

Práticas discursivas na produção e interpretação de textos no ambiente virtual de aprendizagem

CRUZ, Carla Lima Massolla Aragão da
Universidade Cruzeiro do Sul – CAPES / PROSUP
carlamassolla@ig.com.br

Resumo: O presente artigo se apresenta como parte de um projeto maior de mestrado em andamento, que contempla o estudo das teorias e práticas discursivas em ambientes virtuais. Com as mudanças na abordagem tradicional da linguagem e o avanço tecnológico das últimas décadas, os educadores receberam o desafio de incorporar conceitos e práticas que melhor permitirão ajustar as tecnologias ao processo ensino-aprendizagem para responder às necessidades e exigências contemporâneas. Propomo-nos a apresentar, por ora, sob a vertente da Análise do Discurso francesa, considerações sobre as práticas discursivas na produção e interpretação de textos no ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave: Análise do discurso; Ambiente virtual de aprendizagem; Práticas discursivas.

1. Introdução

O presente artigo se apresenta como parte de um projeto maior de mestrado em andamento, que contempla o estudo das práticas discursivas em ambientes virtuais: gênero, enunciação e discurso.

Com as mudanças na abordagem tradicional da linguagem e o avanço tecnológico das últimas décadas, diversas esferas de uso da linguagem impactaram na comunicação, emergiram novas possibilidades na relação dos sujeitos da linguagem, e, conseqüentemente, um novo meio de interação e uma nova dimensão do contexto sociocognitivo. Diante desta realidade, o desafio dos educadores é de adequar-se as recentes diretrizes da prática educacional, utilizando as tecnologias digitais como uma alavanca para o aprendizado. Trata-se de uma nova maneira de aprender a aprender para responder às necessidades e exigências contemporâneas, que contribua para o desenvolvimento da criatividade e facilite a aquisição de competências para a autoaprendizagem.

O ambiente virtual privilegia os processos interativos e, em relação construção da “imagem de si” dos sujeitos, ultrapassa a persuasão por argumentos e, retomando a noção de *ethos* de Mainguenau, em sua obra *Ethos, cenografia, incorporação* (apud AMOSSY, 2005),

é indissociável da flexibilidade enunciativa na relação entre corpo e discurso que ela implica e incidente em textos escritos e em textos sem sequencialidade de tipo discursivo.

Propomo-nos a apresentar, por ora, considerações sobre as práticas discursivas na produção e interpretação de textos no ambiente virtual de aprendizagem. O objetivo central deste trabalho é, portanto, a partir da vertente francesa da Análise do Discurso, tecer considerações sobre o processo de adesão de sujeitos à determinada posição discursiva e identificar as marcas e particularidades que o caracterizam e definem. Para tanto, faremos primeiramente alguns apontamentos sobre os principais aspectos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, na sequência, sobre as “vozes” presentes no discurso e a interdiscursividade.

2. Ambiente Virtual de Aprendizagem

2.1 Principais aspectos do AVA

Conforme Masseto (2002), a grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, isto é, o professor ocupa-se na organização curricular, a instituição na constituição de um corpo docente capacitado e na manutenção de uma metodologia que cumpra o programa estabelecido.

Com a mudança de paradigma, cujo foco saiu do professor como transmissor do conhecimento e foi para o aluno como agente do seu processo de aprendizagem, repensar a aula se tornou fundamental, pois a ênfase agora é na aprendizagem, que necessariamente deve estar contextualizada. Entram na pauta aspectos que envolvem o desenvolvimento de uma pessoa, que por sua vez, dará um significado pessoal às novas informações adquiridas, estabelecerá relações e produzirá conhecimento.

Hoje, o ensino deve ser enriquecido com recursos da Informática, que estimulam a aprendizagem por meio da construção dos conceitos e da interação com o uso de hipertextos, animação de imagens e a criação de ferramentas de interação *on-line*. Trata-se, portanto, de uma nova forma de comunicação.

[...] desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional: a importância da formação continuada, a busca de soluções técnicas que, juntamente com o aspecto tecnológico, contemplem o contexto da população, do meio ambiente, as necessidades da comunidade que será atingida diretamente pela solução técnica ou suas consequências [...] um

profissional competente, mas também compromissado com a sociedade em que vive [...] (MASSETO, 2002, p.83).

Concernente à concepção de linguagem, Fiorin (1988) retoma a concepção de Bakhtin, para quem toda palavra dialoga e constitui-se de outras palavras que a rodeiam. Isto porque, *“...não se tem acesso direto à realidade, uma vez que ela é sempre mediada pela linguagem. O real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente”*. Por assim ser, Fiorin observa que, segundo Bakhtin, todo discurso é dialógico e mantém na sua totalidade concreta uma relação viva e tensa, e ainda, quando Bakhtin sugere a translinguística, propõe um exame do funcionamento real da linguagem em sua unicidade, porque considera que *“não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados”* (FIORIN, 1988, p.20), uma vez que os enunciados é que na verdade são as unidades reais de comunicação. Sendo assim, a linguagem com o uso da tecnologia será interpretada pelo receptor de maneira mais singular, pois contará com as peculiaridades do local e dos recursos que este dispuser.

