

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**AULA VIRTUAL ESCRITA (E LIDA) DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A
CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO**

Aliete Gomes Carneiro Rosa

RECIFE

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**AULA VIRTUAL ESCRITA (E LIDA) DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A
CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO**

Tese apresentada aos membros da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial obtenção do grau de doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dóris de Arruda C. da Cunha

ALIETE GOMES CARNEIRO ROSA

RECIFE

2013

R788a Rosa, Aliete Gomes Carneiro

Aula virtual escrita (e lida) de Educação a Distância: a constituição de um gênero / Aliete Gomes Carneiro Rosa. – Recife: O Autor, 2013.

255 f.: il. + CD.

Orientador: Dóris de Arruda Carneiro da Cunha.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2013.

Inclui referências e anexos.

1. Linguística. 2. Ensino à distância. 3. Educação - Ferramentas. 4. Análise do discurso. I. Cunha, Dóris de Arruda Carneiro da (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

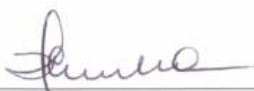
UFPE (CAC 2015-14)

ALIETE GOMES CARNEIRO ROSA

Aula Virtual Escrita (e Lida) de Educação a Distância: A Constituição de um Gênero

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística em 22/2/2013.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Profª. Drª. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha
Orientadora – LETRAS - UFPE



Profª. Drª. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE



Profª. Drª. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
LETRAS - UFPE



Profª. Drª. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
LETRAS - UFRN



Profª. Drª. Rita Maria Diniz Zozzoli
LETRAS - UFAL

Recife – PE
2013

**Para Luciano,
Samuel e Daniel.**

***E para Abuêndia,
pela alegria do encontro.***

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sempre me segurou pela mão.

À professora Dóris Arruda, pelo compromisso, pela competência com que guiou meu olhar, pelo profissionalismo, pelo seu *tom* e também pelo cuidado comigo em todos os sentidos. Inesquecível!

À professora Beth Marchuschi, por permitir minha presença em suas aulas, pelas importantes considerações a este trabalho no Exame de Qualificação, mas também porque me ensinou que “devemos cuidar primeiro das pessoas”.

A Ana Lima que me disse *que não somos daqueles que retrocedem...* e a Irandé que nem sabe o quanto me desafiou.

Ao PPG-Letras, aos professores e ao Colegiado pelo aprendizado e pelo apoio.

Aos funcionários do PPG-Letras, em especial Jozaías e Diva, sempre presentes.

À Unicamp e aos colegas de turma pelo acolhimento e pela amizade (Ju e Bel).

À professora Denise Bértoli Braga (IEL- UNICAMP) por me aceitar como aluna, pelos produtivos debates, pelo profissionalismo.

À banca examinadora pelas relevantes contribuições dadas ao trabalho. Inigualável.

Às Universidades informantes da pesquisa.

Ao CNPQ pelo financiamento de parte desta pesquisa.

A Luciano, por esperar de novo.

Aos amigos Glaucy, Mizael, Júlio, Guta, Mácio e Suely, Airon, Juliene, Edilma e Jeandson, Maria, Liliane, Jane, Josiene pela (con)vivência e amizade.

Aos sempre amigos da Escola Arco-Íris.

Aos novos amigos da UFRPE-UAG, em especial, meu grupo de alunos sempre companheiro. Valeu!

Aos familiares pela força constante. A Tia Aliete, por me fazer reviver momentos preciosos da vida.

A Samuel e Daniel (Quase cheguei a tempo de ainda vê-los crianças. *Dá tempo de sentar na varanda, olhar a lua e conversar um pouco?*)

*A Abuêndia pelo encontro, pela presença na ausência.
(Desculpe se cheguei tarde...)*

*O que foi, isso é o que há de ser;
e o que se fez, isso se fará;
de modo que nada há de novo debaixo do sol.*

(Salomão)

Não existe a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico (...). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (...): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (...) Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

(Bakhtin)

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo do gênero *aula virtual escrita* no contexto da educação a distância. Buscou esclarecer, à luz da Teoria Dialógica situada nos estudos de Bakhtin e da Análise Textual dos Discursos, na linha de Jean-Michel Adam, aspectos da constituição do gênero. Considera a genericidade autorial, editorial e leitorial dos textos na observação de práticas discursivas realizadas pelo gênero. Nessa direção, está a observação das ações de linguagem, a materialidade e o acabamento dos enunciados conforme a situação e o propósito comunicativo. Assim, toma por base a teoria de Bakhtin (2003) e Volochinov (2002) no que se refere ao conceito de linguagem e gênero ao lado dos estudos dos discursos e da realização das operações de textualização conforme Adam (2008), Adam, Heidmann e Maingueneau (2010) e Adam e Heidmann (2004 e 2011). Para o tratamento do suporte, apoia-se nas reflexões de Maingueneau (2002) e Marcuschi (2003) quando os autores discutem a implicação deste para circulação dos textos e para os modos de enunciação. Para a investigação, foram selecionadas doze aulas virtuais ministradas em cursos de Letras a distância por universidades virtuais públicas brasileiras, mais especificamente na disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Das doze aulas, quatro participaram da constituição do *corpus* que tiveram como sujeitos participantes um professor conteudista, um tutor e vinte e seis alunos. Para análise foi considerada: (a) a natureza das informações na observação da organização do texto e apresentação do conteúdo; (b) a natureza das interações, vista pelas atividades realizadas e os recursos digitais que permitem a interação entre os sujeitos; (c) a natureza do suporte e dos recursos da tecnologia digital para a realização das aulas. O estudo apontou uma conformação do gênero àqueles escritos para a esfera acadêmica tanto na exposição do conteúdo das aulas quanto nas situações de interação entre professores e alunos, revelando a relação de poder estabelecida pela escrita ajustada à situação de enunciação e imposta pelo suporte; apontou formas de enunciação dos sujeitos que se valem da textualidade do discurso acadêmico para cumprir propósitos pedagógicos; mostrou deslocamentos do gênero *aula* cuja textualidade é responsável por mudanças ocorridas no ensino. Conjuguar teorias que ordenem discurso, texto, gênero e suporte se mostra produtivo para análises de gêneros digitais porque permite reconhecer o dado e o novo sempre presentes em todo estudo de linguagem.

Palavras-chave: gênero; genericidade; aula virtual; educação a distância; suporte.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the genre virtual class in the context of distant learning. It aimed at clarifying different aspects of genres constitution, according to the Dialogic Theory situated in Bakhtin's studies and the discourse text analysis by Jean-Michel Adam. It is taken into account the authorial, editorial and lectoral genericity of texts under the observation of discourse practices accomplished by the genre. Also, language acts, materiality and completeness of utterances are observed, in respect to their situation and communicative purpose. Thus, this paper is based on the theory by Bakhtin (2003) and Volochinov (2002), concerning the concepts of language and genre, as well as on studies of discourse and accomplishment of textual operations according to Adam (2008), Adam, Heidmann and Maingueneau (2010), and Adam and Heidmann (2004 e 2011). Maingueneau (2002) and Marcuschi (2003) were taken as theoretical basis for the comprehension of the media, its implications for the circulation of texts and the modes of enunciation. In order to proceed with the investigation, twelve virtual classes of the discipline Reading and Production of Academic Texts offered in distant learning language courses by public Brazilian universities were selected. Out of these twelve classes, four were included in the corpus, with the following participants: one professor, one tutor and twenty-six students. For the analysis, it was taken into account: a) the nature of information observed in text organization and content presentation; b) the nature of interactions, observed through activities done and the digital resources which made possible the interaction among individuals; c) the nature of the media for the realization of classes, with resources of digital technology. The study pointed out a genre conformation to the writings oriented to academic sphere upon the class content presentation as well as in the interaction among professors and students, revealing the power relation established by writing as adjusted to the situation of enunciation and imposed by the media. It also pointed out individuals' forms of enunciation as they make use of textuality of academic discourse in order to accomplish pedagogic purposes; it showed some displacements of the genre class, whose textuality is responsible for some changes occurred in teaching. To conjugate theories which rule discourse, genre and media has been shown effective for the analysis of digital genres because it makes possible to recognize given datum and the novelty present in every study of language.

Key words: genre; genericity; virtual class; distant learning; media

RESUMEN

Esta tesis presenta un estudio del género *clase virtual escrita* en el contexto de la educación a distancia. Buscó aclarar, a la luz de la teoría dialógica situada en los estudios de Bajtín y del Análisis Textual de los discursos en la línea de Jean-Michel Adam, aspectos de la constitución del género. Considera la genericidad autorial, editorial y lectorial de los textos en la observación de prácticas discursivas realizadas por el género. En esta dirección, está la observación de las acciones de lenguaje, la materialidad y el acabamiento de los enunciados según la situación y el propósito comunicativo. Así, toma por base la teoría de Bajtín (2003) y Volochinov (2002) en lo referente al concepto de lenguaje y género al lado de los estudios de los discursos y de la realización de las operaciones de textualización según Adam (2008), Adam, Heidmann y Maingueneau (2010) y Adam y Heidmann (2004 y 2011). Para el tratamiento del soporte, se apoya en las reflexiones de Maingueneau (2002) y Marcuschi (2003) quienes discuten su implicación en la circulación de los textos y para los modos de enunciación. Para la investigación, se seleccionaron doce clases virtuales impartidas en cursos de Letras a distancia por universidades virtuales públicas brasileñas, más específicamente en la asignatura Lectura y Producción de Textos Académicos. De las doce clases, cuatro participaron de la constitución del *corpus* que tuvo como sujetos participantes un profesor contenidista, un tutor y veintiséis alumnos. Para análisis se consideró: (a) la naturaleza de las informaciones en la observación de la organización del texto y presentación del contenido; (b) la naturaleza de las interacciones, vista por las actividades realizadas y los recursos digitales que permiten la interacción entre los sujetos; (c) la naturaleza del soporte que observó los recursos de la tecnología digital para la realización de las clases. El estudio señaló una conformación del género hacia aquellos escritos para la esfera académica tanto en la exposición del contenido de las clases como en las situaciones de interacción entre profesores y alumnos, revelando la relación de poder establecida por la escritura ajustada a la situación de enunciación e impuesta por el soporte; señaló formas de enunciación de los sujetos que se valen de la textualidad del discurso académico para cumplir propósitos pedagógicos; mostró desplazamientos del género *clase* cuya textualidad es responsable por cambios ocurridos en la enseñanza. Conjugar teorías que ordenen discurso, texto, género y soporte se muestra productivo para análisis de géneros digitales porque permite reconocer el dado y el nuevo siempre presente en todo estudio de lenguaje.

Palabras-clave: género; genericidad; clase virtual; educación a distancia; soporte.

RÉSUMÉ

Notre travail présente une étude du genre discursif *cours virtuel écrit*, dans le contexte de l'éducation à distance. À la lumière de la théorie dialogique de Bakhtine et de l'analyse des discours préconisée par Jean-Michel Adam, nous avons étudié certains aspects de la constitution du genre textuel, tels que les actions langagières, la matérialité et l'achèvement des énoncés, selon la situation d'énonciation et le but communicatif. Pour ce faire, nous avons pris en considération la généricité de l'auteur, de l'éditeur et du lecteur des textes, en observant les pratiques discursives mises en œuvre par ce genre discursif. Notre travail prend ses racines dans la théorie de Bakhtine (2003) et de Volochinov (2002), pour les concepts de *langage* et de *genre discursif*. De même, les études sur les discours et sur les opérations de mise en texte (Adam, 2008 ; Adam, Heidmann & Maingueneau, 2010 et Adam & Heidmann, 2004 et 2011) sont à la base de notre réflexion. Notre travail s'appuie, en outre, sur les réflexions de Maingueneau (2010) et de Marcuschi (2003), sur l'importance du support dans la circulation des textes et dans les modes d'énonciation. Pour constituer notre corpus, nous avons d'abord sélectionné douze cours virtuels de la discipline *Lecture et production de textes universitaires* proposés par des formations à distance en Lettres, d'universités virtuelles publiques brésiliennes. Quatre des douze cours en question ont constitué notre corpus final, dont les sujets participants sont un enseignant, un tuteur et vingt-six étudiants. Notre analyse a pris en compte trois éléments : (a) la nature des informations, par l'observation de l'organisation du texte et la présentation du contenu ; (b) la nature des interactions, par l'intermédiaire des activités mises en œuvre et des ressources numériques permettant l'interaction entre les sujets ; et (c) la nature des supports numériques utilisés pour les cours. Notre étude indique une conformation du genre discursif aux genres écrits universitaires, tant pour ce qui concerne l'exposition du contenu des cours que pour ce qui est des situations d'interaction professeur-étudiant, ce qui révèle une relation de pouvoir, établie pour l'écrit, qui s'adapte à la situation d'énonciation et est imposée par le support. Notre étude montre également les formes d'énonciation des sujets, qui utilisent la textualité du discours universitaire pour atteindre des objectifs pédagogiques, montrant, par ailleurs, les déplacements du genre textuel *cours*, dont la textualité est responsable des changements qui surviennent dans l'enseignement. La conjugaison de théories qui s'attachent au discours, au texte, au genre discursif/textuel et au support se révèle être très productive pour une analyse des genres discursifs numériques, car c'est une démarche qui permet la reconnaissance de ce qui est donné et de ce qui est nouveau, des éléments qui sont toujours présents dans les études sur le langage.

Mots clés: genre discursif; généricité; cours virtuel; éducation à distance; support numérique.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Aula 1 – Tópico 1.....	p. 138
Tabela 02	Aula 1 – Tópico 2.....	p. 139
Tabela 03	Aula 1 – Tópico 3.....	p. 140
Tabela 04	Aula 1 – Tópico 4.....	p. 141
Tabela 05	Aula 2 – Tópico 1.....	p. 144
Tabela 06	Aula 2 – Tópico 2.....	p. 144
Tabela 07	Aula 3 – Tópico 1.....	p. 147
Tabela 08	Aula 3 – Tópico 2.....	p. 147
Tabela 09	Aula 3 – Tópico 3.....	p. 148
Tabela 10	Aula 4 – Tópico 1.....	p. 152
Tabela 11	Aula 4 – Tópico 2.....	p. 152

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Síntese das contribuições dos estudos dos gêneros em Ramires (2008, p. 57)	p.52
Quadro 02	Sequências textuais conforme Adam (1992 [2011] e 2008).	p.80
Quadro 03	Macroproposições de sequências explicativas (SILVA, 2005, com base em Adam e Coltier)	p.83
Quadro 04	Aula escrita virtual de EaD 1	p. 136
Quadro 05	Sinopse da AULA 1	p. 142
Quadro 06	Aula escrita virtual de EaD 2	p. 143
Quadro 07	Sinopse da AULA 2	p. 145
Quadro 08	Aula escrita virtual de EaD 3	p. 146
Quadro 09	Sinopse da aula 3	p. 149
Quadro 10	Aula da aula escrita virtual de EaD 4	p. 151
Quadro 11	Sinopse da aula 3	p. 153
Quadro 12	Sinopse dos elementos constituintes das aulas virtuais	p. 154
Quadro 13	Ocorrência da Introdução nas aulas virtuais	p. 162
Quadro 14	Quantidade de postagens nos fóruns	p. 201

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01	Historicidade nas mudanças das formas do enunciado em Volochinov (2002, p.124)	p.46
Fig. 02	Relação entre texto e enunciado, língua e discurso conforme em Bakhtin (RODRIGUES, 2001, p. 62).	p.67
Fig. 03	Aspectos da genericidade com base em Adam e Heidmann (2004)	p.69
Fig. 04	Modelo dinâmico de análise textual e comparativa de discurso em Adam e Heidmann (2004, p. 71)	p.77
Fig. 05	Meio de acesso ao ambiente virtual	p. 122
Fig. 06	Página principal de apresentação do curso	p. 123
Fig. 07	Ementas do curso e em destaque a ementa da disciplina <i>Leitura e Produção de Texto Acadêmico</i>	p. 124
Fig. 08	<i>Menu</i> da sala de aula virtual	p. 126
Fig. 09	Agenda das aulas	p. 127
Fig. 10	Dados gerais das aulas	p. 128
Fig. 11	Primeira página da aula 1	p. 129
Fig. 12	Primeira página da aula 2	p. 130
Fig. 13	Primeira página da aula 3	p. 131
Fig. 14	Primeira página da aula 4	p. 132
Fig. 15	Página de acompanhamento do aluno na disciplina	p. 134
Fig. 16	Paratextos Digitais – Aula 3 - Tópico 2	p. 157
Fig. 17	Ocorrência da epígrafe na aula 1, tópico 1	p. 158
Fig. 18	Ocorrência da epígrafe na Aula 1, tópico 2.	p. 160
Fig. 19	Ocorrência da epígrafe na Aula 1, tópico 3	p. 161
Fig. 20	Ocorrência da introdução da Aula 4 no tópico 2.	p. 163
Fig. 21	Explicação com vistas à argumentação – Aula 1 – tópico 1	p. 166
Fig. 22	Objetivos e tipos de leitura - Aula 1 - tópico 1	p. 167
Fig. 23	Explicação do conceito de “conhecimento científico” – Aula 1 - tópico 1	p. 167
Fig. 24	Citação direta – Aula 3 - tópico 1	p. 168
Fig. 25	Citação direta na aula virtual – Aula 3 - tópico 1	p. 170
Fig. 26	Descrição de linguagem científica – Aula 2 - tópico 1	p. 170
Fig. 27	Passos para construção do resumo – Aula 3 - tópico 1	p. 172
Fig. 28	Texto-base para resumo – Aula 3 – tópico 1	p. 173
Fig. 29	Identificação de resumo – Aula 3 – tópico 1	p. 174
Fig. 30	Demonstração da organização do texto científico – Aula 2 – tópico 2	p. 175
Fig. 31	Explicação do conceito de resenha – Aula 3 - tópico 2	p. 176
Fig. 32	<i>Link</i> estende conteúdo (conceito) – Aula 3 - tópico 1	p. 177
Fig. 33	Ocorrência da “pergunta” em aula virtual escrita de EaD – Aula 3 – tópico 2	p. 178
Fig. 34	Ponto de vista adotado pelo professor na discussão – Aula 3 – tópico2	p. 179
Fig. 35	Ocorrência da “pergunta” em aula virtual escrita de EaD – Aula 3 – tópico2	p. 180
Fig. 36	Resposta ao desafio do professor – Aula 3 – tópico 2	p. 181
Fig. 37	Ocorrência da pergunta na aula virtual – Aula 3 – tópico 3	p. 182
Fig. 38	Primeira página da aula 1 – Aula 1 - tópico 1	p. 183
Fig. 39	A introdução situa a discussão feita na aula 1 – Aula 2 - tópico 1	p. 184
Fig. 40	Comparação entre linguagem literária e linguagem científica – Aula 2 - tópico 1	p. 185
Fig. 41	Demonstração de diferenças entre linguagens – Aula 2 – tópico 1	p. 186
Fig. 42	Análise das partes constituintes de um resumo – Aula 3 – tópico 1	p. 187
Fig. 43	Comentário – Aula 2 - tópico 2	p. 189
Fig. 44	Observação na aula virtual – Aula 2	p. 190
Fig. 45	A dica na aula virtual – Aula 4 - tópico 2	p. 191
Fig. 46	A dica na aula virtual – Aula 3 – tópico 3	p. 191
Fig. 47	<i>Links</i> conjuntivos – Aula 4 – tópico 1	p. 195
Fig. 48	Exemplo de <i>link</i> diretivo – Aula 4 – tópico 2	p. 196
Fig. 49	Ilustração no texto da aula	p. 198
Fig. 50	Ilustração no texto da aula	p. 199

Fig. 51	Ilustração no texto da aula escrita	p. 199
Fig. 52	Fórum 1 – Aula 1	p. 202
Fig. 53	Fórum 2 – Aula 2	p. 202
Fig. 54	Fórum 3 – Aula 3	p. 202
Fig. 55	Fórum 4 – Aula 4	p. 202
Fig. 56	Forma de entrada do aluno no fórum 1	p. 203
Fig. 57	Forma de entrada do aluno no fórum 1	p. 203
Fig. 58	Forma de entrada do aluno no fórum 1	p. 204
Fig. 59	Uso da pergunta pelo aluno no fórum	p. 205
Fig. 60	Uso da pergunta pelo aluno no fórum	p. 206
Fig. 61	Orientação para discussão de tema de fórum em aula virtual de EaD	p. 207
Fig. 62	Participação do aluno	p. 207
Fig. 63	Participação do aluno – interação em aula virtual de EaD	p. 207
Fig. 64	Intervenção da tutora para esclarecimento de pontos da aula	p. 208
Fig. 65	Diálogo aluna com a tutora	p. 208
Fig. 66	Diálogo aluna com a tutora	p. 208
Fig. 67	Primeira página do texto indicado para leitura – Fórum 1 – aula 1	p. 209
Fig. 68	Participação da aluna em fórum	p. 210
Fig. 69	Sentimento do aluno em relação à escrita	p. 211
Fig. 70	Réplica no fórum	p. 211
Fig. 71	Réplica no fórum	p. 212
Fig. 72	Uso da citação direta pela aluna	p. 213
Fig. 73	Participação do aluno em fórum – Aula 2	p. 214
Fig. 74	Referência ao Portfólio – Página de acompanhamento do aluno	p. 215
Fig. 75	Atividades da aula 1 – Aula 1 - tópico 4	p. 216
Fig. 76	Comando da atividade de Portfólio da aula 1	p. 217
Fig. 77	Resposta à atividade de portfólio 1	p. 218
Fig. 78	Atividade de Portfólio – aula 1	p. 219
Fig. 79	Portfólio da aula 2	p. 220
Fig. 80	Atividade de Portfólio da aula 3	p. 221
Fig. 81	Atividade de Portfólio da aula 4	p. 222
Fig. 82	Resposta à atividade de portfólio – Aula 2 – Aluna 6	p. 223
Fig. 83	Resposta à atividade de portfólio – Aula 2 – Aluna 6 - cont.	p. 224
Fig. 84	Fim da atividade de portfólio – Aula 2 - Aluna 6	p. 225
Fig. 85	Resposta à atividade de Portfólio 4 da aluna 5	p. 226

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AD	Análise do Discurso
ATD	Análise Textual dos Discursos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENED	Centro de Educação Profissional – Educação a Distância
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EaD	Educação a distância
EAD	Educação Aberta a Distância
EUA	Estados Unidos da América
Fig./fig.	Figura
FRM	Fundação Roberto Marinho
HTML	HyperText Markup Language
IHC	Interface Humano-Computador
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TE	Texto Eletrônico
TFC	Teoria da Flexibilidade Cognitiva
TI	Tecnologia da Informação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
WWW	World Wide Web
XML	eXtensible Markup Language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.17
I FUNDAMENTOS	p.37
1 LINGUAGEM E GÊNERO	p.39
1.1 Concepção de linguagem.....	p.39
1.2. Gênero e enunciado.....	p.46
2 UM ESPAÇO PARA TEXTO E DISCURSO	p.60
2.1. A Análise Textual dos Discursos.....	p.60
2.2. Percursos e noções de texto.....	p.62
2.3 A genericidade dos textos	p.69
2.3.1 Uma passagem pelas sequências textuais	p.78
3 VIRTUALIDADE E ENSINO MEDIADO	p.86
3.1 Realidade virtual: olhar sobre tempo e espaço.....	p.86
3.2 Escrita e leitura na relação com a virtualidade.....	p.88
3.2.1 Escrever no virtual: suporte e circulação de textos	p.89
3.2.2 Ler no virtual: circulação e recepção de textos.....	p.95
3.3 Educação a Distância	p.98
3.4 O gênero aula e suas variações	p.104
3.4.1 O gênero aula e a aula presencial	p.105
3.4.2 Aula virtual	p.108
3.5 A janela entreaberta.....	p.117
II CONTEXTOS E PRÁTICAS	p.119
4 AULA ESCRITA VIRTUAL DE EAD: CONSTITUIÇÃO E PRÁTICAS	p.120
4.1 Os “corredores” da universidade virtual	p.121
4.2 Entrando na sala de aula virtual	p.125
4.3 O acontecimento da aula	p.135
4.3.1 Organização das aulas: visão geral	p.135

4.3.1.1 Aula 1	p.136
4.3.1.2 Aula 2	p.143
4.3.1.3 Aula 3	p.146
4.3.1.4 Aula 4.....	p.151
4.3.2 Natureza das informações.....	p.155
4.3.2.1 Organização do texto	p.155
4.3.2.2 Apresentação do conteúdo.....	p.164
4.3.3 Natureza do suporte.....	p.192
4.3.3.1 Recursos de Tecnologia da Informação: os <i>links</i>	p. 193
4.3.3.2 Recursos de Tecnologia da Informação: o <i>mouseover</i> ...	p. 197
4.3.3.3 Recursos gráficos.....	p. 197
4.3.4 Natureza das interações.....	p. 200
4.3.4.1 O fórum.....	p. 200
4.3.4.2 Atividades de portfólio.....	p. 215
4.3.4.3 A aula <i>chat</i>	p. 227
FECHANDO A JANELA.....	p. 229
REFERÊNCIAS	p. 238
ANEXOS.....	p. 249

INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta um estudo investigativo da constituição do gênero *aula virtual*, mais especificamente aquele que ocorre no Ensino a Distância através de ambientes de aprendizagem *on-line*. Como enunciado situado na esfera digital, este estudo se situa em torno dos gêneros digitais os quais, na atualidade, ilustram a tese de Bakhtin sobre o comportamento e a maleabilidade dos gêneros nas práticas da linguagem humana, ou ainda, sobre a relativa estabilidade dos gêneros. Este e-gênero em particular (aula virtual) tem sido tratado pela literatura como material didático no contexto da educação a distância e minha hipótese é a de que eles não são apenas “materiais didáticos”, mas a própria *aula* em si, pois em torno dele há acontecimentos discursivos e práticas de linguagem que atuam como enunciados aos quais os alunos são responsivos. Assim, considerar a aula escrita como gênero coopera para que se compreendam as vinculações e as fronteiras entre "aulas" como gêneros discursivos, a singularidade do evento enunciativo *on-line* e a circulação dos discursos como resultado das transformações tecnológicas.

Como todo gênero, a aula virtual de educação a distância, ou aula na Educação a Distância (EaD¹), mescla-se com outros gêneros e guarda elementos de outras aulas e se configura como um enunciado situado na era digital. Dessa forma, o ensino deixa de estar restrito a paredes e prédios e ganha suporte digital, passando a ser não mais um momento *in praesentia* e síncrono, redefinindo papéis sociais, espaços discursivos e a própria noção de tempo e espaço no atual mundo do conhecimento.

Assim, esta tese representa uma contribuição para o estudo dos gêneros digitais, ou *e-gêneros*, mais especificamente para compreensão dos aspectos textuais-discursivos que envolvem a *aula virtual escrita de EaD*. A Análise Textual dos Discursos e a Análise Dialógica dos Discursos – por integrarem a natureza textual e discursiva dos enunciados – são as bases teóricas do trabalho que estão associadas aos estudos dos gêneros nas práticas digitais.

¹ Mais à frente situo questões sobre os usos das abreviações EaD e EAD.

Busco esclarecer aspectos da constituição e da identidade do gênero e dos discursos da aula virtual escrita de EaD. Esta investigação considera o reconhecimento do gênero como construção social e histórica, que toma a *aula presencial* como gênero de partida, observando aspectos de construção composicional, estilo e conteúdo temático para relacioná-los ao acontecimento discursivo em seu ambiente de produção. Também considera aspectos do suporte para a circulação de discursos que emergem de um ensino mediado pelo texto escrito (e lido). Considera também aspectos da responsividade ativa e passiva uma vez que os enunciados das aulas virtuais encontram respostas ou no ambiente de aprendizagem ou nas interações nos fóruns. Aqui também discutirei a responsabilidade enunciativa conforme Adam (2008) para considerar o fazer do professor na aula virtual. Tal prática de linguagem redimensiona as formas de acesso ao conhecimento que lidam com a diversidade de mídias como também de gêneros para a interação.

O gênero aula virtual apresenta forma de organização própria e será analisada na perspectiva da construção composicional, do estilo, do conteúdo temático e do suporte, situando o querer dizer dos interlocutores e os aspectos da textualidade do discurso digital. Marcuschi (2005), em seus estudos sobre o diálogo em aulas presenciais, observou que *aula* é um gênero rotineiro, reflexão à qual acrescento a aula virtual, sendo esta ainda mais ritualizada que aquelas porque, para se constituir, depende de elementos internos e externos tais como os aparatos digitais.

A aula virtual escrita de EaD funciona na fronteira do texto e do ambiente virtual, logo, da textualidade digital. Os estudos documentais aqui verificam o projeto discursivo do enunciado, o que há em comum entre os diferentes textos das aulas, entre uma aula e outra e formas de enunciar-las, o que está em seu interior, entorno e fronteiras. Observa os diferentes gêneros de textos e os tipos que a compõem. Descreve, também, a organização sequencial dos textos e dos discursos e suas formas de manifestação. Aponta práticas discursivas institucionalizadas que serão consideradas pelo viés da interdiscursividade, incluindo aí a virtualidade que marca a natureza dessa enunciação, seu processo de editoração, a natureza linguística das construções, os elementos

das fronteiras peritextuais e as relações de cotexto. Com isso evidencia de que maneira os sujeitos do contexto digital (professores autores de aulas virtuais escritas, tutores e alunos) constroem suas práticas discursivas.

Como modalidade de ensino, a EaD *on-line*, ou virtual, foi-se constituindo como lugar de prática que teve como precedentes cursos por correspondência, aulas via rádio, teleaulas em tempos e contextos diferentes. Nesse sentido, o suporte não é mero acessório como bem notam Maingueneau (2005, p. 71-83) e Adam e Heidmann (2004, p. 71), pois o modo de “consumo” dos textos é diverso uma vez que os discursos vão se alterando conforme os suportes, modelando o gênero. Aulas presenciais, por exemplo, tendem a dar ao enunciador pistas para a interação: se há pouca ou muita clareza sobre o tema tratado, possibilidade de uso da sinestesia. Nesse sentido, o gênero “aula” é assegurado porque sua forma de acontecimento social se ancora no acesso ao conhecimento que vai sendo sistematizado através de interações orais ou escritas, através de elos que são retomados em aulas futuras e assim por diante. Na direção das aulas virtuais, o ensino mediado pelas novas tecnologias é um espaço discursivo que incorpora multimídias, empregando linguagens antes não associadas ao ensino, fazendo surgir práticas diversas.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como novos suportes para o ensino, instauraram a necessidade de seus usuários terem noções básicas de *hardware* e de *software* além de terem de lidar com diversas tarefas e habilidades: leitura e escrita hipertextuais, habilidade para ler instruções, realização de leituras que envolvem ao mesmo tempo imagem, som, ícones, *links* etc.; o leitor/escritor faz operações de esquematização, resumos, entendimento do que sejam *tags*, leitura de expressões para a tomada de decisões de entrada em sítios diversos (*clicks*), tendo a possibilidade de rápido acesso a muitos textos, o que implica outra forma de lidar com o conhecimento. Todas essas são demandas advindas desse novo suporte textual que levam a reflexões sobre os movimentos da sociedade e sobre o ensino mediado pelo meio digital. Nesse contexto, Maingueneau (2002, p. 83) diz que assistimos à *desmaterialização dos suportes físicos dos enunciados*.

Nesse ponto, então, cabe reflexão a respeito das políticas de introdução

da tecnologia na sala de aula. O uso das novas tecnologias passou também a fazer parte das agendas das instituições superiores de educação e o compromisso com o uso delas está previsto na Dimensão 1 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância² instituído, em 2011, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse instrumento de avaliação prevê no item 1.14 o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem e considera nota máxima (5) *quando as tecnologias de informação e comunicação (TIC) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira excelente, o projeto pedagógico do curso.* O glossário do documento esclarece que Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC doravante)

São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros. (BRASIL, 2011, p. 33)

Não é sem causa que muitos cursos superiores têm as disciplinas Introdução à Informática, Informática e Linguagem, ou ainda, Informática na Educação obrigatoriamente inseridas no currículo inclusive porque os objetos de aprendizagem e/ou repositórios de atividades podem facilmente ser acessados pelos alunos e usados em aulas, mas também porque o que se leva em conta é o letramento digital dos acadêmicos e, no caso das licenciaturas, a oportunidade de formação dos professores para o uso das TIC.

O ensino mediado por computador é resultante do processo que envolve a chamada *sociedade da informação* em que se vê, na modalidade a distância, uma forma de democratizar a educação e ampliar o letramento e a *inclusão*

² O conteúdo do Instrumento pode ser lido na página da Associação Brasileira de Educação a Distância (BRASIL, 2011).

digital das pessoas. Termo surgido nos Estados Unidos, na década de 90 (COSTA LIMA e SILVA³, 2009), a inclusão digital marcou o acesso das pessoas não só aos empreendimentos econômicos como também à cultura de modo amplo. Como não poderia deixar de ser, a inserção da tecnologia no ensino em todos os níveis de escolaridade se tornou fato⁴ e, dentre as muitas razões para isso estão a inclusão e o letramento digitais. Para autores como Sorj (2003), Sorj e Guedes (2005) e Castells e Cardoso (2006) a inclusão digital está diretamente relacionada à melhoria das condições de vida de uma determinada região ou comunidade. No entender de Silva Filho (2003), três pilares são fundamentais para que exista inclusão: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), renda e educação, ou seja, é necessário ter acesso às tecnologias, ter uma condição financeira que possibilite a aquisição das mídias e condições de acesso à *internet* de qualidade, além de saber transformar as informações presentes na rede em conhecimento. Conforme Silva Filho,

as escolas e universidades constituem também componentes essenciais à inclusão digital uma vez que diversos protagonistas (professores, alunos, especialistas membros da comunidade) atuam em conjunto para o processo de construção de conhecimento. Note que os três pilares do tripé da inclusão digital devem existir em conjunto para que ela ocorra de fato. De nada adianta acesso às tecnologias e renda se não houver acesso à educação. Isto porque o indivíduo deixa de ter um mero papel 'passivo' de consumidor de informações, bens e serviços, e então passa também a atuar como um produtor (de conhecimentos, bens e serviços).

Assim, o que esse autor aponta é converge para o que o MEC aponta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na instância universitária sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Desde os primeiros passos das políticas públicas para a inclusão digital no Brasil – que se deu mais efetivamente no final da década de 90 e início dos anos 2000 (CORRÊA, 2007) – as temáticas discutidas giraram em torno de questões de “direito social” que precisam ser estendidas à sociedade de modo abrangente com acesso amplo aos equipamentos, às linguagens e às redes das TIC (ASSUMPÇÃO, 2001). Assim, acesso, navegabilidade, conhecimento são algumas das premissas para a

³ Os autores fazem um apanhando do termo *digital divide* entre os estudiosos da questão.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) prevê o uso das tecnologias como ferramenta para o ensino, mas também para a formação continuada e para a formação inicial.

inclusão.

Certamente essa “inclusão digital” não é casual. Os processos políticos e sociais que atravessam esse fenômeno são bastante complexos. Há, de modo geral, um pensamento *lato* de que o desenvolvimento da tecnologia é intrínseco ao desenvolvimento humano, portanto, “natural” e “inquestionável”. Em outras palavras, aparentemente instrumental e neutro, uma vez que seus objetivos vêm definidos pela ética e pela política (BUSTAMANTE, 2010), apontando, na *cidadania digital*, uma série de elementos para que o uso das TIC seja socialmente relevante, resultando numa *hipercidadania*. Para o autor, essa *cidadania digital* deve promover democracia participativa e ampliar direitos humanos que considerem, também, direitos digitais em sentido largo: acesso às TIC, direito à voz no desenho de tecnologias, difusão de ideias sem fronteiras, políticas de inclusão, luta contra formas de exclusão, desenvolvimento de *software* e conhecimento livre, assim como desenvolvimento de “múltiplas formas de cultura popular, com o objetivo de consolidar uma esfera pública interconectada”.

O termo “inclusão” deve ser observado com cautela uma vez que não basta apenas tornar o computador (tecnologia) acessível, mas é preciso que a sociedade esse fenômeno como meio de acesso ao conhecimento e à informação. Nessa direção, Sawaia (2013) discute quão complexo e a contraditório é, por outra via, o termo “exclusão social”. Trazendo a reflexão para o campo da tecnologia, o processo de inclusão digital pode ser perverso se a tecnologia servir apenas para manipulação e consumo, o que, para a autora, seria a “inclusão perversa”. O inverso disso seria uma inclusão que permitisse “criação de uma inteligência coletiva como um recurso estratégico para inserir uma comunidade ou um país em um ambiente globalizado”, proposta que ultrapassa o acesso à tecnologia sem compromisso com a formação cidadã.

Como se vê, há caminhos a serem percorridos, mas uma visão ampla do que seja o uso relevante da tecnologia. Nesse sentido, o ensino que ocorre pelas vias digitais também recobre o acesso ao conhecimento, permitindo o exercício da cidadania digital.

No que tange aos usos sociais, práticas atuais de leitura e escrita mediadas pelo computador se apresentam, também, como resultado da inclusão digital. Essas práticas são consideradas por Soares (2002) como *letramentos da cibercultura* os quais, como nota a autora, dizem respeito ao uso, à função e ao impacto social advindos dessa cultura digital. A escrita, instituída e difundida de formas diversas ao longo dos séculos, foi responsável por transformações sócio-históricas que ainda hoje podem ser percebidas. Não é diferente no que concerne ao letramento digital com a escrita eletrônica. Do mesmo modo que suas formas predecessoras, a cultura digital trouxe significativas mudanças nos modos de interação social e, ao lado da cultura do papel, essa outra forma de escrever e de ler na tela de computadores ganha cada vez mais destaque à medida que os registros escritos apresentam múltiplas maneiras de materializar o processo. Tal mudança, porém, só pode ser melhor notada se a tecnologia estiver acessível para que a sociedade possa usufruir seus benefícios, assim como usar ferramentas que permitam otimizar tarefas e partilhar conhecimento.

