

## INVESTIGANDO A LINGUAGEM E A INTERAÇÃO NA FERRAMENTA *PORTFÓLIO* EM UM CURSO A DISTÂNCIA

Doris de Almeida Soares<sup>1</sup>

dorissoares@terra.com.br

**RESUMO:** À luz da análise do discurso, este artigo tem por objetivo tecer considerações sobre o tema “interação e linguagem em ambientes virtuais de aprendizagem”. Na presente investigação, que apresenta dados de uma pesquisa ainda em andamento, analisamos as escolhas lingüísticas de uma aluna, participante de um curso *online* a distância ministrado no ambiente *TelEduc*, ao comentar os trabalhos realizados por outra aprendiz, por meio da ferramenta *portfólio*. Nessa análise, identificamos cinco funções discursivas nos comentários: *agradecer*, *avaliar*, *oferecer ajuda*, *reconhecer progresso* e *parabenizar*. Também foi possível observar quais elementos lingüísticos compõe esses comentários e apresentar uma reflexão sobre o uso da *adjetivação*, de *expressões de gradação*, de *marcas de informalidade* e de *marcadores conversacionais* e seus papéis para o provimento de *feedback online*. Além disso, a opinião positiva das participantes sobre a ferramenta *portfólio* e sobre a utilidade dos comentários feitos aponta para a possível relevância do uso dessa ferramenta para a motivação do aprendiz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ambiente virtual de aprendizagem, Interação *online*, *Portfólio*.

### 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com a popularização dos computadores pessoais (PCs) e com os avanços relacionados à Internet, o ensino a distância mediado por computador vem conquistando mais adeptos. Basta uma rápida busca no *Google* para verificarmos a grande oferta de cursos oferecidos por instituições públicas e privadas e para diferentes fins na modalidade *online*, tanto Brasil como no exterior.

Essa expansão do ensino a distância, marcada tanto pelos avanços na criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), com seus inúmeros recursos digitais, quanto pela evolução das ferramentas de Comunicação Mediada por Computador (CMC), permite que novas idéias com relação ao modo de organizar a aprendizagem a distância entrem em cena.

---

<sup>1</sup> Escola Naval; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Assim, se nos cursos por correspondência, via de regra, a interação entre tutor e aluno se dava quando este tinha dúvidas, e a interação entre alunos era praticamente inexistente, no cenário atual do ensino a distância (EaD) a aprendizagem colaborativa mediada pela linguagem escrita parece ser uma tônica em muitos cursos *online*. Para que isso seja possível, segundo Campos *et al* (2003:161) “o suporte tecnológico a ser adotado deve apoiar formas poderosas de diálogo entre aluno e professor<sup>2</sup>”. Seguindo essa tendência, vários ambientes existentes no mercado, como o *TelEduc*, a ser descrito no presente artigo, disponibilizam ferramentas que criam espaços destinados as interações, não só entre tutor e aluno, mas, acima de tudo, entre todos os membros da comunidade de aprendizagem.

Esse novo espaço sociocultural - a sala de aula virtual - tem despertado o interesse da comunidade acadêmica no que tangem as práticas discursivas que vem sendo observadas nesse contexto de interação. Dentre as questões possíveis de serem abordadas, no presente artigo nos dedicamos a refletir sobre como o uso da linguagem auxilia no processo de “materialização” e socialização de dois sujeitos virtuais, que ganham vida e interagem, por meio do discurso escrito e assíncrono, na ferramenta *portfólio*, em um curso *online* na plataforma *TelEduc*, durante seu aprendizado sobre a produção de material didático para o meio digital.

Visando situar o leitor, o artigo inicia por apresentar, em linhas gerais, a plataforma *TelEduc* e a ferramenta *portfólio*. A seguir, será descrito o contexto dessa pesquisa para, na seqüência, proceder à análise dos dados, onde buscar-se-á descrever como os comentários nesse espaço específico foram organizados, do ponto de vista estrutural, e refletir sobre o seu papel para promover a interação entre os participantes do discurso.

## 2. CONHECENDO O AMBIENTE TELEDUC

O *TelEduc* é um ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que foi desenvolvido em 1997 por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da UNICAMP, visando o processo de formação de professores para a informática educativa (Rocha, 2002:9-10). A sua filosofia educacional parte do conceito da construção contextualizada do conhecimento, envolvendo, assim, a formação do professor em seu contexto escolar de trabalho. Segundo os idealizadores da plataforma, o cerne desse ambiente

---

<sup>2</sup> Apesar de, nos cursos a distância, dar-se o nome de tutor (ou formador) ao profissional que conduz o curso e reservar-se o termo *professor* para o profissional responsável pelo conteúdo pedagógico e pelo material didático, esses autores parecem não fazer essa distinção em seu texto.

é a *atividade*, visto que, segundo a descrição encontrada no site do *TelEduc*<sup>3</sup> “o aprendizado de conceitos em qualquer domínio do conhecimento é feito a partir da resolução de problemas, com o subsídio de diferentes materiais didáticos tais como textos, *software* e referências na *Internet*.”

