio de um *emoji* ou de uma imagem, um clipe de áudio. Nos fóruns do Moodle, cujas interações constituem nosso *corpus* de pesquisa, a única opção era o envio de uma resposta escrita. Nesse caso, só a resposta poderia garantir a reversão recíproca entre *eu/tu*, ainda que não necessariamente garantisse o sucesso da comunicação. No entanto, a reflexão sobre uma enunciação escrita necessitaria de um desdobramento que Benveniste não forneceu completamente à teoria da enunciação:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da ‘oralidade’. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita (PLG II, 1989 [1970], p. 90).

Não é nosso objetivo, e não cabe aqui desenvolver toda essa teoria, por isso nos valem os conceitos da enunciação para a análise do nosso corpus.

Em *Aparelho formal da enunciação* (Ibidem, p. 84), Benveniste afirma que “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos: de um lado, e por meio de procedimentos acessórios; de outro”, ou seja, tal aparelho é construído toda vez que o locutor enuncia a partir de recursos linguísticos em uma determinada circunstância (FLORES, 2018). Ao propormos

a discussão sobre as diferenças entre a interação presencial e a interação a distância escrita, nosso recorte é sobre os procedimentos acessórios citados pelo linguista. Aresi (2011) entende tal conceito como a “constituição do sentido a partir da escolha e do agenciamento das formas por um locutor no uso efetivo da língua” (ARESI, 2011, p. 273), incluindo como marcas de subjetivação que passam pelo agenciamento a escolha lexical e o recurso prosódico.

Nesse sentido, lembremos que a enunciação escrita não dispõe da prosódia completa conferida pelo seu locutor – contam, os leitores, com as marcas da pontuação gráfica. Outras marcas de subjetivação, extralinguísticas, também não estão disponíveis, como a postura corporal do locutor, sua expressão facial, enfim, tudo aquilo que escapa à língua, mas que – na prática – contribui para a produção de sentido. Certo que a escolha lexical não é característica exclusiva da escrita, já que escolhemos nossas palavras mesmo quando estamos falando presencialmente com o interlocutor. No entanto, quando escrevemos, geralmente, temos mais tempo para “moldar” nosso discurso de uma forma mais elaborada, menos espontânea. Na falta dos elementos extralinguísticos supracitados, essa escolha lexical de natureza diversa é uma das características mais potentes de produção de significado. É evidente que existem diferenças entre as respostas para um bilhete, por exemplo: a) “Ok.”; b) “Ok!!!”; c) “Ok. Obrigada, professora!”. Saber qual a diferença, no entanto, é tarefa mais complexa. Como saber se as exclamações da segunda resposta indicam raiva ou entusiasmo em relação ao bilhete da professora? Como saber se a resposta indica o comprometimento em atender às solicitações do bilhete? De tal modo, às vezes, na fala, podemos não reconhecer a ironia de um enunciado, e tomá-lo de outra forma; portanto, não falamos aqui de vantagens ou desvantagens da escrita em relação à fala, mas sim de suas diferenças quanto aos procedimentos que conferem o sentido da enunciação. Segundo Flores (2018), em um artigo em que discute justamente sobre os desafios de se teorizar uma enunciação escrita,

Se por um lado, é óbvio que tanto índices específicos quanto procedimentos acessórios se apresentam, na *enunciação escrita*, a partir das restrições impostas pela língua – no caso, aqui, a língua portuguesa –, por outro lado, não se pode ignorar que, na *enunciação escrita*, há uma especificidade do que é da ordem do escrito, dessa materialidade, uma vez que nela estão implicadas figuras como autor e leitor e processos como produção e leitura. (FLORES, 2018, p. 414).

A enunciação, por meio dos índices específicos de pessoa, tempo e espaço e por meio dos procedimentos acessórios, precisa da correferência do locutor e do alocutário para que possam chegar a um sentido.

Segundo Benveniste (PLG II, 1989 [1970]),

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso

pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (PLG II, 1989 [1970], p. 84).

Como desenvolve Flores (2018), a “certa relação com o mundo” de que fala o linguista depende da enunciação, depende da referência e da correferência entre locutor e alocutário em prol da construção de um sentido singular. Segundo esse autor, “a referência – cuja natureza é discursiva – é o sentido construído na interlocução” (FLORES, 2018, p. 413).

A partir dos conceitos aqui revisados, analisamos as interações sob o ponto de vista de sua **reversibilidade**, isto é, a possibilidade da reversão entre *eu* e *tu*, da **correferenciação** entre locutor e alocutário e das **marcas de subjetividade** pertinentes.