De acordo com as novas dimensões do aprendizado, impulsionados pelas tecnologias digitais, as relações entre o corpo docente e discente vêm sendo aperfeiçoadas. As múltiplas possibilidades da interatividade do aluno com o conteúdo proporciona a imediata avaliação e comparação de conceitos, e ainda, a apreensão seletiva, isto é, a predileção por aquilo que atende as necessidades individuais dos mesmos.

O desenvolvimento de redes de relacionamento por meio de computadores e a expansão da Internet alargaram as perspectivas para a cultura, a comunicação e a educação. Segundo Levy (1998), a cibercultura, por meio de dispositivos técnicos, concretiza a possibilidade de cada um transmitir livremente. São inúmeros softwares de codificação que nos permitem o acesso às múltiplas comunidades virtuais, atravessando fronteiras.

Diante desta realidade, inúmeros textos são produzidos, reproduzidos e interpretados nos ambientes virtuais, e o resultado deste processo, naturalmente, é de grande relevância para os agentes do processo de ensino-aprendizagem nas diversas modalidades de ensino a distância.

Quando os educadores descobrem as potencialidades das tecnologias digitais, procuram explorar as possibilidades que a tecnologia pode oferecer na organização textual dos conteúdos, buscando, através do estímulo de um maior número de faculdades, obter maior dinamismo nas aulas e interesse dos alunos. O fato é que depois de algumas aulas as ferramentas não são mais novidades e podem sucumbir em um vazio. Isto porque não basta

mudar só as ferramentas, devemos nos ater a metodologia. Antes o professor ocupava grande parte da aula escrevendo na lousa e o aluno copiando no caderno, mas hoje, o projetor e o envio de arquivos substituem com qualidade este processo. Logo, a necessidade de planejar o andamento da aula é de vital importância para otimizar a qualidade do aproveitamento da aprendizagem.

O usuário de ambientes virtuais dispõe de possibilidades de leituras hipertextuais que transcendem o texto. O leitor conectado, favorecido pelos links e pela intermedialidade, por meio de diversas interfaces, pode se apropriar de diferentes usos da linguagem, com diferentes formas de ler e interagir.

Com o propósito de identificar o impacto do uso das tecnologias digitais na interpretação e produção de textos em AVAs, realizamos uma pesquisa com alunos concluintes de um curso, com carga horária de cento e vinte horas práticas, de Operador de Computadores, que contemplava um conteúdo de nível intermediário nas ferramentas do MS Office, Windows Vista e Internet.

A escolha dos referidos alunos decorreu em função de garantir a premissa de que todos os integrantes da pesquisa apresentassem o conhecimento necessário para utilização das ferramentas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem em AVA. As quais sejam localizar, abrir, criar, baixar e enviar arquivos disponíveis em enciclopédias, bibliotecas, dicionários, acervos diversos e hipertextos do ciberespaço.

Os referidos alunos realizaram a pesquisa em uma sala de aula que dispunha um computador por pessoa, com acesso rápido à internet e todos integrantes possuíam email e participavam de pelo menos uma rede social.

Garantidas tais condições, esperava-se que os usuários explorassem as possibilidades da navegação e ampliassem o potencial de interpretação dos textos. Evidenciamos, porém, que embora o uso de Ambientes Virtuais já seja uma realidade social, a utilização dos recursos disponíveis nas tecnologias digitais para leitura ainda não estão incorporados à prática do leitor. Constatou-se que os mesmos usuários de redes de comunicação, acervos de filmes, músicas, imagens e jogos, quando assumem o papel de leitor no ambiente virtual, mesmo diante das modernas ferramentas tecnológicas, mantém a postura antiga de limitarem-se as informações explícitas no texto e ao seu conhecimento prévio no assunto.

Para demonstrar este quadro, a partir dos dados coletados na pesquisa, apresentaremos gráficos, tabelas e alguns recortes do material obtido.

2.2 Perfil dos participantes

Para identificar o perfil dos participantes, elaboramos um questionário na planilha do Excel que foi encaminhado como anexo aos emails dos alunos. Após o preenchimento, o aluno deveria reenviá-lo por email.

Para a análise do perfil e do desempenho dos participantes, os dados coletados foram tabulados e demonstrados nos gráficos das Figuras I e II.

Podemos constatar, na Figura I, que o perfil dos participantes denota equilíbrio em relação ao gênero, e diversidade quanto à faixa etária, a escolaridade e o tempo como usuário de computadores.