O ambiente *TelEduc*, por ser um *software* livre, vem sendo utilizado por várias instituições públicas em nosso país para ministrar diversos tipos de curso a distância sobre assuntos variados. Segundo informações no site do Projeto, até o momento são mais de quatro mil instituições cadastradas fazendo uso da plataforma, que já foi traduzida para três idiomas. Isso demonstra a utilidade desse espaço para a EaD, pois a flexibilidade do ambiente permite que o responsável pelo curso decida quais das vinte e duas ferramentas<sup>4</sup> do ambiente mais se adéquam aos objetivos de um dado curso e, portanto, serão disponibilizadas para os alunos, em um dado contexto pedagógico.

Rocha (2002:15-29) explica que o conjunto total de funcionalidades oferecidas pelo *TelEduc* pode ser dividido em três grandes grupos: a) as *ferramentas de coordenação*, que organizam e subsidiam as ações de um curso; b) as *ferramentas de comunicação*, e c) as *ferramentas de administração*, de acesso restrito ao formador (tutor, moderador, designer) para o gerenciamento da parte administrativa do curso.

Do ponto de vista social, as *ferramentas de comunicação* criam espaços virtuais que visam à integração dos participantes e às interações assíncronas entre todos como processo facilitador da aprendizagem. Dentre elas, destacamos quatro<sup>5</sup>: a) o *correio eletrônico*, um sistema de email interno da plataforma; b) a *sala de bate-papo*, onde os alunos podem conversar em tempo real por meio de mensagens síncronas de texto; c) o *mural*, onde todos podem disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso; e d) o *diário de bordo*, onde cada participante registra suas experiências ao longo do curso: sucessos, dificuldades, dúvidas, anseios, visando a uma reflexão a respeito do processo de aprendizagem.

Há também três *ferramentas de comunicação* muito utilizadas: a) O *perfil*, onde o participante escreve um pequeno texto introdutório se apresentando ao grupo; b) o *fórum de discussão*, que permite acesso a páginas que contêm os tópicos que estão sendo desenvolvidos naquele momento do curso; e c) o *portfólio*, onde os participantes podem compartilhar os seus

---

<sup>3</sup> <http://www.teleduc.org.br/>

<sup>4</sup> Estas podem ser consultadas na página da plataforma *TelEduc*.

<sup>5</sup> Apesar de compreendermos a ferramenta *parada obrigatória*, onde o tutor disponibiliza materiais para desencadear reflexões e discussões, como uma ferramenta que promove interação social, esta é descrita como uma *ferramenta de coordenação*, junto com as ferramentas *leituras*, *material de apoio*, e a própria ferramenta *atividades*.

trabalhos. Esse compartilhamento pode ser apenas com os tutores ou com todos os participantes do curso, sendo possível ver os demais *portfólios* e comentá-los, se assim o aluno desejar.

O *portfólio* é uma ferramenta que cria um espaço onde a interação entre os alunos é opcional, ou seja, não é parte dos requerimentos do curso e não é avaliada pelo tutor. Há, basicamente, dois tipos de *portfólios*: os *individuais* - pertencentes a uma única pessoa - e os de *grupos* - pertencentes a todos os componentes de um mesmo grupo. Essa funcionalidade permite que os alunos trabalhem individualmente em seus projetos, armazenando-os no *portfólio* individual, ou realizem tarefas em conjunto, utilizando os *portfólios* de grupos. A ferramenta *portfólio* também permite ao aluno decidir se deseja compartilhar seu trabalho somente com o tutor, com todos do grupo, ou não compartilhar, caso este ainda esteja em fase de elaboração.

Quando o aprendiz escolhe partilhar o seu conteúdo com todos os participantes do curso, é dada chance, aos que quiserem, de comentar os trabalhos uns dos outros, o que pode ser uma oportunidade para apoio moral e incentivo aos colegas. Além disso, criam-se condições favoráveis para um desempenho assistido, onde outros colegas funcionam como pares mais competentes, sugerindo melhorias e trabalhando na *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* do aprendiz, definida por Vygotsky (1984 / 1998:112) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De modo geral, as *ferramentas de comunicação* agregam valor ao curso, pois permitem aos participantes, através da mediação lingüística, “se engajarem nas atividades de produção de conhecimento partilhado, ou de novas práticas comunitárias” (Campos *et. al.*, 2003:51). Elas também ajudam fazendo com que a sensação de isolamento do aluno, por conta da distância física entre os participantes, se torne menor.

Dentre as sete *ferramentas de comunicação* aqui descritas, por ora iremos explorar apenas o *portfólio*.

### **3. O CONTEXTO DA PESQUISA**

Os dados apresentados neste trabalho são, na verdade, um pequenino recorte feito a partir de um total de 298 comentários escritos por um grupo de vinte professores de línguas na

ferramenta *portfólio*, e que foram colhidos em um curso oferecido totalmente *online* na plataforma *TelEduc*, com o objetivo de capacitar professores para a produção de material didático para o meio digital.

Para realizar este estudo, além de recuperar as mensagens deixadas nos *portfólios*, também elaboramos um questionário<sup>6</sup> *online* contendo dez questões, distribuídas da seguinte forma:

- a) uma questão visando delinear o perfil sócio-acadêmico dos participantes;
- b) uma questão aberta de seis itens visando entender as seguintes dimensões: a) motivação para participar do curso *online* e b) experiências prévias com essa modalidade de ensino;
- c) duas questões fechadas, organizadas na forma de itens a serem respondidos numa escala de 5 pontos sobre a) o comportamento dos participantes com relação aos *fóruns de discussão* e b) o comportamento dos participantes com relação aos *portfólios*;
- d) uma questão de múltipla escolha sobre a quantidade de interação nos *portfólios* e,
- e) uma questão aberta de comentários gerais sobre a experiência de aprender *online*.