Segundo Bustamante (2010, p. 13), o *fenômeno humano não pode ser entendido fora do seu diálogo com a tecnologia* e, segundo esse autor, poucas coisas alteram tanto a realidade quanto ela. É nesse sentido que a sala de aula e a própria aula são afetadas nas práticas de linguagem. Entre as transformações trazidas pelo surgimento do letramento digital estão os espaços de escrita e seus meios de interação e propagação de textos e discursos. Essa passagem da escrita das páginas de papel para a tela do computador torna os textos mais flexíveis e dinâmicos, porém potencialmente impalpáveis. No processo de propagação, o texto eletrônico aproxima e confunde o leitor com o autor e o próprio conceito de autoria volta ao debate em outra vertente: o da coautoria em rede. Todos podem ser “autores” na *web*, ficando a cargo das pessoas decidirem sobre a qualidade dos textos (e também de sua veracidade), situando a questão na ordem da ética.

No que concerne ao ensino, demandas digitais vão-se incorporando ao cotidiano de modo natural ou imposto. Assim, vastíssimos estudos em linguagem e ampla produção acadêmica têm apontado para a relevância do

uso da tecnologia nessa área do conhecimento⁵. São inúmeros os temas voltados para as práticas de linguagem digitais que não poucas vezes tocam nos aspectos do ensino, tratam do papel do professor, da escola e do aluno, mas também analisam práticas discursivas ocorridas nos ambientes virtuais de aprendizagem. São debates que vão desde a relação com a leitura, com a escrita, passando pelo surgimento de novos gêneros e pela reflexão dos gêneros digitais. Tratam ainda das formas de interação entre sujeitos diante dos recursos tecnológicos, chegando até os ambientes digitais usados tradicionalmente para promover letramentos.

Os estudos mostram que a cultura digital gerou práticas de linguagem diversas e trouxe transformações sociais que atingiram o ensino de modo amplo, tanto o presencial como o ensino a distância.

Aqui volto o olhar para a observação de cursos superiores oferecidos em ambientes de aprendizagem virtuais, formalizados e aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) os quais evidenciam propostas teórico-práticas definidas. Devido à responsabilidade social, esses cursos precisam ter regulamentação e isso requer deles a clareza do papel de gestores e profissionais envolvidos, explicitação de seus objetivos como também do projeto do curso, recursos educacionais disponibilizados, infraestrutura do curso, formas de avaliação entre outros aspectos. Essas exigências são explicitadas em documentos como os “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”⁶ (BRASIL, 2007) em que são apresentadas questões norteadoras para aulas escritas de cursos em ambientes digitais de aprendizagem.

Esses cursos têm grande preocupação com as formas de interação do aluno com o ambiente digital, além dos procedimentos de instrução para a aproximação do aluno com o conhecimento. Assim, a cultura digital trouxe transformações sociais que atingiram o ensino presencial e outras formas de ensino a distância, assim como gerou práticas de linguagem diversas. A partir

⁵ Dentre os estudiosos do texto e da linguagem que discutem o uso da tecnologia, destaco Soares (2002), Coscarelli (2003), Marcuschi (2004), Crystal (2005 e 2006), Coscarelli e Ribeiro (2005), Xavier (2005), Araújo e Biasi-Rodrigues (2005), Braga (2005), Snyder (2009), Araújo e Dieb (2009), Freire (2009) entre outros.

⁶ O documento é organizado pelo MEC (BRASIL, 2007).

dessa perspectiva de interação, o mundo assistiu à reorganização dos conceitos de espaço e tempo na medida em que a centralidade é o aluno e não apenas o professor. Diga-se com brevidade que *nem* todos os sujeitos que estão em ambientes virtuais de aprendizagem são os que não podem ir ao local da aula, mas a eles recorrem por razões diversas – e até interessantes de serem investigadas. Se antes ia-se aos prédios das instituições (universidades, bibliotecas) para ter acesso ao conhecimento, ou melhor, para sua sistematização ou busca de formação, esse lugar agora é também virtual e pode ser acessado a qualquer tempo e em qualquer lugar. Desse modo, outras exigências foram se impondo a essa maneira de lidar com a formação: autogerenciamento da aprendizagem e do conhecimento, ou seja, capacidade de lidar com a autonomia e a autoconstrução a partir do que *já está à mão*. Em cursos presenciais essas questões são refletidas de outro modo, mas no ensino a distância isso se evidencia mais fortemente.

Assim, nesse cenário tão dinâmico e complexo, que envolve o cenário sócio-histórico, os espaços teóricos e os ambientes de ensino, dá-se, então, a problematização desta tese: **o que muda⁷ no ensino quando ele é feito completamente pelo meio virtual?** Os conceitos de mudança e permanência subjazem as discussões postas aqui os quais lidam com o dado e o novo em relação ao gênero aula mais amplo. Parto do pressuposto de que o deslocamento da aula presencial (MARCUSCHI, 2005) – marcado pela oralidade, entre outros – para a aula escrita na virtualidade (GRIGOLETTO, 2011) traz mudanças sensíveis para o ensino⁸. Para isso, será necessário observar, nesse cenário, as formas de enunciação, a situação comunicativa, o papel do suporte para a circulação dos discursos. Assim, uma questão importante emerge: reconhecer a aula virtual como um gênero e não como material didático. Olhar para esse acontecimento/deslocamento nessa perspectiva contribui para que se compreenda quais modos de enunciação podem ser mais produtivos para aulas em ambientes virtuais.

Aspectos metodológicos

⁷ E, obviamente, *o que não muda* no ensino feito a distância em relação a práticas diversas.

⁸ Concordo com Grigoletto (2011) quando a autora nota que o ensino feito pelo virtual mantém a assimetria entre os sujeitos e ainda é autoritário tanto quanto o ensino presencial.

O **objetivo** desta pesquisa é caracterizar o gênero aula virtual escrita de EaD. Nesse intento, foram observados elementos constitutivos e práticas de linguagem presentes no gênero que envolvem processos os quais permitiram reconhecer sua identidade e seus modos de funcionamento.

Para a realização desse objetivo, outros mais específicos foram definidos:

- a. Identificar o papel da aula virtual no contexto mais amplo do ensino;
- b. Analisar a situação comunicativa do gênero em seu modo de funcionamento;
- c. Descrever a estrutura composicional da aula virtual escrita;
- d. Observar mudanças e permanências em relação a aulas em outros contextos.

Com o intento de atingir esses objetivos, algumas **perguntas** foram levantadas sobre as aulas virtuais escritas de EaD:

- (a) Qual o lugar social e histórico da enunciação dessas aulas?
- (b) No ato social da aula virtual, de quem são os dizeres e para quem se orientam? Quais vozes ressoam nelas?
- (c) Qual a natureza dos enunciados das aulas virtuais?
- (d) Como se dá a textualidade da aula virtual em relação a outras aulas em outros contextos?

Situo esta pesquisa metodologicamente como Pesquisa Netnográfica a qual considera o ciberespaço como lugar de estudo, observando práticas e sujeitos no “não lugar” (SÁ, 2002) do mundo virtual. É descrita como a conduta da etnografia pela *internet*, uma metodologia que estuda especificamente culturas e comunidades *on-line*. A *Netnografia* é relativamente recente no mundo e no Brasil onde o termo vem sendo usado desde 2000 (SÁ, 2002).

Pesquisas *netnográficas* consideram dois aspectos: aquele em que o pesquisador apenas coleta materiais disponíveis na rede mundial de computadores ou aquele em que ele se insere no ambiente a ser pesquisado. No segundo caso, para acesso aos dados é preciso autorização da

instituição/ambiente e uso de senha no caso de ambientes fechados. A pesquisa aqui realizada se situa no segundo caso uma vez que eu me inseri no ambiente de aprendizagem com autorização da instituição e por isso algumas vezes meu nome aparecerá como aluna da disciplina.

Segundo BRAGA (2001, p. 05),

O neologismo “netnografia” (nethnography = net + ethnography) foi originalmente cunhado por um grupo de pesquisadores/as norte americanos/as, Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz, em 1995, para descrever um desafio metodológico: preservar os detalhes ricos da observação em campo etnográfico usando o meio eletrônico para “seguir os atores”.

Para essa autora, a netnografia leva em conta práticas de consumo midiático (BRAGA, 2007), mas também interações que envolvem as representações em comunidades virtuais. Com base na etnografia, esta metodologia de trabalho – também chamada de etnografia virtual – é validada pelo campo da comunicação em razão de o ciberespaço ser seu campo de pesquisa. Desse modo, cabe ao pesquisador do espaço cibernético inserir-se na comunicação mediada por computador (CMC) para estudar as práticas e os atores do campo em estudo os quais podem ser *blogs*, comunidades virtuais e, como no caso desta pesquisa, ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse contexto de pesquisa, ao mesmo tempo em que o pesquisador participa do ambiente virtual, olha seu objeto nos diferentes usos da tecnologia, sendo inseparável do contexto pesquisado.

Relevância do tema

A pesquisa ora apresentada é relevante devido a sua relação com as práticas de linguagem situadas em contexto de ensino digital. Se a tecnologia vem possibilitando a extensão da memória humana, o ensino digital possibilitou o acesso ao conhecimento e à formação em tempos e lugares diferentes dos tradicionais, num suporte talvez não imaginado. A produção, a transmissão e a recepção do ensino pelo texto escrito em conexão com o suporte na disseminação do conhecimento marcam outros espaços, práticas e modos de ser e de estar atuais. A questão, no entanto, não é aplaudir ou condenar essa

modalidade de ensino, mas de reconhecer práticas de linguagem que têm como pano de fundo as questões sociopolíticas que envolvem o digital, a incorporação da tecnologia na sociedade e o uso que se faz dela, resultando em complexos padrões interativos, mas também, em âmbito social, uma significativa mudança em torno da educação. Embora a tecnologia não seja o único fator para as mudanças ocorridas na sociedade, sua presença ou ausência acaba servindo como uma espécie de termômetro que sinaliza mudanças e usos que dela são feitos, o que significa, numa analogia com o que diz Crystal (2005, p. 133), rever ou reafirmar hipóteses tanto de usos da linguagem como do ensino.

Nos anos 60, a *internet* revolucionou a comunicação com *e-mails* e bate-papo e, num espaço curto de tempo, o mundo assimilou as revoluções provocadas pela tecnologia da comunicação mediada pelo computador (CMC) que é, como diz Crystal (2005, p. 76), muito mais que “língua escrita em tela”.

Na perspectiva dos estudos da linguagem a relevância está em reconhecer fenômenos cujos gêneros se invertem, se deslocam, se transmutam e se combinam (TODOROV, 1978, p. 48). Na busca da compreensão da constituição do gênero aula virtual foi possível perceber sua vinculação com outros discursos, gêneros e suportes num processo dinâmico. Assim, este trabalho terá como fruto a compreensão da dinâmica das aulas, mas também a possibilidade de situar nesse enunciado formas produtivas para o gênero. Mas não apenas isso. Outras questões ainda ficarão e que este estudo não abarca devido à impossibilidade de seu esgotamento num único trabalho, mas também pelo recorte dado. Entre essas questões cito a busca pela identidade de professores e alunos que atuam e/ou se formaram pelo meio virtual, o que envolve práticas, mas também políticas para o reconhecimento do “professor virtual” de modo que haja o fortalecimento do ensino nessa modalidade. A exemplo do que vem acontecendo com o Direito Virtual⁹, que surge a partir das necessidades impostas pelo suporte, a discussão do professor virtual se impõe ao ensino. Em outra vertente, há a possibilidade de estudo da representação social e dos discursos sobre o ensino

⁹ Um exemplo é a discussão de Schoueri (2001) sobre a internet e o Direito na era virtual.

a distância entre tantos outros para os quais a linguagem certamente é lugar de debate.

Constituição do *corpus*

O *corpus* da pesquisa, o gênero aula virtual escrita de EaD, é constituído por aulas da disciplina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, com duração de 64 horas. Vinte por cento dessas horas foram presenciais quando alunos e professores se encontraram para discutir temas ou para as avaliações conforme a proposta da disciplina. Trata-se de um curso denominado *Curso de Licenciatura em Letras Semipresencial com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa*, com tempo de duração de oito semestres, segundo o Projeto Político do Curso, com um total de 3.080 horas¹⁰.

Para a constituição desse *corpus*, acessei diversos projetos de cursos tais como Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português, Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Inglês e Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Espanhol.

Um critério para a escolha do curso era a oferta da disciplina “Leitura e Produção de Texto” porque minha intenção era trabalhar com o ensino da leitura e da escrita no ensino superior via EaD. Diante da impossibilidade de entrada nos cursos¹¹, o projeto precisou ser redirecionado. O segundo critério para a pesquisa era que o curso fosse ofertado por uma universidade pública, preferencialmente federal uma vez que sua regulação se dá exclusivamente em âmbito federal. O terceiro critério era a disponibilidade das aulas *on-line*, a presença das atividades dos alunos e acesso total ao ambiente virtual logicamente e, como condição, não divulgar nome da universidade nem dos

¹⁰ Informações constantes no Projeto do Curso.

¹¹ De dez universidades contatadas, apenas uma autorizou o acesso ao material que se deu através de matrícula em que me foi disponibilizada uma senha para acesso ao ambiente e às aulas da disciplina.

participantes da pesquisa¹². Para esta pesquisa não foram considerados fatores geográficos ou questões socioeconômicas porque, para o trabalho seria irrelevante.

No Brasil hoje, há cerca de 68¹³ universidades públicas que oferecem cursos de Letras a distância. Nesta pesquisa, apesar da quantidade, a busca por informantes se tornou o grande entrave para a constituição do *corpus*, pois todo contato se deu *on-line* ou via telefone, com solicitação e envio de autorização para análise das aulas (Anexo 1 e vídeo no CD desta tese). Ainda durante o percurso da pesquisa, tive acesso a outras oito aulas escritas das quais não foi possível o acesso às interações com os alunos, o que dificultaria a pesquisa e por isso foram descartadas.

Encontrar aulas escritas na rede mundial de computadores nem sempre é difícil porque elas têm naturezas diversas. Pode-se acessá-las em *blogs*, em *sites* abertos e, no caso dos ambientes de aprendizagem pouco protegidos, é possível acessar a aula escrita pelo professor em sua totalidade. Sobre essa questão, a *Netnografia* alerta para as questões da ética na pesquisa com dados encontrados na *web* uma vez que seu uso deve ser criterioso e autorizado pelos usuários.

O curso tratado aqui oferta 400 vagas anuais e usa como meio de acesso o vestibular elaborado pela universidade, com provas realizadas em duas etapas: a primeira etapa é composta de uma prova de conhecimentos gerais nas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, Geografia, História, Biologia, Química, Matemática, Física e Língua Estrangeira (Espanhol ou Inglês); a segunda etapa é composta de uma prova de redação e duas provas de conhecimentos específicos (Língua Portuguesa e História).

Ao todo o curso tem 35 professores¹⁴ responsáveis por preparar as aulas e mais ou menos 90 tutores distribuídos em 16 polos onde há um coordenador para acompanhar a tutoria e as questões do curso.

¹² O pedido de autorização (Anexo I) deixa claro esse compromisso.

¹³ Dados da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

¹⁴ Chamados também de professor conteudista para diferenciar do tutor que acompanha as aulas, mas não é o responsável por escrevê-las. No caso do curso em questão, todos os professores do curso têm pós-graduação (Mestrado ou Doutorado).

A disciplina *Leitura e Produção de Texto Acadêmico* do curso possui 17 tutores espalhados nesses polos, mas a turma pesquisada é formada por 26 alunos e foi acompanhada por uma tutora e escrita por uma professora conteudista¹⁵. O *corpus* se constitui de quatro aulas que ocorreram entre 29 de junho a 27 de julho de 2009, e é composto pelas aulas escritas por uma professora; pelas participações de alunos e tutora no ambiente virtual, mais especificamente nos quatro fóruns e nas atividades de portfólio exigidas para as quatro aulas; e uma entrevista com a tutora do grupo feita por e-mail.

O *locus* desta pesquisa é, então, o ambiente virtual de um curso de Letras oferecido por uma universidade pública federal na modalidade à distância cujas práticas de linguagem consideram o ensino mediado pelo computador. Embora a aula virtual participe da genericidade da aula presencial na perspectiva do regime de gênero e seja necessário distinguir ambas, é importante dizer que não farei comparação entre o “ensino presencial” e o “ensino a distância”. Ao marcar o gênero aula presencial, marcarei limites e situarei os lugares sociais de cada modalidade com fins de situar o gênero aula virtual escrita.

Por que o interesse pela aula virtual escrita de Educação a Distância?

O presente estudo é parte da discussão dos gêneros digitais que situa a aula virtual escrita como um de seus gêneros. Aulas em ambientes virtuais, de modo geral, são estudadas naquilo que tange à interação entre os participantes, às estratégias usadas nessas práticas discursivas, ao uso dos aparatos digitais para o ensino presencial ou virtual, entre outros. Em relação à aula virtual, a discussão é profícua: teorias de aprendizagem para ensino mediado por computador; *design* para cursos virtuais e qualidade dos materiais escritos para educação a distância; formas de interação e linguagem usadas nos ambientes digitais; ferramentas colaborativas e uso das tecnologias da comunicação e da informação no ensino (TICs); sujeitos envolvidos na educação a distância e seus papéis (professores, tutores, aluno virtual, entre

¹⁵ O termo “conteudista” é usado pela EaD para designar aquele professor que elabora as aulas escritas para o curso a distância.

outros); avaliação de cursos de EaD como também políticas públicas para esse contexto, dentre muitos temas.

A essas discussões somo o estudo do gênero aula virtual escrita de educação a distância. A literatura parece não descrever a aula virtual na perspectiva tratada aqui,¹⁶ o que, por si só justifica a relevância do tema, pois o foco da pesquisa é constituir a aula virtual escrita como um gênero do discurso e, nesse contexto, tratar da natureza e das “mudanças” do ensino (e do gênero aula) bem como da “continuidade” na perspectiva da dinâmica dos gêneros. Esse enfoque permite reconhecer as práticas de linguagem, mas também compreender as decorrências do ensino feito completamente pelo virtual.

O interesse na pesquisa adveio do uso da tecnologia em minhas práticas e da observação de aulas presentes em suportes como a TV e a *internet*¹⁷ que buscou a concepção de ensino em aulas de Língua Portuguesa e Ciências para alunos de escola básica. Nesse processo, também acessei aulas de EAD nas áreas de Biologia e Matemática para o ensino superior, vindo, então, o interesse pelas aulas de EAD em Língua Portuguesa.

Além da investigação de ambientes virtuais de aprendizagem, também experimentei a prática de aulas virtuais como aluna de dois cursos a distância, possibilitando experiência como discente para discutir a tutoria na EAD e uso de objetos virtuais de aprendizagem¹⁸ no ensino.

Nessa modalidade de ensino, o material é a própria aula em si e isso traçou a possibilidade de olhá-la como gênero, mas também identificar o papel do suporte, suas novas configurações, assim como as mudanças impostas pelo novo gênero. O *corpus* de minha pesquisa apresenta, então, quatro aulas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos em ambiente virtual que considera os temas desenvolvidos, os textos usados para as aulas, configuração do

¹⁶ As pesquisas atuais tratam de material didático, texto conteudístico, texto didático escrito para EaD ou ainda material escrito para educação a distância.

¹⁷ Na disciplina *Tecnologias na Educação e Aprendizagem de Conceitos Científicos*, ministrada pela professora Patrícia Smith no Centro de Educação da UFPE, em 2006, analisei aulas que podem ser acessadas no Domínio Público: *Orto e Grafia, Nossa Língua Portuguesa, De onde vem?* São aulas em vídeo que circularam em TV aberta.

¹⁸ Cursos realizados pelo Centro Nacional de EAD-UEAD SENAC Pernambuco, em 2009 e pela Universidade Católica de Pelotas, em 2010, com o professor Wilson Leffa.

ambiente de ensino e sua mediação além das interações realizadas entre alunos em sala de aula virtual.

Além das aulas escritas pelo professor, recolhi do ambiente virtual outras partes dela, tais como, as atividades de portfólio realizadas pelos alunos, os registros dos fóruns, o projeto pedagógico do curso e imagens do ambiente, constituindo um *corpus* de análise relevante em que foi possível visualizar a aula e seus constituintes de modo amplo¹⁹. No tratamento do gênero todos esses momentos serão considerados.

Fundamentada nos estudos de Bakhtin (2003) Adam e Heidmann (2004) e Maingueneau (2006), defino, então, **aula virtual** como um gênero textual discursivo instituído, situado nas práticas languageiras digitais de ensino sócio-historicamente construído, participante de um regime de gêneros afetado pela genericidade do gênero aula. A aula virtual referida é a que ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem institucionalmente reconhecidos como plataformas *on-line* de aprendizagem que conferem grau de instrução aos alunos dela participantes.

Organização da tese

A tese está dividida em duas partes. A primeira que traz fundamentos teóricos e a segunda situará contextos e práticas da aula na análise do gênero. No primeiro capítulo, trago o conceito de linguagem como atividade fundamentalmente dialógica e sociodiscursiva. Para tanto, evidencio a noção de dialogismo teorizada por Bakhtin e Volochinov e também a noção de genericidade discutida por Adam (2008), Adam e Heidmann (2004) e Maingueneau (2006) para a compreensão do acontecimento textual e discursivo do texto. Meu propósito é estabelecer as aulas na modalidade a distância como um acontecimento discursivo, enunciado responsivo e situado num regime de genericidade e disso (mas não só) decorre a caracterização das aulas virtuais como gênero. Neste trabalho, exponho aspectos da linguagem a partir do dialogismo bakhtiniano que tem como premissa a condição de que

¹⁹ A disciplina realizou duas aulas chat, mas que não ficaram disponíveis para análise.

todo discurso parte do *já-dito* e está voltado para o *outro* e, no estudo do acontecimento dessas aulas, um enunciado que se materializa em um gênero de discurso.

No segundo capítulo, trato da noção de *texto* como enunciado (BAKHTIN, 2003) verbal uma vez que as aulas virtuais são escritas por professores para interação com alunos os quais são responsivos aos professores em forma de texto escrito. Faço um percurso histórico dessa noção para depois situar as discussões na linha de Bakhtin (2003) de quem me interessa observar a heterogeneidade do texto e a relação entre texto e enunciado. Na Análise Textual dos Discursos, na linha de Jean-Michel Adam, situo o texto e a textualidade no contexto da aula escrita virtual de EaD e, assim, marco aspectos da dimensão discursiva e verbal da aula. Considero o efeito de genericidade autorial, leitorial e editorial dos textos nessa textualidade que possibilita compreender como se dão os processos dos discursos no contexto virtual. Essa noção será melhor tratada neste capítulo em Adam e Heidmann (2004 e 2011) quando os autores falam de “efeito de genericidade” que trata da inscrição de uma sucessão de enunciados numa classe de discurso. Ainda em Adam (2008) trarei exposição das sequências textuais com o objetivo situar o dizer do professor no qual subjaz o discurso de disseminação do conhecimento através dos textos das aulas. Elas revelam a apropriação que o professor tem do conhecimento institucionalizado o qual transforma esse conhecimento em discurso pedagógico, criando um efeito de mediação entre a ciência e o aluno.

No terceiro capítulo, trato da virtualidade e dos aspectos que a envolvem: o ciberespaço e a ressignificação dos conceitos de tempo, espaço e conhecimento. Este capítulo será o lugar de discutir, ainda, o ensino a distância, a escrita e a leitura na relação histórico-social situada na virtualidade e seu papel frente a esse novo gênero. Essas ideias serão discutidas e associadas ao conceito de aula para chegar à aula virtual como esfera de atividade no conjunto de outras práticas sociais. Navegar, sinônimo de acessar a *internet* em seu mar de informações, compreende a localização de sítios virtuais que são conectados através de *browsers*, ou navegadores, (*Firefox*,

Internet Explorer, Opera, entre outros) os quais permitem o acesso a qualquer ambiente num rápido clique ao tocar elementos que se apresentam na tela.

O advento dessa tecnologia inaugurou, no mundo, práticas (anti²⁰)sociais ao colocar o ser humano em contato com muitas possibilidades de interação através de *softwares* e mídias que vão desde a criação e envio de documentos simples à simulação de situações reais. Ao mesmo tempo em que possibilitou aproximação, gerou também isolamento e o acúmulo de informações, causando o que estudiosos chamam de a *ansiedade da informação* (cf. SATHLER, 2006, p. 286). Trouxe, também, além disso, a possibilidade de lidar com ambientes de aprendizagem que vêm se reestruturando a partir das discussões em âmbito acadêmico nas práticas de professores e alunos.

No quarto capítulo, descrevo o gênero em sua situação comunicativa, observando os sujeitos implicados e a interação entre eles, as orientações dos enunciados. Dessa forma, será olhada aqui a aula em seu contexto imediato como também no contexto mais amplo do ensino na virtualidade. Dentro do regime de gênero, a aula virtual se situa num gênero de partida e minhas *navegações* se dão no percurso da linguagem, do gênero e do texto para os quais considero: a natureza das informações, situando as formas de acontecimento da aula; a natureza dos recursos gráficos usados para apresentação do conteúdo; e a natureza do suporte e das interações que possibilitam aos sujeitos interagir entre si no acontecimento da aula. Com isso situo o gênero na esfera da comunicação virtual como também apresento a situação de interação e o modo de funcionamento do gênero e os sujeitos implicados.

Compreender os processos envolvidos na identidade dos gêneros e dos textos é possível através de dois caminhos: um que os classifica em famílias, classes, grupos conforme os estudos das teorias, e outro que busca os processos envolvidos na caracterização dos enunciados, trabalho preconizado por Bakhtin. Conhecer os processos que permitem a existência de identidades

²⁰ Faço referência nesse ponto às discussões postas por Razzouk (1998) sobre transtornos causados pela dependência e isolamento identificado em usuários de internet.

dos gêneros significa apontar os modos de funcionamento dos textos e não apenas seus traços típicos. Esta pesquisa toma segunda via.

Esta tese será acompanhada de um CD em que será possível ler uma aula virtual escrita de EaD. O vídeo está produzido a partir dos materiais de análise e resguarda a identidade dos informantes através de recursos de edição. No vídeo, será possível acompanhar a aula 2 da disciplina na *web* e o anexo II contém a aula impressa.

I – FUNDAMENTOS

*A palavra é o modo mais puro e
sensível de relação social.*

(Volochinov)

Proponho nesta parte do texto apresentar as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa: o Dialogismo, a Análise Textual dos Discursos e a Virtualidade. O dialogismo, teoria com base nos postulados de Bakhtin e de seu Círculo, permite compreender as produções de linguagem e os sentidos nela produzidos pelos vários modos de interação com o outro através das situações concretas de enunciação. Corrente teórica fundada nos estudos de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e do chamado *Círculo de Bakhtin*, a teoria dialógica observa a linguagem situada sócio-historicamente nos eventos enunciativos. O dialogismo é, então, um princípio da linguagem, logo, dos discursos e logicamente dos gêneros. Em meu percurso, primeiro situo os fundamentos da linguagem para depois colocar a produção e organização dos enunciados e a teoria dos gêneros.

Também estará neste cenário a Análise Textual dos Discursos, baseada nos estudos de Adam (2008) e Adam, Heidmann e Maingueneau (2010), que considera os elementos textuais no plano dos discursos, permitindo dialogar com as diversas vertentes dos estudos da linguagem: os elementos da língua, a semântica, a enunciação e os discursos produzidos. A ancoragem na Linguística Textual Discursiva se situa mais propriamente no que tange aos textos, à textualidade e à genericidade dos textos e das vinculações destes com os discursos já produzidos.

A virtualidade tem como base os estudos de Pierre Lévy (1996) e Castells (2003 e 2006). Para Lévy, a virtualização afeta a vida, o pensamento e as relações sociais, “desterritorializando” o espaço e desprendendo o tempo do *aqui e agora*. Essa visão afeta a forma de circulação da *informação* e do *conhecimento* os quais são considerados pelo autor como as riquezas do mundo atual, implicando compreensão de linguagem, de técnica e de complexidade que trazem a característica do virtual chamado por ele de “devir outro”. Como representante da desterritorialização da informação, do conhecimento e da formação dos sujeitos, a Educação a Distância se impõe como prática mediada na realidade virtual, como espaços fluxos (CASTELLS, 2006), trazendo outras práticas e nova realidade para o ensino. Assim, a virtualidade será tratada nesta pesquisa do ponto de vista da leitura e da escrita dos textos, da aula virtual escrita e dos recursos da tecnologia. Nessa modalidade de ensino/aprendizagem, o Conectivismo, como tratado por Siemens (2004), embasa essa forma outra de lidar com o modo como os sujeitos interagem e aprendem na era da virtualidade. Segundo Siemens (2004), a formação de conexões resulta em desenvolvimento de competências, permitindo aos sujeitos expansão do conhecimento. Nessa forma de pensar o conhecimento, a aprendizagem é vista pelas "mudanças tectônicas na sociedade", não sendo mais uma atividade interna, individualista. Isso se dá porque o modo como os sujeitos trabalham e funcionam são alterados quando utilizam novas ferramentas.

Compreendendo, então, a heterogeneidade da linguagem e dos discursos na materialidade dos textos, dirijo-me aos ambientes virtuais de aprendizagem para verificar como se constitui o gênero aula virtual escrita (e lida) de Educação a Distância. Mais que materiais didáticos, essas aulas são enunciados dentro de uma cadeia discursiva que encontram nas informações, interações e no suporte a genericidade da aula presencial. O deslocamento de ponto de vista de fato afeta o objeto investigado porque impõe uma busca pelas aproximações e distanciamentos dos discursos dos livros e materiais didáticos e das aulas presenciais.

1 LINGUAGEM E GÊNERO

O princípio dialógico da linguagem está na base da reflexão desta tese. Para este estudo, interessam as noções de linguagem, enunciado e gênero presentes em Bakhtin. A teoria dialógica lida com *maneiras de significar* e entende a linguagem como interação, termo caro às discussões da virtualidade. Observar a linguagem em muitas dimensões está no desenvolvimento das ideias de Bakhtin assim como em Volochinov e outros teóricos do Círculo.

1. 1 Concepção de linguagem

Ao lidar com a heterogeneidade da linguagem, Bakhtin e o Círculo trazem à tona o diverso, o universal e o particular, o diálogo e o monólogo. Os teóricos se ocupam da enunciação, pensando sobre os usos que os sujeitos fazem da linguagem em diferentes esferas. Bakhtin e Volochinov fundam seu pensamento sobre *linguagem*, entendendo-a como atividade sobre o outro, como processo e como ação a partir da relação interior do sujeito até sua expressão exterior, sempre pautada na relação social (cultural), personificada na palavra. Esse objeto de estudo (a linguagem) está em constante movimento, portanto, em processo de transformação.

O dialogismo se manifesta nas *relações que se estabelecem entre os enunciados* (FIORIN, 2006, p. 18). Essa noção aproxima duas instâncias na obra de Bakhtin: histórica, portanto temporal, e social da enunciação como resultado da interação. Nessa perspectiva, significa considerar também os sujeitos e a ideologia. Como opção teórica, situar a linguagem nessa linha representa, então, considerar a *relação com o outro, a circulação dos discursos, a singularidade de cada situação sócio-histórica, o enunciado como evento, fato singular, resposta e tomada de posição num contexto de*

construção de sentido específico (CUNHA, 2008, p. 7).

As bases da teoria podem ser lidas em textos como *Estrutura do Enunciado* (VOLOCHINOV, 1930), *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2002), *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 2002), *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHINOV, 1926), *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008). Nesses escritos, a teoria dialógica da linguagem desponta sob a égide dos estudos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov²¹. Tão vastas e profundas são as obras que tentativas de expor e/ou traduzir seu conteúdo têm resultado em amplos debates e muitas releituras.

Do arcabouço teórico formulado a partir dos estudos de Bakhtin – ao olhar tanto para a literatura como para as relações do cotidiano –, os conceitos de dialogismo interlocutivo e dialogismo interdiscursivo marcam a presença do *outro* nos textos das mais variadas formas (nas réplicas, nos questionamentos). Da primeira noção, depreende-se que toda enunciação se constitui a partir de outros discursos, num *já dito* naquilo que Bakhtin (2002a, 88-89) chamou de *orientação dialógica*:

Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Da segunda noção, evidencia-se o fato de que todo discurso é voltado para o outro e é também dirigido ao outro como réplica, pois *o discurso é*

²¹ Não entrarei no debate sobre a disputa de autoria dos textos ou sobre a existência ou não do chamado *Círculo de Bakhtin*. Compreendendo que há controvérsias sobre esse tema, opto por usar os nomes dos teóricos como indicados acima porque isso não afeta meu intento. Desse modo, citarei os autores a partir das publicações em português e por isso *Marxismo e Filosofia da Linguagem* aparecerá como Bakhtin/Volochinov mesmo sabendo que o livro é creditado a Volochinov nas discussões atuais conforme refere Tylkowski-Ageeva (2010, *apud* Cunha, 2011). A discussão registra, conforme Cunha (2011): VOLOCHINOV [ou Voloshinov] Valentin Nicolaevich, 2010, *Marxisme et philosophie du langage*, P. Sériot & I. Ageeva-Tylkowski (éds), Limoges, Lambert-Lucas, 1re éd. Moscou, Priboj, 1929.

orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 2002a, p. 89).

Como fenômeno inerente à linguagem, o dialogismo está sempre no emaranhado de outros discursos, nas visões de mundo dos sujeitos e nos seus pontos de vista. É, portanto, *interdiscursivo*. Ao mesmo tempo, é também *interlocutivo*, pois está voltado para o outro e se manifesta por meio de respostas a possíveis objeções e questionamentos. Possui, claro, dialogização interna em função do endereçamento que todo texto tem, sendo constitutivo, portanto, da linguagem, do enunciado e conseqüentemente do gênero.

É isso que está no escopo da teoria e alguns princípios desse fenômeno da linguagem podem ser compreendidos, de maneira sistemática: a. todo enunciado é dirigido ao outro e exige, para que se realize, a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte mesmo que virtualmente²²; b. as relações sociais se dão de duas formas: de um sujeito para o outro e, de modo mais amplo, dos sujeitos para com a sociedade; c. o que funda a linguagem é a *interação*, pondo na primeira a noção de *eterno devir*; d. a interação entre os sujeitos é que os constrói, ou seja, a intersubjetividade é precípua à linguagem e precede a subjetividade; e. a interação tem como fim a construção do sentido e este depende, entre outros fatores, de como os sujeitos se relacionam. Logo, a produção e a interpretação criam o *sentido* que não é dado, mas é construído na interação; f. os textos, objetos de significação, manifestam os discursos e suas muitas vozes, resultam de instâncias sociais, históricas e culturais, ou seja, os textos são enunciados que se materializam em gêneros.

O que esses princípios evidenciam é que a teoria dialógica se situa na confluência de campos do conhecimento humano tais como a Filosofia, a Linguística e a Sociologia já que, para Bakhtin, a linguagem é um acontecimento, um enunciado, e não apenas estrutura, cujo conteúdo é inseparável da forma. Situar, então, esses conceitos elucidam a constituição de dados enunciados (e conseqüentemente dos gêneros) e como eles vão surgindo e criando novos enunciados e novos gêneros.

²² A palavra não se refere ao mundo digital, mas à ausência física. Isso significa que o virtual pode se dar pela leitura de um livro, de um texto na tela do computador etc.

Bakhtin/Volochinov (2002, pp. 57-66) dizem que o homem estabelece uma relação com o mundo através da linguagem que está em constante troca interior e exterior, ou seja, um dado acontecimento verbal leva a outro sempre na direção do interior para o exterior. Assim, dizem os autores:

Em suma, em *toda enunciação*, por mais insignificante que seja, *renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico*, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, *provocar uma codificação em forma de réplica*. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (p. 66, destaques meus)

Como se vê, na *enunciação* o autor destaca a inseparável relação mediadora da linguagem posta *num eu para um tu*. Isso afasta o modo “subjetivista individualista” de ver a linguagem uma vez que *os conteúdos ideológicos não podem ser reduzidos ao psiquismo individual* porque se encontram sempre em atividade e “em relação”. E estar “em relação” significa mediação materializada nos gêneros do discurso, mas também considerar os valores e as relações sociais. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para o *conteúdo* e *objetivação exterior* como sendo as duas faces da enunciação. A razão disso é que as relações externas impõem modos de enunciar.

Na cadeia discursiva, os enunciados são sempre tomados de outros cuja *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002b, p.81). No que tange à circulação desses enunciados, os contextos verbais e extraverbais se fundem e fundam práticas discursivas próprias de cada época. Assim, a interação se dá nessas duas instâncias e fará surgir enunciados concretos em dado lugar e época. Nesse sentido, Todorov (1978, p. 53) diz que *uma sociedade escolhe e codifica os actos que correspondem de modo mais significativo à sua ideologia; é por isso que existem determinados géneros numa sociedade e a sua ausência numa outra é reveladora dessa ideologia*.

Bakhtin/Volochinov (2002, p. 123) defendem que a verdadeira *substância da língua* é constituída *pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*. Os componentes da língua – sua estrutura sintática, morfológica, fonológica – estão nela para construir enunciados e estabelecer relação com *cada momento da vida*. Logo, não é possível para os autores pensarem em língua sem pensar (n)as relações dialógicas da linguagem. Língua e linguagem são atividades e acontecimentos *em relação* e, segundo Faraco (2006, p. 64),

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (Sublinhado meu.)