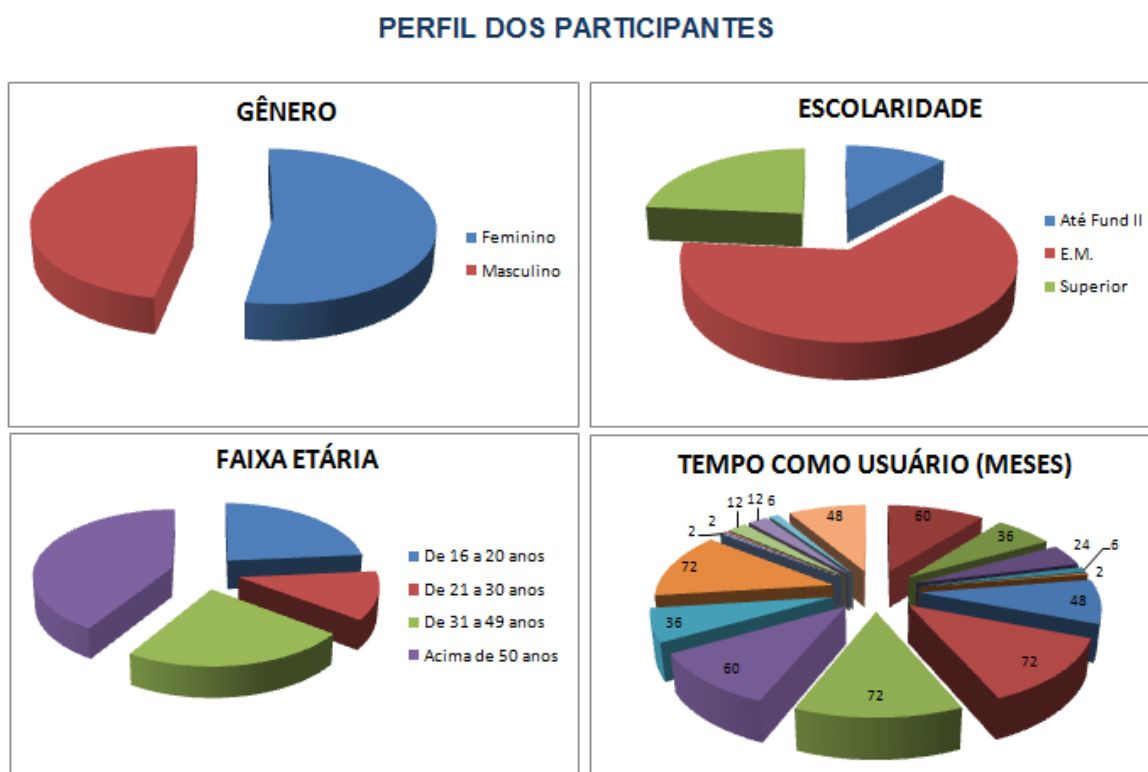
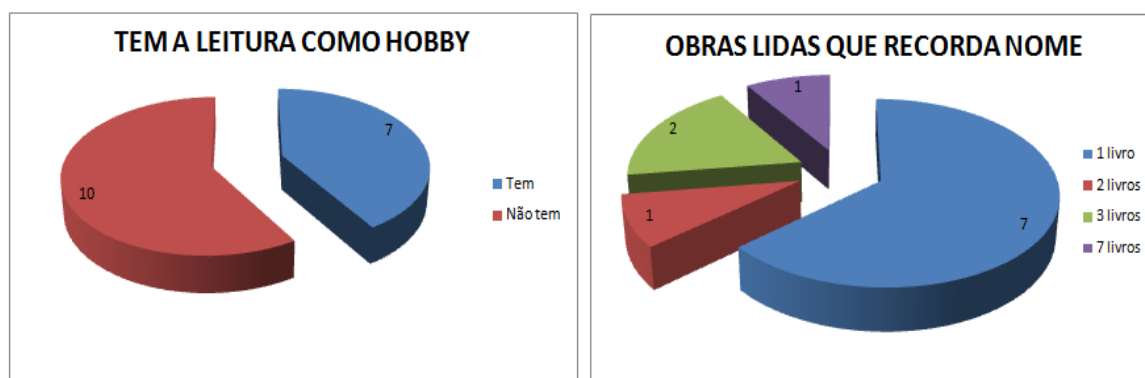


Figura I – Gráficos do perfil dos participantes

Foram também apuradas informações que sinalizassem o perfil leitor dos participantes, cujos resultados podem ser observados na Figura II, apresentada na sequência.



Notamos, na Figura II, que embora sete participantes declarassem possuir a leitura como *hobby*, somente três participantes recordaram do nome de mais de três obras lidas.

Baseados nas informações anteriores, podemos inferir que é provável que apenas três dos participantes possuíssem de fato uma formação leitora e, portanto, apresentariam uma leitura mais proficiente em relação aos demais, isto é, como detentores de uma bagagem maior, apresentariam maior facilidade para identificação das diferenças semânticas que envolvem este processo interativo, principalmente porque a leitura foi realizada em “texto digital”, que, segundo Souza (2009) exige também a compreensão dos processos envolvidos nos sistemas simbólicos de representação da linguagem e das tecnologias presentes na sua difusão.

O que torna um texto “digital”, de fato, não é simplesmente a técnica de registro do sistema simbólico, mas fundamentalmente a tecnologia envolvida na construção das correspondências entre símbolos e informação linguística: há uma diferença lógica, para além da material, entre o texto no meio digital e os outros textos. O processamento digital inclui uma etapa adicional de codificação de informação - e essa etapa, notemos, é externa à mente do produtor e do receptor do “texto”, algo inédito frente à tecnologia anterior. (SOUZA,2009).