As perguntas buscavam esclarecer, segundo a opinião dos participantes, os comportamentos, as competências e/ou as habilidades que foram identificadas ao observarmos a atuação do grupo nos espaços de interação *fórum de discussão* e *portfólio*.

Além disso, ao final do curso, uma entrevista individual foi realizada com cada participante, desta vez via troca de mensagens eletrônicas (*emails*) e em forma de protocolos escritos para dirimir dúvidas e avaliar, junto aos participantes, eventuais mudanças de comportamento após o período inicial do curso. As perguntas também visavam saber se houve algum estabelecimento de vínculo com os colegas no curso, registrar uma avaliação da experiência e sondar a possibilidade de o participante querer fazer cursos *online* no futuro.

### **3.1 A ESCOLHA DAS PARTICIPANTES E A SELEÇÃO DOS DADOS DESTE ESTUDO**

Como este trabalho de investigação ainda se encontra em andamento, optamos por estudar somente as trocas discursivas realizadas entre uma das participantes, no papel de

---

<sup>6</sup>Disponível em [http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=wl\\_2fa4i4ZirDcs4G0qDrZ5g\\_3d\\_3d](http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=wl_2fa4i4ZirDcs4G0qDrZ5g_3d_3d)

comentarista, e sua colega virtual, no papel de autora dos trabalhos em um dos *portfólios*. Para complementar a análise, usamos também alguns dos dados coletados por meio do questionário e da entrevista e que foram fornecidos pelas participantes deste estudo.

Assim, baseando-nos nas informações presentes no *fórum de discussão* do curso e no questionário *online*, escolhemos investigar o *portfólio* de M., que, apesar de ser uma professora experiente, é novata na aprendizagem *online* e escolheu fazer o curso, pois, segundo nos informou no questionário, sentiu “necessidade de trabalhar com atividades em língua portuguesa mais atraentes e, por conseguinte, mais produtivas”.

Nosso interesse pelo seu *portfólio* se deve ao fato de querermos compreender melhor como a colaboração entre os membros de uma comunidade de aprendizagem virtual se dá por meio da linguagem.

Essa participante demonstrou ter dificuldade para realizar as atividades propostas no curso, conforme este depoimento postado no fórum de discussão do curso, e transcrito a seguir.

#### **Problemas, problemas, problemas**

Estou há pelo menos três dias tentando (com persistência e clicando) fazer a atividade 6 e, até agora (apesar de estar infernizando a vida da M2 com dúvidas, coitada!), não consegui executar a atividade integralmente.

Tenho acompanhado o trabalho dos colegas e, embora não tenha postado ainda meus comentários em seus portfólios, tenho gostado de todos eles; estão muito bons.

O que me faz refletir sobre a minha competência neste curso.

É claro que o curso é ótimo (não estou salvando a face dos professores, não), já aprendi muitíssimas coisas e quando venço minhas limitações sinto grande satisfação, porém agora estou "batendo cabeça".

O que posso fazer?

Além disso, na entrevista realizada ao fim do curso, ela própria relata seu estresse inicial com o curso ao dizer:

M.: “No início, fiquei apavorada, pois tudo era desconhecido para mim, parecia um bicho de sete cabeças. Eu nunca tinha participado desse tipo de curso. Tinha medo de deletar tudo e não conseguir recuperar coisa alguma, caso eu errasse.”

Dentre os seis participantes do curso que visitaram o *portfólio* de M. e que deixaram algum tipo de mensagem, decidimos analisar os comentários de J. , pois foi quem comentou com maior frequência, não só os trabalhos de M., mas os de todos os participantes do curso.

Os sete trabalhos de M. receberam 24 comentários no total, sendo que seis foram deixados pela participante J. que, no cômputo geral, se fez presente em dezenove dos vinte *portfólios*, deixando 39 mensagens.

Sobre sua motivação para visitar os *portfólios*, J. revela em sua entrevista final que essa era de caráter afetivo ao nos responder:

J.: O que me motiva a visitar os portfólios é muitas vezes incentivar os colegas para que pudessem superar as dificuldades que passávamos, além de elogiar os trabalhos que estavam ficando fantásticos! Era sempre muito bom ver que tinha um recadinho de apoio

Finda a descrição do contexto de pesquisa e a justificativa para a escolha das participantes deste estudo, passemos agora ao tratamento dos dados.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

No total, foram registrados seis comentários feitos por J. no *portfólio* de M.. Para proceder à análise do material, primeiramente observamos a estrutura individual de cada mensagem em busca de um padrão organizacional recorrente que pudesse estar ligado a algum gênero escrito não-digital, pois segundo Marchuschi (2005:21) os “gêneros emergentes parecem projeções ou transmutações de outros como suas contrapartes prévias”. No caso, identificamos as seis mensagens deixadas com o gênero *carta*, pois todas apresentavam os elementos *saudação*, *corpo da mensagem*, *despedida* e *assinatura*. A seguir, dividimos os corpos das seis mensagens tomando por unidade de delimitação a sentença, obtendo um total de vinte e três segmentos. A seguir, realizamos uma análise dos elementos lingüísticos presentes em cada segmento e observamos ser possível o estudo do uso dos *adjetivos*, que dão o tom valorativo ao que é dito, das *expressões de gradação*, das *marcas de informalidade no texto* e dos *marcadores conversacionais*, que convidam a um diálogo entre os escritor e leitor.