Bakhtin e Volochinov postulam a existência de elementos formadores do enunciado, incluindo a língua no seu sentido *saussuriano*. No entanto, para eles é impossível conceber o signo sem a relação com o outro no diálogo. Mesmo os discursos interiores apontam para um *outro* interiorizado nesse “diálogo”, constituído pela ideologia do signo, presente na língua. Assim, Volochinov (1981, p. 11) diz que:

Nous avons donc établi que le sens de tout énoncé quotidien dépend de la situation, et celle-ci détermine à son tour l'orientation sociale vers l'auditeur qui participe à cette situation. Nous devons procéder maintenant à l'examen de la *forme* de l'énoncé. Il est en effet évident que le contenu et le sens de l'énoncé ne peuvent se réaliser et se concrétiser que dans une forme, sans laquelle ils n'existeraient pas. Même dans le cas où l'énoncé se trouverait dépourvu de mots, il resterait au moins le *son* de la voix (l'intonation), ou même le seul *geste*. *Em dehors de l'expression matérielle, il n'existe pas d'énoncé, et il n'existe pas davantage d'affect.* (Itálicos do autor)²³

²³Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (*La structure de l'énoncé*), publicada em *Mikhail Bakhtine. le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris, Seuil, (1981): “É evidente que o conteúdo e o sentido de um enunciado não podem se realizar e se concretizar senão dentro de uma forma, sem a qual eles

Nesse sentido é que ele dizia que o *enunciado* é voltado para o outro, o que depende de um contexto que é sempre uma réplica (uma resposta) a situações e eventos diversos. É constituído de elementos verbais e extraverbais.

Os elementos verbais que organizam a enunciação dizem respeito à entonação, à escolha das palavras e sua disposição no enunciado completo. Os elementos extraverbais comportam o *conteúdo* e o *sentido* e é a parte subentendida do enunciado que se refere ao contexto de enunciação, composto de três aspectos: horizonte espacial comum, conhecimento da situação e avaliação comum da situação. Nas palavras do autor,

Estes três aspectos subentendidos formam a parte extra-verbal do enunciado - a saber, o *espaço* e o *tempo* do evento, o objeto ou o *tema* do enunciado (aquilo de que se fala), e a posição dos interlocutores diante do fato (a "avaliação"); nós convencionamos designar o conjunto assim formado, pelo termo já familiar de *situação*. (VOLOCHINOV, 1981 [1930], p. 10),

Onde e *quando* (o espaço e o tempo) o fato foi enunciado, o objeto da enunciação e a avaliação dos interlocutores frente aos fatos formam a situação de enunciação. Conhecer os sentidos de um enunciado exige o domínio dos elementos extraverbais da enunciação, pois diferentes situações podem gerar novos sentidos, colocando nela forte poder de expressão do enunciado. A situação de enunciação é, portanto, uma circunstância irrepetível em que se realiza o discurso no qual se encerram esses três elementos. A eles voltarei mais adiante.

O acabamento exterior do enunciado é resultado de um movimento do sujeito que, avaliando a situação de enunciação e conhecendo seu auditório, escolhe a forma do conteúdo lançando mão da entonação expressiva. Entram em relação os valores e o caráter da linguagem como atividade subjetiva e ao mesmo tempo dialógica em que a enunciação considera o discurso de *outrem* na constituição das significações (daí os conceitos de plurilinguismo,

não existiriam. Mesmo nos casos onde o enunciado se apresentasse destituído de palavras, restaria, no mínimo, o *som* da voz (a entonação) ou até mesmo um único *gesto*. *Fora da expressão material, não existe enunciado e não existe afeto.* (Itálico do autor)".

plurivocalidade) e do próprio sujeito²⁴. Segundo Bakhtin (2003, p. 294), a palavra, a língua, garante o uso comum e tem existência de três maneiras:

como palavra da língua neutra e que não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como *minha* palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (Destaques do autor.)

Como *palavra alheia* e como *palavra minha* é que se situa esse caráter da linguagem como *atividade* que não escapa às relações com o outro. Na metáfora da ponte, Bakhtin/Volochinov (2002b, p. 113) colocam na *palavra o ambiente de definição de si mesmo em relação ao outro* sem, no entanto, perder a noção do todo e da interação. Seria *a palavra o lugar comum das relações dialógicas* no processo de interação verbal, organizado pela expressão que remete ao outro, ao exterior.

Numa perspectiva histórica, os estudos sobre a linguagem colocavam na língua toda a realização da linguagem. E foi essa “maneira centrípeta”, que buscava a homogeneização da língua, a que se contrapôs, então, a visão de linguagem como interação.

Os estudos dialógicos situam a linguagem num conjunto de *atividades sócio-interacionais*, acontecendo entre sujeitos históricos, socialmente organizados, constituídos por um processo ininterrupto de construção que é a língua. As relações sociais são um acontecimento voltado para o outro, que se manifesta através de formas relativamente estáveis, constituídas por elementos verbais e extraverbais, os gêneros dos discursos, que, inclusive, condicionam as formas a depender da relação (responsividade na verdade) entre os sujeitos. Desse modo, todo enunciado é necessariamente dialógico, assim como toda palavra, todo discurso e considera as relações complexas entre os sujeitos.

As mudanças apontadas pelos autores se apresentam como um ciclo e colocam na linguagem tudo que está em atividade real. A imagem projetada na

²⁴ Uso o termo “sujeito” embora compreenda que este não é um termo tratado pela teoria dialógica como o é para a Análise do Discurso.

figura 1, abaixo, é uma tentativa de enxergar o que os autores apontam sobre as mudanças nos enunciados:

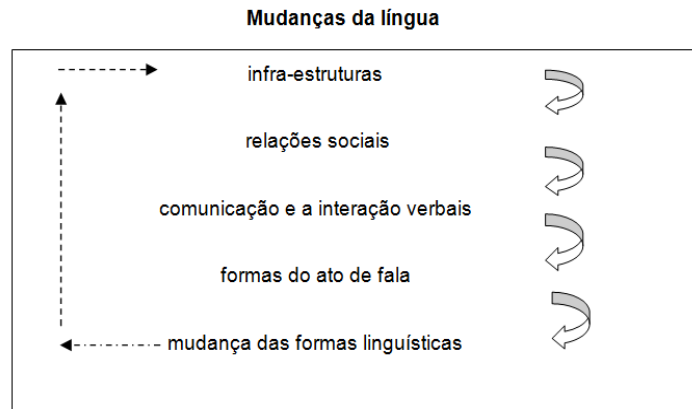


Fig. 1 - Historicidade das mudanças nas formas do enunciado em Bakhtin/Volochinov (2002, p. 124).

Como se vê acima, são essas relações sociais e suas representações que geram mudanças nas interações e que por sua vez geram mudanças no acontecimento discursivo. Isso significa dizer que há um fluxo ininterrupto de troca linguageira cujos acontecimentos modificam as formas de lidar com a linguagem. Compreender a concepção de língua/linguagem numa perspectiva enunciativa é considerar que há um acontecimento social (interação) que motiva mudanças linguísticas através da história.

Postas essas noções, ficam estabelecidas as condições que abrem janela para uma abordagem dos gêneros do discurso e dos aspectos constitutivos do gênero.

1.2 Gênero e enunciado

Meu percurso na discussão dos gêneros do discurso, em Bakhtin, dar-se-á em duas direções: uma que aponta para a situação discursiva e outra que trata das características constitutivas dos enunciados já sinalizadas anteriormente.

O clássico ensaio *Os gêneros do discurso: o problema e sua definição*, retomado, em alguns momentos, dos estudos de Todorov (1978) e a discussão de Maingueneau (2004 e 2006) e Adam e Heidmann (2004) sobre *genericidade* ou *regime de gêneros* serão considerados em minha reflexão sobre o estudo do gênero. Volto o olhar essa noção para depois refletir sobre a mudança ocorrida no ensino com o advento da tecnologia. Repetitivo em algum momento será o tratamento da questão, e isso é inevitável, então, encaro a discussão como um dizer sobre outros dizeres ou *discursos sobre outros discursos* como diria Bakhtin. Antes, porém, situo a discussão temporalmente de modo breve.

O estudo dos gêneros data da discussão mais antiga dos estudos literários gregos já categorizados por Aristóteles²⁵ embora hoje esse centro tenha se deslocado para os estudos da linguagem e para as práticas discursivas. Atualmente, correntes de estudos em Linguística discutem os gêneros a partir de vários enfoques inaugurando-se, então, a chamada *Análise de Gêneros* nos estudos da linguagem. Assim, tratar de teorias dos gêneros traz certa complexidade, pois é preciso que sejam considerados critérios linguísticos, situacionais e discursivos e ainda outros aspectos que vão desde a estrutura dos gêneros até os suportes (e circulação), isto é, às mudanças ocorridas neles, dados os usos feitos pelos falantes nas várias instâncias comunicativas.

Histórica e filosoficamente o tema remonta às obras de Platão e Aristóteles de onde se encontram os fios da discussão e, conforme indica Marcuschi (2002a), o uso do termo “gênero”, embora tenha se firmado em relação com o nome de Aristóteles e com os estudos de retórica, remetia já a Platão e aos estudos literários. Com Aristóteles, a arte retórica desenvolve-se no sentido de capacitar oradores a produzirem diferentes gêneros de acordo com diferentes propósitos e audiências particulares. Assim, estreitamente ligada à oratória, a retórica permitiu a observação e o desenvolvimento de diferentes gêneros literários.

²⁵ É importante lembrar a *Arte Poética*, de Aristóteles (2010), nos capítulos IV e V sobre *A origem da poesia. Seus diferentes gêneros*, assim como *A República*, de Platão (2006), quando, no Livro III, em seu diálogo com Adimanto discute a lógica da poesia e da prosa e a exclusão do poeta da República.

Com o declínio da retórica, os gêneros e subgêneros literários tomaram seu lugar nos estudos da linguagem (MAINGUENEAU, 2004, p. 46) que não mais se centraram no produto, mas nos processos verbais²⁶. O termo *gênero* surge na filosofia clássica através das categorias literárias ditas por Platão como narração, drama e misto (epopeia), ou ainda, a épica, a lírica e o drama. No dizer de Bakhtin (2003, p. 262), esses eram os gêneros mais estudados.

Na Retórica de Aristóteles, um dado grupo faz uso da linguagem de modo específico evidenciando a diferença entre o que estava nos gêneros *epidíticos* (louvor, censura), *deliberativo* (aconselho ou desaconselho) ou gêneros *jurídicos* (acusação ou defesa) pensados pelo filósofo. Cada contexto teria uma dada enunciação com vistas à adesão do auditório e isso exige o conhecimento do gênero a ser empregado. Segundo Aristóteles (2011), uma vez que havia três tipos de auditório havia também a necessidade de se adaptar a eles já que os *atos dos discursos não seriam os mesmos*.

Na reconstrução da história do estudo do gênero, o próprio Bakhtin (2003, p. 263) nota que os gêneros literários foram estudados pelo ângulo artístico-literário que buscava o encontro das diferenças entre os tipos genéricos. Depois, nos estudos retóricos, a natureza verbal do enunciado passa a ser considerada, assim como seus princípios constitutivos: *a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado* etc. Esses estudos ainda não levavam em conta a natureza linguística do enunciado. Para Bakhtin, os estruturalistas passaram a estudar os *gêneros do discurso cotidiano* e se limitavam a evidenciar a especificidade do discurso cotidiano oral.

No fio dessa discussão, Cunha (2000, p.2) considera que o paradigma dos estudos dos gêneros foi quebrado a partir da teoria bakhtiniana que insere neles os *critérios enunciativos*, saindo da classificação e *passando à descrição do gênero ou do enunciado* e considerando critérios como: as fronteiras do enunciado, o acabamento, a expressão do locutor, a interdiscursividade e a

²⁶Uma leitura atenta do Livro III em *A Retórica*, no entanto, mostrará que Aristóteles (2011, pp. 87-134) não separa as formas da língua das formas do gênero.

responsividade. Nessa direção, esses estudos ultrapassam e muito as bases aristotélicas.

Desse modo, os estudos da linguagem atualmente se ocupam dos aspectos epistemológicos que envolvem a própria linguagem: interesse pela produção do conhecimento daqueles que possuem linguagem verbal, compreensão dos fundamentos da linguagem, sua condição de acontecimento, mas também preocupação com as questões propriamente linguísticas. Se havia nos estudos retóricos e poéticos uma maneira formal de olhar o gênero, os critérios enunciativos de Bakhtin permitem entendê-lo como uma manifestação da interação social, resultado da relação entre os sujeitos. Esses estudos são produtivos hoje para observar as mudanças sociais testemunhadas pelos próprios gêneros que aparecem, desaparecem e se modificam conforme as situações de enunciação.

Todorov (1978) encontra na pergunta sobre *como surgem os gêneros* a resposta de que eles vêm *de outros*. Para o autor (1978, p. 48), “um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação”. Ainda segundo ele, um exame mais aprofundado do assunto deve cumprir uma agenda cuja importância maior é colocar não apenas a natureza histórica, mas principalmente a *natureza sistemática* dele. A questão, conforme o autor, seria compreender *o que, a todo momento, preside ao nascimento de um gênero?* Desse modo, o autor questiona se existem, na linguagem, formas que ainda não são o próprio gênero e que, no entanto, o anunciam. Pergunta-se, ainda o autor, *como se produz a passagem de um gênero a outro*. Todorov se põe em busca da natureza dos textos, de suas manifestações discursivas assim como de elementos implicados no aparecimento das práticas languageiras.

Para esse autor, gêneros são classes de textos ou de discursos, o que obviamente vai depender do ponto de vista que se tem do objeto. Nesse sentido, ele diz que o gênero tem uma parte textual e outra parte discursiva e, assim, propõe que se parta da história da existência dele e se caminhe em busca de suas propriedades. Segundo o autor,

é preciso estabelecer as propriedades dos gêneros em uma linha histórica. Os gêneros são unidades que se podem descrever segundo a *observação empírica e a análise abstracta*. Assim, é preciso conhecer as propriedades discursivas presentes no gênero. O gênero, literário ou não, não é mais que a codificação de propriedades discursivas. (pp. 50-51)

Todorov entende que a compreensão da realidade histórica e da realidade discursiva são distinções simétricas que situam a noção de gênero. Assim, o trabalho com gênero serve a distintas áreas com propósitos diversos. Para ele (1978, p. 53),

O trabalho com o gênero pode servir ao etnólogo, que olhará as categorias de que diferenciam um sistema de gênero entre os povos e observará as categorias da cultura; pode servir ao historiador que olhará em cada época o sistema de gêneros que se relaciona com a ideologia dominante. Os gêneros destacam as características constitutivas da sociedade a que pertencem.

Os estudos atuais mostram que a natureza histórica dos gêneros os transformou em objetos de discurso situados em cada época e seu aparecimento ou desaparecimento (e ainda apagamento) em dado grupo social denuncia isso.

Na consideração da constituição dos gêneros hoje, pesquisas e autores diversos levam em conta (a) sua natureza histórica e os fatos linguísticos que os envolvem; (b) seu funcionamento discursivo; (c) a responsabilidade pelas mudanças na sua plasticidade decorrente das funções e dos usos sociais. E, de fato, esses são aspectos importantes na consideração de trabalhos que lidam com gêneros. Ocorre que, à medida que a sociedade vai modificando suas práticas e diferenciando suas atividades languageiras, mais diferentes os gêneros ficam e logo vão-se tornando outros porque estão em permanente transformação. Dessas mudanças, surgem novos gêneros que não são mais os anteriores, mas carregam em si o *gérmen* dos primeiros. Daí a razão de Marcuschi (2002, p. 20) dizer que os “gêneros novos possuem velhas bases”, pois são práticas atualizadas de dizeres. O gênero lida, então, com o dado e o novo numa mesma instância em que um se constrói por meio do outro.

Os estudos linguísticos atuais caminham em duas direções: uma que se refere à lógica de sua organização e de sua estrutura; e outra que se refere aos efeitos discursivos, aos mecanismos de comunicação textual por meio de contextos, situações, implícitos, interpretações possíveis no discurso.

Assim, teorias sobre os gêneros na Linguística foram tecendo diferentes perspectivas de estudo e isso propiciou a reverberação destas em outras áreas. Revisar esses percursos feitos por diversos estudiosos significa compreender o papel dos sujeitos implicados, formas de referir, organizar e construir o mundo, assim como os modos de acontecimento da linguagem.

Olhar para as teorias e escolas que discutem os gêneros é importante por uma razão que considero óbvia: é preciso que se observe que o pensamento científico a respeito de determinado objeto é reelaborado (e isso coloca a relativa estabilidade, mas também a diversidade do pensamento científico) e vai em direção a outros objetos de estudo. Abrindo uma janela, passarei brevemente pelo que chamo de *as escolas de estudos dos gêneros*. Aponto os estudos de Bezerra (2006), Marcuschi (2008) e Ramires (2008) que localizam as escolas de gêneros em estudos bastante aprofundados e faço apenas menção para prosseguir em direção ao meu interesse teórico.

Bezerra (2006) situa as escolas de gêneros e seus representantes. Retomando Bhatia (2004, *apud* Bezerra, 2006, p. 48-9), o autor diz que

a teoria de gêneros desenvolveu-se inicialmente na forma das seguintes escolas: a Escola Americana, representada por Miller (1984, 1994), Bazerman (1994) e Berkenkotter e Huckin (1995); a Escola de Sydney (de abordagem sistêmico-funcional), conforme desenvolvida por Martin, Christie e Rothery (1987) e Martin (1993); e a Escola Britânica, voltada para o estudo de Inglês para Propósitos Específicos e representada por Swales (1990) e pelo próprio Bhatia (1993).

Já Ramires (2008, p. 21-57) localiza esses estudos com base nas concepções teóricas das escolas: a. A teoria dos gêneros em Bakhtin (teoria dialógica); b. A teoria sociorretórica; c. O sociointeracionismo. Esta autora constrói interessante quadro sinótico a respeito:

Quadro 1 - Síntese das contribuições dos estudos dos gêneros em Ramires (2008, p. 57)

Estudos dos Gêneros	
Os Estudos de Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> • O princípio de interação verbal, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. • O princípio dialógico, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica. • A noção da tripla dimensão constitutiva de gêneros primários e secundários, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.
A Escola Norte-americana	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero como ação social, interpretada num contexto de situação e intenção comunicativa. • O conceito de gênero como ação retórica, que permite entender a organização do discurso pelas funções que cada movimento retórico desempenha. • A noção de comunidade discursiva de Swales, permitindo compreender que as organizações sócio-retóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos, como é o caso da comunidade acadêmica.
A Escola de Genebra	<ul style="list-style-type: none"> • A dimensão sociointeracionista na análise de gêneros textuais e a noção de gênero como mega-instrumento (Schneuwly) como suporte às atividades de linguagem

Marcuschi (2008, p. 152-153) sistematiza os estudos dos gêneros, localizando-os no Brasil e no mundo, assim como o que cada escola defende, apontando seus maiores representantes: (a) linha bakhtiniana (dialógica e sócio-histórica), envolvendo a Escola de Genebra, mas também discutida na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo; (b) linha swalesiana representada pela corrente norte-americana na perspectiva da sociorretórica; (c). linha sistêmico-funcionalista ligada a Halliday. Todos esses estudos vão em direção às práticas de linguagem sempre voltadas para o *outro* e não apenas para as formas da língua.

Chego, então, aonde me interessa situar o debate sobre os gêneros: a perspectiva de Bakhtin que, ao longo de sua obra, discute como se dá o processo e a constituição dos gêneros do discurso.

Como já se disse acima, para Bakhtin, a linguagem é uma forma de interação verbal que compreende relação entre sujeitos num “eu” para um “tu”, o que põe em evidência o princípio que identifica a discussão do autor, a

interação. O locutor ajusta seu dizer baseado em antecipações a outros enunciados, assim como também mobiliza estratégias discursivas porque sabe quem é o alocutário. Diga-se ainda que o *outro* é também o “outro discurso” ou “outros dizeres” a quem o locutor também é responsivo.

Desse modo, todo ato comunicativo tem caráter social cujo produto da interação é o enunciado que está invariavelmente ligado a uma situação concreta e a um contexto amplo, constituindo todo o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Assim sendo, se a interação é social, logo, os atos sociais são diversos. Desse modo, os discursos são produzidos conforme as esferas de atividades em que o homem está inserido, tornando a linguagem também diversa. Assim, a aula, a conversa médica, o debate político, as conversas informais que demandam usos da linguagem usam gêneros diferentes porque cada esfera é diferente.

Sob a égide da heterogeneidade, conceito latente em Bakhtin, as produções de linguagem se classificam, então, como “infinitas”, no dizer do autor, porém nunca desordenadas ou confusas. Isso se dá porque a competência linguística do sujeito não está na língua, mas na capacidade cognitiva que este tem de elaborar “o todo do enunciado”, isto é, os gêneros do discurso. Para o autor russo, gêneros de discurso podem ser descritos como diferentes formas de uso da linguagem que se modificam e variam de acordo com as diversas atividades humanas, mais especificamente nas trocas verbais. Em suas palavras (2003, p. 282), “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes mais padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas”. Há, então, para cada atividade social um gênero que lhe seja próprio, o que coloca nele a “variação” como conceito subjacente. Foi nesse sentido que o teórico se afastou dos estudiosos das discussões dos gêneros artístico-literários porque eles “negligenciavam a natureza linguística dos enunciados”.

Diante da riqueza da diversidade dos gêneros, infinita enquanto produção humana, o conceito de heterogeneidade foi mais propriamente colocado pelo autor como a razão das dificuldades do trabalho com o gênero

por não haver um “terreno comum” para seu estudo. Para Bakhtin, os estudos do gênero, conforme a tradição dos estudos estruturalistas, minimizavam a heterogeneidade dos gêneros.

Esse aspecto decorre das situações de enunciação, e põe em questão um reconhecimento amplo desse estudo que Bakhtin chamou de *gêneros primários*, os quais se constituem nas esferas simples de comunicação (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico etc.) e os *gêneros secundários*, os das esferas públicas complexas (o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.). Nas situações de comunicação, o segundo absorve o primeiro, diz o autor. Nesse sentido, reconhecer a diferença entre os gêneros do discurso primário (mais simples) e dos gêneros do discurso secundário (mais complexos) tornou-se o ponto que elucida essa natureza “complexa” e “sutil” dos gêneros. Diferenciá-los requer a compreensão do conceito de enunciado.

Segundo Bakhtin, a forma como esses gêneros se *interrelacionam*, o *processo histórico de formação dos gêneros secundários*, a *correlação entre língua, ideologia e visões de mundo*, isso é o que permite esclarecer a natureza do enunciado. Assim, a opção teórica – e de certo modo metodológica – de Bakhtin é olhar para os gêneros conjuntamente, ou melhor, olhar para as práticas de linguagem e, aí sim, descrever a diversidade dos discursos e seus gêneros.

Assim, o conceito de enunciado é importante para a constituição do gênero na teoria de Bakhtin porque diferentes atividades sociais correspondem a um diferente tipo de comunicação social, logo, a uma diversidade de gêneros que têm finalidades e condições específicas (CUNHA, 2000, p.1).

O gênero é parte constitutiva do enunciado formada por vários outros enunciados, daí o autor dizer que sem os gêneros a comunicação seria pouco provável. Todo gênero comporta três elementos: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional* numa dada esfera de atividade. Compreendido como objeto da enunciação, o *conteúdo* é sempre afetado pela ideologia e permite que os dizeres entrem na esfera dos acontecimentos discursivos e se tornem

“dizíveis”. O *estilo*, mais individual ou mais geral, seleciona elementos da língua (vocabulário, sintagmas, preferências gramaticais etc.) que para Bakhtin são indissociáveis da construção composicional e das mudanças ocorridas nos gêneros ao longo de sua história. Já os elementos das estruturas textuais/discursivas, e também aqueles que dizem respeito à “semiótica dos textos”, situam-se na *construção composicional* e fazem parte da composição de todo gênero de texto.

Para o autor russo, quanto mais se domina o gênero mais se descobre neles a individualidade dos atos dos discursos e mais livremente se realizam os projetos comunicativos (BAKHTIN, 2003, p. 285). Ou seja, os elementos presentes nos *tipos de enunciados relativamente estáveis*, o conteúdo, o estilo, a composição, permitem a manifestação dos discursos e a interação em muitas esferas comunicativas e permitem esclarecer o *quê, como* ou *de que forma* os enunciados se manifestarão.

Esses elementos do gênero, articulados, estão sujeitos à intenção do locutor e subordinados a um auditório específico. Assim, o acabamento do enunciado permitirá o reconhecimento do gênero pelos participantes da interação *desde as primeiras palavras do discurso alheio* (BAKHTIN, 2003, p. 271). E os aspectos contextuais, as formas de enunciação e as formas da língua dão o acabamento exterior ao enunciado, conseqüentemente, ao gênero, sendo a construção composicional aquilo que permite o reconhecimento do gênero diante da diversidade das atividades humanas.

Assim, a plasticidade dos gêneros tem características de flexibilidade e de padronização ao mesmo tempo. Esse *duo* permite aos atores sociais reconhecer os modelos comunicativos presentes em comunidades discursivas diversas. Segundo Freedman e Medway (*apud* CUNHA, 2000, p.1), os traços formais dos gêneros se relacionam com os objetivos comunicativos do falante na situação social e, assim, os gêneros se constituem como formas típicas de engajamento dos sujeitos em situações recorrentes.

Como já visto, o enunciado comporta uma dimensão verbal, expressa linguisticamente, e outra dimensão "subentendida", seu horizonte extraverbal.

Essa dimensão extraverbal é composta pela situação e pelo auditório do enunciado, que constituem a situação social do enunciado. Na linha do pensamento bakhtiniano, que considera as relações entre sociedade e linguagem, a *situação* é considerada como a condição de um acontecimento dado. Havendo a mudança de situação e de auditório, a orientação social valorativa do enunciado é alterada e, conseqüentemente, o sentido não será o mesmo.

Essa dimensão extraverbal e a situação decompõem o enunciado em algumas características particulares. O primeiro é **a alternância dos sujeitos falantes**. Cada enunciado, unidade singular da situação discursiva, apresenta início e fim claramente marcados, distinguindo-o dos outros enunciados, tanto aqueles que lhe são anteriores como aos que lhe são resposta (responsividade ativa). Segundo Bakhtin (2003, p, 275),

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.

Assim, fica evidente que as fronteiras do enunciado são marcadas pela alternância entre os sujeitos discursivos de onde emerge a réplica que tem um acabamento próprio, expressa a posição do falante e possibilita a tomada da palavra pelo interlocutor. Essa réplica é vista como enunciado e está, ao mesmo tempo, relacionada com outras quando o ciclo alternância dos sujeitos discursivos separa cada uma.

Outro elemento constitutivo do enunciado é **o acabamento**. Nele é possível perceber o dizer do locutor num dado momento e em dadas condições no interior do enunciado. Na recepção – leitura/interpretação – é que se percebe sua conclusibilidade e é ele quem sinaliza a réplica. Como o enunciado é uma totalidade discursiva que assegura a forma de estar do locutor diante do seu dizer e a possibilidade de resposta, três fatores cooperam para essa totalidade do enunciado: (a) o tratamento exaustivo do sentido do objeto do enunciado (esgotamento do assunto); (b) o intuito, o querer-dizer do

locutor; (c) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento (depende da esfera discursiva, das temáticas, da situação da comunicação discursiva, dos seus participantes).

A terceira particularidade da composição do enunciado, conforme Bakhtin (2003, p. 289) é **a relação do enunciado com o próprio falante (o autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva**. Sendo um elo na comunicação verbal, o enunciado antecipa/anuncia outros dizeres, tem entonação expressiva e se organiza em torno do interlocutor determinado pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. Nas trocas verbais, o desempenho dos papéis é considerado pelo locutor. Enquanto elabora seu enunciado, esse locutor tende a determinar e presumir a resposta do outro e, conseqüentemente, seu dizer é influenciado nesse processo porque considera a percepção do destinatário.

Na compreensão e nas palavras de Bakhtin (2003, p. 302), esses fatores determinarão *a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o estilo do enunciado*. Nesse sentido, o estilo depende do modo como o locutor percebe o interlocutor, presumindo a compreensão responsiva ativa. Vê-se, então, que os enunciados não são neutros. Assim, o estilo de um enunciado considera o interlocutor e a forma como ele percebe/recebe o enunciado e isso determina a escolha do gênero:

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

A discussão do conceito de enunciado está também relacionada ao estilo pelo princípio expressivo do enunciado e pela relação emotivo-valorativa

do locutor. Para atingir seu intento, o locutor faz uso da entonação expressiva, um dos recursos do estilo individual que, no dizer do autor (2003, p. 309), *se define acima de tudo por seus aspectos expressivos*. Dessa forma, o enunciado se relaciona ao estilo pelas escolhas dos recursos lexicais, gramaticais, composicionais feitas a partir das intenções que presidem o todo do enunciado. Ele é, portanto, uma unidade de comunicação e totalidade semântica, que se constitui e se completa exatamente na interação verbal; apresenta, forma gramatical e estilística, constituindo-se na sua totalidade como *gênero*.

O estilo compreende a relação do locutor com seu interlocutor a quem se dirige o enunciado que se caracteriza pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. Em sua fase inicial, há a organização do projeto, escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso, para depois apresentar a expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado. Dessa forma, o estilo é ao mesmo tempo individual, porque os falantes são singulares, e coletivos porque falamos por gêneros que contêm elementos de base. Logo, na definição de enunciado, Bakhtin aponta o estilo como sendo um vínculo entre o enunciador e seu interlocutor e ainda seu grupo social. Na discussão, então, entre estilo e gênero estão as mudanças históricas, isto é, os usos da língua e suas repercussões.

Cunha (2000, p. 2), de modo interessante, resume as características do enunciado da seguinte maneira:

Bakhtin não se dedica à classificação dos gêneros, mas à descrição das cinco particularidades do enunciado ou gênero do discurso: o enunciado é delimitado por fronteiras claras que são as mudanças de locutor; é acabado: ele tem fronteiras – um começo e um fim, um acabamento, que é percebido pela exaustividade do objeto de sentido, pelo projeto discursivo do locutor e pelas formas-tipo de estruturação do gênero; é marcado pela expressão do locutor, não havendo possibilidade de neutralidade quando se fala de enunciados concretos; o enunciado mantém relação com aqueles que lhe precederam e com os que estão por vir, sobre o mesmo objeto; é voltado para o alocutário, trazendo assim a resposta presumida, as objeções, restrições do alocutário.

Como formas de enunciado, os gêneros são, pois, portadores de duas características absolutamente heterogêneas: a padronização e a flexibilidade.

É isso que permite aos gêneros a adaptação às situações de enunciação. Assim, Bakhtin considera acertadamente o gênero como enunciado *relativamente estável* por estar imbuído justamente das funções sociais, logo, não caberia a ele as formas rígidas. Isso significaria o aprisionamento do gênero e tornaria a reflexão sem razão. Decorre daí a característica sociocomunicativa dele, que opera como artefato cognitivo, histórico, cultural e social.

Se o interesse dos estudos do gênero se concentrar na pergunta de Todorov (1978) sobre “como os gêneros surgem”, precisar seu aparecimento indica observar as práticas sociais de linguagem de perto. Assim, a cada nova prática de linguagem surgem gêneros mais ou menos ritualizados, com entonação expressiva determinada por essas práticas (BAKHTIN, 2003, p. 284). E são nessas práticas que se impõem as trocas, as atualizações dos dizeres e as *formas de dizer* nas enunciações. Ocorre que o enunciador, a partir de uma forma comunicativa dada e de um referente criado, gera uma expectativa no enunciatário o qual interpreta o gênero e faz esse enunciatário produzir a réplica. Pensar em gênero é olhar como essas práticas são construções enunciativas instituídas sócio-historicamente. Isso impõe necessariamente uma visão de que o discurso é histórico porque é intrinsecamente dialógico, voltado para o outro, para as atuações sobre o outro e sobre o conjunto social.

Até este ponto estão expostas as bases dos aspectos constitutivos da linguagem e do gênero e abro nova janela para colocar ao lado das discussões de Bakhtin a reflexão dos estudos da Análise Textual dos Discursos no que respeita à *genericidade* ou ao *regime de gêneros* com Adam (2008), Adam e Heidmann (2011) e Adam, Heidmann e Maingueneau (2010) e nessa discussão situo os gêneros mais claramente relacionados à autoria, à leitura-interpretação e edição-circulação dos textos.

2 UM ESPAÇO PARA TEXTO E DISCURSO

A discussão da Análise Textual dos Discursos nesse momento tem como propósito focar o estudo do acontecimento dos enunciados materializados em textos. Desse modo, a genericidade permite reconhecer os gêneros e suas transformações ao longo do tempo. Para essa discussão, situo o conceito de texto, sua composição linguística e cena que ele encerra em cada situação enunciativa.

2.1 Análise Textual dos Discursos

Jean-Michel Adam, grande representante da Análise Textual dos Discursos (ATD de agora em diante), associa a *Linguística Textual à Análise do Discurso* a uma maneira de lidar com os textos que parte do discurso e se centra nas operações de textualização. Sua proposta é estabelecer relação complementar entre a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD) mais propriamente situada na linha de Dominique Maingueneau (ADAM, 2008, p. 43). Teoria relativamente recente²⁷, a ATD tem a tarefa de pensar a relação entre texto e discurso e, para tanto, situa a LT no quadro mais amplo da AD.

Assim, para Adam (2008, p. 43), a questão nessa perspectiva de estudo da linguagem é articular uma LT *desvencilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da Análise do Discurso Francesa*. O campo da ATD passa, então, pela “teoria pragmática do texto” que se ocupa dos tipos de discursos institucionalizados. No que respeita à Linguística Textual, estariam em questão as *determinações textuais* cujos encadeamentos (continuidade e descontinuidade) de proposições no sistema constituem a unidade *texto*.

²⁷ Adam (2008) lembra autores que se anteciparam aos seus estudos ao tratarem de “análise textual” (Barthes, 1972; a “Textanalyse” em Plett 1975 e Tizmann, 1977; Gadès-Madray, 1998; Détrie, 2001; lembra também que Denis Slakta, em 1970, aproximou as duas correntes em seu trabalho *Entre gramática de texto e análise de discurso que relações articular?*

Para a Análise do Discurso estariam o que o autor chamou de *regulações descendentes* impostas aos enunciados pelas *situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros*. O objeto da ATD é, então, as práticas discursivas institucionalizadas e os gêneros de discurso cuja determinação pela história deve ser considerada pelo viés da interdiscursividade e organizada pelos encadeamentos da língua (ADAM, 2008, p. 60). Desse modo, Adam parte dos planos do discurso e centra-se na análise do *conjunto de operações de textualização*.

No que respeita ao texto, o autor define-o como uma estrutura sequencial e heterogênea, situando-o num contexto de enunciação cujas escolhas linguísticas determinam/organizam sua estrutura. Por isso Adam (2008, p. 43) vê o texto sob duas dimensões: uma pragmática e outra estrutural. Conseqüentemente a **textualidade** é vista como *um conjunto de operações que levam o sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significante*.

Ainda segundo Adam (2010, p. 15), a Análise Textual dos Discursos é *uma teoria e uma descrição da diversidade das práticas discursivas*. Para ele, a AD precisa da LT porque é esta que descreve e define as unidades de análises transfrásticas.

Adam trata a ATD a partir dos estudos de Bakhtin e toma do autor russo considerações sobre os “polos do texto” (linguístico e enunciativo). Para o autor francês, essas estruturas são tipologias guiadas por sequências textuais que permitem a realização do projeto do dizer as quais estão no plano da língua, parte repetível do enunciado. Essa concepção encontra base no que postulou Bakhtin (2003, p. 286) ao dizer que

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar com a ajuda dessa oração, selecionamos um tipo de oração em função do todo do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção. A idéia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo. O intuito de nosso enunciado, em seu todo, pode não necessitar, para sua realização, senão de uma oração, mas pode também necessitar de um grande

número delas e o gênero escolhido dita-nos o seu tipo com suas articulações composicionais.²⁸ (Grifo meu)

A ATD investiga aspectos da textualidade, mas entre outros aspectos, investiga também mudanças e permanências, semelhanças e diferenças entre os mesmos textos e entre todos os textos. Por isso, para Adam (2010, p. 9), é necessário dar atenção às “*classes de textos*” (*gêneros de discurso, gêneros de texto, tipos de texto*), *questões comuns à AD e à LT*. Assim, a LT estuda, no dizer o autor, *o que é o “materialmente observável”, isto é, os detalhes semiolinguísticos das formas-sentido mediadoras dos discursos*.

Como para Adam os textos têm uma “consistência” e uma “complexidade” próprias, seus trabalhos em ATD (ADAM e Heidmann, 2004 e 2011; Adam, Heidmann e Maingueneau, 2010) marcam a natureza dos textos, seu processo histórico de editoração, a natureza linguística das construções, os elementos das fronteiras peritextuais, as relações de cotexto, assim como as sucessivas edições e reescrituras de textos conformadas ao processo complexo de leitura-interpretação ou recepção dos textos.

Assim, para a ATD é necessário examinar, pelo viés da genericidade, os gêneros e os discursos que se fazem circular nos textos. Nessa agenda do estudo dos textos e dos discursos, são olhadas também as sequências textuais para localizar elementos relativamente estáveis constituintes do gênero. Ocorre que, diferentes sequências participam de um mesmo gênero e uma delas organizará o texto – oral ou escrito.

Essa maneira de olhar para as práticas de linguagem se ancora na LT, quando trata das determinações do texto, e na AD, observando as situações de interação. Desse ponto de vista teórico é que serão tratadas as noções de texto, sua genericidade e as sequências textuais que permitem compreender as situações de comunicação materializadas no plano da língua.

2.2 Percursos e noções de texto

O estudo do texto, seu estatuto, sua condição de acontecimento,

²⁸ Particularmente neste trecho, escolhi a tradução feita por Maria Ermantina Galvão G. Pereira do texto *Os gêneros do discurso* In. Estética da criação verbal. Mikhail Bakhtin. São Paulo Martins Fontes, 1997, p. 305.

modalidade, entre outros aspectos, interessou a muitas áreas e correntes teóricas por diversas razões. Tratar o tema é importante porque o objeto de estudo deste trabalho se situa na materialidade escrita do texto.