3 METODOLOGIA E *CORPUS* DE ANÁLISE

Penteado e Mesko (2006) criaram um aparato para a classificação da resposta dos alunos a bilhetes escritos por professores em suas produções textuais. Como as interações professor-aluno nos fóruns do Moodle se dão por uma espécie de bilhete eletrônico sobre determinada produção ou sobre determinado comentário do aluno, nos inspiramos no trabalho para a classificação de tais enunciações. No entanto, percebemos que as classificações desenvolvidas pelas autoras não eram suficientes para descrever as interações virtuais. Assim, desenvolvemos outras classificações (a serem especificadas posteriormente) – diferentes das propostas pelas autoras –, que julgamos pertinentes para a nossa análise.

Por interação, entende-se o processo de comunicação subjetiva concluído toda vez que, em um fórum do Moodle, um aluno responde a um bilhete deixado pela professora. Apenas foram considerados bilhetes aquelas anotações que solicitavam algo ao aluno (elogios e confirmações de envio não foram analisados, por exemplo). As enunciações do *corpus* de análise são chamadas ‘respostas’ e não ‘escritas’ (como propunha o texto de Penteado e Mesko (2006)) porque a tendência das interações no ambiente virtual analisado não é exigir uma reescrita textual na resposta ao bilhete, mas fornecer instruções para a reescrita a ser entregue em outro momento. É importante notar que o aluno leva em consideração ou ignora as solicitações do bilhete e não o bilhete em si. Quando um aluno ignora o bilhete, recorre ao que chamamos de silêncio. Uma mesma interação pode ter mais de uma classificação; no entanto, consideramos apenas a mais expressiva para cada caso.

Nas disciplinas oferecidas parcialmente a distância, dada a natureza dessa pesquisa em focalizar as interações entre professor e aluno, foram considerados apenas os fóruns em que a professora forneceu ao menos um bilhete para um aluno.

As respostas dadas foram classificadas de acordo com a natureza da interação que estabelecem com os bilhetes dos quais se originaram. A princípio, estabelecemos tais classificações como tentativas de circundar a natureza dessas interações, uma vez que não podemos alcançá-la, dada a complexidade e a pluralidade das relações intersubjetivas e as nossas limitações de linguagem. Isto é, tanto o fato linguístico

quanto a natureza da linguagem, e a subjetividade, que parece, por meios destes, emergir, não se deixam capturar, tampouco se delimitar por classificações cunhadas pela ciência. Assim, foram concebidas as seguintes classificações:

Silêncio – O aluno ignora o bilhete. Assim, não garante a reversão entre as pessoas do discurso ao não aceitar o lugar de *eu* a ele concedido.

Resposta Contemplativa Pontual – Neste tipo de resposta, o aluno assimila as solicitações do bilhete e constrói um enunciado que atende imediatamente a esses apontamentos. A correferenciação é alcançada.

Resposta Contemplativa Potencial – Neste tipo de resposta, o aluno assimila as solicitações do bilhete e constrói um enunciado postulado no futuro, em uma potencialidade, uma possibilidade de que em outro momento atenderá às solicitações, seja em outra enunciação ou em uma entrega de arquivo. Locutor e alocutário, neste caso, correferem para a construção de um sentido comum por meio da interlocução.

Resposta Contemplativa Contínua – Neste tipo de resposta, o aluno assimila as solicitações do bilhete e constrói um enunciado em que manifesta uma ou mais dúvidas em relação a elas, expandindo a interação para uma nova interação. Respostas deste tipo revelam um trabalho expandido de correferenciação, em que locutor e alocutário se esforçam mais para construir um sentido em comum.

Resposta Parcial – Neste tipo de resposta, o aluno atende apenas parte das solicitações do bilhete, ignorando ou criticando a parte não atendida. Assim, pode haver uma dificuldade na correferenciação.

Resposta Não-Contemplativa Crítica – Neste tipo de resposta, o aluno ignora as solicitações do bilhete e expressa em seu enunciado uma opinião divergente daquela do professor. Apesar de parecer que há uma dificuldade na reversibilidade de *eu/tu*, o aluno, neste caso, não ignora a mensagem, apesar de não seguir as instruções nela contida. Além disso, assume a posição de *eu* a ele concedida, mesmo que seja para expressar um outro ponto de vista.