Além disso, esse material possibilitou identificar sobre quais aspectos da tarefa se comentou (*pedagógicos*, *técnicos / estéticos*, e *afetivos*), e as funções discursivas desses segmentos. Para tanto, agrupamos as sentenças de acordo com a função discursiva desempenhada dentro do comentário como, por exemplo, *agradecer*, *avaliar*, *oferecer ajuda*, *reconhecer progresso* e *parabenizar*, levando em consideração o conteúdo semântico de cada segmento.

A voz das participantes, levantada por meio do questionário e da entrevista via *email*, trouxe luz quanto a forma de utilização do espaço de interação propiciado pela ferramenta *portfólio* e o valor de seu uso para a melhoria dos trabalhos desenvolvidos no curso.

#### **4.1 A ESTRUTURA DISCURSIVA E AS MARCAS CONVERSACIONAIS DAS MENSAGENS NO PORTFÓLIO**

O uso da *saudação* nas cartas é elemento obrigatório e é feito em linha destacada, acima do corpo do texto. Sua função retórica é iniciar um diálogo com o leitor, pois ao mesmo tempo em que define quem é o destinatário, serve de cumprimento a aquele que o lê, iniciando, assim, um turno que se encerra ao fim da carta.

Como nenhuma escolha lingüística é gratuita, ao saudar a leitora usando “*Oi, M.!*”, a comentarista inicia seu comentário com um tom informal e que lembra a linguagem oral, que se torna mais enfática e alegre ao ser seguida por um ponto de exclamação. Além disso, ao escolher tratar a participante pelo seu primeiro nome, a comentarista recorre a uma característica do *feedback* afetivo (Muirhead, 2004: 67), que tende a diminuir a distância social entre ela e sua interlocutora.

Os corpos dos textos seguem a tendência do *gênero email*, onde a preferência é por mensagens de menor extensão. Sobre esse gênero, Marcuschi (2005:41) observa que “seu tamanho não tem um limite, mas no geral não se ultrapassam as 5-10 linhas e não é usual fazer paragrafação”. Além disso, ele também afirma que a escrita em meio eletrônico “tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo” (Marcuschi, 2005:29).

Isso parece se aplicar aos comentários de J., pois os textos foram escritos entre 4-6 linhas. No total, foi possível depreender vinte e três segmentos (frases) nos corpos das mensagens, todos de pouca extensão, sendo que onze contêm apenas sintagmas nominais que funcionam como interjeições e exclamações.

Como as interjeições exprimem sensações e estados de espírito, servindo como auxiliadoras expressivas para o interlocutor, o seu uso freqüente faz com que os comentários tenham um alto valor afetivo, sendo que todos são abertos com uma avaliação geral positiva das atividades elaboradas por M.. Esse tom ainda parece ser reforçado pelo uso freqüente que a comentarista faz de frases exclamativas (nove, no total) e de interrogativas que convidam a leitora a dialogar com ela por meio dos *marcadores conversacionais de concordância* em (...)



*não é?* e em (...) *ok?*. A emotividade também é trabalhada por meio de um recurso expressivo típico da CMC - o uso da abreviação *rs* para indicar risos. A comentarista utiliza este recurso em três segmentos, inclusive após dizer “*me acabei de rir... rrsrs*”, o que reforça a descontração e a informalidade do texto. Vale notar, no entanto, que ela não faz uso de *emoticons*, que, segundo Marcuschi (2005:33), são um aspecto importante nas formas comunicativas semiotizadas e que denotam marcas de polidez ou indicação de postura por parte do interlocutor.

O discurso de J. é encerrado sempre com uma expressão de afeto: *beijos*, grafada ora de modo abreviado *bjs* (quatro ocorrências), que é típico do discurso digital, ora por extenso (*beijo + adjetivo grande*).

A assinatura no *gênero carta* é feita uma linha abaixo do fim do corpo do texto e serve para ratificar quem é o autor. No caso dos comentários, apesar de a ferramenta *portfólio* registrar claramente quem os redigiu, a comentarista optou por escrever seu nome, tornando esses comentários mais pessoais do que se não fossem assinados.

## 4.2 A ADJETIVAÇÃO

Com relação à adjetivação, Charaudeau (1992) afirma que qualificar é tomar partido, pois toda qualificação testemunha a maneira pela qual o sujeito falante interpreta a realidade, refletindo, conseqüentemente, a sua subjetividade. Portanto, os adjetivos são formas desencadeadoras de valores, positivos ou negativos, que podem ser de caráter objetivo ou subjetivo, de acordo com a posição que eles assumem dentro do sintagma nominal.