Concernente a este aspecto é relevante lembrar que, segundo Koch (1996, p.29), o texto é um “lugar de interação de sujeitos sociais e da construção de sentidos”. E, como observa Bakhtin (2002, p.144), as forças sociais estão marcadas, ideologicamente e em constante tensão, nas vozes dissonantes que transparecem em meio às relações dialógicas que se estabelecem nas interações. Deste modo, a prevalência do intertextual sobre o textual decorre, na perspectiva bakhtiniana, de que a interação social, que é essencialmente dialógica e implica a construção conjunta de sentidos, depreende da atividade de linguagem, ou seja, a ação de linguagem é significada na atividade de interação.

Murano (2011) relata na *Revista Língua Portuguesa*, na matéria intitulada “O texto na era digital”, que o Brasil hoje conta com 37 milhões de usuários de internet e que o alto crescimento de 35%, apresentado entre 2008 e 2009, deve manter-se no mesmo patamar nos próximos anos. Todavia, também adverte para o risco da superficialidade ante o “oceano de palavras” disponíveis.

O ambiente virtual possibilita o acesso imediato a uma diversidade de acervos (dicionários, enciclopédias, dados histórico-geográficos e imagens entre outros), que compreendem diferentes níveis de complexidade. No entanto, o fato de estas opções serem

oferecidas não garante que serão apropriadas pelos usuários, como podemos constatar nos dados da pesquisa realizada com 17 alunos de diferentes escolaridades e faixa etárias, que pertenciam ao curso de “Operador de computador” e participaram da pesquisa após cento e vinte horas de aulas práticas sobre a operação física de computadores e a utilização dos aplicativos: Windows Vista, Internet Explorer e o pacote MS Office 2007. Também receberam orientação prévia para a participação em redes sociais, uso de e-mails e o envio e recebimento de arquivos.

2.3 Textos propostos e análise dos resultados

Quanto aos textos propostos, foram utilizados procedimentos distintos, para a interpretação do excerto da obra “O crime do Padre Amaro” de Eça de Queiroz, foi que os alunos acessassem o site do domínio público, na página 4 da obra, conforme segue:

Foi no domingo de Páscoa que se soube em Leiria, que o pároco da Sé, José Miguéis, tinha morrido de madrugada com uma apoplexia. O pároco era um homem sanguíneo e nutrido, que passava entre o clero diocesano pelo comilão dos comilões. Contavam-se histórias singulares da sua voracidade. O Carlos da Botica - que o detestava - costumava dizer, sempre que o via sair depois da sesta, com a face afogueada de sangue, muito enfartado:

- Lá vai a jibóia esmoer. Um dia estoura!

Com efeito estourou, depois de uma ceia de peixe - à hora em que defronte, na casa do doutor Godinho que fazia anos, se polcava com alarido. Ninguém o lamentou, e foi pouca gente ao seu enterro.

Em geral não era estimado. Era um aldeão; tinha os modos e os pulsos de um cavador, a voz rouca, cabelos nos ouvidos, palavras muito rudes.

Nunca fora querido das devotas; arrotava no confessionário, e, tendo vivido sempre em freguesias da aldeia ou da serra, não compreendia certas sensibilidades requintadas da devoção: perdera por isso, logo ao princípio, quase todas as confessadas, que tinham passado para o polido padre Gusmão, tão cheio de lábia![...] Dois meses depois soube-se em Leiria que estava nomeado outro pároco. Dizia-se que era um homem muito novo, saído apenas do seminário. O seu nome era Amaro Vieira. Atribuía-se a sua escolha a influências políticas, e o jornal de Leiria, A Voz do Distrito, que estava na oposição, falou com amargura, citando o Gólgota, no favoritismo da corte e na reação clerical. Alguns padres tinham-se escandalizado com o artigo; conversou-se sobre isso, acremente, diante do senhor chantre [...] Em Leiria havia só uma pessoa que conhecia o pároco novo: era o cônego Dias, que fora nos primeiros anos do seminário seu mestre de Moral. No seu tempo, dizia o cônego, o pároco era um rapaz franzino, acanhado, cheio de espinhas carnis...

— Parece que o estou a ver com a batina muito coçada e cara de quem tem lombrigas!... De resto bom rapaz! E espertote [...] (QUEIROZ, 1998, p.4).

Um email com cinco questões em um arquivo no formato Word foi encaminhado aos participantes e foi-lhes solicitado que reenviassem o questionário pelo mesmo canal, após o preenchimento em ambiente virtual, com o auxílio das ferramentas do MS Office 2007.

As duas primeiras questões foram elaboradas para identificar a significação produzida no processo de interação dos participantes com o referido excerto da obra “O crime do Padre Amaro” de Eça de Queiroz. Já as três restantes, foram propostas com o intuito de evitar eventuais variáveis exógenas, que poderiam interferir nos resultados das respostas.

- ✓ 1ª Questão: O que você entendeu do texto?
- ✓ 2ª Questão: Como era o Padre Amaro?
- ✓ 3ª Questão: Você já conhecia a obra?
- ✓ 4ª Questão: Você teve dificuldades para realizar a atividade?
- ✓ 5ª Questão: Você já realizou algum curso a distância?

Os resultados apurados foram analisados e sinalizados, como podemos observar na Figura III.