Respostas Imprecisas – Neste tipo de resposta, o aluno parece ignorar as solicitações do bilhete, uma vez que constrói um enunciado que não fornece nenhuma resposta pontual a elas ou que expresse uma opinião divergente ou ainda uma hipótese de atendimento futuro. Teixeira (2012) em referência a Dufour (2000, apud TEIXEIRA, 2012, p. 453-454), afirma que “se o outro falta ou se não dá crédito a meu dizer, minha fala se transforma em pura fonação desprovida de eficácia. O *eu* esvazia-se, de imediato, da substância que havia adquirido no ato”. Assim, parece haver um problema na reversibilidade de *eu/tu* e na correferenciação.

A próxima seção do artigo está dividida em duas subseções, a saber: a) dados quantitativos; b) análise das interações. Para evitar que o texto ficasse demasiadamente longo, optamos por reproduzir apenas um exemplo de cada tipo de resposta.

4 DADOS SOBRE AS INTERAÇÕES E SUAS ANÁLISES

4.1 Dados quantitativos

Grupo A – Produção de Textos 16/2

6 fóruns com interações		
I	S	Título do fórum
0	2	Primeira versão do resumo
0	4	Escolha do artigo para produção de resenha
5	8	Primeira versão da resenha para comentar
3	6	Notícia de divulgação científica primeira versão para comentar
1	12	Fórum: O que é um conflito na empresa? Como é gerado, o que o constitui? Como solucioná-lo?
2	4	Elaboração do roteiro de 10 questões para a Entrevista
11	26	Total de interações e de silêncios

Grupo B – Língua Portuguesa C 17/2

4 fóruns com interações		
I	S	Título do fórum
2	1	Escolha do livro do semestre
1	2	Abordagem do livro escolhido
1	2	Primeira versão do resumo
5	2	Escolha de três artigos para produção de resumo
9	7	Total de interações e de silêncios

Grupo C – Língua Portuguesa C 18/1

4 fóruns com interações		
I	S	Título do fórum
8	5	Escolha dos artigos para a produção da resenha
4	0	Slides do trabalho em grupo
12	5	Total de interações e de silêncios

Total Geral: 32 interações e 38 silêncios.

Total por tipo de resposta:

Resposta Contemplativa Pontual: 18

Resposta Contemplativa Potencial: 7

Resposta Contemplativa Contínua: 2

Resposta Parcial: 2

Resposta Não-Contemplativa Crítica: 2

Respostas Imprecisas: 1

4.2 Análise das interações

Os nomes que apareciam nas interações foram substituídos por 'XXX' (grifos nossos).

Contemplativa Pontual	
Professora (Bilhete)	Aluno (Resposta)
Nos primeiros parágrafos não fica claro se estás falando de Follet ou de Miranda Jr. Cada parágrafo deve marcar bem a autoria das ideias.	No primeiro parágrafo não estava me baseando em nenhum dos dois textos, usei minhas palavras para introduzir o tema e logo após falar sobre a visão dos autores.
O aluno atende à solicitação do bilhete esclarecendo a dúvida da professora por meio de uma abordagem pontual do conteúdo do bilhete. Entretanto, preserva seu ponto de vista tratando a observação da docente como uma dúvida a ser esclarecida, não como uma orientação para reescrita do seu texto. Assim, não há problemas de reversibilidade ou de correferenciação.	
Contemplativa Potencial	
Professora (Bilhete)	Aluno (Resposta)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como comentamos em aula, é mais interessante fazer um primeiro parágrafo mais convidativo do que formal. 2. Na apresentação dos títulos das seções, lembre-se de sempre usar a letra maiúscula. 3. A descrição do conteúdo está muito curta (quase não sabemos do que se trata o texto). 4. Falta amadurecer a crítica e o elogio. Leia os slides sobre o assunto no ppt sobre a resenha ou procure ajuda do monitor. 	<p>Vou melhorar os pontos citados na reescrita da resenha. Referente ao seu comentário nº 4, na hora de editar o texto esqueci de colar a crítica e o elogio no anexo que enviei ao Moodle.</p> <p>Obrigada pela correção.</p>
A aluna responde ao bilhete da professora contemplando seu pedido de forma potencial. Sua enunciação indica uma possibilidade de ela corrigir a atividade em uma nova versão, em um outro momento, mas nada garante que, de fato, ela o fará. O agradecimento no final da resposta veicula uma marca de subjetivação que auxilia a construção de uma interação mais subjetiva, que parece levar mais em conta o sujeito <i>tu</i> a que o <i>eu</i> se refere. Diferencia-se de uma interação mais distante/objetiva, a qual responderia mais “mecanicamente” ou apenas para completar uma atividade do que para um interlocutor.	
Contemplativa Contínua	
Professora (Bilhete)	Aluno (Resposta)
Da pergunta 6 em diante, debes seguir tratando do conflito no singular e não no plural. No mais, tudo bem.	Bom dia, professora, coloquei no plural porque na pergunta 5 questiono quanto a duas possibilidades de problemas-conflito (conflito interno/pessoal e conflito da empresa de um modo geral). Corrijo escolhendo somente uma das opções?
O aluno oferece uma explicação divergente da solicitação do bilhete e dá a oportunidade de a interação ser expandida ao adicionar uma pergunta no final. Entretanto, a questão não é respondida pela professora (silêncio). A marca “bom dia” revela uma escolha lexical (procedimento acessório) que torna a interação mais afetiva. Como explicado anteriormente, a escrita conta com tais marcas para a construção do sentido entre locutor/alocutário.	