Nos dados coletados, em cinco dos seis comentários foram identificadas séries nominais contendo adjetivos nos segmentos depreendidos a partir da análise dos corpos das mensagens sendo que somente um apresenta-se posposto ao nome que qualifica (“*que atividade linda!*”). Já na *despedida*, há duas ocorrências do adjetivo *grande* posposto ao substantivo *beijo* (“*beijo grande*”).

Em dois outros segmentos do *corpo* (“*As atividades ficaram legais*” e “*aos pouquinhos vamos ficando craques*”), esses aparecem como predicativo do sujeito *atividades* e do sujeito elíptico *nós*, respectivamente. Em outro, o adjetivo aparece sozinho, como na exclamação “*fantástico!*”. O mesmo ocorre em outro comentário, só que intensificado pelo advérbio *super* em “*super criativa!*”.

Quanto à posição regular do adjetivo determinante, Mattoso Câmara (1984) diz que essa é depois do substantivo, o que o leva a assumir um caráter denotativo e objetivo, ou seja,

uma função meramente descritiva da entidade a que se refere o adjetivo. O adjetivo anteposto, por sua vez, tem caráter conotativo e tende a adquirir matiz sentimental, já que, além da descrição, há uma ênfase, um chamar atenção para a característica, pois há envolvimento emocional, um julgamento por parte do falante sobre a característica apresentada. Portanto, a anteposição pode servir a um propósito de intensificação da qualidade.

Esse tipo de ocorrência é observado em dois segmentos: “*Fantásticas as atividades*” e “*muito interessante a ligação entre as atividades*”.

Vale destacar que neste último segmento foi usado o advérbio *muito* para intensificar o adjetivo *interessante*. Esta gradação só aconteceu em um outro segmento quando a comentarista qualificou a atividade produzida como “*super criativa*”, como já visto.

Quanto a sua carga semântica, os adjetivos podem ser classificados em *objetivos* (axiológicos e não axiológicos) ou *subjetivos* (afetivos e avaliativos). Os primeiros descrevem o mundo e revelam propriedades intrínsecas ao objeto denotado, sendo definíveis independentemente da enunciação. Os segundos refletem prioritariamente um julgamento de valor do enunciador e não pré-existem ao ato da enunciação.

Na seleção de comentários aqui analisados, entendemos que as séries nominais em destaque nos segmentos são compostas por *adjetivos subjetivos*, já que dão um tom avaliativo positivo e contribuem para a percepção da enunciativa como alguém interessada em prover apoio afetivo por meio de elogios às atividades elaboradas por M., a dona do *portfólio*.

#### 4.3 AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DOS SEGMENTOS

No curso em questão, a ferramenta *portfólio* serviu como um espaço para a exibição dos trabalhos realizados ao longo do curso e para a inclusão de comentários públicos sobre eles. Portanto, como todos os participantes eram professores, seria lógico esperar que o conteúdo desses comentários fosse marcado por uma apreciação dos trabalhos, seja em termos pedagógicos ou em termos técnicos, por meio de elogios, críticas e/ou sugestões de melhorias, visto que dar *feedback* sobre o trabalho dos alunos é lugar comum no ofício do professor. Além disso, por estarmos analisando um curso que pretende encorajar a colaboração, seria também de se esperar algum tipo de expressão de compartilhamento de dificuldades, por exemplo, ou expressões motivacionais e de solidariedade.

Contudo, conforme veremos na análise, tudo indica que os comentários de J. estão mais orientados para um aspecto social e afetivo do que para uma apreciação pedagógica ou técnica dos trabalhos realizados.

Assim, em termos de conteúdo, os vinte e três segmentos depreendidos nos corpos das mensagens podem ser agrupados de acordo com cinco funções discursivas, identificadas a partir do conteúdo semântico dos segmentos: *agradecer*, *avaliar*, *reconhecer progresso no curso*, *expressar solidariedade*, e *parabenizar*.

A *tabela 1* apresenta uma visão geral da ocorrência desses segmentos.

FUNÇÕES DISCURSIVAS DOS COMENTÁRIOS				
Agradecer	Avaliar	Oferecer ajuda	Reconhecer progresso	Parabenizar
Obrigada pela força!	Super criativa!!!	O que você precisar, pode falar, ok?	Aos pouquinhos vamos ficando craques! rs	Parabéns! (4 ocorrências)
Obrigada pelo carinho e apoio ao longo do curso!	Fantásticas as atividades!	Mesmo que eu não saiba, quebramos a cabeça juntas! rs	Menina, deu um trabalhinho, mas valeu a pena!	
	Muito interessante a ligação entre as atividades!		Quanto à atividade, vou "roubar" sua idéia para trabalhar com as aulas de português para estrangeiros.	
	Que atividade linda!		Valeu a dedicação!	
	Fantástico!		É tão bom ver que conseguimos, não é?	
	As atividades ficaram legais!			
	Está dando um show!			
	Adorei a atividade!			
	Me acabei de rir... rrsrs			
	Adorei o poema e o vídeo!			

**Tabela 1:** Funções discursivas dos comentários

#### 4.3.1 A FUNÇÃO AGRADECER

Na função *agradecer*, notamos pelas palavras de J. que ela também recebeu apoio da colega, tanto é que identificamos um comentário inteiro feito no *portfólio* de M. cuja função é *agradecer* o comentário deixado por esta em seu *portfólio*, e *oferecer ajuda*, estabelecendo assim um diálogo virtual entre ambas participantes que só é recuperável se visitarmos o *portfólio* de J..