Análise do desempenho na interpretação do 1º texto : Excerto da obra "O crime do Padre Amaro"

DESCRIÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
NOME	E.V.B.C.	E.S.B.	J.J.	M.S.A.M.	J.B.R.	D.A.F.F.	J.J.S.	J.A.P.C.	L.H.L.	W.O.	R.R.C.	S.A.L.	T.M.S.	V.A.E.	V.P.A.	E.A.D.P.	M.A.M.		
Questão nº 1																			
COERÊNCIA DAS RESPOSTAS	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗	11	73%
COMPREENDEU HISTÓRIA BÁSICA	✓	✓	✗	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗	10	67%
CAPTOU INTENCIONALIDADE	✗	✓	✗	✓		✓		✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	7	47%
PERCEBEU INTERTEXTUALIDADE	✗	✗	✗	✗		✗		✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0	0%
ESTABELECEU RELAÇÕES	✗	✗	✗	✓		✗		✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	4	27%
Questão nº 2																			
COERÊNCIA DAS RESPOSTAS	✗	✓	✓	✓		✗		✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	9	60%
COMPREENDEU HISTÓRIA BÁSICA	✗	✓	✓	✓		✗		✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	8	53%
CAPTOU INTENCIONALIDADE	✗	✓	✓	✓		✓		✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	6	40%
PERCEBEU INTERTEXTUALIDADE	✗	✗	✗	✗		✗		✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	1	7%
ESTABELECEU RELAÇÕES	✗	✗	✓	✗		✗		✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	4	27%
Questões 3, 4 e 5																			
CONHECIA O TEXTO PROPOSTO	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	5	29%
APRESENTOU DIFICULDADES C/VOcab.	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	11	65%
REALIZOU E.A.D.	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	1	6%



 = SIM
 = NÃO

Figura III – Tabela 1 dos resultados da interpretação do excerto da obra “O crime do Padre Amaro”

Esperava-se como resposta a menção das informações explícitas nos textos, que basicamente seriam a morte do pároco que não era muito apreciado pelos fiéis e a chegada do vistoso e jovem padre Amaro para substituí-lo.

Dos 17 participantes, somente 15 participaram da análise, porque dois não conseguiram enviar suas respostas (J.B.R e J.J.S). Entre os participantes, 11 apresentaram dificuldades de interpretação do 1º texto em função do vocabulário, mas nenhum realizou pesquisas para esclarecimentos ou consultou o restante da obra.

Embora cinco participantes declarassem que já conheciam a obra proposta, só quatro conseguiram estabelecer algum tipo de relação com o conteúdo, e ainda assim, todas periféricas ao tema principal.

Outros dados significativos são de que a história básica não foi entendida por todos e menos da metade dos participantes conseguiram apontar algum tipo de intencionalidade do autor, sendo que somente um reconheceu um aspecto de intertextualidade.

Em um exercício de interpretação de texto a identificação das características textuais dos gêneros e a inferência lexical podem ser utilizadas. O significado de algumas palavras desconhecidas pode ser revelado no decorrer da leitura, ou através de um exemplo, de uma comparação, de um contraste, ou até de uma experiência pessoal. Desta maneira, a capacidade para construir a estrutura do texto, também é destacada por Kleiman (2001, p.84), e refere-se à construção de um significado que está diretamente ligada ao assunto, a *macroestrutura*, e, a construção uma armação sustentadora do assunto, a *superestrutura*.

Considerando que onze participantes reconheceram que tiveram dificuldades de interpretação do texto em função do vocabulário, causa estranheza o fato de que nenhum deles se utilizou dos recursos de busca para sanar as dúvidas, que, aliás, foi à intenção na escolha do texto. No entanto, devemos lembrar que embora o significado de algumas palavras-chave seja indispensável para compreensão de um texto, em certos casos, o sentido não é literal, mas de uma inferência lexical, baseada no contexto e nas pistas linguísticas. Pois, “a capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na leitura” (KLEIMAN, 2001, p.70).

Para o segundo texto, foi encaminhado um arquivo no formato PowerPoint para o email dos alunos juntamente com um arquivo de Word com as questões. No caso, foi pedido que após assistir os slides da crônica “Viagem a Paris” de Carlos Drummond de Andrade, apresentada a seguir, reenviassem o arquivo das respostas preenchido.

- [...] - Mas tenho de dizer alguma coisa.
- Não.
- O senhor é notícia.
- Não.
- Pode dizer que não, mas é sim.
- Não.
- Puxa vida, o senhor hoje está medonho. Resolveu responder não a tudo que é pergunta minha?
- Não.
- Ah, é? Então vamos recomeçar: o senhor vai a Paris?
- Vou.
- E que é que vai fazer em Paris?
- Ver.
- Ver o quê?
- O Último Tango em Paris.
- E por que é que não me disse isso logo, homem de Deus?
- Você não me perguntou, por que eu havia de responder?

(ANDRADE, 1954)

As questões proposta para medir o grau de compreensão dos alunos e a qualidade da produção textual de resposta foram:

- ✓ 1ª Questão: Qual foi a palavra mais frequente no texto?
- ✓ 2ª Questão: O que você achou do diálogo?
- ✓ 3ª Questão: Quais são as características do personagem que pergunta?
- ✓ 4ª Questão: Quais são as características do viajante?