As abordagens do texto perpassaram (e ainda são) muitas áreas e correntes teóricas. Um percurso de quase 60 anos²⁹ (1944 a 2004) aponta para mudanças no uso do termo “texto” que, num primeiro momento, confunde-se com *escrita* (FERNANDES, 1944³⁰), depois se assimila ao próprio livro (ALMEIDA, 1955³¹). Num olhar sobre a etimologia da palavra, o texto é visto como um artefato³² (LEITE e JORDÃO, 1958) cuja tessitura e entrançado “fabrica” esse objeto cultural.

O texto também foi considerado *palavra* e, nesse sentido, foi posto como “as palavras de que consta algum livro ou escrito” (CALDAS AULETE, 1958) e, numa vertente mais contemporânea da Linguística, os enunciados orais e escritos são também entendidos como textos (DUBOIS *et al.*, 1973.). Da Pragmática surge o conceito ampliado para além das palavras e das frases quando Mira Mateus e Xavier (1990) o definem como *unidade semântica e não uma mera sucessão de frases*.

Para a Análise do Discurso, o texto é visto em sua materialidade histórica. É uma unidade de análise que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido em relação à situação. Não é um dado linguístico, mas discursivo, composto de unidades complexas que constituem um “todo”. Assim a AD observa a heterogeneidade dos textos quanto à natureza dos materiais simbólicos, quanto à natureza da linguagem e quanto à posição do sujeito (ORLANDI, 2003, p. 70).

Ao longo da história da Linguística como ciência, o texto foi-se impondo como objeto de estudo e sua compreensão está atrelada a concepções de

²⁹ Este estudo se deu a partir da consulta que fiz a treze dicionários diferentes a fim de localizar a história do vocábulo que tomou como critério a concepção do termo nas distintas correntes teóricas da Linguística.

³⁰ Conforme o verbete: Texto = *sin.* Redação, teor.

³¹ Segundo o autor: Texto – Referência a livro de texto.

³² O verbete indica: **Tex.ěřě** (o, ĩs, ůi, tŭm), v. *trans.* Tecer, tramar, undir, entrelaçar, trançar, construir, edificar, arranjar, dispor, compor, narrar, relatar. *Deriv. do Sâns. Taks: fabricar.* Marques Leite e Novaes Jordão (1958).

língua, sentido, situação, sujeito, (inter)discurso, sentido, suporte entre outras. Retomo rapidamente algumas delas recorrendo à história dos estudos do texto proposta por Marcuschi (2003³³). O autor coloca, então, na perspectiva histórica da teoria do texto, a noção de língua como *representação do pensamento*, logo, o leitor tem um papel passivo. Outra vertente aponta o texto como *produto*, centrado no código, cujo sentido está no próprio texto, pois a estrutura linear tem a função de apontar os sentidos. Na perspectiva interacionista, conforme o autor, o texto está posto como espaço de interação cujos sujeitos são ativos e responsivos, o que é ampliado na Análise do Discurso que vê o texto como materialização dos discursos ao qual o leitor está submetido não significando que seja passivo.

Em Halliday e Hasan (1976, *apud* Marcuschi, 2003), na vertente da semântica textual, passa a ser visto como *unidade de sentido*, como uma *unidade semântica de forma e sentido*, centrado na coerência semântica. Segundo Marcuschi, esta é uma visão da coerência textual imanente. Dessa corrente teórica, advém a noção de texto como *unidade comunicativa* que, segundo o autor, diferencia-se de outras, pois está posto como um todo *comunicativo* e traz em seu bojo a noção de contexto e seus elementos, conceito central, ao lado do componente pragmático de caráter comunicativo, o uso.

Outra noção de texto advém da mudança de paradigma da pragmática para a cognição a qual dá ênfase aos *processos cognitivos* e nesse sentido é visto como *unidade processual*. Em Beaugrande (1997), o *texto é um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais*. Para essa vertente de estudo do texto, as atividades linguísticas se concretizam através de processos cognitivos que correspondem a modelos mentais de operações de construção de conhecimento, sendo resultado dessas operações cognitivas.

Marcuschi (2003a), a partir das concepções da cognição e da Linguística

³³ Materiais de aula da disciplina Linguística de Texto ministrada pelo professor Luiz Antônio Marcuschi em 2003, mas já sistematizados no livro *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, lançado pela Ed. Parábola em 2008. Outra discussão sobre o tema está em Koch (2002), no livro *Desvendando os Segredos do Texto*.

Textual, define texto como *um evento social e cognitivo organizado, realizado por um enunciador, numa língua natural, capaz de ser interpretado e compreendido por um receptor, num contexto e num tempo*. O autor traduz ainda o termo como *evento discursivo em conexão com muitos elementos linguísticos, paralinguísticos e multimodais*, sendo o texto, sobretudo, um *evento interativo* (MARCUSCHI, 2009, p. 93). Em uma definição mais ampla, Marcuschi (2008, p. 80) considera que

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.; 2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*; 3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção (co-autorias em vários níveis); 4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (Destaques do autor)

Na visão de Marcuschi, há a evidência dos aspectos verbais, não verbais e cognitivos que convergem para o texto.

Na perspectiva do ensino de língua e estudo do texto, destacam-se os estudos da Escola de Genebra, os quais propõem a diversificação dos textos dentro dos contextos de produção, com ênfase, sobretudo, nos aspectos históricos e sociais (BRONCKART, 1999), mas também como “estratégia didática” (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, 2004). Para Bronckart (1999, p. 93), *o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado*. Conforme esse autor, há dois parâmetros importantes para a organização de textos: a) o mundo físico e b) o mundo social e subjetivo. Ao mundo físico, correspondem: o lugar da produção, o momento da produção, o emissor, o receptor; ao mundo social e subjetivo, correspondem: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor. O contexto de produção, para Bronckart, influencia a organização do texto. Ao considerar o mundo físico, o sujeito produtor de discurso considera imediatamente o mundo social e subjetivo, já que nesses parâmetros estão a forma, o contexto de circulação e

os objetivos do ato enunciativo. Isso leva o sujeito a refletir sobre as representações, sobre o conteúdo veiculado, os recursos linguísticos e semióticos usados, quais são as aproximações e os distanciamentos que fará em relação ao lugar social do outro e de si mesmo. Diz ainda o que será calado, que posições tomar diante do que se enuncia. Esse processo também é condição para o aparecimento do enunciado. Nessa mesma direção estão os estudos de Marcuschi e Ferraz (2009, pp. 130-132) no que tange às questões de escrita de textos em situações de aprendizagem e de linguagem como *atividade sociodiscursiva* que destacam a importância da explicitação da condição de produção na escrita de textos. Sobre isso, as autoras dizem que

No espaço extraescolar, ao produzir um texto, o autor, via de regra, tem em vista, mesmo que inconscientemente, as condições de produção e de circulação textuais. Assim, leva em conta *para quem, quando, sobre o que, com que objetivo escreve*. Esses fatores contribuem para que o escritor defina tanto pelo gênero textual mais adequado ao contexto sociocomunicativo quanto pelo “tom” que deseja imprimir ao seu texto (formal ou coloquial; irritado ou benevolente, entre outras possibilidades). As experiências anteriores do escritor, em diferentes situações de interação, influenciam igualmente nas decisões acerca do formato do texto e das estratégias discursivas a serem adotadas.

Na perspectiva da teoria dialógica, a característica fundamental do texto é a heterogeneidade. Essa noção em Bakhtin (2003) aponta dois polos, um irrepetível e outro que contém elementos “repetíveis e reproduzíveis” oferecidos por um “sistema de linguagem” que é “convencional dentro de um determinado coletivo”. Bakhtin (2003, p. 308) diz que ele tem *função* e *fronteira* e chama *texto* tudo o que é oral e escrito porque entende o termo em sentido amplo. Desse modo, o *projeto* (intenção) e a *realização desse projeto* é respectivamente cognitivo/mental, virtual e material, que seria sua realização linguística. Para o autor, a parte material é a que é possível de ser reproduzida, repetida. Seria um sistema da linguagem que estaria por trás do texto. É, ao mesmo tempo, material e meio. Tem-se, então, que todo texto apresenta uma parte material (comporta elementos semiolinguísticos) e outra enunciativa (enunciador que realiza a intenção do projeto). Rodrigues (2001, p. 62), na figura 2 abaixo, representa de modo interessante esse ponto de vista de

Bakhtin a respeito do texto como enunciado e unidade orgânica na comunicação discursiva.

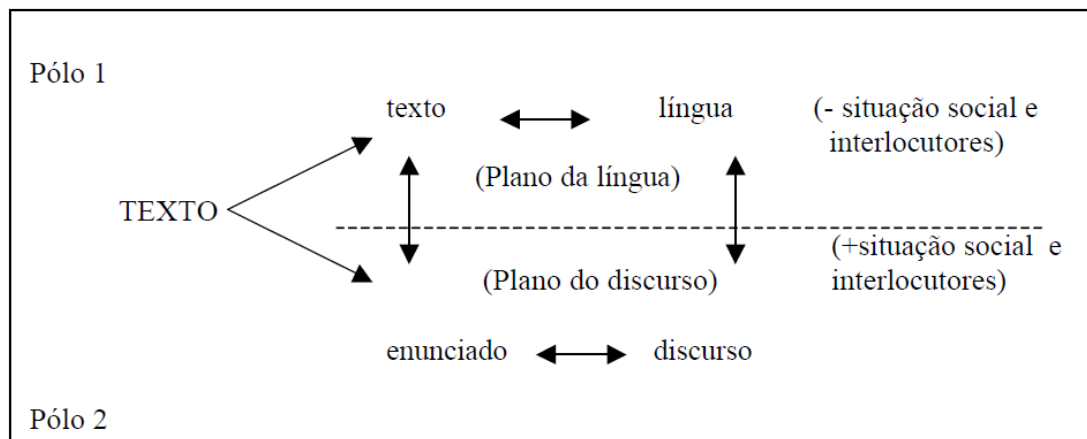


Fig. 2 - Relação entre texto e enunciado, língua e discurso em Bakhtin conforme Rodrigues (2001, p. 62).

Nessa leitura, o texto como enunciado está dentro de uma cadeia de textos de um campo discursivo e comporta elementos linguísticos e enunciativos. No sentido *lato*, *texto* seria uma unidade orgânica original que reflete todos os textos de um dado campo de sentido e isso não permite que haja *textos puros* conforme diz Bakhtin.

A teoria dialógica compreende o texto como objeto do próprio pensamento (BAKHTIN, 2003, p. 307) sem o qual o acontecimento discursivo não teria razão de existir. Compreende também que a interação social, na sua realização, dá-se através do texto impregnado de concepções, concretiza ideias, dá acesso ao mundo e a tudo que está em seu entorno.

O autor russo propõe, em sua teoria, ver o texto como *enunciado* dialógico e plurivocal com aspectos (extra)linguísticos e discursivos a serem levados em conta e aponta questões importantes acerca do termo conforme se pode ver na exposição a seguir.

Um texto³⁴ – oral ou escrito – seria um enunciado, constituído pela linguagem que traz em si a *ideia* (ou projeto) e seu *acontecimento*; tem um

³⁴Refiro-me ao texto verbal. O filósofo russo concebe o texto também “no sentido amplo como qualquer conjunto de signos” (2003, p. 307).

sujeito nomeado pelo filósofo russo de *sujeito textológico*³⁵; está numa cadeia discursiva de um dado campo; mantém relações intra e interdiscursivas; é ao mesmo tempo individual e social; é voltado para o outro na cadeia discursiva dentro de um *contexto*; é um acontecimento singular, irrepetível (somente a reprodução mecânica, gráfica é possível de ser repetida; a enunciação, não.); seu acontecimento só é possível porque há para o texto dois sujeitos, dois autores: um que cria o texto e outro que recebe o texto e o recria responsivamente; requer compreensão e sentido; é elemento de interação e compreensão; mantém relação dialética ou de concordância; manifesta-se em gênero (BAKHTIN, 2003, pp. 307-335).

É dessa forma que Bakhtin traduz o que é *texto*. À frente do seu tempo, o filósofo já o colocava como espaço de hibridização (verbal, sonora e visual). Para ele o texto tem contexto, autoria, historicidade, responsividade. Apresenta um enquadre semântico e tem materialidade linguística, o que impõe modos de leitura. Assim, no texto estaria a confluência de muitos elementos.

Outro aspecto da concepção de texto conforme a teoria dialógica diz respeito ao que o filósofo russo chamou de *a presença* do “segundo sujeito”, aquele que retoma o texto do outro (o primeiro sujeito) para um dado fim. Assim, esse segundo sujeito cria um texto no qual avalia, comenta ou objeta o texto do primeiro sujeito (*o sujeito textológico*). No entanto, quando o segundo retoma o primeiro, cita ou repete, isso é um novo acontecimento que é ao mesmo tempo um elo na cadeia discursiva.

Ainda outro aspecto sobre o texto nessa teoria é que, como enunciado, ele é algo individual, único, singular e tem relação com tudo que é histórico, estético, revelando-se numa cadeia de textos de um dado campo. Não está ligado aos elementos da língua, mas a outros textos, logo, está diretamente ligado à autoria.

É importante que fique claro que texto, gênero e discurso, embora relacionados, não são a mesma coisa. Ocorre que dado discurso mobiliza uma forma textual que constitui o gênero e, desse modo, a textualização vai sendo definida num plano mais amplo pelo discurso, pelo sentido e pelo gênero, mas

³⁵ Bakhtin (2003, p. 309).

também pela estrutura.

Do ponto de vista da ATD, o texto deve ser compreendido de modo interdisciplinar e complementar em que os processos de composição, editoração e leitura sejam considerados. Nesse sentido, Adam (*apud* ADAM, HEIDMANN e MAIGUENEAU, 2010) sustenta que o texto deve ser tratado tanto do ponto de vista da genética dos textos quanto da filologia, da linguística e da análise de discursos. Na visão do autor, esse tratamento, entre outros aspectos, possibilita reconhecer os processos de escritura e reescritura assim como seus limites, fronteiras e vinculação dos textos com outros textos; reconhecer a importância da mediação da editoração deles; compreender como a língua(agem) produz sentidos através de fenômenos linguageiros diversos e permite ainda compreender as formas de circulação e consumo dos textos. Desse modo, a ATD não se considera uma “disciplina”, mas um espaço de diálogo interdisciplinar (ADAM, *apud* ADAM, HEIDMANN e MAIGUENEAU, 2010, p. 19).

Esse breve inventário das noções de texto coloca em comum a ideia de que ele tem materialidade e condição de acontecimento. Lugar do pensamento humano, para o texto convergem muitas ações e conexões que podem ser analisadas no enquadre de diversas disciplinas. Essa noção é importante neste estudo porque trato das aulas virtuais escritas que acontecem através de textos cuja organização envolve muitos gêneros. Ainda não se verá a discussão do hipertexto em razão da implicação de outras leituras.

2.3 A genericidade dos textos

A genericidade vem sendo discutida por Maingueneau (2004 e 2006), Adam e Heidmann (2004) e Adam (2008) com base nos conceitos de heterogeneidade e multiplicidade dos gêneros do discurso e a capacidade que estes têm de se transmutarem.

As pesquisas de Maingueneau (2005 e 2006) se situam na compreensão dos gêneros desde os estudos retóricos e poéticos de Aristóteles de quem o

autor toma o conceito de *ethos* para observar que as enunciações mesclam elementos verbais e não verbais. Diz o autor que *se o ethos está crucialmente ligado ao ato de enunciação, não se pode ignorar que o público constrói representações do enunciador antes mesmo que ele fale* (MAINGUENEAU, 2005, p. 71). Assim, o enunciador constrói sua imagem, envolvendo o destinatário numa cena enunciativa do texto, logo, o *ethos* é parte constitutiva dessa cena (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).

Por cena enunciativa o autor compreende o lugar ao qual o alocutário é chamado e que pode (a) atribuir ao discurso um estatuto pragmático, quando a cena integra esse alocutário em um tipo (publicitário, administrativo), a **cena englobante**; ou quando (b) o contrato está associado a um subgênero de discurso (editorial, sermão, o guia, a consulta), **cena genérica**; ou ainda quando (c) é construída pelo próprio texto, pressuposta pelo discurso para ser enunciada ao mesmo tempo em que é por ele validada num movimento que em é concomitantemente a origem e aquilo que ele gera, **a cenografia**. Conforme Maingueneau (1998, pp. 20-21) a cena é a *maneira pela qual o discurso constrói uma representação de sua própria situação de enunciação*.

Nessa perspectiva, esse autor institui a hierarquia dos gêneros a partir da constituição dos discursos. Sua proposta é olhá-los numa dada hierarquia e por isso os categoriza em dois regimes de gêneros: os *conversacionais* e os *instituídos*. Esse olhar sobre o gênero diz respeito à atividade discursiva como processo complexo decorrente de atividade sociocognitiva e também interdiscursiva mobilizada por fatores diversos.

Essa categorização de Maingueneau (2006, pp. 146-176) ocorre porque há gêneros mais ou menos ritualizados, mas também porque há os que operam nas instâncias enunciativas criadas a partir dos papéis e lugares dos atores sociais. Os gêneros *conversacionais*, para o autor, participam tanto das instâncias abertas quanto fechadas, podendo ser mais ou menos ritualizados, porém se mostram como gêneros mais abertos por permitirem quebra de ritualização, retomadas etc.

Os gêneros *instituídos* não formam um conjunto homogêneo porque há, para cada um deles, uma cena enunciativa dada. Ainda segundo Maingueneau

(2006, p. 149), cada gênero de discurso está associado a uma cena que pode ser descrita em cinco graus nesses gêneros: **a.** os que sofrem pouca variação e/ou os que não têm autoria explícita (registros de nascimento, listas telefônicas etc.); **b.** os que obedecem a roteiros rígidos; **c.** gêneros que toleram variações; **d.** gêneros que requerem a invenção de um cenário de fala; **e.** gêneros que não possuem um formato pré-estabelecido, mas, sim, uma zona genérica autocategorizada pelo autor. Assim, a ênfase da genericidade nesse autor se dá pelo modo de atuação do *ethos* nos diversos textos.

A visão de Adam e Heidmann (2004) sobre a genericidade vai em outra direção, para quem o regime de gênero é a ligação do texto com categorias genéricas abertas. Para os autores, um gênero é sempre afetado pela genericidade em todos os níveis de organização textual. Assim, a genericidade considera: a composição do discurso e a leitura-interpretação como processos complexos. Segundo os autores, haverá *efeito de genericidade* sempre que houver texto já que esta é uma necessidade sociocognitiva que religa qualquer texto ao interdiscurso de uma formação social. Colocando de outro modo, o rótulo *gênero* enquadra o enunciado numa categoria de textos os quais não pertencem a um só gênero porque estão sempre em relação com outros gêneros pela produção ou ainda pela recepção-interpretação. A figura 3 abaixo ilustra essa orientação.

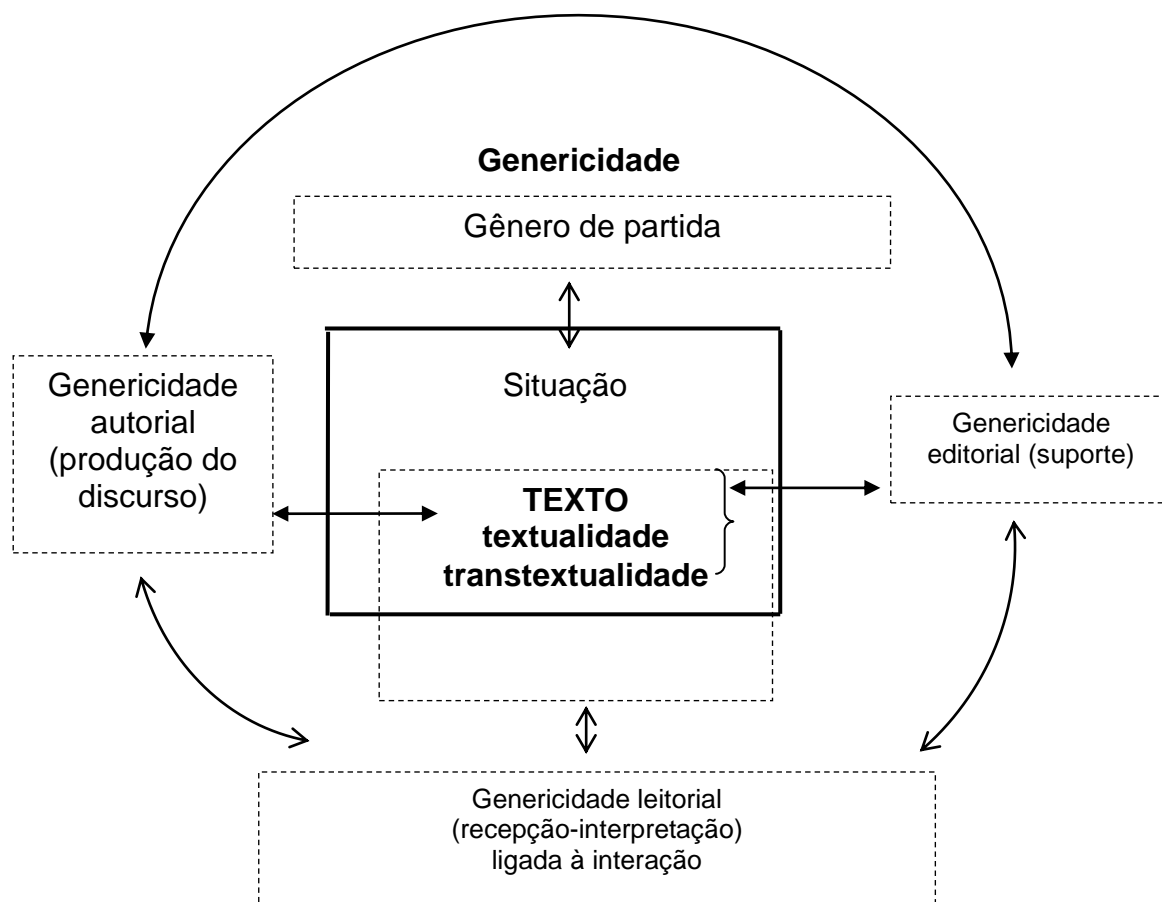


Fig. 3 – Aspectos da genericidade com base em Adam e Heidmann (2004).

A genericidade dos textos acontece de modo articulado como se vê. Para Adam (2008, p. 254), o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção das sucessões do texto como também das partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. Assim, a genericidade participa da composição do discurso e o efeito de genericidade participa da leitura-interpretação que está ligada aos efeitos de textualidade. Por isso, há efeito de genericidade sempre que há textos, porque haverá, então, o reconhecimento de que as sequências de enunciados formam um todo na comunicação. O que essa perspectiva propõe é ir do gênero para a genericidade por um processo discursivo e sociocognitivo. A isso Dion *et al* (2001, p. 17, *apud* Adam e Heidmann, 2004, p. 2) chamaram de *suspender a visão tipológica do gênero* já que, para os autores,

é menos uma questão de analisar a pertença genérica de um texto que de atualizar as tensões genéricas que o informam. *Esse deslocamento do gênero à genericidade suspende toda a visão tipológica [e] permite contornar a armadilha essencialista*³⁶.

Não se trata, portanto, de apontar a espécie de gênero, mas de como eles funcionam, como se transmutam e se imbricam com outros gêneros.

Ao lidar com a genericidade, a questão é compreender o processo dinâmico que se dá sobre a leitura dos textos e as orientações dos enunciados em três níveis: o da produção (autoria) do texto (tema e estilo), o da recepção- interpretação e o do plano intermediário da sua editoração (composição).

A genericidade autorial, editorial e leitoral dos textos, segundo Adam e Heidmann (2004), informa a vinculação dos textos com os gêneros de partida como também os traços de suas modificações e as marcas deixadas pelo autor; também evidencia as modificações peritextuais e/ou textuais as quais condicionam a leitura; e informa os diferentes graus de interpretação da leitura que são aplicados aos textos. Esses elementos são resultado da genericidade. Quando um gênero é reescrito, ou melhor, quando sua ocorrência se dá numa nova instância, essa genericidade vai modificando os dizeres e, claro, os discursos. Tratar da genericidade não é apontar as espécies de gêneros, como disse acima Dion, mas dizer como eles se tornam outros, como se comportam ao longo do tempo e de sua hibridização.

Nesse enquadre teórico-metodológico, a genericidade se apresenta como outra direção para o estudo do gênero que vai além do conceito estático, pois situa os acontecimentos discursivos em seis proposições conforme Adam e Heidmann (2011, pp. 18-30)³⁷.

A proposta contempla os gêneros dentro do sistema de gêneros e dá continuidade ao programa dos estudos textuais e discursivos como dos estudos literários em Todorov (ADAM e HEIDMANN, 2011, p. 16). Os autores apresentam seis proposições para a aplicação do conceito de genericidade aos textos.

³⁶ Tradução de: *il est moins question d'examiner l'appartenance générique d'un texte que de mettre à jour les tensions génériques qui l'informent. Ce déplacement du genre à la genericité met en suspens toute visée typologique [et] permet de contourner l'écueil essentialiste.*

³⁷No estudo da genericidade, os autores não falam em proposições hierarquizadas e esse também é meu entendimento.

Todo texto participa de um ou de vários gêneros é uma das premissas dos autores que, assim como Bakhtin, atestam que *as línguas e os gêneros são indissociáveis na manifestação textual e discursiva*. Desse modo, todo texto apresenta um *efeito de genericidade* porque participa necessariamente de vários regimes de gênero (ou regime de genericidade). Assim, dado texto sofrerá modificações ao longo de seu acontecimento motivadas pelo plano de autoria (genericidade autorial), mas também pelo plano da leitura-interpretação (genericidade leitoral). Nessa perspectiva, diferentes interpretações são aplicadas aos textos, ao que os autores chamam de *história da leitura dos textos* porque o contexto cultural, as histórias dos leitores (o auditório) e as mudanças no gênero farão os sujeitos projetarem diferentes sentidos. A *genericidade autorial* diz respeito às transformações que os textos sofrem ao longo da história de sua escrita, das reescrituras e, por vezes, pelos comentários do autor. O texto sofre, então, uma série de mudanças como as que estão descritas nos estudos da genética dos textos³⁸. Essas mudanças afetam a genericidade autoral que também alteram a editoração dos textos (genericidade editorial). Essa forma de pensar as transformações do texto encontra eco nas ideias de Genette (2009) para quem os paratextos não cessam de se modificar conforme a época, a cultura, gêneros e formas de editoração dos textos. A isso Adam e Heidmann (2004) reconhecem como sendo a genericidade editorial dos textos.

Se um gênero participa de um ou de vários gêneros, logo, é constituído por muitos discursos. Isso significa que **a categoria “gênero” é diversa** justamente porque **as práticas discursivas o são**. Observar as potencialidades genéricas que perpassam o gênero remete à participação e não apenas ao pertencimento do gênero a uma dada classe ou grupo, o que possibilita entrar nos fatos do discurso. Essa é, então, outra proposição dos autores e, segundo eles, um gênero deve ser compreendido no interior do

³⁸ Não é meu objetivo tratar da crítica genética dos textos (e em certa medida poderia ser), mas aspectos interessantes sobre a *endogênese* e a *exogênese* dos textos podem ser encontrados em Genette (2009), Dion, Fortier e Haghebaert (2001) como também na interessante obra de Pino e Zular (2007) quando retomam os estudos franceses da crítica genética e avançam sobre os movimentos da escrita de textos e documentos não apenas como processo, mas como *arqueologia*. Além desses, é possível encontrar na obra de Chartier (1998, 1999, 2002, 2007) movimentos dos escritos dos livros em muitas épocas.

âmbito de um sistema codificado de gêneros. Devem ser compreendidos, então, os gêneros e os subgêneros de um grupo social num dado momento da história cultural e discursiva desse grupo.

Sendo os grupos sociais aqueles que constroem os gêneros, os autores formulam outra proposição para a genericidade: **os gêneros são práticas normatizadas, cognitivamente e socialmente indispensáveis**. No interior da esfera de atividade humana, o gênero cumpre funções sociocognitivas que nos auxiliam no entendimento das ações dos outros assim como de nossas próprias ações. É isso que permite a adequação do gênero nas várias instâncias comunicativas. Essas normatizações dizem respeito tanto aos usos discursivos quanto aos usos da língua no seu sentido gramatical. A (in)estabilidade e a normatização do gênero são condição para a interação e para o funcionamento da língua em discurso.

Em face dessa diversidade das práticas discursivas, outra proposição que diz respeito à genericidade é a de que **os gêneros são categorias dinâmicas em variação**. Segundo Adam e Heideman (2011, p. 24), essa proposição tem grande importância porque a variação é inerente ao gênero e *caracteriza toda realização textual*. Assim, os leitores respeitam o princípio de identidade dos gêneros ou dele se liberam quando são introduzidas as variações, o que faz esses leitores jogarem com esses gêneros e com seu sistema a depender da situação de enunciação. Isso coloca o gênero num *duo* entre a repetição e a variação. A definição do gênero, assim como seu reconhecimento, passa pelo “acontecimento”, “transformação” e “contestação das regras” e o faz conviver entre as instâncias da variação e da repetição, ao que eu acrescentaria a “renovação” dado o novo gênero que emerge da nova prática.

Ao participar de um ou de vários **gêneros**, o gênero **se situa apenas dentro do âmbito de um sistema de gêneros**. Mas essa proposição aproxima duas concepções, aparentemente antagônicas conforme Adam e Heidmann (2011, p. 25): ao mesmo tempo em que o gênero se define no interior de um sistema de gênero também não se define exatamente por uma *gramática de critérios fixos e estreitos* das propriedades linguísticas. Por isso, segundo eles, esse pertencimento é, ao mesmo tempo, flutuante e sistêmico. Assim, não será

possível uma classificação rígida dos gêneros porque os traços deles são diferentes em si ao mesmo tempo em que participam de uma “família de gênero”, *com traços de tipicidade, regularidades e fenômenos de dominância*.

Por fim, Adam e Heidmann apresentam uma última proposição bastante ampla: a de que **a genericidade envolve todos os níveis textuais e transtextuais**. No primeiro nível (nível textual), segundo os autores, estariam as *forças centrípetas que asseguram a unidade e a irreduzível singularidade de um determinado texto* e no nível da transtextualidade as forças centrífugas as quais permitem a abertura dos textos para outros textos.

Para os teóricos, a textualidade apresenta quatro níveis importantes de organização: *i.* o nível semântico (compreende o conteúdo temático ou o modelo de mundo que o texto propõe); *ii.* o nível enunciativo (em que estão implicados os enunciadores e coenunciadores e a responsabilidade pelos enunciados); *iii.* o nível composicional (recobre as sequências textuais, as relações entre texto e imagem, os planos de texto, o meio-suporte); *iiii.* o nível argumentativo e pragmático (corresponde ao estilo como posto por Bakhtin no sentido da variação tanto individual quanto social).

Adam e Heidmann (2004) ilustram essa realização da textualidade dos discursos como se pode ver na figura 4 abaixo. Para os autores, as forças centrípetas asseguram a homogeneidade dos textos (parte mais escura da figura) e as forças centrífugas, a transtextualidade (parte cinza superior, mais leve), permitem que os textos se tornem outros como já dito. Os textos estariam, então, no meio dos dois campos de força e ter-se-ia uma dupla dimensão da análise textual do discurso. Nesse sentido, Bakhtin (2008, p. 121) assevera que a unidade e a continuidade dos textos são asseguradas pelos elementos novos e velhos (*archaica*) e isso permite sua renovação presente na *memória* e na continuidade ininterrupta do desenvolvimento deles.

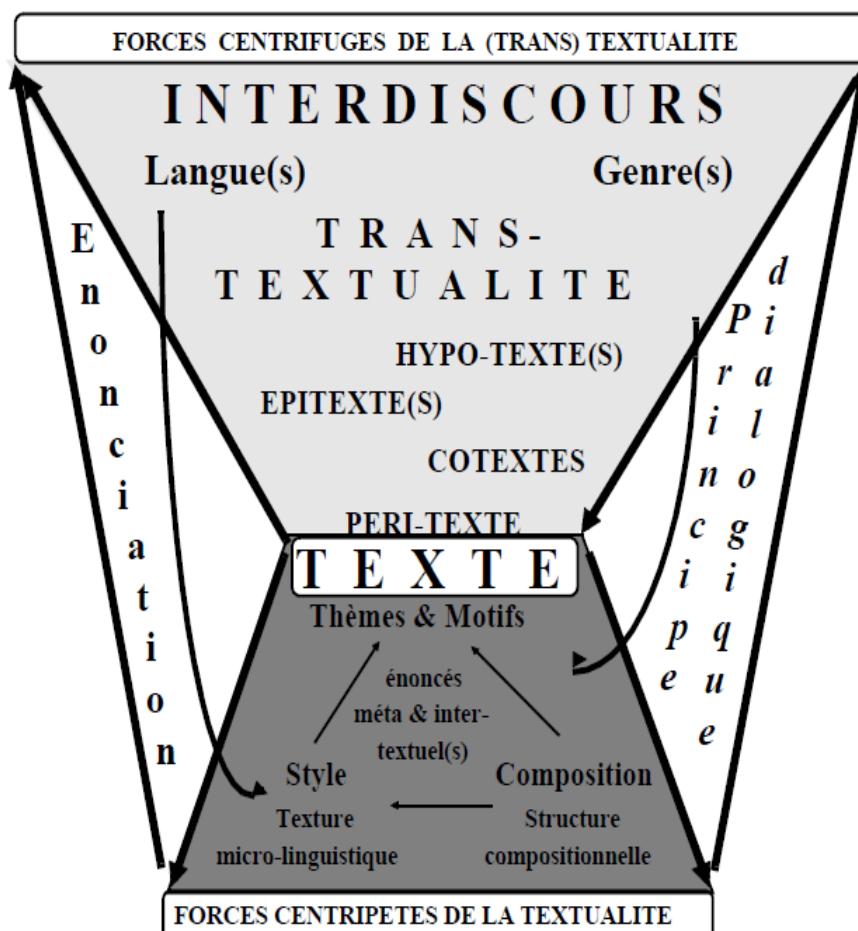


Fig. 4 – Modelo dinâmico de análise textual e comparativa de discurso em Adam e Heidmann (2004, p. 71).

Os textos realizam um trabalho de transformação de um gênero a partir de outros mais ou menos próximos. A heterogeneidade genérica permite compreender a complexidade da ligação de um texto a um interdiscurso. Assim, a genericidade dos textos resulta da interação discursiva e do diálogo contínuo entre as três instâncias enunciativas autorial, editorial e leitorial cuja conformação textual, a transformação e a subversão de um ou mais gêneros introduzem novas formas de ser e de estar desses gêneros que serão novamente submetidos ao mesmo processo através do tempo e da história em um *continuum* dinâmico.

Na continuidade dessa discussão, a questão que se impõe agora é apontar a textualidade dos textos do ponto de vista do nível composicional de suas estruturas.

2.3.1 Uma passagem pelas sequências textuais

A discussão das sequências textuais neste trabalho se dá pela necessidade de organização da identidade do gênero aula virtual. O modo de organização desse acontecimento discursivo tem relação direta com essa forma de estar dos textos.

Os estudos de Adam (2011 [1992]) situam as sequências textuais no quadro teórico de Bakhtin quando este aponta a impossibilidade dos gêneros não estarem livres das formas da língua. Assim, Adam (2009 [1991]) diz que “os tipos relativamente estáveis de enunciado de que fala Bakhtin estão, na verdade, disponíveis para uma infinidade de combinações e transformações [...] dentro dos gêneros secundários”. As pesquisas de Adam, na ADT, deslocam a visão da tradição do estudo do período para o estudo das sequências (ADAM, 2011 [1992]) de modo que o tratamento da questão está ligado de modo mais amplo a Adam 2008 e 2011 [1992³⁹]. O reconhecimento das sequências textuais permite, conforme esse autor, situar esses níveis intermediários nos planos de texto em função do gênero, o que reafirma a necessidade da AD incluir em sua agenda os estudos da organização sequencial dos textos (ADAM, 2010, p.10).

Na concepção do autor (2010, p. 8), o problema não é *substituir o núcleo F [frase] por T [texto] para obter um modelo de distribuição que permita definir T como “n-tuplos ordenados de frases”*. Com base no conceito de “gêneros do discurso” como “tipos relativamente estáveis de enunciados” de Bakhtin, Adam (2009, pp. 115-132) situa o quadro teórico da tipologia sequencial. Desenvolve suas pesquisas também com base no conceito de “protótipo”, discutido por Eleanor Rosch (1978), “base e tipo de texto” a partir de Werlich (*apud*

³⁹ Três capítulos do livro *Les textes: types et prototypes*, de Jean-Michel Adam (1992) foram traduzidos por Mônica Magalhães e constam no livro de BEZERRA, B.; BIASI-RODRIGUES, B. MAGALHÃES, M. (org.). Gêneros e sequências textuais. Recife: EDUPE, 2009. A referência aos textos será feita pelo ano de tradução. Importa dizer, porém, que o livro do autor, em francês, sofreu revisão em 2011.

MARCUSCHI, 2002; BONINI, 2005) e de “superestrutura⁴⁰” de Van Dijk (1980, *apud* ADAM, 1987).

Para Adam (2008, p. 204), uma **sequência é uma estrutura**, isto é:

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (Destques do autor.).

Essas “unidades mínimas de genericidade”, na visão de Adam (2009, p. 116), encaixam-se nos “tipos relativamente estáveis de enunciados” os quais estão *disponíveis para uma infinidade de combinações e transformações dentro dos gêneros secundários*. Nas palavras dele (2009, p. 121),

A organização seqüencial da textualidade [...] é o único plano que eu considero como uma base de tipologia. Fundada sob a hipótese de um número reduzido de reagrupamento de posições elementares, a descrição deste plano de organização tem por objetivo teorizar, de modo unificado, sobre os “tipos relativamente estáveis de enunciado” ou “gêneros primários do discurso”, de Bakhtin. Tanto em compreensão quanto em produção, parece que os esquemas seqüenciais prototípicos são, no curso de seu desenvolvimento, progressivamente elaborados pelos sujeitos.