Observemos, assim, a troca de mensagens realizada no mesmo dia. Primeiramente, M. posta um comentário avaliando de maneira positiva a atividade desenvolvida por J., do ponto de vista da escolha do material.

Menina, você está ficando craque mesmo.  
Adorei o seu trabalho. O texto, ótimo, e as imagens, nem se fala. Tenho certeza de que os alunos vão gostar de fazer esta atividade.  
Bjs,  
M.

Notamos que o uso da linguagem é bastante informal. Esse tom é dado a) pela abertura da mensagem com o uso de *menina*, que é um chamamento mais comum em contextos de fala entre participantes que são íntimas e que querem partilhar algo, b) pelo léxico de valor positivo no contexto (*adorei*, *ótimo*, *craque*, “*nem se fala*”, *gostar*) e c) pela despedida abreviada *bjs*. J., por sua vez, posta um comentário que, na verdade, é uma resposta para M., e não uma apreciação do trabalho feito pela colega.

Oi M.!

Menina, deu um trabalhinho, mas valeu a pena! Obrigada pela força! O que você precisar, pode falar, ok? Mesmo que eu não saiba, quebramos a cabeça juntas! rs  
Bjs!  
J.

Nesse comentário, no qual ela também usa a expressão *menina* para chamar a atenção de sua interlocutora, fica explícita a disposição de J. em partilhar com a colega a sua dificuldade, que foi atenuada pelo uso do sufixo *-inho* na palavra *trabalho* (“*menina, deu um trabalhinho*”) e a sua satisfação com o resultado alcançado, *reconhecendo seu progresso* (“...*mas valeu a pena*”). Além disso, ela se coloca a disposição para ajudá-la ao dizer “*O que você precisar, pode falar, ok?*”, não como alguém que é superior a ela, pois diz: “*Mesmo que eu não saiba*”, mas de modo colaborativo pois acrescenta que “*quebramos a cabeça juntas! rs*”. Deste modo, ela parece adotar uma postura de aprendizagem sócio-interacionista que nos lembra o ideal de Freire (1970/1987:84) de que “a educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele”.

A importância da interação que visa o lado social da aprendizagem *online* vem à tona novamente quando J., em seu último comentário, agradece novamente a colega dizendo: “*Obrigada pelo carinho e apoio ao longo do curso!*”

Portanto, as funções encontradas nesses comentários parecem ter mais um valor afetivo do que informativo, visto que buscam estreitar os laços entre as participantes do discurso e demonstrar apoio mútuo.

#### **4.3.2 A FUNÇÃO RECONHECIMENTO DO PROGRESSO**

Voltando aos comentários no *portfólio* de M., a intenção discursiva de valor afetivo também é identificada nas demais funções. Nos segmentos de *reconhecimento do progresso*, por exemplo, ela a) inclui a colega nos resultados da aprendizagem dizendo: “*Aos pouquinhos vamos ficando craques! rs*” e “*É tão bom ver que conseguimos, não é?*”, b) ratifica sua opinião quando assume a intenção de adaptar a idéia da colega para o seu contexto pedagógico ao dizer: “*Quanto à atividade, vou "roubar" sua idéia para trabalhar com as aulas de português para estrangeiros*”, e c) reconhece abertamente que sua perseverança está dando frutos ao dizer: “*Valeu a dedicação!*”. Tudo isso cria um elo de cumplicidade entre as participantes, o que será avaliado por M. de modo positivo e benéfico para a aprendizagem, como veremos mais adiante em seu relato.

#### **4.3.3 A FUNÇÃO AVALIAR**

Nos segmentos cuja função é *avaliar* os trabalhos, percebemos que em nenhum caso houve avaliação negativa, críticas e/ou sugestão de melhora para a atividade. A apreciação se faz de modo genérico, como nesses segmentos:

*“Super criativa!!”*

*“Fantásticas as atividades”*

*“Fantástico!”*

*“As atividades ficaram legais!”*

*“Está dando um show!”*

*“Que atividade linda”*

*“Adorei a atividade!”*

*“Adorei o poema e o vídeo!”*

Em nenhum momento, também, essas apontam explicitamente qual aspecto do trabalho está sendo comentado ou qual o motivo para que J. o avalie de modo favorável.

Além disso, como o uso de conectivos para deixar explícitas as relações entre as frases é nulo, como leitores devemos recorrer à inferência, ou *implícitos pragmáticos* (*subentendidos*). Os *subentendidos*, diferentemente dos *pressupostos*, que são inscritos na estrutura lingüística, são conteúdos *implícitos pragmáticos*, isto é, inferências tiradas do contexto pelo co-enunciador, com a ajuda de um raciocínio mais ou menos espontâneo, que se apóia nos princípios que regem a atividade discursiva (Maingueneau, 1998).