Parcial	
Professora (Bilhetes)	Aluno (Resposta)
<p>[Bilhete 1]: De acordo, mas pode explicitar mais o que queres dizer com 'sai do tradicional'?</p> <p>[Bilhete 2]: E qual é esse novo método? Explique.</p>	<p>Foge da mesmice, tenta trazer uma ideia diferente para o assunto. Como disse na justificativa quando se trata de futebol e contabilidade sempre os artigos são de análise e comparação; minha escolha, no entanto, foge dessa predominância, tenta trazer essa ideia diferente do comum.</p>
<p>O aluno fornece uma explicação que não atende completamente às solicitações do bilhete, já que a professora precisa escrever outra anotação, que não é respondida (silêncio). Assim, a professora cede o lugar de <i>eu</i> para o aluno duas vezes, mas ele não o ocupa na segunda vez, deixando inconcluso o sentido a que poderiam chegar.</p>	
Não-Contemplativa Crítica	
Professora (Bilhete)	Aluno (Resposta)
<p>XXX, o texto deve ser da área do seu curso.</p>	<p>[Resposta 1]: Bah, não sabia. Sugiro então que esse requisito seja adicionado em algum lugar, pois não está em lugar algum. O texto cumpre todos os requisitos presentes nos critérios de avaliação. Interpretei o texto científico como algo ligado a ciência e a primeira coisa que me veio na mente foi pesquisar sobre o espaço.</p> <p>[Resposta 2]: P.S. Não vejo como ou porque isso prejudicaria o meu aprendizado sobre essa modalidade de texto. Com base nisso, caso não seja feito nenhum comentário para o aperfeiçoamento do mesmo, e tendo em vista que atende a todos os requisitos de avaliação, vou postar ele assim na versão final. Acho que é importante deixar os requisitos dos trabalhos muito claros, especialmente quando se trata de aulas EAD.</p>
<p>O bilhete da professora suscitou duas respostas complementares do aluno. De todo o <i>corpus</i>, talvez esta seja a resposta menos automática (ou protocolar) fornecida por um aluno. Ele começa o texto com a marca “bah”, interjeição amplamente utilizada no Rio Grande do Sul. O aluno se recusa a seguir as instruções do bilhete, ainda que não as ignore. Em seguida, argumenta com a professora sobre o método de avaliação. O segundo trecho grifado nos chama a atenção porque o aluno parece não dar crédito à pertinência do apontamento da professora, dando a entender que nenhum comentário foi feito em prol do aperfeiçoamento de seu texto. A construção do enunciado revela uma firme impressão de subjetividade. Por fim, o aluno faz uma crítica ao modo de conduta das aulas a distância, ressaltando que, devido ao limite das enunciações por ficarem no plano da escrita e postadas na plataforma, elas deveriam ser mais explícitas.</p>	
Imprecisa	
Professora (Bilhete)	Aluno (Resposta)

<ol style="list-style-type: none"> 1. O primeiro parágrafo não deve ser sobre o autor e sim sobre o tema do texto, pois o foco é esse e não o autor. 2. Substituir a forma 'o artigo fala' por outra menos informal como 'o artigo trata'. (Você usa essa forma várias vezes, cuidado!) 3. Não entendi o elogio: "se manteve civilizado". Civilizado é atributo ligado a pessoa e não a texto. 4. Rever a pontuação do último parágrafo. 5. Falta também dizer A QUEM você recomendaria a leitura no último parágrafo. <p>Observação: Se precisar, contate o monitor XXX.</p>	<p>Muito obrigada.</p>
<p>Na resposta, a aluna usa apenas um agradecimento, uma marca de subjetividade, como resposta para os diversos apontamentos da professora. Não coloca seu ponto de vista, não faz uma revisão do texto (resposta pontual), nem se compromete a fazê-lo para uma entrega posterior (resposta potencial). Podemos inferir tanto que ela tenha levado em consideração as solicitações quanto que ela não o tenha feito. Daí a natureza imprecisa da resposta.</p>	