Conforme o autor, as sequências também cooperam para a organização do todo do enunciado e, conseqüentemente dos gêneros. Elas são protótipos e formas adaptáveis ao conteúdo da interação e do gênero e estão estreitamente ligadas à atividade discursiva, funcionando como organizadoras do texto. São esquemas textuais prototípicos que atuam como representações elaboradas pelos sujeitos durante a interação. Dito de outra forma, no momento da produção/interação, as sequências assumem formas linguísticas estruturais motivadas pelos objetivos comunicativos dos interlocutores, ou seja, os efeitos que estes pretendem produzir.

As sequências influenciam o processo de produção e recepção dos textos e podem ser, grosso modo, entendidas como mecanismos linguísticos

⁴⁰ Ao longo das discussões, o autor francês foi abandonando o conceito de superestrutura em favor do conceito de protótipos e estrutura de base. Adam se refere a isso na 3ª edição do livro *Les texte: types et prototypes*, de 2011 (pp 11-17).

que atuam na comunicação de maneira que a **narração** opera ou cria uma tensão; a **descrição** cria um ambiente que "faz ver"; a **explicação** apresenta fatos observados e "faz saber"; a **argumentação** resolve um problema ou convence; e o **diálogo** regula a interação. Em torno dessas tipologias, muitos estudos foram e são empreendidos sobre os tipos textuais.

De modo breve, apresento no quadro abaixo as características das seqüências textuais com base em Adam (2011 [1992] e 2008).

Quadro 2 – Sequências textuais conforma Adam (1992 [2011] e 2008).

TIPO DE SEQUÊNCIA	CARACTERÍSTICA	PREDOMINÂNCIA (GÊNERO)
DESCRITIVA	Ancoragem no tema-título; períodos de extensão variável; operações de tematização (pré e pós-tematização e rematização); operação de aspectualização (fragmentação e qualificação); operação de relação (contiguidade e analogia).	Objetos de discurso diversos. Pode atravessar muitos gêneros e múltiplas atividades discursivas.
NARRATIVA	Marcada por sucessão de eventos; unidade temática; transformação de predicados; unidade de processo; causalidade narrativa da trama; moralidade (avaliação final).	Romances, contos, novelas, crônicas, depoimentos, fábulas, piadas, reportagens, charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, contos de fadas, lendas, ficção científica, enigma, anedota, notícia, crônica, relato histórico, texto teatral etc.
ARGUMENTATIVA	Demonstrar-justificar, refutar, buscar a adesão. Faz uso de operadores argumentativos. Formada por: tese anterior, dados ou refutação, conclusão.	Artigos de opinião, propagandas, editoriais, resenhas críticas, cartas (de leitor, de reclamação, de solicitação), texto de opinião, debate, discurso de acusação, artigos de opinião/assinados, ponto de vista, editorial etc.
EXPLICATIVA	Análise e síntese; relação de causa entre os fatos; justificativa; responde ao <i>por quê</i> . Apresenta esquematização inicial, problema, explicação, conclusão.	Livros didáticos ou científicos, obras de divulgação, resumos, texto expositivo/explicativo, exposição oral, seminário, conferência, palestra, aula, verbete, resenha, relatório ou artigo científico, relatório oral de experiências, edital, ensaio etc.
DIALOGAL	Sequências fáticas (abrem e fecham a interação),	Entrevista, conversação telefônica, interação

	sequências transacionais (o ato comunicativo), réplica (troca).	cotidiana, debate, instruções diversas (jogos, prescrições etc.), carta.
--	---	--

Um texto pode ser constituído por várias sequências e a prevalência de uma sobre outra afirma o tipo de discurso e o grau de responsabilidade enunciativa. A sequência explicativa, meu interesse maior, apresenta conceitos e objetiva “fazer saber”.

No dizer de Maingueneau (1996, p. 160), com base em Adam, a heterogeneidade dos textos pode ser atestada pela presença de sequências de tipos diversos que são organizadas ou pela presença de sequências de um único tipo (o que não é comum) ou até mesmo por uma sucessão de sequências de um mesmo tipo encaixadas umas nas outras. Para o autor, as sequências podem ser articuladas de duas maneiras: numa relação de inclusão de uma sequência na outra ou quando há dominante sequencial, ou seja, uma mistura de sequências e/ou de sequências dentro da outra ao mesmo tempo, resultando na heterogeneidade dos textos.

Compreender a base da tipologização permite ver a organização dos discursos materializados nos textos e sua ancoragem enunciativa operando nos planos de texto. Se a classificação retórica dos discursos está centrada nos gêneros do discurso, que é inseparável da orientação interativa, no plano da textualidade essa classificação diz respeito aos elementos linguísticos. Os enunciados são heterogêneos e inseparáveis da progressão e das sequências linguísticas. (ADAM, 1987, p. 54). Assim, diferentes sequências podem participar de um mesmo gênero e uma delas será predominante e organizará o texto – oral ou escrito – internamente. Embora sejam restritas, a heterogeneidade e a diversidade de possibilidade de textualização são grandes. Segundo Adam (2009, p. 112), esquemas de reconhecimento de estruturas mais ou menos convencionais, com regras próprias de encadeamento, são operações que permitem o leitor/ouvinte identificar uma estrutura sequencial como completa.

Desse modo, um texto é, ao mesmo tempo, *pragmaticamente organizado* e é, por outro lado, uma *sequência de proposições* concomitantemente. É também resultado de um conjunto mais amplo da

organização da textualidade que, por sua vez, resulta em um conjunto que situa os diversos tipos de sequência num plano dos *efeitos de sequência* e do exame das sequências no enunciado. Logo, um texto pode ser organizado a partir do que o autor chamou de *plano da textualidade* que envolve essa *organização pragmática* e as *sequências de proposições*. Vejamos como isso se dá.

A organização pragmática do texto comporta três dimensões segundo Adam (2009, p. 118-119). (i) A *orientação argumentativa global* permite definir todo texto como visando a um objetivo: agir sobre representações, crenças e/ou comportamentos. Todo texto se submete a um tratamento de leitura-compreensão que consiste em identificar uma intenção. Essa orientação também pode ser vista localmente, *orientação argumentativa local*: indicada por microatos de fala. (ii) A *ancoragem enunciativa global* confere ao texto uma tonalidade enunciativa de conjunto: discurso oral, discurso escrito, discurso científico, discurso poético. Deve ser considerada em relação aos espaços semânticos, mentais. (iii) A *dimensão semântica global* (referencial) apresenta macroestrutura semântica (tema global ou tópico discursivo).

No plano da textualidade, a sequência de proposição é morfossintaticamente organizada, em nível local, pelas proposições (frase) e deve ser olhada pelas (a) cadeias (fenômenos de ligação) que asseguram a retomada-repetição, garantindo a progressão; pela (b) dimensão rítmica dos enunciados e fenômenos parentéticos (argumentativos ou não) que superam a noção de período nesse ponto; pela (c) segmentação que trata da espacialização da cadeira verbal, um fenômeno de demarcação gráfica local e global do plano de texto que se relaciona com mudanças de capítulos e parágrafos, títulos e subtítulos, pontuação, escolha de caracteres tipográficos, disposição do texto na página.

A sequência de proposição prevê também, conforme o autor, (2009, p.121) uma organização sequencial da textualidade que, para ele, representa uma base de tipologia que tem (a) um número reduzido de reagrupamento de proposições elementares; (b) "tipos relativamente estáveis de enunciados" ou "gêneros primários do discurso"; (c) esquemas sequenciais prototípicos que são progressivamente elaborados pelos sujeitos; (d) sequências reconhecidas

que partilham entre si um certo número de características do conjunto, uma familiaridade, levando o leitor interpretante a reconhecê-las como sequência “x” mais ou menos típicas, mais ou menos canônicas.

Adam (2009, p. 122) considera que a noção de sequência pode ser definida como uma **estrutura**, ou seja, como uma rede relacional hierárquica e ao mesmo tempo entidade relativamente autônoma. Todo esse aparato linguístico-textual permite construir comparação entre textos iguais e diferentes e compreender a dinâmica discursiva deles segundo Adam, Heidmann e Maingueneau (2010, p. 70). As dinâmicas discursivas podem ser distinguidas na genericidade pela sua “recepção-interpretação” e pelo plano da editoração dos textos.

Quadro 3 – Macroproposições de sequências explicativas (SILVA, 2005, com base em ADAM e COLTIER).

SEQUÊNCIA EXPLICATIVA	
Macroproposições	Procedimentos
<p>Pe1</p> <p>Questionamento</p>	Inclui a explicitação de uma questão (ou mais) equivalente a uma pergunta do tipo de <i>Por quê?</i> ou <i>Como?</i>
<p>Pe2</p> <p>Resolução</p>	Completa um ou vários enunciados equivalentes aos que se iniciam por <i>Porque</i>
<p>Pe3</p> <p>Conclusão</p>	Expressa uma (ou mais do que uma) asserção incontestável

Para este estudo cumpre mostrar que as sequências explicativas (mas não apenas elas) organizam as aulas escritas. Em estudos sobre as

sequências textuais, Silva⁴¹ (2005, pp. 362-397) mostra que essa sequência constitui-se, normalmente, de três momentos: levantamento de um questionamento, resposta ao questionamento e sumarização da resposta, avaliando o problema (Quadro 3).

Assim, o enunciador apresenta o assunto de maneira que o enunciatário se aproxime do conhecimento da melhor forma possível. Para o autor, há uma assimetria entre os interlocutores que nasce do desconhecimento da informação pelo alocutário. A expectativa, portanto, é a de que esse alocutário “modifique seu sistema de representação” conforme aponta o autor (2005, p. 263) e possa compreender a informação dada.

Também sobre a característica dessa sequência repousa o fato de que ela deve se adequar à situação de comunicação para cumprir seu propósito. Nas palavras do autor, *a produção de um discurso explicativo exige que o locutor possua uma representação aproximada dos conhecimentos do alocutário*. O propósito comunicativo de quem expõe é ser compreendido e por isso o locutor usa estratégias para deixar claro o que expõe.

As sequências, como já se viu, podem ocorrer em situações comunicativas diversas e podem inclusive se mesclar. No entanto, os textos que mais manifestam a explicação são aqueles que divulgam conhecimentos científicos, textos cujo vocabulário apresenta terminologias, definições e que se mostram, inicialmente, inacessíveis ao ouvinte/leitor no momento da exposição.

De modo mais específico, essa sequência apresenta características discursivas e também linguísticas que a distingue de outras sequências no momento da enunciação: *i.* enunciados de exposição, que contêm informações, podendo recorrer algumas vezes à sequência descritiva para atingir seu intento; *ii.* enunciados de explicação, que facilitam a compreensão do conceito através de reformulações (*quer dizer...*, *semelhante a...*); *iii.* enunciados metadiscursivos os quais anunciam ou organizam as partes do texto (títulos, subtítulos, enumerações e outras mudanças tipográficas). São esses enunciados que ajudam a organização e o desenvolvimento dos fatos

⁴¹ O autor toma como base os estudos de Adam sobre sequências textuais presentes em *Les textes: types et prototypes*.

(observemos..., analisemos..., etc.), uso de dêiticos temporais (primeiro..., segundo...; agora...; finalmente... etc.).

Desse modo, observar as sequências tipológicas no gênero coloca em evidência a responsabilidade enunciativa quando um discurso de divulgação científica, por exemplo, revela a relação do enunciador com o discurso tomado do outro, revela efeito de neutralidade que orienta a recepção-interpretação do ouvinte/leitor entre outros aspectos.

Essa discussão se torna premente no trato com a virtualização, ou melhor, com a realidade virtual dos textos quando a tecnologia põe em xeque os pares *público-privado*, *próprio-comum*, *subjetivo-objetivo* (LÉVY, 1996, p. 24). Muito daquilo que se publica ou está na rede mexe com a concepção de autoria, com o conceito de subjetividade e, no tocante ao ensino, impõe reflexões e práticas que necessitam de conhecimento e aprofundamento em relação ao modo como esse ensino se constitui.

3 VIRTUALIDADE E ENSINO MEDIADO

A história da criação e do desenvolvimento da internet é a história de uma aventura humana extraordinária.
(Castells)

Examinar a virtualidade em qualquer vertente é desafio para a pesquisa atualmente e não poucas vezes é considerada missão quase impossível porque a história das tecnologias digitais se move a todo tempo, colocando pesquisadores em frequentes debates movediços. A primeira questão que se impõe claramente a isso é o próprio conceito do que seja o “virtual”, mas também do que seja tempo e espaço. Situar o ensino nesse “não” espaço envolve compreensão das dimensões dos lugares sociais, dos percursos da escrita e da leitura e sua passagem para o virtual, a situacionalidade da educação a distância e as aproximações e os distanciamentos entre os conceitos de *aula presencial* e *aula virtual*.

3.1 Realidade virtual: olhar sobre tempo e espaço

Conceitos como virtualidade, ciberespaço, hipertexto, leitura e escrita, ensino mediado, entre outros, ensejam investigações que se ancoram dentro e fora das práticas digitais. São discussões naturalmente fortes entre os norte-americanos⁴², entre os europeus, mas também, atualmente, no Brasil e no mundo (RIBEIRO, 2008). Dentre os primeiros, pode-se situar Vannevar Bush e Theodore Nelson como criadores e nomeadores respectivamente do termo “hipertexto” a partir de quem George Landow e David Bolter (*apud* RIBEIRO,

⁴² Nesse sentido, aponto o papel dos Estados Unidos frente à criação das novas tecnologias e logicamente às pesquisas acadêmicas advindas disso.

2008) teorizam sobre as novas tecnologias. Entre os europeus é possível citar, Pierre Lévy (radicado no Canadá) e Roger Chartier entre aqueles que discutem o ciberespaço e a cultura da leitura mediada pelos suportes ao longo do tempo. São debates de pesquisadores que guardaram a tradição da cultura impressa e da cultura da tela, portanto, pontos de vista divergentes e convergentes ao mesmo tempo.

O conceito de virtualidade diz respeito ao *processo de transformação de um modo de ser num outro* (LÉVY, 1996). É uma visão filosófica, sociológica e também política que a sociedade da informação⁴³ apresenta hoje. O virtual não é apenas potencial, mas real no momento em que são atualizadas práticas que cumprem exigências dos usuários. E, antes mesmo de se atualizar, pode se tornar palpável ou mesmo nunca se planificar, o que não quer dizer que não exista. Dessa forma, virtual equivale à atual e não a imaginário.

Para Lévy, a virtualidade traz em si duas características fundamentais que alteram as relações sociais, a desterritorialização dos espaços e o desprendimento do *aqui e agora*. Para o autor, o virtual apresenta espaços e velocidades que resignificaram o modo de ser e estar das pessoas e traz a efeito a imprecisão do seja próprio e comum, subjetivo e objetivo. Lugares e tempos se misturam quando há uma passagem daquilo que nomeou de efeito *Moebius*⁴⁴ (LÉVY, 1996, p. 27) quando as instituições e ações dos sujeitos passam do privado para o público e vice-versa ou ainda a passagem do interior para o exterior e deste para o interior. Nesse sentido, a virtualidade mistura os lugares e os tempos cujos fatos sociais não parecem mais apresentar limites tão claros. O autor aplica o conceito ao corpo quando as máquinas médicas, por exemplo, conseguem trazer à exterioridade nossa interioridade, mas aplica a outros campos. Para o autor, a informação e o conhecimento são bens primordiais porque são importantes para a produção de riquezas e são particulares são partilháveis os quais não se perdem e nem se destroem ao serem cedidos e consumidos (LÉVY, 1996, p. 55).

⁴³ Esta é uma referência à penetrabilidade das tecnologias e a como estas permitem ao homem o uso da informação de modo flexível através de mídias convergentes.

⁴⁴ A palavra aparece relacionada à arte, à matemática, à medicina e à psicanálise e aponta para fatos e ocorrências que ora estão no interior e se exteriorizam e ora fazem caminho inverso.

A virtualização da informação e do conhecimento coloca-os em espaço comum, permitindo sua atualização ao trazê-los para o “real”. Ocorre que, quando o conhecimento é compartilhado, pode ser interrogado, levantando a busca e a solução de problemas. Realiza-se aí um processo de interpretação que se liga a outros conhecimentos, expondo o ato criativo e inventivo do ser humano, o que possibilita outro modo de aprender e pensar. A este processo que coloca o sujeito em novos espaços Bustamante (2010, p. 21) chamou de reterritorialização uma vez que há os deslocamentos, mas também uma nova colocação de formas de poder assim como do próprio modo de agir da sociedade que está sempre em movimento no ciberespaço. Essa reterritorialização, inclusive, modifica não só tempo e espaço físico como também o modo de ser estar das pessoas. A convergência do espaço virtual com o espaço real cria novos territórios que se misturam e se imbricam, criando novos e diferentes espaços sociais e novas atividades individuais e coletivas.

Assim, a tecnologia promove uma atualização da leitura e da escrita que se coordenam apesar da não materialidade física porque não depende do *aqui* e *agora* como se verá mais adiante.

3.2 Escrita e leitura na relação com a virtualidade

Relacionar escrita e leitura nesse ponto da discussão ocorre em razão de aulas virtuais serem escritas e lidas por professores e alunos. O centro da discussão está na pluralidade das esferas das atividades humanas e em sua constituição heterogênea: sujeitos envolvidos, modos de enunciação e discursos produzidos, suporte e circulação de textos, inseparável das técnicas e tecnologias de produção.

Introduzo o tema situando aspectos da escrita e da leitura que trouxeram gestos ao escritor e ao leitor em relação ao contexto e às práticas na relação com o corpo, com os objetos culturais agregados a elas. Passo depois a tratar

da escrita no âmbito da tecnologia e da leitura como atividade social no contexto da aula virtual. Para essa tarefa, trago as considerações de Briggs e Burke (2004) Chartier (1998 e 2008), Lévy (1996 e 1998). Difícil, porém, é separar a escrita da leitura – por isso às vezes têm-se a impressão de repetição – e ambas de suas histórias de acontecimento.

3.2.1 Escrever no virtual: suporte e circulação de textos

Na visão de Marcuschi (2003b), o estudo do suporte coopera para o estudo dos gêneros e deve ser olhado com base na implicação dos seus modos de leitura, porque ele contribui para as formas de apresentação dos textos. Visto como um artefato funcional constituído na relação com o gênero, um estudo dessa natureza, segundo o autor, deve considerar o olhar sobre o gênero em direção ao suporte porque um dado gênero pede um dado suporte e a inscrição de um gênero em suportes diferentes traz mudanças ao acontecimento discursivo.

O conceito de suporte para Marcuschi (2003b, p. 11) integra tanto a perspectiva do *locus* físico quanto o ambiente de materialização do texto, uma superfície material ou virtual. Nas palavras do autor,

entendemos como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que **suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.** (Destaques do autor)

A questão do gênero envolve, então, as esferas das atividades humanas, a formação discursiva, enunciação e fixação em suporte.

Para Chartier (2002, p.80), o suporte também significou expressão de poder da nobreza na inscrição, em pedras, dos nomes de famílias tradicionais, mas também de subversão nos pasquins. Maingueneau (2002) diz que o transporte e a estocagem dos textos devem ao suporte o tributo de memorizá-los e fazê-los circular, sendo deles inseparáveis.

A genericidade editorial dos textos passa inevitavelmente pelas implicações com os suportes, havendo um diálogo sempre conflituoso entre a

autoria e a leitura dos textos. A aula virtual só pode ocorrer se o suporte (e o meio) eletrônico puder materializá-la. Uma característica desse suporte é a possibilidade dos acessos para retornar, retomar, revisar num processo recursivo ininterrupto, permitindo às aulas virtuais serem acessadas muitas vezes. Ela não poderia ter acontecimento presencial e ser tratada do mesmo modo com os sujeitos *in praesentia*. Ainda que apenas os textos escritos do professor fossem retirados do suporte e levados para a aula presencial, não seria a “aula virtual” obviamente. Os textos virariam materiais/livros didáticos planejados sem o movimento permitido pelos *links* e caixas do meio eletrônico que se estendem ao longo da aula. Assim, a natureza do suporte tem relação direta com o modo de acontecimento do gênero, interferindo nos modos de enunciação e editoração dos textos.

McKenzie (*apud* CHARTIER, 2007, p. 10) refere-se à sociologia dos textos como uma disciplina que estuda as formas dos textos, seus processos de transmissão, produção e recepção que visam compreender *como as sociedades construíram e transmitiram as significações das diferentes linguagens*. Esse pensamento põe em questão a necessidade de observar os sentidos simbólicos construídos através dos tempos associados às formas materiais de divulgação e circulação da informação e obviamente do conhecimento. Por isso o surgimento da escrita remete a um processo de construção coletivo cujas experimentações nas diversas fases marcam diálogos que o homem foi estabelecendo com os acontecimentos a sua volta.

Os materiais da escrita foram diversos ao longo do tempo e sempre estiveram atrelados às culturas dos povos. Assim, as tecnologias da escrita são resultado do aprofundamento das relações do homem com o mundo e com a sociedade que geraram a necessidade do registro e da guarda dos textos para memória em muitas instâncias. As práticas de escrita no final da Antiguidade e durante a Idade Média viveram a reformulação dos suportes (tabuletas, pergaminho, papiro) assim como a estabilização do sistema de escrita (FISCHER, 2006). Seja em tábuas de cera, pergaminhos, em folhas de papel ou na tela do computador, essas histórias vão sendo escritas, apagadas, inscrites, lidas e relidas.

Mas a escrita não é marcada apenas pelo suporte ou pelas técnicas nela

empregadas apesar de serem decisivos para sua estruturação (PINO e ZULAR, 2007, p. 52). Manguel (1997) nota que ajustes feitos nos textos eram resultado da leitura que tinha dois momentos: a leitura para o amigo e a leitura para o público. Um dos objetivos da escrita era essa leitura pública que provocava reações tanto nos autores quanto nos leitores; era o momento célebre em que o autor lia para seu público e dele esperava respostas que o afirmavam como escritor. Charles Dickens (MANGUEL, 1997, p.288), em carta a sua esposa Catarina, narra a reação de um de seus amigos no momento da leitura: *se tivesse visto Macready ontem à noite – soluçando e chorando escancaradamente no sofá enquanto eu lia –, você teria sentido (como eu senti) o que significa ter Poder*. Como se pode ver na cena descrita por Dickens, a leitura provoca reações no autor e no leitor. A sensação de poder experimentada pelo autor advém da atitude do leitor ouvinte do texto.

A escrita vista desde a Antiguidade, passando pela Idade Média à Idade Mídia revelou práticas situadas, o desenvolvimento de tecnologias (de escrita) específicas que possibilitou ao longo do tempo acesso à informação e ao conhecimento, mas não apenas isso.

Quando a escrita passa a marcar práticas sociais, é vista como “utilitária” e a isso se agregaram funções diferentes: registrar, comunicar algo, declarar, decretar, negociar, avisar, treinar, refletir entre tantas outras. Nesse processo perpassaram crenças sobre o que era a escrita e sua função. Ela foi, em dado momento, poder nas mãos da imprensa, da igreja, do Estado, da escola, nas relações comerciais; representou *status* quando somente os copistas e pessoas alfabetizadas tinham acesso ao conhecimento; mostrou-se, e ainda o é, elemento de exclusão entre as camadas sociais.

Isso coloca importante discussão feita por Olson (1994, p. 93) quando o autor percebe duas maneiras de enxergar a escrita: *o que ela é* e *o que ela não é*. Na primeira ele situa a escrita como sendo uma tentativa de ser um modelo para a fala e não o contrário. Por ser *lida*, serve de modelo para a fala. Na segunda, o autor trata das questões de contexto e entonação, prosódia, que não podem ser aprisionados pela escrita. Só ela não basta e ela não pode exprimir as intenções do autor. Dessa forma, Olson (1994, p. 130) diz que o

sentido teve de aguardar que se desenvolvesse a compreensão da força ilocucionária para que um enunciado pudesse ser interpretado da maneira como o autor gostaria que fosse na escrita. Na visão do autor, a *mentalidade letrada* revela que as práticas de escrita interferem na forma o homem vê a linguagem, evidenciando a subjetividade ao lidar com o “mundo no papel” e em outros suportes.

Esse percurso atesta que o homem sempre soube a importância dessa atividade e dela faz uso conforme sua necessidade, mas também conforme sua conveniência. Inclusive, ao longo do desenvolvimento das atividades humanas, os usos da escrita se tornaram outros, fazendo surgir profissões no seu entorno: contadores, escrivãos etc. (BRIGGS e BURKE, 2004, pp. 41-44).

É inegável que o mundo atual está profundamente marcado pela cultura grafocêntrica. E o mundo virtual acrescenta a isso o texto *volátil e imaterial* na visão de Pino e Zular (2007, pp. 56-58). Os autores atestam que a escrita no computador trouxe mudanças socioculturais baseadas na chamada *terceira Revolução Industrial*. Para eles, os deslocamentos mais relevantes se concentram na relação entre público e privado, produção e recepção dos textos, modos e motivos que fazem os textos circularem. Os autores notam ainda o excesso de informação, a fragmentação, a multiplicação de formas de armazenamento, a sobrelevada intertextualidade a ponto de se falar em *enunciação plural* atestada pelos recursos de escrita conjunta ou *on-line* com a participação dos leitores e ainda pelas reiteradas colagens.

Tratar a escrita no contexto virtual é, por outro lado, entender como se dão os modos de enunciação e as técnicas que fazem os textos aparecerem e se relacionarem em hipertexto. No caso do ensino mediado pela tecnologia, é entender como se dá o processo de organização textos e dos gêneros no cumprimento do ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da escrita da aula virtual aplica aos textos os recursos da tecnologia da informação de modo que os conceitos vão sendo apresentados à medida que esses recursos funcionam. Nessa situação de enunciação, a cenografia vai sendo construída na interação com esses recursos (MAINGUENEAU, 2006), expondo a construção composicional num

formato de texto acadêmico.

Mainueneau (2002, p. 71-72) ao tratar do suporte e da circulação dos textos diz que, para atingir seu intento, o autor começava a pensar no seu leitor. Nesse sentido, o autor atesta que

hoje, estamos cada vez mais conscientes que o mídiu não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O *mídiu* não é um simples “meio”, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do mídiu modifica o conjunto de um gênero de discurso. (Destques do autor)

Para o autor o *suporte não é acessório* para a circulação dos discursos. Desse modo, a forma de apresentação dos textos impõe a maneira pela qual devem ser lidos assim como seus lugares de circulação. Esse modo de circulação dos textos tem implicações sobre a leitura hoje porque a tecnologia exige do leitor habilidades que devem ser aprendidas e que aguardam pela estabilização desse leitor ou dessa forma de leitura. Se considerarmos que longos textos na tela do computador precisam ser organizados de maneira a não cansar o leitor, a ajudar o leitor a interagir, de fato, como diz Mainueneau (2002), o suporte não é acessório, muito pelo contrário, ele rompe com a história de leitura do texto impresso.

A escrita virtual trouxe o armazenamento da informação em memória digital, potencializando a realização de uma infinidade de textos. Ademais, possibilitou não apenas o interdiscurso no texto que vai sendo construído na tela como também a possibilidade de evocar outros textos e outros discursos pelos nós dos *links* transformando o tempo e o espaço da escrita. À medida que o escritor *linka* partes de seu texto internamente⁴⁵ ou com textos na *web*, essa escrita se prolonga sem mexer na configuração do texto em processo. Esses reenvios representam, nesse formato, intercalações mais longas que as que versam no texto impresso ou ainda formas de anunciar ao leitor a não (re)escrita do outro ali, enviando-o ao lugar onde ele poderá se encontrar

⁴⁵ Um exemplo disso é a possibilidade de o autor do texto colocar um *link* dentro de seu texto, remetendo-o a outra parte que está fora do alcance de leitura da tela, em outra página do próprio texto ou ainda *linkar* documentos que estejam no seu computador ao texto que escreve.

efetivamente com a referência apontada⁴⁶.

Tácito é que a hipertextualidade não é uma característica do texto eletrônico (CHARTIER, 1998 e 2002; e LÉVY, 1993 e 1996) uma vez que textos impressos também são hipertextuais quando apresentam notas, gráficos entre outros recursos. O hipertexto, na discussão da virtualidade, está ligado à possibilidade de reenvios e de recuperação de informações através de linguagens técnicas como HTML e XML as quais permitem que o texto se apresente na tela. Assim, fazer referência a *texto na web* é, também, agregar ao termo as noções de *conexão*, *descontinuidade* e *ruptura*, muito mais do que o que acontece em textos escritos.

Roger Chartier (2002), ainda tratando dos desafios da escrita, constata que o mundo virtual está mergulhado em textos que ultrapassam em muito a capacidade dos leitores de darem conta da imensidão de informação disponível em rede (CHARTIER, 2002, p. 20). Para o autor, a revolução do texto eletrônico adveio do paradigma instalado a partir da oferta textual ao longo da história da técnica do texto impresso – sobretudo o livro. Segundo o autor, essa revolução está ligada ao que ele chama de a “ordem dos discursos” que passa, ao longo da história da leitura, pela relação com objetos, categorias de texto e formas de leitura.

Para esse mesmo autor, essa *ordem dos discursos* foi profundamente transformada com o advento da textualidade eletrônica, pois, segundo ele, o suporte é o mesmo para muitos gêneros (a tela do computador) e impõe, além de uma nova técnica de difusão de escrita, outra relação com os textos, assim como nova forma de inscrição para esses textos. Permite recortes, deslocamento, recomposição e extensão ao lidar com a obra num movimento ubíquo e palimpséstico (CHARTIER, 2002, p. 26) diante do computador.

⁴⁶ Um livro impresso pode retomar apenas parte de um discurso, nunca repetir todo o seu conteúdo, aspecto interessante a partir da virtualização da escrita.

3.2.2 Ler no virtual: circulação e recepção de textos

Como para seu par “escrita”, há um sem-número de trabalhos a respeito de leitura, da história da leitura, dos elementos que a constituem, dos sujeitos participantes dela, das várias correntes teóricas que a definem. Tão vasto tema torna essa uma tarefa complexa, embora seja um caminho sem volta nesse ponto.

Os caminhos percorridos pela leitura – desde a oratória à leitura da palavra escrita – desembocaram em processos de mediação pelas tecnologias de circulação de textos. Assim, em seu processo histórico, a leitura passa a sofrer as influências do aprisionamento da escrita nos suportes e, desse modo, os diversos tamanhos, formatos e materiais de livros, assim como notas escritas em suas margens têm revelado os estilos de leitura e suas mudanças através dos tempos (BRIGGS e BURKE, 2004, p. 69) que estão registrados nos estudos de Genette (2009) e Chartier (1998 e 2010) e inclusive vistos em telas de artistas como as que Chartier (1998) ilustra.

Assim como Olson (1994) se pergunta sobre o que é a escrita, Rudell e Unrau (2010) se perguntam sobre a leitura, dizendo que ela é um processo de construção de sentido que permite criar fundamentos e mundos imaginários. Pesquisando pessoas em situação de aprendizagem, os autores investigaram processos de leitura em contexto da sala de aula e perceberam que para o entendimento do tema o leitor deve compreender as *instâncias textuais, sociais, culturais e de campo*. Assim, os autores constataram que: (a) leitores, ainda que iniciantes são testadores de hipóteses; (b) linguagem e desempenho de leitura estão diretamente relacionados com o ambiente do leitor; (c) a força motriz por trás do desenvolvimento da aprendizagem da leitura está diretamente relacionada com o ambiente do leitor.

Para esses autores, os leitores constroem sentido não apenas através de textos impressos, mas também através de eventos quando leem gestos, sinais que são incorporados ao ambiente social e cultural, percebendo o dinamismo dos sentidos, mas também como os indivíduos, textos e contextos mudam e interagem.

Assim, há que serem considerados os diálogos que o leitor estabelece com o que lê e com a maneira como organiza a leitura a partir de seus conhecimentos. Isso tem estreita relação com a recepção-interpretação nas esferas de atividades que são afetadas pelas formas de leitura, pelos contextos, pela cena enunciativa, havendo diferentes leituras aplicadas aos textos. Nesse sentido, Bakhtin, (2003, p. 271) diz que,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

A leitura se torna, então, um conjunto de atividades interativas e cognitivas em parte dirigidas pelo texto e em parte orientadas pelo leitor ou ouvinte. O esforço comunicativo se dará como um contrato entre os interlocutores que lhes permitem a construção de sentidos.

A leitura feita no texto eletrônico permite realizar uma diversidade de tarefas na medida em que às leituras se somam imagem, som, recursos da tecnologia da informação, decisão de caminhos a serem seguidos, ampliação e aprofundamento do conhecimento na experiência com o texto em *pixel*⁴⁷.

Para Marcuschi (2007, pp. 146-169), o que se faz na leitura do hipertexto é seleção, esquematização e associação de conceitos a outros dados, integração de sentidos e imagens em uma memória que reconstrói permanentemente esses sentidos. Desse modo, a leitura (aliás, toda leitura) nunca é um processamento linear porque o leitor conecta textos a outros numa atividade de permanente construção. Segundo o autor, o advento das novas tecnologias artificializou os processos mentais e faz o leitor tomar uma série de decisões já no início da leitura, levando para essa construção suas relações e práticas com a cultura da leitura impressa. No caso da leitura hipertextual, cabe ao leitor a decisão de interagir ou não com o conteúdo.

⁴⁷ O *pixel* é um termo do inglês para referir pontos impressos na tela que, juntos, constroem a imagem. Quanto mais *pixels* melhor será a resolução da imagem. No capítulo 4, aprofundarei a discussão do texto eletrônico e do hipertexto.

Há, para a leitura do texto eletrônico (TE), assim como para os leitores de livros impressos, estilos de leitores: aqueles que fazem uma leitura geral, de reconhecimento do material/ambiente para depois buscar pontos de interesse. Os leitores de livros impressos olham capa, contracapa, sumário, notas, bibliografia entre outros elementos até antes de se lançarem na leitura propriamente dita. Já os leitores do TE podem decidir sobre muitos caminhos a partir de único espaço, pois muito está a sua disposição numa mesma página, podendo levar esse leitor a uma infinidade de lugares além de abrir janelas e abas simultaneamente.

Os materiais disponíveis para o TE se tornam objetos de discurso em forma de *flashes*, com tecnologia *flip* (é possível simular o folheado assim como ouvir o som da passagem de páginas) ou 3D e ainda com *podcast*⁴⁸ entre outros recursos que permitem visualização e acesso a textos escritos ou de áudio e ainda em vídeo. Não se pode negar que as tecnologias imprimem gestos de leitura aos seus leitores ao mesmo tempo em que, em certa medida, provocam uma dispersão nos caminhos da leitura. Sobre isso, Marcuschi (2007, p. 148) atesta: *a leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconsequentes.*

O texto eletrônico faz os leitores experimentarem atividades que possibilitam a autoria, a coautoria, a edição através uso de ferramentas que servem à formatação, à edição e à interação (através de comentários). De outro modo, esses aparatos trouxeram também a restrição da leitura de documentos que só podem ser abertos através de senhas, são protegidos ou restritos, aqueles que se submetem a diferentes sistemas (*Windows, Linux, Macintosh, Android* etc.) não comprometendo a leitura, mas restringindo as formas de interação e acesso como é o caso do formato de arquivo *pdf* (*Portable Document Format*). Essa, no entanto, é uma discussão que envolve uso de *software* livre, acesso à informação assim como questões éticas interessantes de serem consideradas, mas que não cabem a esta discussão.

⁴⁸ *Flashes, flip e podcasts* são recursos da tecnologia atual para veicular texto em áudio e vídeo e simular a realidade da leitura do papel. Sobre isso, há interessante pesquisa de Ribeiro *et al* (2009) intitulada *Folheando de Mentira: leitura de jornais impressos na web.*

Para Chartier (1999), texto e suporte, em sua historicidade, são inseparáveis das histórias das leituras e dos leitores. Segundo o autor, isso muda hábitos e maneiras de compreender textos. Assim, para ele, a *revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura*. Em suas palavras:

Ler sobre a tela não é ler um códex. Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela impõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. (pp. 100-101)

Para esse autor, a revolução iniciada é a do suporte que muda as estruturas fundamentais do livro e as formas de distribuição e consumo dos textos.

Assim como o livro tem suas histórias com leitores, o computador também tem sua história com os usuários. Passa da instituição ao computador pessoal, da informação presente na memória local para a memória das “nuvens” com os computadores remotos acessados pela rede sem necessidade de muitos aparatos. Essa é uma história em curso e que garante outros debates.

3.3 Educação a Distância

O fenômeno da *cibercultura* considera a totalidade de aparatos tecnológicos, técnicas e formas de conceber o pensamento e os valores sociais como caminho sem volta. Assim, o advento da *internet*, ocorrido mais especificamente a partir de 1969, e de sua expansão a partir dos anos 80, trouxeram o conceito de *ciberespaço* tratado por Lévy (2000, p. 13) como um espaço político e cultural que envolve fenômenos simultâneos. O espaço cibernético é, para este autor,

terreno onde está funcionando a humanidade hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância profunda principalmente no plano econômico e científico, e, certamente, esta importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como por exemplo na Pedagogia, na Estética, na Arte e na Política.

Como visto por Lévy, a tecnologia já se estende tanto pela educação presencial quanto pela educação a distância. Nesse contexto, o ensino mediado pela tecnologia, no primeiro momento, apresentou-se como uma saída para a formação profissional, mas que, atualmente, representa muito mais que uma alternativa e se mostra como uma *modalidade da educação*.

O termo *Educação a Distância* vem sendo discutido antes mesmo da *internet*, muito embora o que me mobilize seja exatamente o ambiente virtual de formação hoje. O *Dicionário de Terminologia de Educação a Distância* (FRM, 2000, p.34) define assim essa modalidade de ensino:

Distance education - Educação a distância. Existem diversas definições de EAD. Algumas enfatizam o fator de distância geográfica entre professores e alunos. Outras enfatizam o uso de tecnologias de comunicação. A mais abrangente inclui todas as formas de ensino-aprendizagem nas quais os alunos e/ou os professores se comunicam de qualquer maneira além de reuniões presenciais em sala de aula. Esta definição inclui casos tais como: alunos espalhados geograficamente e estudando sozinhos por grande parte do tempo, mas participando de reuniões de grupo regulares em centros de estudo ou telepostos (*study center; learning center*), com ou sem a presença de um tutor ou facilitador; alunos e professores morando no mesmo local e frequentando a mesma instituição de ensino presencial, que por motivos de conveniência de horários e não problemas de distância geográfica comunicam-se por meio de redes de computadores (*e-mail*).