No entanto, somente há a possibilidade de inferirmos sobre qual aspecto da atividade o comentário se refere em duas situações. Em “*Adorei a atividade! Me acabei de rir... rrsrs.*”, o subentendido é que a atividade ficou engraçada, por isso ela a adorou. No caso de “*Fantásticas as atividades! Adorei o poema e o vídeo! Muito interessante a ligação entre as atividades!*” O subentendido é que o poema e o vídeo estão ligados de forma interessante. Contudo, em nenhum dos dois casos podemos dizer ao certo o que fez a atividade ficar engraçada, no primeiro exemplo, pois não há como saber se foi a escolha do material, se foi a parte visual, ou se foi a escolha do tipo de atividade sugerida ao aluno que causa esse efeito, nem tampouco apontar com clareza o que ela quer dizer por “*ligação interessante entre as atividades*”. Portanto, o valor informativo e prático dessas avaliações como *feedback* para que ou haja melhoria em atividades subseqüentes, ou a repetição das estratégias usadas com sucesso talvez seja baixo.

Isso nos leva a refletir sobre o papel do *feedback* dos colegas na ferramenta *portfólio*.

#### **4.4 O PAPEL DO FEEDBACK**

Com relação ao tipo de *feedback* tratado ao fim da seção anterior, há quem o considere ineficiente. Nas palavras de Williams e Burden (1997:136), um *feedback* representado pelo elogio “*muito bom*” pode satisfazer o aluno momentaneamente, porém também pode sinalizar que há uma aceitação de um padrão mais baixo do que aquele no qual o aluno é capaz de trabalhar, além de não indicar de que forma ele pode melhorar para uma próxima tarefa.

Não obstante, vale ressaltar que M. afirma ter gostado da participação de J. em seu *portfólio*, pois, após descobrir que é possível responder aos comentários feitos pelos colegas, escreve:

J., obrigada pelo incentivo, mas depois de ver seus primorosos trabalhos, eu procuro caprichar.

Bjão.

M.

Deste modo, ela reconhece o papel motivador do *feedback* de J. e expressa seu desejo de seguir o exemplo da colega em seus próprios trabalhos. Esse comentário parece apontar para a validade de, em um ambiente *online*, se incentivar que os colegas compartilhem seus trabalhos uns com os outros. Considerando que a aprendizagem parte do social, refletir sobre o que os colegas estão produzindo e receber apoio pode atuar na *ZDP* e ajudar aos alunos que, como M., se encontrem *regulados pelo objeto*<sup>7</sup> a caminharem rumo a uma *auto-regulamentação* (independência). Esse movimento de crescimento cognitivo realmente foi observado pelos colegas de curso, como fica claro neste segmento extraído de um comentário sobre o trabalho de conclusão de curso apresentado por M., e que foi deixado em seu *portfólio* por uma outra colega, M2, a quem ela dizia na mensagem *problemas, problemas, problemas*, já discutida na seção 3.1, “*estar infernizando a vida (...) com dúvidas*”.

Sobre o trabalho final de M., M2 diz:

M., que é isso??  
Você só pode ter me enganado o tempo todo... (rsrsrs).  
Que lindo. Prontinho para ser usado.

Além disso, ao realizar uma análise das respostas de M. ao questionário *online*, verificamos que ela acredita que os comentários feitos a ajudaram a melhorar as atividades subsequentes, que ela os aproveitou e que esses serviram de incentivo para produzir as atividades. Essa avaliação é reiterada na entrevista final, pois, em seu depoimento, ela afirma o seguinte:

M.: “adorava ver os trabalhos dos colegas (aprendi bastante com eles) e gostava muito quando lia os comentários feitos pelos outros em relação ao meu próprio trabalho ( xxx mesmo me deu dicas ótimas para melhorar meu desempenho), por isso eu procurava, sempre que possível, comentar os trabalhos dos colegas.”

Esse comportamento talvez possa ser entendido tomando-se por base o pensamento de Muirhead (2004:67) de que as respostas afetivas têm um grande impacto na qualidade da comunicação e interação dentro de um curso *online*, pois encorajam uma atmosfera de aprendizagem que dá apoio aos membros dessa comunidade. Como M. estava experimentando dificuldades com o curso, as mensagens cujo foco eram expressões de apoio, solidariedade e camaradagem tiveram seu valor para mantê-la perseverando. Essa observação está em consonância com as idéias de Tapia e Fita (2001:113-7) que propõem que fazer elogios, depois da atuação do aluno e nas correções antes da atuação seguinte, é uma das

---

<sup>7</sup> Termo derivado da Teoria Sociocultural e que designa o estágio onde o aprendiz não consegue desempenhar a tarefa mesmo com assistência (ver comentário feito por M.e reproduzido na seção 3.1 deste artigo).

estratégias que podem favorecer um sentimento de satisfação com os resultados obtidos<sup>8</sup>. Para esses autores, esse sentimento é um dos fatores que podem ajudar o aluno a perseverar nas atividades no processo de ensino-aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Seguindo Thorne e Black (2007:133) “as tecnologias de comunicação têm amplificado as práticas comunicativas convencionais (...) e têm permitido a emergência de práticas comunicativas, culturais e cognitivas distintas”. Portanto, essa nova modalidade de discurso oferece um campo fértil para levantarmos questões com relação ao uso da linguagem, pois, segundo Moita Lopes (2006:90), o lingüista aplicado deve buscar situar seu trabalho no mundo, produzindo conhecimento que responda as questões contemporâneas num processo de renarração ou de redescrição da vida social como se apresenta. Por conseguinte, decidimos buscar na análise do discurso de duas participantes de um curso a distância *online* identificar como a linguagem contribui para que a aluna M. perceba a colega virtual J. como alguém que parece se colocar em uma relação simétrica a ela e que se constrói pelo discurso como interessada em colaborar para o sucesso da interação e da experiência de aprendizagem de M..