A crônica escolhida oferece um vocabulário familiar, o que contribuiu para que todos os participantes conseguissem identificar a palavra-chave, e, que 14 deles identificassem características coerentes com a dos dois personagens, como podemos observar na tabulação dos dados apresentada na Figura IV.

Análise do desempenho na interpretação do 2º texto : Conto "Viagem a Paris" de Carlos Drummond de Andrade

DESCRIÇÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
NOME	E.V.B.C.	E.S.B.	J.J.	M.S.A.M.	J.B.R.	D.A.F.F.	J.J.S.	J.A.P.C.	L.H.L.	W.O.	R.R.C.	S.A.L.	T.M.C.	V.A.E.	V.P.A.	E.A.D.F.	M.A.M.	
IDENTIFICOU PALAVRA CHAVE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
IDENTIFICOU ETHOS DOS PERSONAGENS	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	14
COMPREENDEU HISTÓRIA BÁSICA	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	10
CAPTOU INTENCIONALIDADE DE HUMOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
PERCEBEU INTERTEXTUALIDADE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ESTABELECEU RELAÇÕES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

= SIM
 = NÃO

Figura IV – Tabela 2 dos resultados da interpretação da crônica “Viagem a Paris”

Esperava-se como resposta a menção das informações explícitas nos textos, isto é, diálogo entre dois personagens, no qual um procura saber o motivo pelo qual o outro viajará à Paris. Neste texto há sucessivas repetições de “não”, que denotam a intenção do autor de produzir humor.

Os resultados demonstram que até um texto que retrata uma situação casual requer do leitor certa proficiência na língua para reconhecer as intenções do autor. É o que Kleiman (2001, p.65-67) define como habilidades linguísticas necessárias à construção de estratégias cognitivas que permitam a aquisição de competência textual para lidar com os textos, e, contempla: capacidade para usar conhecimento gramatical implícito; capacidade para identificar palavras com reconhecimento visual instantâneo; e, capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, identificar vozes, inferir intenções e estabelecer relações que garantam sua compreensão.

Entre as habilidades linguísticas necessárias para a compreensão global de um texto, Kleiman (2001, p.83) destaca a capacidade para atribuir uma intenção do autor. No entanto,

adquirir a capacidade de inferir sobre as intenções do autor não impossibilita o surgimento de divergências, pois, como lembra Ducrot (apud CABRAL, 2010, p.15), o jogo de intenções na interação dos personagens do texto nem sempre produz o efeito desejado.

Nem sempre, o jogo de intenções que comanda a interação entre os personagens dos textos, produz o efeito desejado sobre aqueles a quem ou por quem ele fala [...] Muitas vezes, as divergências de sentidos surgem em razão dos diferentes topos que regem as relações entre a qualidade e as conclusões que ela determina no discurso. (DUCROT, apud CABRAL, 2010, p.15).

A Figura IV demonstra que a ausência da proficiência leitora favorece uma compreensão superficial do conteúdo. Pois o único participante que identificou a intenção do autor de produzir humor foi o que declarou os títulos de sete obras lidas, no caso o aluno cujas iniciais do nome figura como W.O.

Sob esta perspectiva, um leitor proficiente é o que apresenta a capacidade para parafrasear o texto e demonstrar uma interação que só emana da apreensão das outras capacidades mencionadas. Considerando as possibilidades de leituras hipertextuais, o leitor conectado pode ampliar os usos da linguagem, e isso traria diferentes formas de ler e interagir, de acordo com os diferentes percursos escolhidos. Entretanto, barreiras advindas dos hábitos adquiridos principalmente por intermédio da alienação veiculada nos meios de comunicação, que nos estimula ao imediatismo, ao consumo e adequação aos modismos impedem a motivação e disponibilização de tempo para leitura. Assim, o ato de ler tornou-se uma atividade secundária, superficial e resistente às novas tecnologias.

É mister que os recursos sejam alinhados à prática, pois como refere Freire (2008) aprendemos muito com a prática, ou seja, a nossa prática nos ensina. Por isso precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos ter e interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade, se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade. (FREIRE, 2008, p.59).

3. Interpretação e Produção de Textos no AVA: “vozes” presentes no discurso e a interdiscursividade.

Separamos três casos como *corpus* para análise da interpretação e produção de textos no AVA, a identificação das “vozes” presentes no discurso e a interdiscursividade.

Caso 1

Nome: L.H.L. Idade: 60 anos Escolaridade: Ensino médio completo
 Cidade onde nasceu: São Paulo Quantos anos vive em São Paulo: desde que nasci
 Quanto tempo (em meses) utiliza computador: 05 anos
 Como você acha que será seu aproveitamento em ambiente virtual: Regular

1º Texto

1. O que você entendeu do texto?
 “O que entendi do texto, que o pároco José Migueis, era uma pessoa sem escrúpulos, muitas pessoas o detestava, passando isto até para sua criada e cachorro que ficaram doentes e ninguém deu atenção”.
2. Como era o Padre Amaro?
 “Como citei acima era uma pessoa sem escrúpulos, e indesejável por várias pessoas”.
3. Você já conhecia a obra? “Não”
4. Você teve dificuldades para realizar a atividade? “O entendimento do texto falta de hábito de ler”.
5. Você já realizou algum curso a distância? “Não”

2º Texto

1. Qual foi a palavra mais frequente no texto? “Não”
2. O que você achou do diálogo? “eu achei cansativo, por que”
3. Quais são as características do personagem que pergunta? “interrogatório”
4. Quais são as características do viajante? “É uma pessoa que não gosta de dar muita satisfação do que vai fazer”.