Atualmente não há grandes diferenças entre as siglas EAD e EaD, porém o NEAD⁴⁹ situa os termos, falando em “Educação Aberta” e “Educação a Distância” da seguinte forma:

Educação Aberta - Educação aberta é a que proporciona atividades sem restrições e/ou se dá liberdade ao participante para definir os conteúdos da sua aprendizagem e o início e final da sua aprendizagem, podendo esta acontecer em educação presencial ou

⁴⁹ NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD. FACIMINAS/ UNIMINAS.
Homepage: <http://www.nead.uniminas.br/ead.html>

em educação à distância. É um processo aberto de aprendizagem, sem imposições ou regras por parte de quem ensina.

Educação a Distância - Forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A sigla EAD é uma referência mais ligada à Educação Aberta que acontece a Distância, cujos participantes estão fisicamente distantes, porém com liberdade de decidir sobre o que aprender (daí alguns grupos registrarem Educação Aberta e a Distância.). Isso sugere, conforme o NEAD, que o ensino presencial também pode apresentar formatos abertos em que o aluno usa a internet ou outros meios para a aprendizagem.

Sobre essa discussão, Mill (2009, pp. 29-51) lembra ainda que EaD pode se referir tanto à *educação* quanto ao *ensino*, mas cada uma das perspectivas muda o foco da discussão. Conforme esse autor, quando o termo se refere ao “ensino”, torna-se mais centrado no professor e quando se refere à educação, a visão se centra no sociointeracionismo e visa, nas palavras do autor, o *processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada do conhecimento, possível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo.*

A EaD também diz respeito, de modo mais geral, à modalidade de educação feita pela *internet* e é o termo que adoto neste trabalho para falar sobre o ensino mediado pela *web*. Nesse contexto, considera a não presença física, o tempo e o espaço geográfico pontos nodais. Também são relevantes a interação e a apropriação do conhecimento. Ela tem uma forma de acontecimento complexo e está ligada às transformações tecnológicas ocorridas no mundo que, como tal, não poderiam deixar de interferir no ensino.

Há pelo menos três gerações⁵⁰ de EaD em menos de cem anos. Situando os aspectos históricos da EaD, Corrêa (2007, p. 10-11) apresenta modelos que são resultado de muitas articulações entre ensino e experimentações tecnológicas e junto a novas mediações. Belloni (*apud*

⁵⁰Alguns autores consideram quatro e outros até cinco gerações de EAD, fazendo alusão aos meios usados e outros à concomitância e associação desses meios.

Corrêa, 2007), aponta no primeiro modelo uma experiência surgida na Inglaterra entre os anos 70 e 80 que ficou conhecida como *Open University*, influenciada pela produção econômica e baseada na organização industrial, o modelo de EaD fordista. Outro modelo, baseado nos processos institucionais mais abertos e flexíveis (modelo pós-fordista), trouxe a visão de investimento e qualificação do trabalhador, visando uma produção diversificada e maior capacidade de resolução de problemas de forma mais autônoma. As diferentes “gerações de EaD” têm base nos modelos de produção econômica e ditam, inclusive, modelos de ensino e materiais didáticos a serem usados na educação. Isso se dá porque a EaD aparece nessa fase como forma de capacitar trabalhadores e formar profissionais com maior rapidez e com longo alcance.

Vigneron (2005, p. 56) também resgata o percurso da EaD, marcando o surgimento dessa modalidade de ensino a partir do ano de 1843, na Inglaterra, com o curso por correspondência de estenografia – taquigrafia – de Isaac Pitmann. Foi na Alemanha, diz o autor, que surgiu a primeira instituição, Instituto Toussaint e Langensehert, a ensinar a distância no ano de 1853, quando se ensinava a língua alemã. Em 1873, em Boston nos Estados Unidos, surge a *Sociedade de Apoio ao Ensino em Casa*, e na França, já em 1977, muitos cursos de cultura geral, artes, língua e preparação para concursos são ofertados dos grupos privados. Conforme esse autor, no início do século XX a EaD foca crianças em regiões isoladas da Austrália, Nova Zelândia e Canadá. Na França, por exemplo, o *Cerca* (Centro de Ensino Rural por Correspondência de Angers) foi responsável pela transformação da vida de crianças e adolescentes que saíam da escola e os transformava em “pequenos agricultores”. Os cursos colaboraram para tornar a região agrícola numa importante referência, considerada uma das mais avançadas do mundo.

Um marco da EaD no Brasil é a criação do *Instituto Universal Brasileiro*⁵¹, de 1941, que popularizou cursos de rádios de pilha entre muitos outros e ainda hoje subsiste como instituição de ensino com modalidades

⁵¹ A escola profissionalizante oferta cursos ainda hoje com material impresso ou totalmente pela internet. Informações sobre a instituição podem ser acessadas em: <http://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>.

mistas. Surge a partir daí grande número de cursos e, com o advento da televisão e posteriormente do vídeo, os anos 70 e 80 assistem literalmente aos Telecursos voltados para a formação escolar, os quais se tornam grandes exemplos de modalidades de ensino a distância no país que subsistem e convivem inclusive com aqueles oferecidos via *web*.

No entanto, na atualidade tem sido a modalidade *on-line* que mais tem caracterizado a chamada EaD. O surgimento de instituições que ofertam cursos em todos os níveis pela rede mundial de computadores – a *Open University* (EUA), *CNED* - Centre National d'Enseignement à Distance (França) e a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), dentre outras – acabou por imprimir nesta modalidade sua identidade. No Brasil, a Educação a Distância foi fortemente influenciada pelos modelos estrangeiros. O Ensino Superior na modalidade a distância via *internet*, no entanto, veio com a Universidade Aberta do Brasil – UAB – que surge em 2006 com o objetivo de democratizar e expandir o ensino superior público no país na modalidade virtual, ou melhor, mediada por computador.

Essa modalidade atualmente permite atividades de ensino-aprendizagem que consideram flexibilidade de tempo, rapidez e grande disponibilidade de informação, flexibilidade cognitiva assim como de espaço aberto para a construção de conhecimento, lançando mão da diversidade de recursos da telemática na convergência das mídias. Contudo, não é um *fast food* em que o aluno olha, escolhe e se serve. Segundo Moran (2006, pp. 59-60),

Educação a distância é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais – por meio da qual avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas, resultados.

Para esse autor, a EaD trabalha com diferentes formas de processamento da informação: sequencial (para objetivos específicos), hipertextual (se a pesquisa é mais longa, com divergências e convergências de ideias) e multimidiático (para respostas imediatas). Assim, a construção do conhecimento traz outras concepções dos processos de ensino-aprendizagem e aposta na autonomia

relativa do aluno, uma vez que o professor (ou tutor) orienta o trabalho a ser realizado, havendo, no dizer de Moran (2000, p.28) uma “distribuição do poder”. Ela se caracteriza ainda, como dito acima, pela relatividade da presença física e pela mediação tecnológica que imprime outras interações e formas de lidar com o conhecimento.

No curso do desenvolvimento das atividades humanas, que contou com a presença das tecnologias a elas agregadas, EaD marcou sua presença. Para Grigoletto (2011, p. 255), “*não há como discutir EAD, tampouco o discurso que concretiza essa modalidade de ensino, sem que consideremos a inserção e a influência das novas tecnologias, sobretudo a internet, no funcionamento desse discurso*”.

Os cursos superiores ministrados a distância, no Brasil, estão localizados na terceira geração, a EaD virtual, surgida com a Universidade Aberta do Brasil a partir do Decreto Lei de número 5.800/2006⁵² de 08 de junho de 2006. Ela integra, segundo Dias e Leite (2010, p. 11), aparatos digitais, redes interativas e incorporação de mídias. Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 já instituíra a modalidade a distância como forma complementar ou ainda como recurso à educação presencial. Assim, dados do Ministério da Educação e Cultura, no portal da UAB, e hoje sob a direção da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, mostram o funcionamento de 936 cursos virtuais compreendidos entre graduação, extensão, bacharelado, licenciatura, especialização e aperfeiçoamento. Destes, mais de 50 cursos são de Licenciatura em Letras e estão espalhados em vários estados do país⁵³.

A formação mediada pela rede traz aspectos de contextos sociais mesclados por características da comunicação de massa que *reordenam relações de tempo e de espaço*, conforme Thompson (1998). Essa reordenação provocou um distanciamento das interações face a face e engendrou um processo de autoformação. A vivência da chamada *idade*

⁵² É possível ler o documento em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm

⁵³ Os números referem-se às Universidades Federais e Estaduais espalhados por todo o Brasil.

*mídia*⁵⁴ veio mostrar como as formas de lidar com o conhecimento e com o ensino de língua geram mecanismos para se repensar a interação e as práticas discursivas.

Como modalidade de ensino, a EaD conta com um documento regulador, o chamado *Referencial de Qualidade para Educação Superior a Distância*⁵⁵, estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC). Ele aponta critérios para cursos de qualidade e, dentre eles, estão aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, constituindo-se, portanto, como um regulador da prática discursiva do professor. O documento diz que *não há um modelo único de educação à distância* (BRASIL, 2007, p.7), mas regula o funcionamento dos cursos, assim como o uso das tecnologias em função do ensino. Esse documento permite compreender os controles que incidem de certa forma sobre os modelos dos cursos e dos ambientes virtuais.

Para Moran (2006, pp. 46-60), o advento da Educação a Distância impulsionou uma reconfiguração do conceito do gênero aula, assim como uma redefinição de conceitos de ensino, aprendizagem, formação, tempo, espaço, participação, avaliação, inclusão, letramento, gênero. Esse mesmo autor (2002, sem paginação), diz que *a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação*. Fica marcada, então, a ideia de potencialidade e de acontecimento apesar da ausência física.

3.4 O Gênero aula e suas variações

Situado o acontecimento e os lugares sociais da educação a distância, partir de agora trato a “aula” como objeto de estudo mais especificamente sob as lentes da educação e da linguística a partir de aspectos teóricos do tema, passando por sua duas formas de ser estar: presencial e virtual.

⁵⁴ Termo usado por Rubim (2000: 79) para caracterizar a era em que a mídia domina os espaços sociais.

⁵⁵ O documento, na íntegra, pode ser lido em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Dada sua extensão, faço a opção pela indicação do endereço sem anexá-lo ao fim do trabalho

3.4.1 O gênero aula e a aula presencial

Aula magna, aula inaugural, aula prática, aula teórica, primeira aula, última aula; aula de muitos tipos, com formatos e objetivos diferentes. Esse fazer envolve sistematização de conteúdos, organização de tópicos e atividades. É uma forma de interação entre professores e alunos num determinado espaço (concreto ou virtual) e tempo (síncrono ou assíncrono), pautada em atividades de ensino/aprendizagem. Em sentido *lato*, pode ser entendida como atividade que significa um ensinamento expressivo, pelo desempenho de quem a desenvolve. É o que se depreende, por exemplo, quando alguém diz “o debatedor deu uma aula de cultura brasileira”, ou ainda, “tivemos uma aula de política hoje” (ARAÚJO, 2010, p. 46).

O termo é heterogêneo porque seus enquadres e os modos de realização são diversos em níveis e modalidades, como todo gênero apresenta propósito comunicativo, variação, relativa estabilidade em função dos temas, intento dos autores etc. Ao contrário do que se possa supor, essa diversidade dentro do gênero é necessária e rica e pressupõe reconhecimento pelo professor de cada uma das situações em que as variações do gênero ocorrem.

Como elemento de pesquisa, a aula desperta interesses diversos que vão desde o conhecimento do seu contexto histórico e cultural, passando pelos elementos que a envolvem e pelas práticas, mas também pelos estudos da linguagem num recorte que analisa práticas discursivas.

Na perspectiva da Educação, em sentido estrito, envolve conteúdo, objetivo, finalidade, método, técnica, tecnologia e avaliação. Para os estudos da linguagem, numa perspectiva mais enunciativa, envolve propósito comunicativo, organização do conhecimento (tema) e da situação, estrutura composicional, estilo.

Segundo Masetto (2003, 73-83), a aula tem configuração própria e é lugar para o processo de aprendizagem numa ação em equipe; tem um espaço físico, o qual também exerce influência sobre a dinâmica do grupo; é lugar de apropriação e ampliação de conhecimento; lugar de interação com pessoas (colegas e professores) e com leituras; lugar para pensar o ensino-

aprendizagem tanto do ponto de vista da 'ensinagem' quanto dos instrumentos de avaliação. Para esse autor, *a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova com a ciência e com propostas novas de intervenção.*

As discussões de Veiga *et alii* (2008) se debruçam sobre a gênese da aula, suas dimensões, fundamentos e práticas, levando à evidência do contexto histórico, dos sujeitos envolvidos, dos objetos culturais empregados, dos espaços e modalidades possíveis. Como projeto colaborativo entre professor e aluno, a aula é vista na perspectiva da autora como um espaço de produção cultural.

Na perspectiva dos estudos da linguagem, situo antes os estudos de Barros (2005) que considera, ao tratar de aula, a existência de um "domínio pedagógico", conceito cujo tratamento deve considerar a observação de critérios **formais**, critérios de **contextos de circulação** e critério de **função**.

Os critérios formais para a autora nem sempre se mostram suficientes para a constituição do domínio pedagógico porque trocas de turno, reformuladores de organização da fala ocorrem em diversos contextos. A função também não seria um critério produtivo porque uma aula pode ser dividida em várias fases, variando a análise delas. A autora coloca como critério interessante o contexto de circulação. Nas palavras de Barros (2005, p. 90),

Apesar das dificuldades envolvidas, metodologicamente, deve-se partir dos **contextos de circulação** para identificação do que é *pedagógico*, observando neles os gêneros mais produtivos. É preciso a adoção de uma concepção de contexto pedagógico menos calcada nos ambientes físicos e que coloque como central a observação das práticas sociais, vistas como cognitiva, social e historicamente constituídas. Nesse processo, é relevante a observação cuidadosa da influência dos contextos na constituição dos gêneros, sensíveis a um processo de *recontextualização*, nos termos de Bernstein. (Destaques da autora).

Nesse sentido, os destaques para esse critério dizem respeito ao engajamento dos interlocutores. Para Bernstein (1990, *apud* BARROS, 2005, p. 87),

discurso pedagógico é antes um princípio para apropriação de outros discursos gerados em seus campos de produção e que são rearranjados sob uma nova ordem submetendo-os a diferentes princípios de organização e relação para fins de transmissão e aquisição.

Bernstein atesta que o “discurso pedagógico” é precipuamente a retomada e a reorganização dos saberes constituídos e voltados para o aluno. Isso o caracteriza, mas também impõe outras questões que não estão na pesquisa de Barros (2005) e que se relacionam com as formas de enunciação, com a construção da imagem dos sujeitos implicados e com o uso da língua, entre outros aspectos.

É proverbial que aulas são diversas em qualquer modalidade e em todos os níveis do ensino. Como prática de linguagem constituída nos ambientes presenciais, o gênero aula foi estudado mais de perto por Argerich (1995), Marcuschi (2005) e Ribeiro (2005) e está posto que esse gênero é centrado na oralidade, marcado por turnos conversacionais em que o professor é a figura central.

Argerich (1995) em seus estudos sobre as funções da repetição em sala de aula observou a assimetria das relações como marca do gênero. Segundo o autor (1995, p. 53), aula é um acontecimento no qual atuam dois tipos de sujeitos – aluno e professor – cuja assimetria ocorre porque o papel de cada um é definido pela atuação ao avaliar, comandar, intervir e responder em turnos mais breves ou mais longos. Embora haja assimetria nessa interação, o autor argumenta que em dado momento da aula, o aluno se apresenta indagando o professor e, nesse sentido, a repetição desempenha importante papel na construção da interação, mas também para a quebra dessa assimetria.

Em suas pesquisas, Marcuschi (2005) observou que aulas se diferenciam quanto à interação. Umas são mais dialogadas, outras são mais teóricas ou mais práticas, outras mais ou menos equilibradas em relação à interação professor-aluno. O gênero aula varia conforme a modalidade e o curso, as disciplinas, níveis de formação e a relação entre os participantes.

Ribeiro (2005) aponta o debate, a comunicação oral, a palestra e a aula como espaços de ensino. Para a autora todos esses gêneros têm fins pedagógicos, sendo a aula marcada pela imbricamento de gêneros na esfera de atividade do ensino. Ribeiro⁵⁶ observa ainda que as várias instâncias discursivas da universidade mantêm relações assimétricas do ponto de vista dos interlocutores e distinguem claramente os papéis dos *detentores do saber*, os professores, daqueles que são os “aprendentes”. A autora aponta ainda que, seja no debate, na reunião ou nas comunicações, o *tom professoral* da aula é o que se apresenta como aquele que mais interfere nos outros gêneros, colocando a aula como um gênero que se imbrica nos demais de modo mais forte. Nesse sentido, a aula presencial sofre interferências de outros gêneros, havendo uma imbricação entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos que acabam surgindo com a verbalização dos saberes científicos e com as *marcas discursivas da heterogeneidade de discursos*.

O ponto de vista dos autores citados, embora em estudos diferentes, coloca a aula como um acontecimento discursivo, como espaço de interação, assimétrico, mas também um gênero que se imbrica em outros em razão das situações de enunciação.

3.4.2 Aula virtual

Há muitas vertentes e caminhos para a discussão da aula virtual. Um aspecto a ser considerado no tratamento do ensino-aprendizagem mediado pela virtualidade é a forma como os sujeitos lidam, nessa via de acesso, com o conhecimento. Os estudos aí situados tomam, entre outras, a direção da mediação e da cognição, tratando da transposição didática, conforme Chevallard (1991, *apud* PAIS, 2005); o contrato e as situações didáticas nos estudos de Brousseau (1986, *apud* PAIS, 2005); teorias da cognição e da flexibilidade cognitiva Spiro (1987, *apud* CARVALHO, 1998, pp. 139-204) no

⁵⁶ A referida autora analisou gêneros orais dentro da universidade, entre eles, a aula, a comunicação, a reunião e o debate.

campo da atuação do ensino mediado pela tecnologia. A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) pensada por Rand Spiro na década de 80 (CARVALHO, 1998) toma por base a obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein quando este usa a metáfora da *travessia da paisagem em várias direções*. A partir dessa perspectiva, a TFC tem sido aplicada em pesquisas sobre o uso de aparatos tecnológicos no ensino por permitir reconhecer uma maleabilidade na forma como os sujeitos lidam com a navegação de modo geral e com a transferência dos conhecimentos adquiridos nessa navegação para aprendizagem (MAGALHÃES, 2002). Spiro (1987, *apud* CARVALHO, 1998, p.148) chama a isso “aprendizagem em domínios pouco-estruturados”. Não será possível tratar a temática porque levaria a pesquisa para outros caminhos, mas a breve menção tem por fim o reconhecimento de estudos que têm sido aplicados ao ensino virtual.

Discutir a aula virtual requer a compreensão das mudanças ocorridas pelo fazer pedagógico na contemporaneidade que se virtualiza. Compreende, então, observar os tempos e os espaços assim como a linguagem cujo campo de observação é a EaD.

As aulas em ambientes virtuais representam a flexibilidade⁵⁷ do *gênero de base* ou de partida que é a *aula presencial*. Como gênero secundário, a aula virtual é escrita tanto por professores quanto pelos alunos e, como tal, participa da esfera de comunicação cultural mais complexa que é o discurso científico. Tanto a modalidade presencial quanto a virtual estão situadas no gênero secundário, sendo a aula presencial a que mais absorve os gêneros primários. Desse modo, o regime permite reconhecer tanto o gênero de partida assim como o “atualizado” e identificar os traços dos discursos. A aula virtual se apresenta, para retomar Todorov (1978) e Adam e Heidmann (2004) – quando tratam do processo de surgimento dos gêneros –, como prática de linguagem cuja fonte está no gênero que o originou, fazendo ressaltar que a relativa estabilidade do gênero faz surgir outros. Seu conteúdo temático e sua construção composicional emergem de relações sociais e culturais complexas impostas pela própria tecnologia. Logicamente, o ensino presencial também

⁵⁷ O termo não significa uma mudança de uma modalidade para outra, mas uma característica que os gêneros têm de se atualizarem.

pode se utilizar da aula virtual como complementar às suas discussões.

A aula virtual em instâncias universitárias representa uma desterritorialização e uma reterritorialização do gênero aula presencial em que há uma descentralização do conhecimento agora acessível ciberculturalmente (MENEZES, 2010, pp. 319-358). O sistema binário que torna possível a materialização do ambiente das aulas legitima e corporifica o espaço virtual, criando um novo *frame*, um novo enquadre. Assim, o real e o virtual se distanciam e se aproximam, figurando o que Bakhtin (2003, p. 268) apontou, no gênero, como *correia de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem*. De modo mais amplo, a aula virtual abre um cenário cujos discursos da política educacional e da política de inclusão digital se encontram em diálogo.

Ao tratamento do gênero aula virtual, porém, não basta apenas o reconhecimento de seu formato e de sua estrutura, porque não é apenas uma “nova roupagem” do ensino, mas outra prática que se incorpora ao cotidiano social. É preciso reconhecer as situações de comunicação e seus propósitos, os sujeitos implicados, suas formas de edição, circulação e “consumo”.

A esfera de atividade da aula virtual é o ensino, ocorrendo práticas linguageiras próprias para cada uma, modos de organização do gênero, contextos específicos, pondo esse acontecimento num lugar de mudança trazida pela tecnologia e evidenciada pelas práticas de leitura e escrita.

Como prática virtual, Barros⁵⁸ (2001), Marcuschi (2004) e Menezes (2010) situam essas aulas como *gênero emergente* marcado pela escrita, síncrono ou assíncrono e menos centrado no professor. No caso dos referidos autores, seus estudos se debruçam respectivamente sobre aulas virtuais tais como as aulas *chat*, aula dentro dos gêneros digitais e aquelas que são ministradas através de ambientes digitais como os *e-Groups*⁵⁹ e *e-mails* educacionais (aulas virtuais por *e-mail*).

Um clássico exemplo de aula em ambiente virtual está situado em

⁵⁸ Tema também desenvolvido por Cunha (2009) que trata das estratégias de polidez nas aulas *chat*.

⁵⁹ O *e-groups* usado pela autora é o *Yahoo!Groups*, ainda hoje um forte ambiente de aprendizagem aberto e gratuito usado para aulas a distância ou como suporte para aulas presenciais.

Barros (2001, p. 355-367) para quem *aula é, por excelência, o lugar de convenções tácitas entre interlocutores, gradativa e recursivamente construídas ao longo dos anos de estudo*. É, também, um espaço de troca de informações e de avaliação. Em seus estudos, a autora aponta características de aulas ministradas pela *internet*. Para ela, o uso do computador como suporte textual influencia a produção de linguagem, tornando a aula *chat* mista, com características tanto da fala quanto do *internetês*.

A aula *chat* é analisada, nesse contexto, sob dois pontos de vista: o da organização textual e o da organização interativa. Nomeada por Barros (2001, p. 362) de *nervosa conversa eletrônica*, a aula *chat* apresenta três elementos organizacionais. Do ponto de vista da **organização textual** a aula *chat* apresenta sequência de abertura e monitoramento do canal de comunicação, suporte textual, sinais de verificação, sinais retroativos do ouvinte. Do ponto de vista da **organização interativa**, dá-se em turnos conversacionais. A troca de turnos sofre alterações por causa do suporte e da falta de sincronização das ações dos participantes; sofre influência do domínio discursivo e do gênero, o uso da grafia com convenções próprias (abreviaturas, ausência de acentos, sintaxe particular, escrita telegráfica), rapidez e disputa pelo turno conversacional, contribuições curtas, enunciados truncados ou incompletos, uso da estrutura *pergunta-resposta*, *sim-não* ou ainda *perguntas fechadas*, descentralização da interação, uso de estratégias para chamar a atenção para si. Do ponto de vista da **organização do conteúdo**, há introdução direta e monitoramento contínuo do tópico em busca de densidade informacional, iniciativa/competição de abordagem do tópico (***short-circuited topic-introductions***).

Essa forma de olhar a aula pela autora situa acontecimentos da aula virtual síncrona. Como gênero discursivo, essa aula precisa ser considerada em duas instâncias: a do ambiente virtual e a do material escrito, textos resultantes dos *chats* educacionais.

Segundo Marcuschi (2004), as aulas virtuais como gênero podem ser mais ou menos rotineiras. O autor lista pelo menos doze gêneros digitais mais comuns nos ambientes virtuais e, dentre eles, nomeia o *e-mail educacional* e a aula *chat* (*chat* educacional) como participantes do contexto do ensino. Por ser

uma prática que rapidamente se modifica por causa dos avanços da tecnologia, o gênero aula virtual toma hoje novas configurações. Os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem⁶⁰ abrigam aulas de natureza diversas (aula *chat*, aula *blog*, aula *e-mail*) além de muitos suportes digitais serem usados como ambientes de aula: Grupos⁶¹, *Blogs*, *Orkut* e mais recentemente o *Facebook*. Esses ambientes têm a finalidade de relacionar pessoas em torno de determinado tema para a construção do conhecimento de modo sistemático.

No sentido bakhtiniano, aula virtual também é um evento responsivo e isso fica evidente no seu acontecimento. Ela se concretiza a partir do momento em que o aluno entra na sala de aula virtual (ambiente virtual de aprendizagem), dirige-se para as leituras ou para as conversações. Nessas práticas de linguagem, há uma ação conjunta entre professores e alunos envolvendo responsividade que visa à sistematização e à organização de conteúdos que estão sempre atrelados uns aos outros para que se chegue ao fim que é a construção de conhecimento. Desse modo, a aula virtual é uma situação comunicativa cujo ensino e aprendizagem acontecem através das ações realizadas entre professor e aluno em relação mediada pela virtualidade.

Na observação de ambientes de aprendizagem em instituições virtuais, a *aula virtual escrita* está ligada aos materiais didáticos impressos cujos textos podem ter formato de manual, livro-texto, guia de estudo, texto autoinstrucional, publicação técnica (FERNANDEZ, 2009, p. 395). A linguagem nela utilizada é moldada pela dinâmica da produção do conhecimento científico atual.

Nessas aulas, o tempo é um elemento não presumido⁶² porque é controlado pelo aluno e pelo conteúdo e não pela presença do professor. Em

⁶⁰ Os AVAs podem ser abertos ou fechados. As universidades públicas e também instituições particulares contam com plataformas de ensino que contém as aulas e as orientações sobre elas. Um grande exemplo é a Plataforma MOODLE, muito usada atualmente. Há outras já criadas no Brasil, tais como, Solar Virtual, Amadeus (criada pelo CIN da UFPE), Teleduc (Unicamp) e mais recentemente o Redu, plataforma educacional com grande identificação com as redes sociais, mas usada para fins de ensino; é uma empresa encubada pelo Porto Digital. As plataformas tendem a ser intuitivas a fim de facilitar o acesso e a navegação do aluno virtual. O diretório Yahoo!Grupos também pode ser usado como ambiente de aprendizagem.

⁶¹ Os “*Groups*” têm-se mostrado eficientes ambientes de aprendizagem por suportarem carregamento de arquivos e dados para suporte de aulas presenciais. Tanto o *Yahoo!Groups* quanto o *GoogleGroups* (este último em inatividade) se mostram interessantes ferramentas gratuitas *on-line*.

⁶² Não significa que não haja tempo para início e término, mas isso é controlado pela agenda do curso a depender da instituição.

conformidade com outras aulas, a aula virtual prevê uma sequência de estudos e tarefas além, também, da avaliação. O espaço também não é o convencional, sendo o ambiente virtual e o computador aqueles que permitem a interação com o conteúdo.

Como já tratado anteriormente, aulas virtuais podem ser compreendidas a partir de aspectos diferentes, com base nas discussões de Barros (2001) quando a autora observa as características organizacionais de aulas *chat*. Para as aulas virtuais escritas de EaD, minha perspectiva de observação será a de reconhecer **(a)** a natureza das informações (diz respeito à organização do texto e à apresentação do conteúdo); **(b)** a natureza das interações (atividades); **(c)** a natureza do suporte (recursos gráficos e de Tecnologia da Informação – TI). Essas três categorias são recobertas pelos efeitos de genericidade autorial, editorial e leitorial dos textos que contribuem para a constituição do gênero. Faço apenas menção dos sentidos de cada aspecto porque tratarei deles no capítulo 4.

A natureza das informações diz respeito à organização do texto e à apresentação do conteúdo e trata da autoria dos textos e de sua textualidade. Obviamente que, sendo denominadas *aulas escritas*, o conceito de texto no seu sentido material, escrito, está contido em sua natureza. Aulas virtuais escritas apresentam uma textualidade ancorada num conjunto de categorias disponíveis nos textos que é operada por sistemas digitais realizados pela *internet*. Portanto, ao observar a “organização do texto” e a “apresentação do conteúdo”, é preciso considerar noções de texto, textualidade e hipertexto. Não farei novamente exposição sobre o “texto” como no capítulo anterior por ser desnecessário, mas retomo da discussão os dois polos do texto, a “língua” e o “discurso” conforme teoriza Bakhtin (2003). Do primeiro polo, participam os elementos linguísticos e estilísticos, e do segundo, a construção composicional e o tema. As sequências textuais cooperam para organizar os tipos em que o texto se enquadrará, possibilitando a compreensão do todo do *projeto* da enunciação até sua *realização* cuja textualização e textualidade se mostram como operações significativas.

Como não poderia deixar de ser, a discussão da textualidade das aulas

escritas virtuais está na base da Análise Textual dos Discursos⁶³ uma vez que a textualidade digital das aulas apresenta duas outras noções que são parte da “condição para efetivação” do texto virtual, a saber a ergonomia e a paratextualidade. Como Antunes (2010, p. 33-34), observo as categorias da textualidade de dois pontos de vista de suas “propriedades” e de sua “condição para efetivação dos textos”⁶⁴ da seguinte forma:

- a) **condições para efetivação dos textos:** intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, *ergonomia*.
- b) **propriedades do texto:** coesão, coerência, informatividade, intertextualidade e hipertextualidade; *paratextualidade*.

As condições para efetivação dos textos presumem as relações estabelecidas entre o enunciador e o enunciatário dentro da cadeia discursiva; as propriedades do texto garantem relação, sentido, articulação, clareza e o desenvolvimento da aula. Não tratarei dos aspectos da textualidade já estudados largamente pela LT, mas apenas observo os elementos do texto virtual. Tomo essa posição com muita cautela, sabendo que este é “um olhar” sobre o objeto. Com isso, não pretendo acrescentar nada à teoria até porque a virtualidade, como já se disse, é um terreno movediço. Dos elementos observados no acontecimento das aulas, alguns foram se impondo ao texto virtual no percurso da pesquisa.

Os estudos de Nielsen (1994, *apud* Cybis, 2007, p. 23) sobre ergonomia mostram que o internauta, ao acessar um ambiente virtual, procura encontrar regularidades e familiaridade com outros ambientes com os quais lida, levando seus letramentos para as leituras hipertextuais. Assim, acessar e ler textos no computador depende da ergonomia dos ambientes digitais e, nas palavras de Cybis (2007, p. 15), ela garante que *sistemas e dispositivos estejam adaptados à maneira como o usuário pensa, comporta-se e trabalha e, assim,*

⁶³ Aqui tomo por base Adam (2010) mais propriamente no que tange à confluência da Linguística Textual e da Análise dos Discursos, tomando os aspectos da textualidade dos textos.

⁶⁴ Essa forma de olhar para os aspectos da textualidade é reorganizada por Antunes (2010, p. 34) quando propõe interessante discussão dos aspectos da textualidade tratados por Beaugrande e Dressler em 1981.

proporcionem usabilidade. Nesse sentido, a ergonomia antecipa os modos como os sujeitos pensam, os possíveis caminhos que tomarão, as perguntas que farão, e adaptam a organização do ambiente para atender a essas necessidades. Assim, caixas de diálogo, mensagens, *menus*, símbolos são recursos de tecnologia que cooperam com a construção dos sentidos dos discursos na leitura/interação com o texto.

Para que o texto se efetive no meio virtual, a ergonomia precisa ser considerada porque assegura facilidade de acesso e a eficácia de seu “uso”. Como a recursividade é uma premissa de aulas escritas virtuais, se a ergonomia é baixa, o aluno não se situa no ambiente, tendo dificuldade de localizar espaços e informações, o que fará com que não volte aos textos depois e até mesmo não os abra para leitura. Ela envolve a interação com o texto e precisa ser satisfatória para o usuário.

A tecnologia da informação situa a ergonomia dentro da chamada experiência “Interação (ou interface) Humano-Computador” (IHC) conforme Cybes (2007). É o *querer dizer* do enunciador que se situa entre a “intencionalidade” e a “aceitabilidade”, antecipando ao mesmo tempo em que realiza dizeres na virtualidade. Ocupa-se das formas de interação, apresentando comandos e mensagens através de uma interface que seja *agradável, intuitiva e fácil de operar* e que seja um convite à interação (CYBIS, p. 17).

Assim, as aulas virtuais escritas de EaD precisam prever as múltiplas representações dos alunos e distribuir o texto ao longo da tela de modo que proporcione compreensão, aproximação do conhecimento, mas também conforto e para isso faz uso de caixas de aparatos digitais e recursos no desenho do AVA. Assim, a função da ergonomia está centrada no usuário, no caso o aluno, e, nessa condição para efetivação dos textos, o professor/*designer* instrucional presume como o aluno pensa, age e acessa os textos em diferentes situações.

A paratextualidade em aulas escritas virtuais é tácita e tem potencialidade de texto ao introduzir *links* que carregam outros textos, vídeos, flashes, imagens. Organiza o ambiente e o texto virtuais, possibilitando o

acesso aos conteúdos, representando um guia para o leitor que se move a partir dos elementos que circundam o texto na tela. Estabelece com o todo da página coesão e coerência ao fazer uso de títulos, subtítulos, imagens, *links*, abas, caixas, tabelas etc.. Paratextos digitais têm força ilocucionária no caso dos *links* por representarem um dizer que está acessível através dos cliques.

A hipertextualidade na aula virtual está relacionada à intertextualidade. O hipertexto, segundo Marcuschi (1999, p. 21),

foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para referir uma escritura eletrônica não-seqüencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. [...] O hipertexto caracteriza-se, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multiseqüencial e indeterminado, que, segundo Bolter (1991:10), introduz um novo 'espaço de escrita', que ele caracteriza como "escrita eletrônica", tendo em vista a tecnologia de base.

Algumas de suas características, segundo o autor, são: não-linearidade, volatilidade, topografia, fragmentaridade, acessibilidade ilimitada, multissemiótica, interatividade e iteratividade. Tais características funcionam em conjunto com o papel do *hiperlink* ao que Xavier (2001) chamou de "referenciação digital". Conforme esse autor, o hipertexto *articula as informações linkadas basicamente de duas formas: co-hipertextual* (quando há *links* dentro do *website*) e *pan-hipertextualmente* (quando *links* levam o leitor para fora do *website*).

Esses aspectos da condição para efetivação das propriedades do texto participam de sua organização e se articulam à apresentação do conteúdo. Os organizadores permitem o acesso e o reconhecimento dos textos e dos gêneros pelo aluno e a organização do conteúdo efetiva a enunciação.

Os modos de apresentar o conteúdo ao aluno na aula virtual escrita considera, na elaboração do texto, o contexto de enunciação, as formas do gênero e recursos que esclarecem o tema estudado. Assim, na natureza das aulas virtuais, ligadas à apresentação do conteúdo, ações linguísticas e discursivas promovem e permitem interações diversas. Elas estão diretamente atreladas a outro aspecto, a natureza do suporte, havendo especificidades para cada uma. As interações ocorrem em três momentos explícitos na aula virtual

escrita: nos fóruns, nos *chats*, no portfólio. Ocorrem também na interação com o material que pode remeter o aluno inclusive a ambientes fora da aula, mas sempre dentro do tema.

A interação⁶⁵ é um conceito importante tanto para a Linguística quanto para a Informática e é papel da ergonomia promovê-la, facilitando o acesso à informação e dando ao usuário possibilidades de autonomia para se movimentar durante a aula nos espaços do texto e do ambiente. Assim, um AVA pode, por exemplo, permitir interações nos fóruns tanto entre colegas quanto com professores e tutores.

O último aspecto, a natureza do suporte, abarca os recursos de tecnologia da informação (TI) e os recursos gráficos. A editoração da aula virtual está condicionada ao ambiente virtual, lugar onde ocorrerá a discussão dos conteúdos. Desse modo, recursos da tecnologia são disponibilizados no ambiente para trazer conforto à leitura e praticidade no acesso aos materiais.

3.5 A janela entreaberta

O gênero aula, de modo geral, constitui-se como prática conjunta. Em ambientes *on-line*, o professor não está atrás da mesa nem à frente do aluno, mas direciona o conhecimento quando guia o olhar desse aluno para um dado recorte. Isso toma corpo e se transforma no próprio texto de aula acessado pelo aluno.

A escrita na e da aula virtual passa pela organização do dizer do professor e dos gestores do curso (coordenadores, supervisores e *webdesigner* ou *designer instrucional*) e pela compreensão da situação pelo aluno. Isso dá à aula caráter pessoal e coletivo ao mesmo tempo, mas também significa logicamente um recorte de muitos discursos, inclusive o da tecnologia que imprime nesse material multimídias.

⁶⁵ A Informática usa o termo *interatividade* para expressar os movimentos do usuário do computador. Há perspectivas diferentes nos termos, mas não tratarei a questão e tomo apenas o termo interação na perspectiva da linguística porque é a que serve ao propósito da pesquisa.