Acreditamos que esse estudo, embora de pequena extensão, possa servir como ponto de partida para nos ajudar a refletir sobre como as escolhas discursivas podem ser decisivas para o estabelecimento das relações sociais e do apoio mútuo dos participantes da comunidade de aprendizagem *online*. Isso por que, sem a produção de discurso escrito, fica-se invisível ao grupo em um ambiente como o *TelEduc*, já que são as palavras que dão corpo e alma aos membros da comunidade de aprendizagem. Em última instância, na sala de aula virtual a “materialização” do aprendiz se constrói através de pistas que se deixam entrever pelo seu discurso. Portanto, quanto mais colaborativo e motivador esse for, possivelmente maiores serão as chances dos colegas de estudo, especialmente aqueles que encontram dificuldades, se sentirem apoiados e seguirem em frente, buscando seu progresso.

Resta-nos, pois, seguir adiante com o nosso estudo buscando descobrir se as reflexões que fizemos a partir dessa pequena amostragem também encontram lastro nos outros dados coletados para essa pesquisa e que serão por nos revelados futuramente.

---

<sup>8</sup> Os autores também mencionam como estratégias motivacionais, referentes a este tipo de satisfação, o gerenciamento das contingências e a criação de ambientes positivos não muito controlados, onde os alunos mantêm um alto nível de atividade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAMPOS, Fernanda. C. A.; SANTORO, Flávia Maria; BORGES, Marcos R. S.; SANTOS, Neide. *Cooperação e aprendizagem online*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
2. CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hacette, 1992.
3. FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogia do oprimido*. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
4. MAINGUENEAU, Dominique. *Análise dos textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
5. MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luis Antônio.; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
6. MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Estrutura de língua Portuguesa*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
7. MOITA LOPES, Luis Paulo. Lingüística aplicada e a vida contemporânea: problematizações dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (org.) *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
8. MUIRHEAD, Brent. Research insights into Interactivity. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v.1, 3, p.65-70, 2004.  
Disponível em < [http://www.itdl.org/Journal/Sep\\_04/Sep\\_04.pdf](http://www.itdl.org/Journal/Sep_04/Sep_04.pdf)> Acessado em 24 nov. 2008.
9. ROCHA, Heloisa Vieira. Projeto TelEduc: Pesquisa e Desenvolvimento de Tecnologia para Educação a Distância. In: *IX Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância)*. Setembro, 2002. p. 1-72 Disponível em <[http://teleduc.nied.unicamp.br/artigos/premio\\_abed2002.pdf](http://teleduc.nied.unicamp.br/artigos/premio_abed2002.pdf)> Acessado em 28 de maio, 2009.
10. TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
11. THORNE, Steve. L.; BLACK, Rebecca W. Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, p.133-160, 2007.
12. VYGOTSKY, Lev S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

13. WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social approach*. Cambridge: CUP, 1997.

**RESUMO:** À luz da análise do discurso, este artigo tem por objetivo tecer considerações sobre o tema “interação e linguagem em ambientes virtuais de aprendizagem”. Na presente investigação, que apresenta dados de uma pesquisa ainda em andamento, analisamos as escolhas lingüísticas de uma aluna, participante de um curso *online* a distância ministrado no ambiente *TelEduc*, ao comentar os trabalhos realizados por outra aprendiz, por meio da ferramenta *portfólio*. Nessa análise, identificamos cinco funções discursivas nos comentários: *agradecer*, *avaliar*, *oferecer ajuda*, *reconhecer progresso* e *parabenizar*. Também foi possível observar quais elementos lingüísticos compõe esses comentários e apresentar uma reflexão sobre o uso da *adjetivação*, de *expressões de gradação*, de *marcas de informalidade* e de *marcadores conversacionais* e seus papéis para o provimento de *feedback online*. Além disso, a opinião positiva das participantes sobre a ferramenta *portfólio* e sobre a utilidade dos comentários feitos aponta para a possível relevância do uso dessa ferramenta para a motivação do aprendiz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ambiente virtual de aprendizagem, Interação *online*, *Portfólio*.

**ABSTRACT:** In the light of discourse analysis, the aim of this article is to discuss issues concerning language and interaction in virtual learning environments. The present research, which presents data from an ongoing study, analyses the linguistic choices made by a student taking part in an online course in *TelEduc*, a Brazilian virtual learning environment, while commenting on the activities developed by a peer, by means of a communication tool called *portfolio*. In this analysis, five discursive functions have been identified: *thanking*, *assessing*, *offering help*, *acknowledging progress* and *congratulating*. It was also possible to observe which linguistic elements compose those comments and to present a reflection on the use of adjectives, gradation, informality and discourse markers *vis-à-vis* their roles to provide online feedback. In addition, the participants' positive view on the *portfolio* tool and the usefulness of the comments point out to the relevance of this tool to motivate the learner.

**KEYWORDS:** Virtual learning environment, online interaction, Portfolio.

Recebido no dia 29 de maio de 2009.

Artigo aceito para publicação no dia 29 de julho de 2009.