Os aspectos gramaticais na produção textual revelam erros de ortografia, pontuação, concordância e sintaxe, que denotam que o enunciador do Caso 1 tratar-se de uma pessoa que não tem domínio da norma culta. Quanto à interpretação do primeiro texto, verificamos uma compreensão parcial do conteúdo, pois foi atribuído ao Padre Amaro as mesmas características do Padre José Migueis e a chegada do Padre Amaro para substituir o pároco falecido não foi sequer mencionada. Já em relação à compreensão do segundo texto verificamos que a intenção de humor não foi percebida.

Caso 2

Nome: J.J. Idade: 40 anos
 Escolaridade: Ensino médio completo
 Cidade onde nasceu: Aracajú- SE Quantos anos vive em São Paulo: 36 anos
 Quanto tempo (em meses) utiliza computador: 2 anos

1º Texto

1. O que você entendeu do texto?
 “É bem detalhado, com todos os dados completo das personagens, com linguagem bem popular”.
2. Como era o Padre Amaro?
 “Um homem jovem, bonito, influente, inteligente”.
3. Você já conhecia a obra? “Sim”
4. Você teve dificuldades para realizar a atividade? “Nenhuma”.
5. Você já realizou algum curso a distância? “Não”

2º Texto

1. Qual foi a palavra mais frequente no texto? “Não”
2. O que você achou do diálogo? “Quase um monólogo, comunicação incorreta”
3. Quais são as características do personagem que pergunta? “Indiscreta, Persistente, Inconveniente, Curiosa”

4. Quais são as características do viajante? “Discreto, Direto, Prático, Educado, Paciente.”.

No seu tempo, dizia o cônego, o pároco era um rapaz franzino, acanhado, cheio de espinhas carnis... — Parece que o estou a ver com a batina muito coçada e cara de quem tem lombrigas!... De resto bom rapaz! E espertote [...]

O enunciador do Caso 2, pelas escolhas lexicais na produção textual e pelo conteúdo crítico das suas respostas, demonstra familiaridade com o uso da língua. Contudo, revela desatenção quanto ao enunciado, pois atribui o adjetivo “bonito” para descrição do Padre Amaro, enquanto o excerto da obra oferece indícios opostos. Provavelmente, como faz referência de já ter conhecimento anterior da obra, extraiu esta característica da memória prévia. Outro aspecto relevante neste caso é que a ênfase das respostas não está no conteúdo do texto, mas na forma da escrita e no juízo de valores resultante da interpretação dos textos.

Caso 3

Nome: T.M.S. Idade: 20 anos

Escolaridade: Ensino Médio

Cidade onde nasceu: São Paulo Quantos anos vive em São Paulo: 19 anos

Quanto tempo (em meses) utiliza computador: Doze meses

1º Texto

1. O que você entendeu do texto? (sem resposta)
2. Como era o Padre Amaro? “Um rapaz jovem recém formado do seminário”.
3. Você já conhecia a obra? “Já ouvi falar.”
4. Você teve dificuldades para realizar a atividade? “Minha dificuldade foi entender algumas palavras como chantre, espertote..”
5. Você já realizou algum curso a distância? “Não”

2º Texto

1. Qual foi a palavra mais frequente no texto? “Não”
2. O que você achou do diálogo? “Legal”
3. Quais são as características do personagem que pergunta? “Se mostrou impaciente diante das respostas do viajante, não foi objetivo e no final foi direto ao ponto da viagem.”
4. Quais são as características do viajante? Tranquilo, se mostrou indiferente às perguntas do entrevistador, mas foi objetivo ao declarar que iria viajar para Paris.

Observamos que o enunciador das respostas do Caso 3, embora apresente algumas impropriedades quanto ao uso da língua nos padrões da norma culta, revela facilidade de estruturar e expressar suas ideias. Quanto à interpretação dos textos propostos, demonstra ter compreendido com clareza o tema do segundo texto, contudo, em relação ao primeiro texto, seu comentário não contemplou os principais aspectos manifestos no excerto.

Conforme Amossy (2005, p.9), em todo discurso, deliberadamente ou não, o locutor constrói uma imagem de si: seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas. Razão pela qual Mainguenu defende a noção de “tom”.

“É nesse contexto que a noção de *ethos* adquire, para Mainguenu, toda sua importância. O Autor relaciona à noção de *tom*, que substitui com vantagem a

de voz, à medida que remete tanto a escrita quanto à fala” (MAINGUENAU, apud AMOSSY, 2005, p.16).