Ao discutir o discurso pedagógico em ambientes virtuais, Grigoletto (2011, p. 259), retomando Moran, diz que

“aula” deve ser entendida como pesquisa e intercâmbio, o que também redimensiona o papel do professor, que não é mais o centro da aprendizagem, aquele que transmite conhecimento, que é detentor do saber, mas sim aquele que orienta o aluno, que “se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento”.

Essa outra perspectiva sobre a aula coloca o reconhecimento dela como um enunciado situado na virtualidade, possível através das práticas heterogêneas da linguagem humana. Assim, observar as aulas virtuais escritas como gênero secundário requer a compreensão do conceito de enunciado e das relações complexas que vão se estabelecendo entre dizeres e discursos que nela circulam, com os modos de enunciação, com o suporte para a escrita e com a leitura-interpretação dos sujeitos. Como prática social mediada na maior parte do tempo pelo computador, essa aula tem formato que exige tanto do professor quanto do aluno posturas diferentes e isso será tratado no capítulo a seguir.

II – CONTEXTOS E PRÁTICAS

Compreender o funcionamento do gênero discursivo aula escrita virtual de EaD requer compreensão da virtualidade e as implicações do suporte para a circulação dos textos e os modos de escrita e leitura dos enunciados.

Neste momento do texto, situo os “lugares” da aula, aponto elementos constitutivos do gênero aula virtual escrita de EAD, identifico os gêneros que dela participam, as práticas discursivas de linguagem, a natureza do suporte.

As aulas escritas de EaD, como gênero, podem ser analisadas com base nas discussões de Bakhtin (2003, pp. 306-335) sobre o texto, sua forma de acontecimento, suas fronteiras, suas funções, mas também o estudo do texto como enunciado e como gênero. Nesse sentido, o gênero *aula* está na memória discursiva dos “alunos virtuais” e isso os leva à leitura-interpretação do gênero na virtualidade. Assim, *aula* é um gênero que comporta conteúdos, tarefas e trabalhos a serem cumpridos sendo esses elementos os que marcam mais fortemente a identidade do gênero nas diversas modalidades. Como gênero, a aula escrita de EaD apresenta o ambiente social em que é formada, o virtual; apresenta o modo de comunicação, aula escrita; executa um propósito, o ensino.

As aulas são organizadas basicamente pelo tema geral e ganham subdivisões em tópicos organizados de maneira que o aluno se situe no que será discutido.

Os três blocos em que se dividem as aulas (natureza das informações, das interações e do suporte) podem ser analisados sob muitas perspectivas, mas é importante que se diga que não há uma relação hierárquica entre eles. Esses blocos não devem ser olhados como estanques ou ordenados, mas em conjunto de modo que todos os elementos se entrecruzem.

A aula virtual escrita de EaD comporta muitos gêneros, constitui-se como um espaço de enunciação da esfera do ensino que agrega diferentes formas de exprimir o conhecimento. Isso se dá pela condição de acontecimento imposta pela situação de produção em que tempo e espaço diferem do gênero aula presencial.

4 AULA ESCRITA VIRTUAL DE EAD: CONSTITUIÇÃO E PRÁTICAS

Person of the year. You.
Yes, you. You control the Information Age.
Welcome to your world.



Revista Time - Dez. 2006

A epígrafe deste capítulo é bastante emblemática. Coloca os usuários da *internet* como aqueles que têm o poder de controlar a informação uma vez que o mundo virtual possibilita ferramentas diversas para fins igualmente diversos. Desse modo, criadores e usuários da *web* acabaram por mudar as formas de interação entre as pessoas, o que atingiu o ensino com a formação mediada por computador. Assim, a tecnologia digital permitiu aos internautas publicação, criação, interação de modo amplo, embora seja ilusória a sensação de “controle” exercida pelos usuários da rede. Ferramentas ou espaços de publicação não significam “poder” porque elas mesmas restringem a autoria pelas ideologias impostas por elas mesmas, significando a submissão do autor. A ferramenta é quem dita as regras como também o que pode ou não ser feito nesses espaços.

Também é ilusório o controle sobre a “era da informação” já que o internauta é muito mais um consumidor de tecnologias e de informação. O forte apelo das mídias digitais, as fartas ofertas de consumo e o crescente mercado do *e-commerce* têm dado pistas sobre o comportamento dos usuários da rede.

No que tange ao ensino, esse controle é ainda mais pulverizado visto que tanto a docência virtual quanto o ensino necessitam de reflexões que se situam em aspectos tão diversos quanto são diversas as possibilidades de

formação. Assim, o “teletrabalho” e o “tele-ensino” devem incorporar às suas reflexões os papéis dos sujeitos, das instituições, as propostas de ensino, as relações de trabalho⁶⁶.

Ao eleger o usuário da *internet* como a personalidade do ano, a Revista Time possibilita reflexão também sobre a educação híbrida que considera a mediação da tecnologia na formação dos sujeitos em todas as modalidades. Nesse sentido, o conhecimento e aprofundamento do gênero aula virtual levanta a ponta de uma discussão amplamente política e ideológica porque há uma submissão aos recursos tecnológicos dos ambientes virtuais que fazem aparecer e desaparecer discursos.

A reflexão aqui iniciará pela constituição dos “corredores” da Universidade Virtual dirigindo-se às práticas da docência virtual na constituição do gênero, encerrando-se observação das práticas dos alunos e dos recursos de TI.

4.1 Os “corredores” da universidade virtual

As aulas do curso em análise podem ser acessadas na plataforma de aprendizagem através de senha e *login* conforme se vê na figura 5. Nessa primeira página, estão as orientações para entrada, registro/cadastro e possíveis dificuldades que o aluno tenha com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A tela seguinte dá acesso ao formato geral do departamento (Fig. 6) que situará o aluno no curso, sendo possível encontrar informações gerais tais como duração e diplomação; pessoas envolvidas: coordenadores, professores, tutores e outros funcionários; grade curricular, ementas, calendário.

⁶⁶ Nesse sentido, a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) inseriu a Lei 12.551, no Artigo 6º, em 15 de dezembro de 2011, texto que contempla atividades laborais realizadas a distância. Isso representa uma inovação em termos de leis trabalhistas e mostra como as tecnologias também revolucionaram as relações de trabalho.

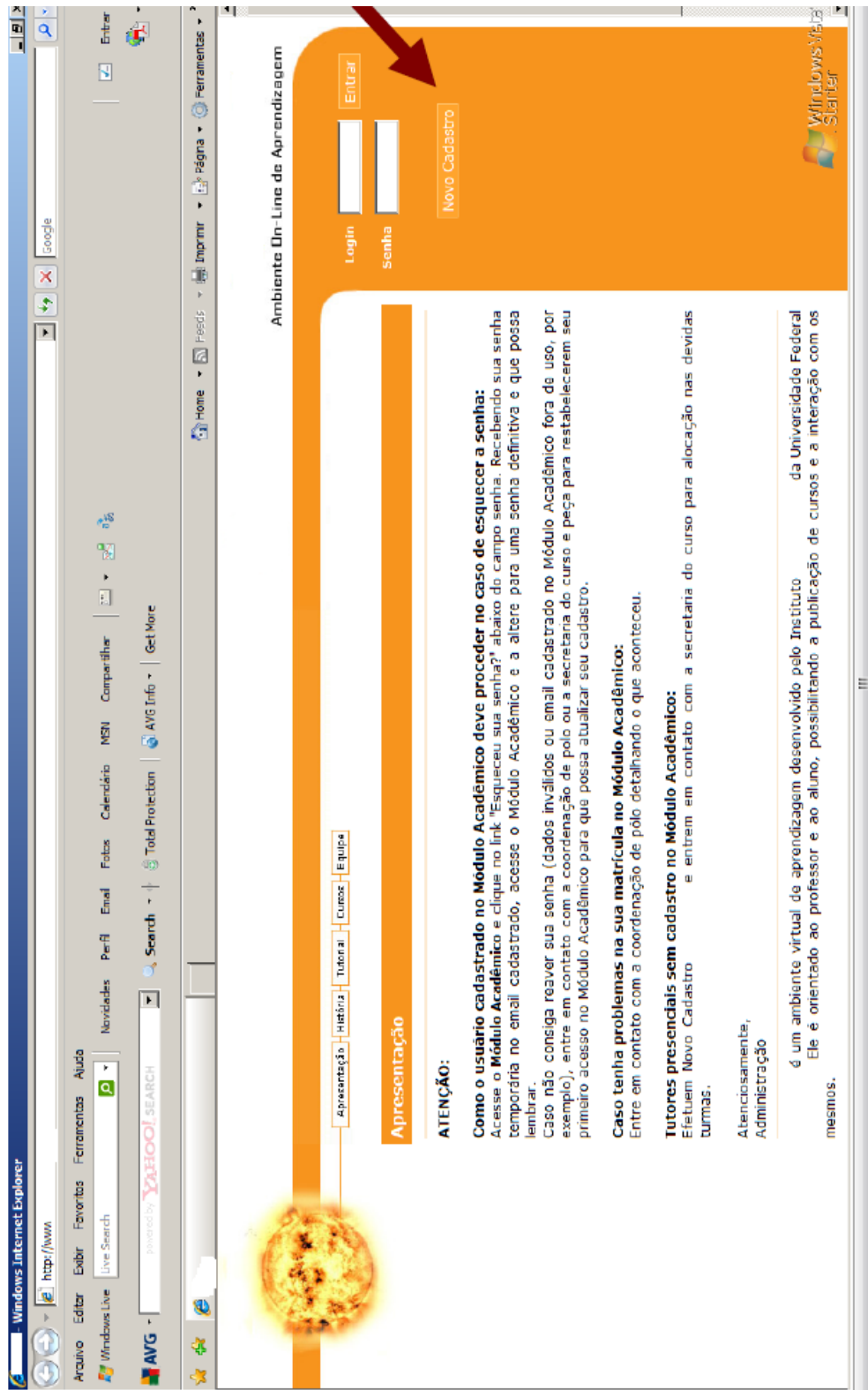


Fig. 5 – Meio de acesso ao ambiente virtual

The image shows a screenshot of a web browser window displaying the main page of a Portuguese Language course. The browser is Firefox, and the address bar shows the URL "www.uepb.edu.br". The page layout includes a navigation menu on the left with the following items: "Selecionar o Curso", "Informações Gerais", "Organização Curricular", "Ementas", "Cronograma de Atividades", "Pólos", "Docência", "Notícias", "Normas Gerais", "Apelo", "Ouvidoria", "Acesso ao Curso", and "Home". Below the menu is a "Notícias" section with a sub-link "Cancelamento de". The main content area features a large banner with the text "Licenciatura em Letras Portugueses" over an image of books. To the right of the banner are logos for "SECITECE" and "Universidade Alberta do Brasil". At the bottom of the page, there are logos for "Banco do Brasil" and "CETEC".

Fig. 6 – Página principal de apresentação do curso

Na figura abaixo (Fig.7), o aluno tem acesso às disciplinas e suas ementas (em destaque a ementa da disciplina *Leitura e Produção de Texto Acadêmico*).

The image shows a web browser window displaying a course portal. The address bar shows the URL `/graduacao/default.aspx`. The page features a navigation menu on the left with the following items: Seleção o Curso, Informações Gerais, Organização Curricular, Ementas, Cronograma de Atividades, Pólos, Docência, Notícias, Normas Gerais, Apoio, Ouvidoria, Acesso ao Curso, and Home. The main content area is titled 'Ementas' and is divided into two semesters. The 1st semester includes courses like 'Educação a Distância' and 'Teoria da Literatura I'. The 2nd semester includes 'Leitura e Produção de Texto Acadêmico', which is highlighted. The syllabus for this course lists topics such as 'Compreensão e Produção de textos acadêmicos' and 'Estudo das doutrinas formadoras do conceito de gêneros literários'.

Ementas

1o semestre

- Educação a Distância 64 h
Apresentação e Ambientação Introdução em EAD; Autonomia em EAD; Tecnologia da Informação e Comunicação em EAD; A Educação Baseada na Web.
- Introdução à Linguística 64 h
Estudo do objeto e conceitos básicos da linguística, tendo em vista a história das idéias linguísticas, tendências atuais, métodos e procedimentos de análise.
- Teoria da Literatura I 64 h
Exame do texto literário como entidade discursiva resultante de um entrecruzamento de linguagens. Estudo de questões referentes às conceituações de Literatura e de Teoria da Literatura.
- Língua Portuguesa: Fonologia 64 h
Estudo do sistema fonológico do Português, de sua realização fonética e sua relação com o sistema ortográfico.
- Língua Estrangeira para fins específicos I 64 h
Desenvolvimento das estratégias e habilidades de leitura e dos aspectos linguístico-textuais através de textos autênticos em língua inglesa de complexidade elementar e intermediária.

2o semestre

- Leitura e Produção de Texto Acadêmico 64 h
Compreensão e Produção de textos acadêmicos na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros.
- Teoria da Literatura II 64 h
Estudo das doutrinas formadoras do conceito de gêneros literários; reflexão sobre teorias críticas que orientem a leitura investigativa do texto de feição literária.

Fig. 7 – Ementas do curso e em destaque a ementa da disciplina *Leitura e Produção de Texto Acadêmico*

Nas telas das figuras 5 e 6 o aluno tem acesso a uma página leve, com informações/orientações bastante precisas. Navegar no site é bastante simples e intuitivo, o que torna o processo rápido e eficaz porque há *links* para páginas com títulos bastante precisos.

A ementa da disciplina (Fig. 7 acima) situa o fazer pedagógico e a perspectiva de discussão adotada centrada no estudo dos gêneros textuais, mostrando a atualidade da reflexão. Quando o aluno se matricula no curso e entra na disciplina, tem acesso à ementa nessa página.

4.2 Entrando na sala de aula virtual

A sala de aula virtual (Fig.8) dá acesso aos conteúdos das aulas. Nesse lugar, o aluno visualiza todas as ferramentas que o auxiliarão no desenvolvimento da disciplina como se pode ver no *menu* em destaque. Aí estão abrigadas as aulas escritas, o lugar de postagem de atividades que é também o lugar que permite ao aluno encontrar seu grupo (professores, tutores e colegas) e interagir através de fóruns, *chats* e portfólios. Nessa página, é possível se movimentar e acessar a agenda das aulas, os temas que serão discutidos e nota mínima para aprovação. Obviamente o ambiente de aprendizagem muda de uma universidade para outra, o que mudará também o *design* do curso.

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.iau.br>

Aluno: Aliete :: Turma: CAU_FM

9:06:58

Aluno > LLPT 2009.1 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADEMICO >

Informações

Informações Disponíveis

Ementa: Fundamentos teóricos e metodológicos para a compreensão e elaboração de textos acadêmicos.

Objetivos: A disciplina tem como objetivos:
a) discutir conceitos básicos sobre Ciência, método e pesquisa científica,
b) demonstrar a importância do discurso acadêmico na comunicação e na divulgação científica; c) identificar as características formais e estilísticas dos gêneros acadêmicos; d) ler e produzir resumos, resenhas, projetos de pesquisa, artigos científicos e relatórios.

Pré-requisitos: -

Resumo: A disciplina abordará inicialmente os conceitos básicos sobre Ciência, método e pesquisa científica, para enfatizar a importância do discurso acadêmico na comunicação e na divulgação científica. Serão, assim, discutidas, sob a perspectiva da leitura e da produção, as características do discurso acadêmico, suas normas de elaboração e alguns gêneros acadêmicos, como o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo científico e o relatório.

Período: 29/06/2009 a 31/12/2010

Média: 7

Tutor(es):

Aulas

Informações do Curso

Agenda

Bibliografia

Material de Apoio

Participantes

Acompanhamento

Portfólio do Professor

Portfólio

Portfólio de Grupo

Fórum

Chat

Mensagens

Webconferência

Cursos Disponíveis

Matrícula

Alterar Dados Pessoais

Alterar Senha

Cadastrar Foto

Alternar Perfil

Sair

Fig. 8 – Menu da sala de aula virtual

Quando o aluno se matricula no curso e entra na disciplina, tem acesso à ementa, como visto na figura 7, tem acesso à agenda da disciplina (Fig. 9 abaixo) e a informações como temas e conteúdos das aulas como pode ser visto na figura 10 mais à frente.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'http://www...'. The page title is 'Aluno > LLPT 2009,1 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADEMICO > Agenda'. The time shown is 9:27:46. On the left, there is a navigation menu with options like 'Aulas', 'Informações do Curso', 'Agenda', 'Bibliografia', etc. The main content area displays a list of classes with the following details:

Data	Tipo	Tema
29/06/2009 - 03/07/2009	Acompanhamento	Aula 01 Ciência, método e pesquisa científica
29/06/2009 - 30/06/2009	Encontro Presencial	1º Encontro
04/07/2009 - 11/07/2009	Acompanhamento	Aula 02 O discurso acadêmico: características e normas
12/07/2009 - 19/07/2009	Acompanhamento	Aula 03 Gêneros acadêmicos I: Resumo, Resenha e projeto de pesquisa
20/07/2009 - 28/07/2009	Acompanhamento	Aula 04 Gêneros acadêmicos II: Artigo científico e relatório
20/07/2009 - 28/07/2009	Acompanhamento	Aula 04BR Gêneros acadêmicos II: Artigo científico e relatório
27/07/2009 - 28/07/2009	Encontro Presencial	2º Encontro

Fig. 9 – Agenda da disciplina

Abaixo a figura 10 mostra como as aulas estão organizadas. Ao clicar no *link*, as aulas escritas são acessadas. É interessante observar a preocupação com o que o professor chama de “Orientações de Navegação”. Essa forma de ser e estar na aula acomoda novas formas de enunciação do gênero. Títulos, *links* e imagens constituem a paratextualidade da aula que, ao contrário do que se possa pensar, nas aulas virtuais eles significam acesso necessário e não opcional.

Aluno: **Aliete** :: Turma:

6:05:14

Aluno > LLPT 2009.1 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADEMICO > Aulas

Módulo I	
Aula	Descrição
LLPT2 - Aula 01: Ciência, Método e Pesquisa Científica	Orientações de Navegação Tópico 01: Ciência e método científico Tópico 02: Ciência Tópico 03: A Pesquisa Científica Tópico 04: A Pesquisa Científica em Letras/Linguística
LLPT2 - Aula 02: O discurso acadêmico: características e normas	Tópico 01: A Linguagem Técnico-Científica Tópico 02: Normas para elaboração do trabalho científico
LLPT2 - Aula 03: Os Gêneros Acadêmicos	Tópico 01: Resumo Tópico 02: Resenha Tópico 03: Projeto de pesquisa
LLPT2 - Aula 04: Gêneros Acadêmicos 2	Tópico 01: O artigo científico; Tópico 02: Relatório; Créditos

✓ Indica que a aula já foi visualizada.

Para visualizar uma aula, clique sobre o link no nome da mesma. Se não houver link, a aula não teve nenhum arquivo indicado para abertura (Informe o responsável).

Fig. 10 – Dados gerais das aulas

Os dados da aula virtual registram para alunos em que lugar do ambiente ele está, a que horas acessou a aula, sua turma, a aula visualizada. Nesse sentido, as formas de controle são visíveis e funcionam como

Conforme se vê nas imagens, o ambiente tem uma navegabilidade fácil, permitindo ao aluno se situar tanto nas atividades gerais como na aula em si sem grandes dificuldades. As aulas da disciplina *Leitura e Produção de Textos*

Acadêmicos podem ser acessadas no próprio ambiente ou em “pdf” na versão para impressão e leitura *off-line*.

O curso analisado tem quatro aulas que se desdobram em tópicos, tratando de temas ligados à metodologia científica e gêneros acadêmicos com o objetivo de discutir métodos de pesquisa e gêneros desse domínio discursivo.

O tópico é o tema que será discutido na aula e, conforme se pode ver na figura da tela do computador (Fig. 11), a aula 1 está dividida em quatro tópicos, a saber: 1. Ciência e método científico; 2. Ciência – conceito, classificação e critérios de cientificidade; 3. A pesquisa científica; 4. A pesquisa científica em Letras/Linguística.

Tópicos da aula 1

Curso - Mestrado > Aula

Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 01: Ciência, Método e Pesquisa Científica

Tópico 01: Ciência e método científico

Texto para impressão

"A ciência moderna nasce sob o signo da diversidade, tanto no que se refere às suas condições de nascimento (...) como nas diversas propostas (...) sobre seus fundamentos. De todo modo, vai se constituindo ao longo da modernidade e, de certa forma, até hoje, como um campo seguro, provedor de certezas e de formas específicas de se estabelecer no mundo, provendo sentidos para a existência..."

(CARVALHO, Alex et al. Aprendendo Metodologia Científica. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000, pp. 11–69. In.: http://www.fbin.pro.br/downloadable/pdf/Texto_AlexCarvalho_MetodologiaCientifica.pdf)

Dica
Antes de iniciar o estudo desta aula visite o site: <http://www.univima.ma.gov.br/cursointernet/materialdidatico.htm> e consulte: livro_bibliográfica.



A importância da leitura

Para se chegar ao conhecimento, não se pode prescindir de leitura, que constitui um dos fatores decisivos e imprescindíveis em qualquer tipo de investigação científica.

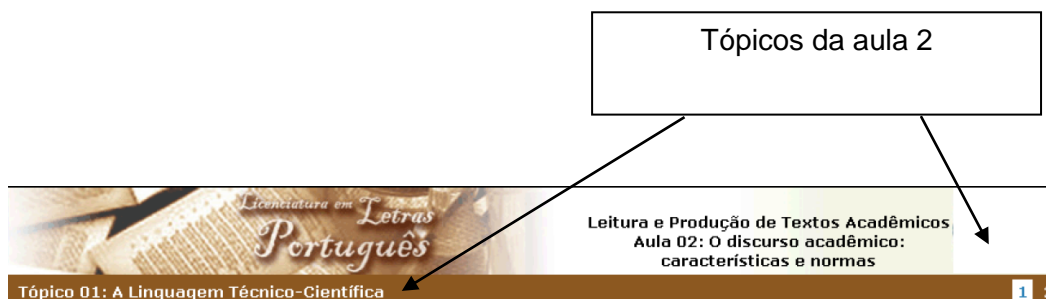
Marconi; Lakatos (2001, p.15), afirmam que

fechar

“os textos são uma fonte inesgotável de conhecimentos, deve-se ler muito e continuamente. Entretanto, não basta ler indiscriminadamente, é preciso saber ler”.

Fig. 11 – Primeira página da aula 1

A aula 2 está dividida em dois tópicos (Fig. 12): 1. A linguagem técnico-científica; 2. Normas para elaboração do trabalho científico.



Como vimos na aula 1, o conhecimento científico surge dos diferentes modos de produção do conhecimento e do uso que se faz dele, de modo que o avanço da ciência depende da circulação e do uso efetivo das ideias, posto que a informação constitui, ao mesmo tempo, insumo e produto de toda atividade científica.

Vemos, portanto, que a finalidade última de qualquer atividade científica não é somente exprimir ideias, mas comunicá-las. Por esta razão, é possível assumir que escrever trabalhos acadêmico-científicos é uma decorrência natural do estudo e da pesquisa. Entendemos também que a produção do texto acadêmico requer procedimentos de duas ordens: uma relacionada à atividade **reflexiva e indagativa** — verdades ou falsidades — acerca da temática escolhida e uma outra correspondente aos processos organizacionais e técnicos para a elaboração e a apresentação desses trabalhos.

Os dois procedimentos exigem aprendizado, pois a prática de escrever textos acadêmicos ocorre na interação verbal entre pessoas organizadas socialmente, na chamada comunidade científica. Segundo Carioca (s/d, p. 825), a comunicação acadêmica só se realiza porque “está firmada nos parâmetros normatizados por sua comunidade discursiva no que diz respeito à produção de gêneros textuais e à produção da linguagem própria convencionalizada para seu domínio”. Desse modo, conforme a autora, a redação acadêmica é enunciada por meio dos mais diversos gêneros acadêmicos, como por exemplo: **resumos, resenhas, ensaios, relatórios, artigos científicos, informes científicos, monografias, dissertações, teses** etc., cujas regras de construção constam em inúmeros manuais de metodologia científica que explicam como deve ser a linguagem, a formatação e quais as partes componentes típicas dos textos acadêmicos.

Considerando, entretanto, que a eficiência na transferência da informação depende de fatores relativos à “linguagem” entre o autor e o leitor do texto, o estilo, a estrutura e a apresentação formal de trabalhos científicos exigem a adoção de normas que permitam atingir tal eficiência. O **estilo*** da redação utilizada em trabalhos científicos é chamado técnico-científico.

*

-- “diferindo do utilizado em outros tipos de composição, como a literária, a jornalística, a publicitária” (UFPR, 2000, p.1).

A título de ilustração, apresentamos o quadro 1, abaixo, baseado em Viegas (1999, p. 170), que mostra esquematicamente algumas diferenças entre a linguagem literária e a linguagem científica.

QUADRO 1 – Linguagem literária e linguagem científica em função do conteúdo, do estilo e da forma de conquistar o leitor.

Fig. 12 – Primeira página da aula 2

A aula 3 divide-se em três tópicos: 1. Resumo; 2. Resenha; 3. Projeto de Pesquisa.

Tópicos da aula 3

Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 03: Os Gêneros Acadêmicos

Tópico 01: Resumo 1 2 3

O principal objetivo da pesquisa científica é a geração de conhecimento, fruto de um trabalho incessante, no qual o fim de uma investigação pode transformar-se no início de outra. Assim, os cientistas devem escrever, para que suas descobertas sejam difundidas.

A comunicação está envolvida em todas as etapas de aplicação do método científico. **De acordo com Barrass (1986, p. 27), clique aqui.**

fechar

As observações e medidas registradas durante uma investigação transformam-se em dados, que são organizados, classificados, estudados e comparados com outros dados recolhidos em outras investigações. Esta análise leva a reunir informações de variadas fontes, conduz a sínteses, ao reconhecimento da ordem (para classificações) e leva a generalizações (apresentadas como normas, conceitos, princípios, teorias e leis).

A comunicação é fundamental para o progresso científico, portanto, precisa ser permanente e de fácil acesso para permitir que todas as pessoas interessadas nas descobertas da ciência possam fazer consultas, discutir os resultados alcançados e propor novas pesquisas. Desse modo, escrever resumos, relatórios, artigos ou qualquer outro trabalho científico constitui uma decorrência natural e obrigatória da atividade científica. Esses textos pertencem a uma classe de gêneros que estamos denominando gêneros acadêmicos.

Neste tópico, trataremos dos Gêneros acadêmicos, começando pelo resumo. Nossa pretensão é que, ao final do tópico 1, o aluno possa elaborar resumos, com proficiência, nas variadas necessidades acadêmicas.

Já sabemos que o resumo não é um gênero totalmente desconhecido pelo aluno. Afinal quem, conversando com um amigo, nunca resumiu o capítulo de uma novela ou de um evento de que participou? Diferentes situações comunicativas são divulgadas mediante a utilização de resumos, que podem ser publicados em revistas, jornais, rádio ou televisão: é o caso de resumos de filmes, novelas, livros, comunicações em congressos, pesquisas, artigos científicos, entre outros.

Embora apresentando diferenças quanto ao conteúdo sintetizado, **todos esses resumos servem para difundir informações, permitindo a quem os ler ou ouvir ficar informado sobre um dado conteúdo ou evento.** Como podemos perceber, essa prática revela-se bastante presente em nosso cotidiano. Apesar de constante, resumir não é uma atividade simples em muitas situações comunicativas. **Quem nunca se viu despreparado e confuso ao ter de elaborar resumos acadêmicos para apresentação de trabalho e para a produção de artigos e monografias?**

Para amenizar essa dificuldade, apresentaremos algumas discussões sobre as peculiaridades do resumo. Focaremos, principalmente, os resumos acadêmicos de modo a responder às seguintes questões: **O que é um resumo? Qual a estrutura textual**

Fig. 13 – Primeira página da aula 3

E, por fim, a aula 4 divide-se em dois tópicos e os créditos da edição das aulas:

1. O artigo científico; 2. Relatório.

Tópicos da aula 4

Licenciatura em Letras
Português

Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 04: Gêneros Acadêmicos 2

Tópico 01: O artigo científico 1 2 Créditos

“Com o exercício contínuo da pesquisa e da investigação científica, consolida-se a autoria, a criatividade e a originalidade da produção de conhecimentos, bem como a síntese de novos saberes”. (DEMO, 2002, p.29)

Introdução

A publicação e a divulgação dos resultados de pesquisas e estudos são feitas, mais frequentemente, através do **artigo científico**. Este gênero acadêmico caracteriza-se por apresentar uma discussão teórica, que, por meio da análise dos resultados de uma pesquisa, propõe-se a reunir argumentos que corroboram ou questionam um determinado tema. Deste modo, podemos dizer que o artigo científico constitui um meio de divulgação de resultados de uma determinada pesquisa, que pretende esclarecer, adicionar ou polemizar aspectos de uma dada teoria. Assim sendo, espera-se que a elaboração de um artigo científico contribua para o avanço do conhecimento, para o progresso da ciência.

De acordo com Massarani; Moreira (2005), os artigos científicos sofreram várias mudanças até adquirirem um formato padronizado respeitado pela comunidade científica. [\(Clique aqui para abrir\)](#)

fechar

“Os primeiros artigos publicados nas revistas científicas do século XVII eram, em geral, mais descritivos e pouco detalhados em relação aos procedimentos e técnicas utilizadas na pesquisa. Não havia também a preocupação com as citações, raramente encontradas, nem com a atribuição precisa dos resultados a seus autores. Buscava-se afirmar a credibilidade do conteúdo mais por testemunhos confiáveis do que por detalhes técnicos que permitissem a reprodução dos experimentos ou dos cálculos.”
(MASSARANI; MOREIRA, 2005, p. 05).

Atualmente, a credibilidade de um artigo científico é construída segundo a adequação de normas de referência científica, assim como a demonstração de resultados coerentes com a proposta metodológica adotada pelo pesquisador. A sua representatividade no meio científico faz com que o artigo científico seja uma das fontes de pesquisa mais ricas e sucintas, ao mesmo tempo em que figura como um dos gêneros mais importantes para a divulgação científica, pois permite que o pesquisador de qualquer área de atuação possa expor sua pesquisa de forma breve e acessível para um público específico.

Sabendo-se que a área de concentração da pesquisa interfere bastante na linguagem utilizada, assim como na hierarquização das partes constituintes do gênero, é importante

Fig. 14 – Primeira página da aula 4

Como gênero digital, a aula virtual escrita é afetada pelo gênero *aula presencial* na sua organização expressa em ementas, conteúdos e temas a serem trabalhados.

Durante o percurso, o aluno tem ciência de seu desempenho geral clicando no *link* do *menu* “acompanhamento” (Fig. 15 abaixo) e lá tem acesso às notas, à quantidade de participação em fóruns, *chat*, aulas e também à quantidade de vezes que acessou o ambiente. Aí ficam claras as atividades que esse aluno precisa realizar, as quais também estão descritas nos textos das aulas e, de forma sistemática, no ambiente. Essa é uma característica interessante das aulas virtuais porque o aluno tem ciência exatamente do roteiro de discussão das aulas, sabe como será avaliado e quais atividades cabem a ele ao longo do percurso, assim como locais de postagens das atividades. Obviamente que esta não é uma prerrogativa das aulas virtuais, mas certamente o gênero é marcado pela escrita das aulas antes mesmo de serem discutidas nos *chats* ou fóruns. Ao acessar o ambiente, o aluno já entra em contato com a disciplina como um todo, podendo acessar a aula antes e até tempos depois de sua data de discussão. Nesse sentido, a aula virtual escrita de EaD é recursiva e iterativa porque os recursos de TI permitem a acesso a ela.

O ambiente virtual possibilita visualização das interações do aluno com as aulas e com os materiais e também como esse aluno se comportou ante as atividades, o que para a avaliação é importante uma vez que a participação fica registrada de forma sistemática e é também fator de avaliativo.

Aluno > LLPT 2009.1 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADEMICO > Acompanhamento

Acompanhamento do aluno *Aliete Gomes Carneiro Rosa*

> Essa seção permite ao aluno acompanhar suas notas e interações no ambiente

Enunciado do Trabalho	Peso	Nota
AULA 1 Atividade 1 Ao final do tópico, comentar o texto A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE APRENDER A APRENDER, destacando a importância da pesquisa linguística para o dia-a-dia da sala de aula do professor.	1	-
AULA 2 Atividade 1 Com base no artigo "OS GÊNEROS DO DISCURSO" escreva um texto, de até 2 páginas, comentando sobre os Gêneros e Sequências Textuais. Os trechos devem aparecer em seu texto em forma de citações diretas, indiretas e citações de citações (ABNT). Lembre de apresentar as referências no final de seu texto.	1	-
AULA 3 Atividade 1 Nesta aula, você deverá fazer duas atividades: 1ª Produzir um resumo (texto: Letramento digital: o ensino/aprendizagem da escrita do blog em sala de aula). 2ª Identificar os elementos que compõem o gênero projeto de pesquisa (ver atividade de portfólio na aula)	1	-
AULA 4 Atividade 1 Relatório de pesquisa e de estágio Nesta atividade, após ler o trecho transcrito, analise-o, conforme os itens lá sugeridos, considerando os aspectos apresentados sobre o gênero relatório de pesquisa. Ao concluir essas etapas, refaça o texto e em seguida poste-o na ferramenta Portfólio.	1	-

Fórum	* Qtde
Fórum 01: Ciência, método e pesquisa científica	0
Fórum 2: O discurso acadêmico: características e normas	0
Fórum 3: Gêneros acadêmicos I: Resumo, Resenha e projeto de pesquisa	0
Fórum 4 Gêneros acadêmicos II: Artigo científico e relatório	0

* Quantidade de mensagens enviadas pelo usuário *Aliete Gomes Carneiro Rosa* aos fóruns correspondentes.

Chat - Sala	* Qtde
AULA 02	0
AULA 04	0
Chat Permanente	0

* Quantidade de mensagens enviadas pelo usuário *Aliete Gomes Carneiro Rosa* nas salas correspondentes.

Qtde de acessos ao curso: 13

Fig. 15 – Página de acompanhamento do aluno na disciplina

4.3 O acontecimento da aula

Os quadros 4, 6, 8 e 10 à frente representam a síntese das aulas com seus conteúdos e atividades conforme constam no ambiente e nos textos escritos. Apontam para as “fases” e formas de acontecimento da aula. Nesse período, o professor sugere, através de *links*, outras leituras, que nem sempre ficam disponíveis para consulta posteriormente. Aliás, essa é uma questão importante em aulas virtuais: a efemeridade do material didático e dos textos sugeridos para leituras que estejam na rede.

As aulas serão primeiro analisadas pela apresentação geral, (sistematizada em quadros), e depois pelas formas de organização do gênero. Passo, então, a observar a constituição do gênero aula virtual escrita (e lida) de EaD, sua estrutura, seu acontecimento discursivo. Para fins de análise, elas se apresentarão organizadas em três blocos que situam a natureza do gênero como já antecipado: (a) a natureza das informações: organizadores do texto e apresentação do conteúdo, que engloba elementos gerais e paratextuais das aulas como também os elementos textuais e discursivos; (b) natureza das interações: atividades, o que recobre as atividades realizadas pelos alunos; e (c) natureza do suporte: recursos de Tecnologia da Informação (TI), elementos constituintes do suporte. Essa forma de organização coopera para o reconhecimento da genericidade dos textos e da textualidade das aulas.

4.3.1 Organização das aulas: visão geral

Como enunciado situado num elo com outros enunciados (BAKHTIN, 2003) a aula virtual apresenta elementos também da aula presencial: ementa, programa, cronograma de disciplinas atividades a serem realizadas tanto no ambiente virtual quanto presencialmente. A visão geral das quatro aulas permite conhecer os propósitos das aulas antes mesmo que se iniciem, situa a aula no tempo e no espaço físico e virtual. Na observação do seu desenvolvimento, observar-se-á todo tipo de elemento: sua dinamicidade,

interlocutores e o projeto discursivo da aula os quais estão descritos nas tabelas por aula e depois no quadro 12 como síntese daquilo que se observou.

4.3.1.1 Aula 1

A aula 1 da disciplina, dividida em quatro tópicos, tem como tempo demarcado cinco dias para seu acontecimento. Durante este tempo, o aluno precisou acessar as aulas escritas, fazer leituras, realizar uma atividade no portfólio e participar de um fórum de discussão como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Visão geral da aula virtual escrita de EaD 1

Data da aula	29/06/2009 a 03/07/2009
Conteúdo	Ciência, Métodos e Pesquisa Científica.
Organização da aula (4 tópicos)	1. Ciência e Método Científico; 2. Ciência: conceito, classificação, critérios de cientificidade; 3. A pesquisa Científica; 4. A pesquisa Científica em Letras/Linguística.
Atividade de portfólio (Orientação)	<i>Ao final do tópico, comentar o texto A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE APRENDER A APRENDER, destacando a importância da pesquisa linguística para o dia-a-dia da sala de aula do professor.</i>
Assunto do Fórum	<i>Ciência Métodos e Pesquisa Científica. Assunto: com base nas leituras dos textos: http://www.fbln.pro.br/downloadable/pdf/Texto_AlexCarvalho_MetodologiaCientifica.pdf e Mesquita, Vianey. Acerca do conhecimento e método (Exercício). In: Resgate de idéias. Fortaleza: Casa de José de Alencar/UFC, 1996, p. 23-44, <u>debater o tema Ciência, método e pesquisa científica</u> (Grifo meu). Durante as discussões, os alunos deverão retomar os conceitos de ciência e método e identificar os tipos de conhecimentos a partir da leitura dos textos indicados para o tópico ⁶⁷.</i>
Aula chat	Não foram realizadas aulas chat durante esta aula.

⁶⁷ As atividades deste fórum foram indicadas no fim do tópico dois desta aula.