Podemos perceber que o silêncio foi predominante, o que parece, num primeiro momento, revelar uma falta de engajamento por parte dos alunos. No entanto, devemos fazer algumas considerações em relação a isso. O caráter da aula era híbrido, o que permitiu que os alunos tirassem dúvidas, respondessem aos bilhetes ou entregassem trabalhos presencialmente. Isso não significa, necessariamente, que os alunos não se engajaram, mas sim que eles não se dedicaram totalmente à porção a distância das disciplinas. Talvez isso seja efeito de uma falta de limites específicos sobre o que deveria ser feito a distância e o que era reservado à parte presencial. Por engajamento, entendemos a participação ativa, feita por meio da linguagem, em enunciações na plataforma. Isso quer dizer que a entrega dos trabalhos e o sucesso na aprovação do aluno não significa – necessariamente – engajamento, afinal nosso objetivo é promover a interação significativa.

As interações mais espontâneas – menos protocolares; portanto, mais subjetivas – foram aquelas com respostas contemplativas contínuas e com respostas não-contemplativas críticas. Percebemos, nas outras classificações, uma tendência a um uso mais contido da língua (claro que isso também é uma escolha subjetiva, mas menos explícita do que as linguisticamente expressas), abordando o que a professora pontuou e com estruturas similares. Por exemplo, a maioria das respostas contemplativas potenciais contam com um agradecimento pelo bilhete da professora e um indicativo de que mudanças serão realizadas na próxima versão do trabalho.

5 CONCLUSÕES

Nenhuma conclusão cabe ao mistério contínuo de se estudar linguagem, de se estudar pessoas (afinal, mutuamente se constituem). Automatismos nas interações e silêncios se mostraram presentes nas análises. Talvez (e tal palavra carrega seu devido tom de hipótese), a iniciativa do docente responsável pelo planejamento das aulas de

EaD de explicitar mais os aspectos de sua subjetividade poderia encorajar os alunos a fazerem o mesmo, distanciando-se da visão tradicional da sala de aula, que, ao que parece, é transplantada para a sala de aula virtual. A polidez e o automatismo nas respostas talvez revelem a necessidade de transgredir essa barreira entre docente/discente, locutor/alocutário, humano/máquina. Na ausência de nossos recursos da oralidade, carreguemos nossa subjetividade nos recursos da escrita, a fim de suscitarmos nos alunos alguma reciprocidade.

Teria – então – a parte a distância das disciplinas virado uma ferramenta – um *chat*, um depósito de arquivos – da parte presencial? Ao que parece, sim. Como bem sabemos, tanto *eu* como *tu* são responsáveis pela enunciação, sendo tais instâncias ocupadas por professor ou por aluno. Ao que parece, a EaD precisa de outros recursos, como os aqui demonstrados, para que se possibilitem interações mais significantes. Analisamos apenas a modalidade escrita de interação, mas os recursos de TIC para aulas a distância são inúmeros. Por fim, esperamos que as reflexões aqui tratadas suscitem ainda mais estudos sobre o planejamento de aulas EaD e sobre a subjetividade nas interações entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ARESI, Fábio. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas/SP: Pontes, 1991.

BENVENISTE, É. Aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas/SP: Pontes, 1989.

FLORES, V. N. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. *DELTA* [online]. 2018, vol. 34, n. 1, p. 395-417.

OLIVEIRA, M.A. e PASCHOALINO, J. Ensino Superior: Educação a Distância e mercantilização do Ensino Superior. *Rev. Trabalho & Educação*, v. 28, n. 1, p. 83-95, fev.2019.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124.

PEREIRA, L. D.; SOUZA, A. C. V. de. Mercantilização do ensino superior brasileiro e o uso do EaD como estratégia expansionista. . In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 1., 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC30/mc301.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TEIXEIRA, T. M. L. 'A linguagem serve para viver': contribuição de Benveniste para análises no campo aplicado. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 15, p. 439-456, 2012.

TORI, R. Tecnologia e Metodologia para uma Educação sem Distância. **Revista EmRede**, v. 2, n. 2, p. 44-55, 2015. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/64>. Acesso em: 20 jan. 2020.