Notemos que no *Caso 1* o enunciador L.H.L., 60 anos, direciona seus comentários, no 1º Texto, ao personagem idoso, o pároco José Miguéis. Enquanto que no *Caso 3* o enunciador T.M.S., 20 anos, se atem somente ao personagem jovem, o Padre Amaro. E o enunciador no *Caso 2*, J.J., 40 anos, discorre sobre os dois Padres e expressa uma posição mais analítica diante dos textos.

Analisando a construção do *ethos* dos personagens do *Caso 1*, evidenciamos a polifônica nos diversos discursos, ou seja, o concurso de diferentes vozes integradas ao enunciador. Assim, os enunciadores constroem o *ethos* diferentes dos personagens do 2º Texto com base nos seus valores, experiência de mundo e compreensão dos textos.

Enquanto o viajante é caracterizado no *Caso 1* como uma pessoa que não gosta de dar muita satisfação do que vai fazer, no *Caso 2* é descrito como discreto, direto, prático, educado e paciente, e no *Caso 3* tranquilo, indiferente às perguntas do entrevistador, mas que foi objetivo ao declarar que iria viajar para Paris.

O *ethos* identificado do personagem amigo do viajante nas respostas, é ainda mais adverso. No *Caso 1* foi apontado como um interrogador, no *Caso 2* como uma pessoa indiscreta, persistente, inconveniente e curiosa. E, no *Caso 3*, foi retratado apenas como uma pessoa que no início do diálogo não demonstrou objetividade.

As marcas das diferentes “vozes” consideram, sob diferentes pontos de vista, o nível intelectual, social e psicoafetivo dos personagens, não se trata da percepção semântica dos conteúdos, mas do como é dito, é uma noção integradora de duas dimensões: o texto e a interação/prática discursiva.

6. Considerações Finais:

A aplicação da aula foi marcada por grande interação dos participantes e uma concentração ímpar no conteúdo desenvolvido. Muitos exemplos foram citados pelos alunos, como também a percepção de que por muitas vezes tinham cometido erros por desconhecerem o significado das palavras e, o que gerou, por conseguinte, o interesse maior pela leitura e pesquisa como práticas permanentes na busca do conhecimento.

A variedade de exemplos, conhecimento dos alunos sobre o tema e a contextualização dos conteúdos contribuiu sobremaneira para a ampliação do vocabulário e integração dos alunos.

No momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar este conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar o seu trabalho. (WEISZ, 2002, p. 23)

Verificamos assim que o uso dos recursos tecnológicos podem otimizar a aprendizagem, mas certamente exigiram maior planejamento do professor que deve ser criterioso nas suas escolhas, pois como alerta Kensky:

[...] o domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimentos de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminada em sala de aula (KENSKY, 2003).

Enfim, o ambiente virtual já esteja acessível a uma grande parte da sociedade e oferece uma infinidade de possibilidades que podem contribuir na potencialização da proficiência na formação leitora e na análise das formações discursivas, contudo os usuários ainda não se apropriaram dos benefícios advindos desta ferramenta e reproduzem seus hábitos tradicionais de leitura marginal do texto. Isto é, o ambiente e as ferramentas são novos, mas os usuários ainda estão arraigados aos hábitos antigos.

Bibliografia

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso In AMOSSY, R. (org.), **Imagens de si no discurso**. A construção do ethos, São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.

BERTI-SANTOS, S.S. **Análise do verbo-visual de textos em hipermídia: a charge**. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/19_Sonia_Sueli_BS.pdf. Acesso em 20/06/2010.

CABRAL, A.L.T. **A força das palavras**. São Paulo: contexto, 2010.

CORTELAZZO, I. B. C., **Redes de Comunicação e Educação: Mudanças no Paradigma**, Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 30/04/2003.

FIORIN, J.L.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 49ed., São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/22738/1/DESAFIOS-DAS-NOVAS-TECNOLOGIAS-DA-INFORMACAO-E-DA-COMUNICACAO/pagina1.html#ixzz1J1rgt6qH>. Acesso em: 30/08/2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas/SP: Papirus, 2003 – (Série Prática Pedagógica).

KLEIMAN, Â.B. **Leitura, ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria & prática.** 8. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Cortez, 1996.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: O Real o Possível e o Imaginário,** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MASSETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógicas.** Campinas, SP: Papirus, 2000. P. 133-172. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/22738/1/DESAFIOS-DAS-NOVAS-TECNOLOGIAS-DA-INFORMACAO-E-DA-COMUNICACAO/pagina1.html>. Acesso em: 30/08/2011.

MAINGUENAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In AMOSSY, R. (org.), **Imagens de si no discurso.** A construção do ethos, São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. **Introdução À Linguística.** Lisboa: Gradiva, 1997.

PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L.G. **Docência no Ensino Superior,** v.1. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, E. M. S., **Associação Brasileira de Educação a Distância.** Disponível em: <www.uces.br/LaVia>. Acesso em: 10/09/2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura,** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPARANO, M.; LOMBARDI, R. F.; DI IORIO, P. L. **A Formação do Professor de Língua(s):** Interação entre o Saber e o Fazer. São Paulo: Andross, 2006.

ZABALA, A. **A prática Educativa,** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem,** São Paulo: Ática, 2003.