É importante destacar que não houve aula *chat*, mas houve duas aulas presenciais no período da aula 1, dias 29 e 30 /06/2009, conforme indicado na agenda da disciplina (Fig. 9). A EaD possui característica híbrida quando reúne alunos e professores tanto virtual quanto presencialmente.

Nas interações desta aula no fórum, ocorrido dia 03/07/2009, os alunos mencionam a audição do filme “O Óleo de Lorenzo” como uma das atividades dessa aula, servindo como mote para a discussão do tópico: *Ciência, Métodos e Pesquisa Científica*. O filme discute o fazer científico de um casal que, embora não cientista, adota métodos de pesquisa e investigação próprios do meio científico a fim de encontrar cura para a doença do filho. A aluna 3 comenta no fórum:

[...] O conhecimento ele exige dedicação, estudo, muita pesquisa e observação. É o que se pôde ver no filme "Óleo de Lorenzo", onde os médicos estavam acomodados com as descobertas feitas sobre a doença, e os pais pessoas sem preparação adequada na área da medicina, não se acomodaram, não se conformaram e agiram com o senso crítico. [...]

Percebe-se que a aula virtual é híbrida em seu acontecimento. Há uma mescla entre virtual e presencial, há uso de ferramentas diversas como fórum, filme, atividades em portfólio. O encontro presencial se dá logo nos dois primeiros dias da disciplina, mostrando a importância da presença física entre professores e alunos. Certamente este é um momento para apresentações, contratos didáticos e discussões gerais sobre a disciplina.

As tabelas abaixo apresentam os elementos constitutivos dessa aula.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 1 DA AULA 1	
1.	Título (introdução)
2.	Subtítulos
3.	Epígrafe
4.	Dica (indicação de leitura antes da aula)
5.	Ilustração
6.	Citação
7.	Observação
8.	Exposição dialogada (sequências dialogadas)
9.	Exposição/explicação
10.	Exposição topicalizada
11.	Resumo
12.	<i>Links</i> externos
13.	<i>Links</i> internos
14.	Referências

TABELA 1 - AULA 1 – Tópico 1

O tópico 1 da aula 1 (Tabela 1) toma do discurso científico suas formas de escrita. Não poderia ser diferente – e não o será para todas as aulas aqui analisadas – uma vez que a esfera de atividade, o ensino acadêmico, promove certas coerções à escrita. A aula, então, toma forma de artigo de divulgação científica e mescla a organização do texto com recursos de TI e com os recursos linguísticos para obter o efeito de exposição das ideias do campo da ciência. Ao mesmo tempo em que o professor vai expondo/explicando o tema, utiliza efeitos de responsabilidade enunciativa (seu e de autoridade) quando faz uso da primeira pessoa do plural ou quando usa articuladores como “segundo”, ou ainda, “com base em”.

Também nessas aulas, sequências textuais dialogais se fazem presentes, mas ainda de modo tímido e isso promove pouco o efeito de proximidade com o aluno. Como se pode ver na figura 11, neste tópico da aula, o professor enuncia: “Antes de iniciar o estudo desta aula visite o site: <http://www.univima.ma.gov.br/cursointernet/materialdidatico.htm> e consulte: livro_ blibliométrica” (Aula 1 – Tópico 1 – Grifos meus). Os efeitos desses diálogos são importantes recursos para o desenvolvimento e interação com o

aluno na aula. Mais precisamente esta é uma aula com um total de vinte e quatro páginas escritas e, afora a bibliografia, há pelo menos 21 *links* diferentes que estendem e encobrem textos, notas e levam o aluno a textos fora da aula.

Abaixo apresento o tópico 2 da aula 1 (Tabela 2) pelos elementos que o caracterizam. Este tópico discute o tema *Ciência: conceito, classificação, critérios de cientificidade*.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 2 DA AULA 1	
1.	Epígrafe (acompanhada de ilustração)
2.	Título
3.	Subtítulo
4.	Introdução (<i>link</i> interno abre texto)
5.	Dica
6.	Exposição
7.	Exposição topicalizada
8.	Observação (texto em caixa para destaque)
9.	Quadro conceitual
10.	Citação
11.	Conclusão
12.	Olhando de perto (quadro com <i>links</i> externos indica outras leituras)
13.	Fórum (atividade a ser realizada no AVA)
14.	Referências
15.	<i>Links</i> internos
16.	<i>Links</i> externos
17.	Topicalização por <i>links</i>

TABELA 2 – AULA 1 – Tópico 2

O tópico 3 da aula 1 (Tabela 3) discute *A pesquisa científica*. É um dos tópicos com grande quantidade de *links* internos e externos. O tema, bastante conceitual, levou o professor/ *designer* instrucional a distribuir o conteúdo em caixas de modo que o leitor pudesse navegar pelo texto, estender os conceitos sem ter a impressão de leitura longa. Um recurso de TI muito interessante nesse contexto é o *mouseover*. No momento em que o aluno vê uma palavra destacada (geralmente em cor azul), se precisar conhecer seu significado, pode passar o *mouse* sobre essa palavra e o significado se estende ao longo do texto sem que precise clicar em *links* ou estender caixas.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 3 DA AULA 1	
1.	Epígrafe
2.	Título
3.	Subtítulo
4.	Citação
5.	Parada obrigatória (citação feita em caixa)
6.	Exposição (acompanhada de recurso de <i>link</i> local - abre em caixa)
7.	Exposição com <i>link</i> local funcionando como glossário
8.	Exposição topicalizada do conceito
9.	Dica
10.	Olhando de perto (indicação de leitura em <i>link</i> para texto externo)
11.	Referências
12.	Ilustração
13.	Quadro conceitual
14.	<i>Mouseover</i>
15.	Topicalização por <i>links</i>

TABELA 3 – AULA 1 – Tópico 3

O tópico 4 desta aula (Tabela 4 abaixo) discute *A pesquisa Científica em Letras/Linguística*. A discussão é introduzida pelo professor com a pergunta “*Você sabia?*”. Essa forma de iniciar a aula levanta expectativa sobre a discussão, que, nesse caso, trata da história da implantação da disciplina Linguística nos cursos de Letras no Brasil. Tópico relativamente curto, apresenta poucos recursos de TI quanto de imagens e textos.

Um aspecto desse tópico é que o aluno precisa fazer leituras além das aulas, ou seja, em textos fora daquele que lê na tela os quais ele acessa por meio de *links*. O professor se utiliza de textos científicos presentes na rede para complementar a discussão, dando ao aluno tarefa a ser realizada após a leitura ou sugere isso apontando esses textos durante a leitura.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 4 DA AULA 1	
1.	Você sabia? (introdução em caixa com <i>link</i> externo - recorte de texto)
2.	Exposição em <i>link</i> interno (abre em caixa)
3.	Tabela
4.	Observação (abre em caixa)
5.	Olhando de perto: indicação de leitura em <i>link</i> para texto externo
6.	Atividade de Portfólio: orientação de atividade no AVA
7.	Leitura complementar
8.	Referências

TABELA 4 - AULA 1 – Tópico 4

Listadas aqui os elementos textuais e recursos de TI da aula 1, o quadro sinótico (Quadro 5 abaixo) permite ver o panorama dos elementos dessa aula. No quadro geral, muitos elementos que se repetem foram englobados para economia do texto. Como já antecipado, a aula 1 tem um total de vinte quatro páginas e vinte e um *links* (sem a bibliografia).

As formas de organização da aula mostram uma conformação com o texto científico e por isso mesmo usa frequentemente citações, sequências expositivas, tópicos conceituais, mas também reforça esse modo de organização através de sugestões de leitura de outros igualmente científicos. As indicações das leituras feitas através dos *links* permitem ao aluno expandir seu conhecimento e perceber que é possível complementar suas leituras com materiais disponíveis na *web*.

QUADRO 5: QUADRO SINÓTICO DA AULA 1

ELEMENTOS DA AULA 1		T1	T2	T3	T4
1.	Epígrafe	x	x	x	-
2.	Introdução	-	-	-	x
3.	Dica	x	x	x	-
4.	Ilustração	x	x	x	x
5.	Título	x	x	-	-
6.	Citação	x	x	x	x
7.	Exposição	x	x	x	x
8.	Diálogo	x	x	-	-
9.	Quadro conceitual	-	x	-	-
10.	Conclusão	-	x	-	-
11.	Fórum	-	x	-	-
12.	Subtítulo	x	x	x	x
13.	Resumo	x	-	-	-
14.	Exposição topicalizada	x	x	x	x
15.	Exposição dialogada				
16.	Topicalização por <i>links</i>	-	x	x	-
17.	Observação	-	x	-	-
18.	Olhando de perto	-	x	x	x
19.	Leitura complementar	-	-	-	x
20.	Parada obrigatória	-	-	x	-
21.	Tabela	-	-	-	x
22.	Atividade de Portfólio (orientação de atividade no AVA)	-	-	-	x
23.	Referências	x	x	x	x
24.	<i>Mouseover</i>	x	-	x	-

4.3.1.2 Aula 2

A aula 2 tem como tema *O discurso acadêmico: características e normas* e está organizada em dois tópicos intitulados respectivamente *A Linguagem Técnico-Científica* e *Normas para elaboração do trabalho científico* e se organiza da seguinte forma:

Quadro 6 – Aula escrita virtual de EAD 2

Data da aula	04/07/2009 a 11/07/2009
Conteúdo	O discurso acadêmico: características e normas
Divisão da aula (2 tópicos)	1. A linguagem técnico-científica; 2. Normas para elaboração do trabalho científico.
Atividade de portfólio (Orientação)	Com base no texto “Os gêneros do discurso” escreva um texto de até 2 páginas, comentando sobre os Gêneros e Sequências Textuais. Os trechos devem aparecer em seu texto em forma de citações diretas, indiretas e citações de citações (ABNT). Lembre de apresentar as referências no final de seu texto.
Assunto do Fórum	<i>Após a Leitura do artigo, “A caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da lingüística textual com a análise do discurso”, discuta com seus colegas a importância de dominar as regras de participação na comunidade acadêmica e a importância da existência dessas regras para a circulação do conhecimento científico em todo o mundo.</i>
Aula chat	Houve uma aula chat nesse período

Quanto aos elementos presentes aula, as tabelas abaixo sistematizam os que aparecem seus dois tópicos. Muito do que está na primeira aula se repetirá nesta por razões claras. Anexado a esta tese, o leitor encontrará um vídeo que mostra o funcionamento da aula virtual 2 em seu ambiente de origem e poderá ter a experiência da navegação na aula.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 1 DA AULA 2	
1.	Quadro de retomada da aula 1
2.	Títulos e subtítulos
3.	Exposição: texto + quadros esquemáticos
4.	Tabelas explicativas em forma de <i>link</i>
5.	<i>Mouseover</i> (abre glossário e exemplos)
6.	Tabelas explicativas em forma de <i>link</i>
7.	Observação: texto com destaque
8.	Olhando de perto: <i>links</i> com sugestões de leitura
9.	Multimídia: <i>link</i> com sugestão de vídeo para ser assistido
10.	Referências
11.	Figuras/Ícones

TABELA 5 - AULA 2 – Tópico 1

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 2 DA AULA 2	
1.	Quadro de retomada do tópico 1 da aula 2
2.	Parada obrigatória: poema para ser lido
3.	Comentário do poema
4.	Exposição
5.	Exposição de conteúdos em tópicos (texto abre em abas)
6.	Observação: caixa com texto orienta o aluno para o tema
7.	Parada obrigatória (sugestão de vídeos que tratam do tema e com <i>links</i> que encaminham o aluno para normas da ABNT)
8.	Subtítulo com funções diversas
9.	Multimídia: sugestão de vídeo sobre formas de citação
10.	Exemplo: caixa sugere leitura de texto
11.	Atividade de Portfólio: orientação de atividade para ser postada no AVA a partir da leitura de texto a ser baixado em <i>link</i> sugerido
12.	Fórum: orientação para discussão do tema da aula com os colegas de sala
13.	Referências
14.	<i>Mouseover</i>
15.	Figuras/Ícones

TABELA 6 - AULA 2 – Tópico 2

QUADRO 7 - QUADRO SINÓTICO DA AULA 2

ELEMENTOS DA AULA 2		T1	T2
1.	Quadro de retomada	x	x
2.	Parada obrigatória	-	x
3.	Comentário	-	x
4.	Exposição	x	x
5.	<i>Mouseover</i> (abre glossário e exemplos)	x	x
6.	Exposição de conteúdos em tópicos (texto abre em abas)	-	x
7.	Observação	x	x
8.	Multimídia	x	x
9.	Títulos e subtítulos	x	x
10.	Exemplo	-	x
11.	Tabela	-	x
12.	Caixa explicativa	-	x
13.	Olhando de perto	x	-
14.	Atividade de Portfólio	-	x
15.	Fórum	-	x
16.	Referências	x	x
17.	Figuras/Ícones	x	x
18.	Total de páginas da aula	18	
19.	Total de <i>links</i> (sem a bibliografia)	21	
20.	<i>Chat</i> - houve uma aula <i>chat</i> neste período		

A Aula 2 é quantitativamente menor que a primeira, mas apresenta uma dinâmica de acontecimento guiada pelos recursos de Tecnologia da Informação (TI). Tais recursos aparecem com maior frequência que na anterior. Isso se deve ao modo de organização dos tópicos 1 e 2 da aula que expõem conteúdo de maneira que o aluno interaja através de *links* para visualizar os textos e isso dá a ela uma dinâmica diferente em termos de movimento no AVA.

4.3.1.3 Aula 3

A Aula 3 tem como conteúdo *Os gêneros acadêmicos 1* e está dividida em três tópicos: *Resumo, Resenha e Projeto de Pesquisa*. Essa aula tem forte característica prática, ocorrendo, então, muitos exemplos dados através de recursos de TI.

Quadro 8 – Aula escrita virtual de EAD 3

Data da aula	12/07/2009 a 19/07/2009
Conteúdo	Gêneros acadêmicos I: Resumo, Resenha e projeto de pesquisa
Divisão da aula (3 tópicos)	1. Resumo; 2. Resenha; 3. Projeto de Pesquisa.
Atividade de portfólio (Orientação)	<p><i>Nesta aula você deverá fazer duas atividades:</i></p> <p><i>1ª produzir um resumo (texto: Letramento digital: o ensino/aprendizagem da escrita do blog em sala de aula).</i></p> <p><i>2ª identificar os elementos que compõem o gênero Projeto de Pesquisa.</i></p>
Assunto do Fórum	<p><i>Como vimos, cada gênero acadêmico assume características que lhes são específicas, ou seja, têm uma estrutura determinada, um estilo próprio, dentre outras. <u>Em poucas palavras, expresse se você concorda ou não com as indicações dos livros de metodologia científica, no que se refere às sugestões de regras, modelos caracterizadores dos gêneros resumo, resenha e projeto. Leia também a opinião de seus colegas, promovendo uma discussão sobre essa temática, para que, nosso fórum fique mais dinâmico.</u> (Grifo meu)</i></p>
Aula chat	Não houve

As tabelas 7, 8 e 9 sistematizam a organização da aula 3 e sua constituição.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 1 DA AULA 3	
1.	Citação direta (<i>link</i> abre a caixa com a citação)
2.	Exposição
3.	Exposição dialogada
4.	Exposição topicalizada (usa recurso de abertura de quadro)
5.	Topicalização (<i>link</i> abre tópicos em forma de abas)
6.	Parada obrigatória: <i>link</i> abre observação sobre o tema
7.	Exemplo (<i>link</i> abre trecho de texto retirado de um livro)
8.	Desafios 1, 2 e 3
9.	Exercitando (quadro com pergunta sobre o desafio 3)
10.	<i>Link</i> abre quadros com resposta ao desafio
11.	Análise de textos (<i>link</i> abre <i>abstract</i> de resumo analisado)
12.	Leitura complementar (<i>links</i> de textos sobre o tema)
13.	Referências
14.	Figuras/Ícones

TABELA 7 - AULA 3 – Tópico 1

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 2 DA AULA 3	
1.	Introdução retoma o tópico anterior
2.	Exposição topicalizada (<i>link</i> interno abre caixa com abas que apresentam conceitos)
3.	Topicalização (<i>link</i> abre tópicos em forma de abas)
4.	Observação (texto localiza o aluno no que será discutido)
5.	Exposição dialogada
6.	Desafios 1, 2, 3, 4
7.	Resposta desafio (abre em caixas com abas)
8.	Exemplo 1 e 2 (<i>link</i> estende texto)
9.	Fórum (orientação para discussão do tema no AVA)
10.	Citação direta
11.	Leitura complementar
12.	Figuras/Ícones
13.	Referências

TABELA 8 - AULA 3 – Tópico 2

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 3 DA AULA 3	
1.	Títulos
2.	Subtítulo (<i>link</i> estende exposição sobre o tema)
3.	Desafio (apresentados em caixas que abrem com perguntas e as respostas)
4.	Exposição dialogada
5.	Exposição acompanhada de recurso de <i>link</i> local (abre em caixa)
6.	Tabela
7.	Exemplos
8.	Caixas com abas (<i>links</i> estendem conceitos)
9.	Exposição seguida de caixa com abas
10.	Dicas
11.	Parada obrigatória (tópicos resumem pontos em discussão)
12.	Parada obrigatória (sugestões de leitura em <i>links</i> externos)
13.	Olhando de perto
14.	Atividades de Portfólio: orientação para postagem de atividade no AVA
15.	Referências
16.	Figuras/Ícones
17.	Topicalização

TABELA 9 - AULA 3 – Tópico 3

QUADRO 9 - QUADRO SINÓTICO DA AULA 3

ELEMENTOS DA AULA 3		T1	T2	T3
1.	Citação indireta	x	x	x
2.	Desafio	x	x	x
3.	Resposta ao desafio (<i>link</i> estende resposta)	x	x	x
4.	Introdução	-	x	-
5.	Exposição	x	x	x
6.	Subtítulo: <i>link</i> estende exposição sobre o tema	x	-	x
7.	Observação	-	x	-
8.	Exposição acompanhada de recursos do <i>link</i>	x	-	x
9.	Tabela	-	-	x
10.	Citação direta	x	x	-
11.	Exemplos	x	x	x
12.	<i>Links</i> com funções diversas	x	-	x
13.	Exposição seguida de caixa com abas	x	-	x
14.	Topicalização	x	x	x
15.	Dicas	-	-	x
16.	Parada obrigatória	x	-	x
17.	Análise	x	-	-
18.	Exposição dialogada	-	-	x
19.	Exercitando	x	-	-
20.	Olhando de perto	-	-	x
21.	Atividades de Portfólio	-	-	x
22.	Leitura complementar	x	x	-
23.	Fórum	-	x	-
24.	Figuras/Ícones	x	x	x
25.	Referências	x	x	x
26.	Total de <i>links</i> diretivos		12	
27.	Total de páginas		33	

Esta é a aula maior da disciplina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos* e também a que mais propõe desafios e atividades ao aluno. Seu caráter prático fez com que o conteúdo fosse distribuído através de diversos recursos de TI e, nesse sentido, tanto os *links* diretivos quanto os conjuntivos⁶⁸ permitem experiências diversas aos alunos, ainda mais intensas que na aula 2.

Há aspectos que merecem atenção. Por ser a maior das aulas, é a que mais apresenta elementos em sua constituição. Seu aspecto de navegabilidade é leve, cooperando para uma ergonomia bastante positiva. É também uma aula que usa cores para destaques entre textos e faz uso de ícones para situar o leitor no texto. As citações diretas diminuem consideravelmente nesta aula, embora ainda se façam presentes, e dão lugar as citações indiretas que também são em número menor. Nesse sentido, a maleabilidade do gênero e também sua hibridização marcam a aula escrita virtual que, como todo gênero, mantém elo com outros enunciados, tem projeto discursivo e acabamento claros.

A apresentação dos gêneros acadêmicos nesta aula – resumo, resenha, projeto de pesquisa – são discutidos na forma de sequências textuais expositivas e dialogadas, através de recursos chamados “desafios”, “exemplos”, “olhando de perto” para que o aluno se sinta praticando os gêneros. Outro aspecto interessante são as formas como o professor organiza a aula de modo que o aluno pense, responda e depois reflita sobre suas respostas, comparando-as com a resposta dada pelo professor.

Na próxima seção, a quarta e última aula será observada mais de perto para que se possa olhar o gênero no seu todo.

⁶⁸ Mais à frente discuto esses conceitos, mas por hora me refiro aos *links* que levam o leitor para fora do texto e aos que permitem estender e esconder textos dentro da aula sem sair dela.

4.3.1.4 Aula 4

A aula 4 é relativamente curta e não apresenta elementos muito distintos das primeiras. Por tratar de mais dois gêneros acadêmicos (artigo científico e relatório), ela tende à exposição acompanhada de exemplificação. É a única aula que traz em seu corpo um artigo inteiro justamente com fins de análise, e ao longo da aula o professor vai apontando os elementos constituintes do resumo.

Quadro 10 – Aula da aula escrita virtual de EAD 4

Data da aula	20/07/2009 a 28/07/2009
Conteúdo	Gêneros acadêmicos II
Divisão da aula (2 tópicos)	1. Artigo Científico; 2. Relatório
Atividade de portfólio	Relatório de Pesquisa e Estágio – Nesta atividade, após ler o trecho transcrito, analise-o, conforme os itens lá sugeridos, considerando os aspectos apresentados sobre o gênero relatório de pesquisa. Ao concluir essas etapas, refaça o texto em seguida poste-o na ferramenta Portfólio.
Assunto do Fórum	<i>A partir da leitura do artigo “A retórica e a ciência: dos artigos originais à divulgação científica”, tente enumerar as diferenças estilísticas e retóricas existentes entre um artigo científico original e de divulgação. Discuta com seus colegas as implicações que podem ocorrer no processo de adaptação de um gênero científico para outro, e que cuidados autores e leitores devem ter ao entrarem em contato com os dois gêneros científicos.</i>
Aula chat	Houve também uma aula chat nesse período

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 1 DA AULA 4	
1.	Epígrafe
2.	Introdução
3.	Citação (<i>link</i> estende caixa com citação direta)
4.	Citação indireta
5.	Exposição
6.	Subtítulo
7.	Tabela
8.	Quadro explicativo
9.	Fórum: orientação de atividade no AVA
10.	Figuras/Ícones
11.	Referências

TABELA 10 - AULA 4 – Tópico 1

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TÓPICO 2 DA AULA 4	
1.	Apresentação
2.	Exposição
3.	Introdução
4.	Citação indireta
5.	Títulos
6.	Subtítulo (<i>links</i> estendem caixas com exemplos e conteúdos)
7.	Olhando de perto (<i>links</i> com sugestões de leitura)
8.	Dica (<i>links</i> com sugestões de leitura e atividade)
9.	Parada obrigatória (caixa contém exemplo do conteúdo tratado)
10.	Atividade de Portfólio: proposta de atividade para postagem no AVA
11.	Quadro
12.	Tabela
13.	Figuras/Ícones
14.	Referências

Tabela 11 – Aula 4 – Tópico 2

QUADRO 11 - QUADRO SINÓTICO DA AULA 4

ELEMENTOS DA AULA 4		T1	T2
1.	Epígrafe	x	-
2.	Apresentação	-	x
3.	Introdução	x	x
4.	Citação direta	x	x
5.	Citação indireta	x	x
6.	Exposição	x	x
7.	Subtítulos	x	x
8.	Quadro explicativo	x	-
9.	Dica	-	x
10.	Exemplo	x	-
11.	Fórum	x	-
12.	Olhando de perto	-	x
13.	Parada obrigatória	-	x
14.	Atividade de Portfólio	-	x
15.	Referências	x	x
16.	Tabela	x	x
17.	Quadro	x	x
18.	Figuras/Ícones	x	x
19.	Total de <i>links</i> externos		6
20.	Total de páginas		22
21.	<i>Chat</i> – houve uma aula <i>chat</i> no período desta aula		

A aula 4 trata de temas bastante específicos para o meio acadêmico. O tópico em da aula, inclusive, aproxima-se de um artigo científico e o professor usa um artigo para ensinar o aluno a fazer artigo. Essa meta-atividade acaba por dar à aula um aspecto prático. Junto a essa atividade o professor seleciona outros artigos e sugere-os para leitura através da “dica”.

QUADRO 12 – SINOPSE DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS AULAS VIRTUAIS

CONSTITUINTES DA AULA VIRTUAL ESCRITA DE EaD		A1	A2	A3	A4	
Natureza das Informações	Organização do texto (Generacidade Editorial)	1. Epígrafe	x	-	-	x
		2. Apresentação	-	-	-	x
		3. Introdução	x	-	x	x
		4. Títulos	x	x	x	x
		5. Subtítulos	x	x	x	x
		6. Referências	x	x	x	x
	Apresentação do conteúdo (Generacidade Autorial)	7. Exposição	x	x	x	x
		8. Exposição dialogada	-	-	x	x
		9. Exposição topicalizada	x	x	x	-
		10. Citação direta	x	x	x	x
		11. Citação indireta	x	x	x	x
		12. Análise	-	-	x	-
		13. Exemplo	-	x	x	x
		14. Comentário	-	x	-	-
		15. Desafio	-	-	x	-
		16. Dica	x	-	x	x
		17. Observação	x	x	-	-
		18. Resumo	x	-	-	-
Natureza do Suporte (Interações) Recursos Gráficos e Recursos de TI (Generacidade Editorial e Leitoral)	19. Quadro	x	x	x	x	
	20. Tabela	x	x	x	x	
	21. <i>Links</i> internos	x	x	x	x	
	22. <i>Links</i> externos	x	x	x	x	
	23. Ícones e figuras	x	x	x	x	
	24. <i>Mouseover</i>	x	x	-	-	
	25. Multimídia	-	x	-	-	
	26. Caixas	x	x	x	x	
Natureza das interações: Atividades (Generacidade Leitoral)	27. Fórum	x	x	x	x	
	28. <i>Chat</i>	-	x	-	x	
	29. Atividades de Portfólio	x	x	x	x	
	30. Leitura Complementar	x	-	x	-	
	31. Parada obrigatória	x	x	x	x	
	32. Exercitando	-	-	x	-	
	33. Olhando de Perto	x	x	x	x	

Daqui em diante, passo a analisar as aulas a partir das informações do Quadro 12. Certo é que essas informações podem ser analisadas sob várias perspectivas e certo é também que outras perspectivas encontrariam outros caminhos, outros elementos. Do ponto de vista do dialogismo e da ATD, observarei a dinâmica da aula, seu acontecimento, seu projeto, interlocutores, seu elo com outros enunciados, sujeitos implicados e tecnologias implicados, as faces verbais e extraverbais da aula escrita virtual de EaD.

4.3.2 Natureza informações

Como já antecipado, a natureza das informações diz respeito à organização das aulas escrita pelo professor. Aspectos da genericidade editorial e autorial se manifestam nessa composição e assim as aulas são organizadas a partir de títulos, subtítulos, e auxiliadas pelos aparatos tecnológicos. Em seu enunciado, o professor ajusta o dizer para os contextos conforme a situação de ensino. Quando a aula tem conteúdo mais denso ou conceitual, o professor tende a fazer uso da exposição. Quando é mais ligado à prática, o professor tende ao efeito de diálogo, o que ele consegue quando faz perguntas, quando dá dicas de leitura, quando enuncia “como vimos anteriormente”, “apresentaremos algumas discussões”, “daremos continuidade ao nosso estudo...”. É proverbial dizer que nada pode ser visto separado no acontecimento do enunciado porque o projeto do dizer não promove leitura estanque. O que passo a fazer é analisar os aspectos constitutivos para situar o gênero, sabendo de sua dinamicidade.

4.3.2.1 Organização do texto

Os **elementos organizadores** das aulas situam o aluno nas discussões. Como gênero inserido na cadeia de gêneros acadêmicos, a aula virtual de EaD também apresenta textos introdutórios e elementos que organizam sequencialidade da aula. Considerando os aspectos da genericidade, vemos que a aula escrita de EaD traz componentes do livro e do artigo científico. Eles garantem a distribuição dos temas e a forma como o aluno se organizará para ler o conteúdo.

Esses elementos paratextuais⁶⁹ acompanham a aula escrita de EaD que não vem “nua”, mas está sempre acompanhada por elementos como título, nome do autor, ilustrações os quais prolongam o texto e que são, ao mesmo tempo, *outros textos* e/ou referências textuais que permitem estabelecer relações com o texto e com o mundo fora do texto. Para Genette (2009, p. 10), o paratexto *é uma zona entre o dentro e o fora do texto*. Segundo, ainda esse autor,

O paratexto constitui entre o texto e o extratexto uma zona não apenas de transição, mas também de transação: lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público, a serviço, bem e ou mal compreendido e acabado de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente.

Sendo aquele que coopera para essa “leitura mais pertinente”, o paratexto não é um acessório dos textos e se constitui como um aspecto da textualidade virtual com efeitos discursivos. O *paratexto digital* se apresenta em forma de títulos, subtítulos, epígrafe, apresentação, introdução, referências e muito frequentemente os *links* participam dessa composição na aula virtual. O paratexto organiza as informações que são apresentadas com recursos de TI e também como recursos gráficos através de caixas que se estendem e figuras que sinalizam partes do texto que estão sendo lidas pelo aluno. São aspectos vão organizando o dizer e orientando a leitura do aluno ao mesmo tempo. O paratexto em aulas virtuais difere dos paratextos de jornais virtuais que representam uma opção para o leitor. No caso das aulas, “clique” nas abas, caixas, títulos e subtítulos em forma de *link* é parte do processo da leitura e da compreensão dos conteúdos dos textos.

Para Genette (2009), os paratextos não cessam de se modificar conforme a época, a cultura, os gêneros e as formas de editoração dos textos. Eles apresentam traços que possibilitam ao leitor reconhecer o lugar de acontecimento do texto, seu propósito e sua função. A figura 16 a seguir ilustra a presença dos paratextos em aulas virtuais. Vê-se aí a presença de elementos que orientam e situam o leitor no texto, os *links* que abrem caixas que estendem informações e conceitos tratados.

⁶⁹ Genette (2009) trata os elementos circundam e organizam a leitura do texto como paratextos.

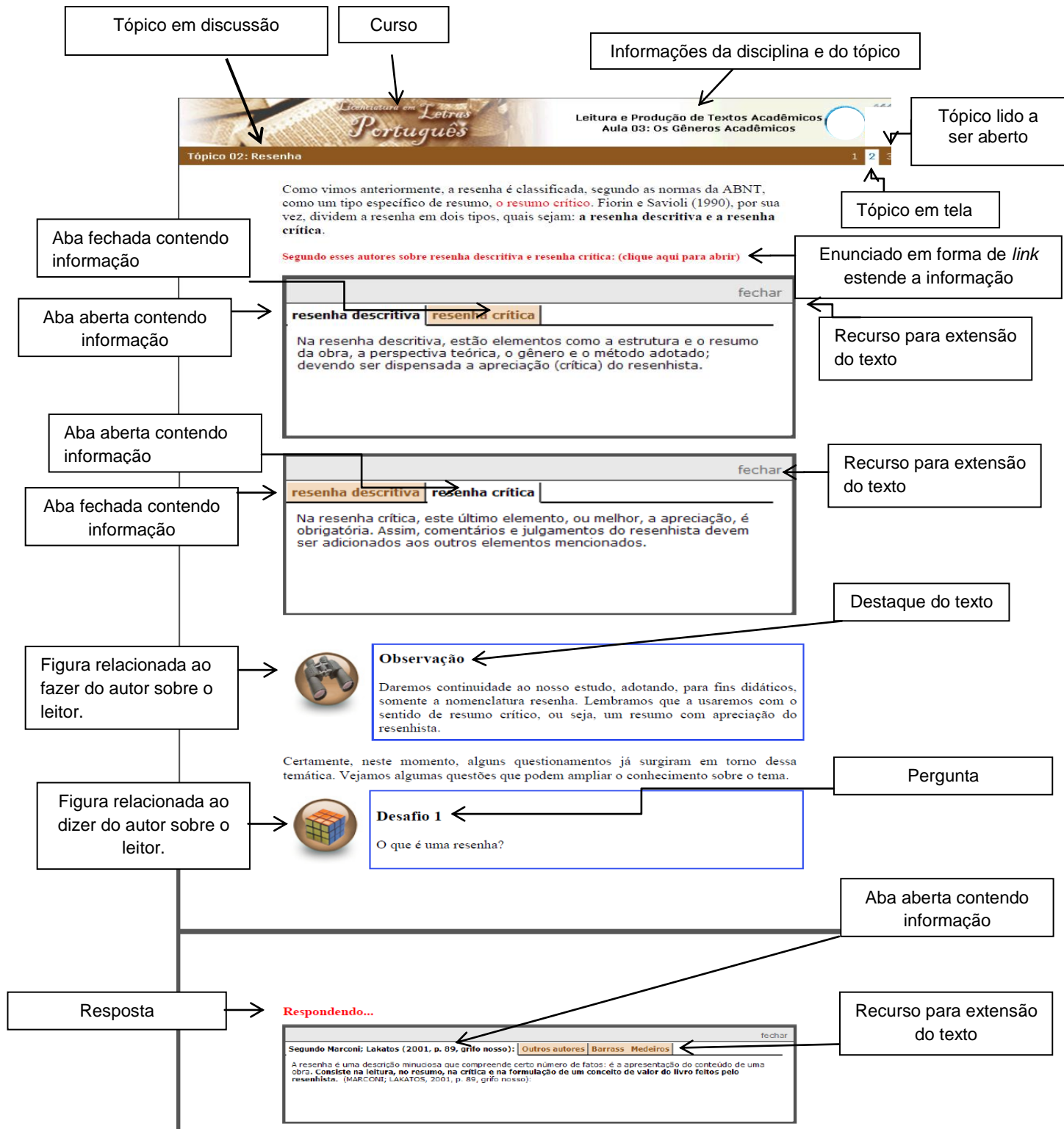


Fig. 16 – Paratextos Digitais – Aula 3 - Tópico 2

A epígrafe abre textos nas aulas. A aula 1 traz, com essa função, um trecho de um texto recomendado para leitura e usado como base para a tarefa do fórum dessa mesma aula.

Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 01: Ciência, Método e Pesquisa Científica

Tópico 01: Ciência e método científico

“A ciência moderna nasce sob o signo da diversidade, tanto no que se refere às suas condições de nascimento (...) como nas diversas propostas (...) sobre seus fundamentos. De todo modo, vai se constituindo ao longo da modernidade e, de certa forma, até hoje, como um campo seguro, provedor de certezas e de formas específicas de se estabelecer no mundo, provendo sentidos para a existência..”

Ewelaien Christina Reinhart

(CARVALHO, Alex et al. Aprendendo Metodologia Científica. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000, pp. 11—69. In.: http://www.fbln.pro.br/downloadable/pdf/Texto_AlexCarvalho_MetodologiaCientifica.pdf)

Dica

Antes de iniciar o estudo desta aula visite o site: <http://www.univima.ma.gov.br/cursointernet/materialdidatico.htm> e consulte: livro_bibliográfica.

A importância da leitura

Para se chegar ao conhecimento, não se pode prescindir de leitura, que constitui um dos fatores decisivos e imprescindíveis em qualquer tipo de investigação científica.

Marconi; Lakatos (2001, p.15), afirmam que

fechar

“os textos são uma fonte inesgotável de conhecimentos, deve-se ler muito e continuamente. Entretanto, não basta ler indiscriminadamente, é preciso saber ler”.

Fig.17 – Ocorrência da epígrafe na aula 1, tópico 1.

Além da epígrafe, uma espécie de *preparação para a leitura* em forma de “dica” introduzem as aulas. Há na epígrafe uma relação de coesão com o tema discutido e, como se sabe, não é escolhida aleatoriamente porque mantém com o restante do tema uma relação de proximidade e de referência

com o discurso do autor, no caso, o professor da aula. Nesse sentido, Bezerra (2006, p. 212) diz que ela *incorpora propósitos introdutórios ao apontar para a relevância do tópico tratado pela obra através de vozes de terceiros*. O autor mostra ainda que a epígrafe tem *natureza incerta*, mas função claramente definida. Sua presença na aula virtual de EaD remete ao formato do livro acadêmico assim como ao artigo científico, atestando a mescla dos gêneros.

A epígrafe é o recorte de um texto – a voz de um autor – introduzido em outro – tomado por outro autor – cuja relação é mantida com o todo do texto num processo de co(n)textualidade. O propósito comunicativo dela nessas aulas é construir uma imagem positiva do tema, introduzir e/ou motivar a leitura do assunto a ser tratado. Transportada de um *locus* para outro, na aula virtual a epígrafe dialoga e apresenta o tema a ser estudado. Ela sempre se relaciona com o todo da aula, havendo aí não só um “diálogo” entre os textos, mas também entre discursos. Um recorte como a epígrafe se relaciona com o sujeito produtor do discurso de modo a revelar acordos (ou desacordos) do autor com o enunciado recortado.

Se a função comunicativa da epígrafe nos livros e textos acadêmicos é promover a obra, predispor o leitor ou representar uma voz externa ao texto, na aula virtual, a epígrafe agrega mais um elemento que é introduzir a discussão. Sua ocorrência é irregular nas aulas escritas e podem ser vistas na aula 1, em três tópicos, e na aula quatro.

As figuras (Fig. 18 e 19) a seguir ajudam a visualizar a epígrafe nas aulas.

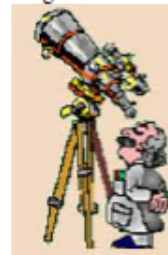


Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 01: Ciência, Método e Pesquisa Científica

Tópico 02: Ciência - conceito, classificação, critérios de cientificidade 0 1 2 3 4

"A ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza."

Ander-Egg (1978:15), em "Introducción a las técnicas de investigación social."



Ciência: Conceito, classificação, critérios de cientificidade

Conceitos de Ciências

fechar

Etimologicamente, o termo ciência provém do verbo latino *Scire*, que significa aprender, conhecer. Esta definição etimológica, entretanto, não é suficiente para diferenciar ciência de outras atividades também envolvidas com o aprendizado e o conhecimento. Trujillo Ferrari (1974) vê a ciência como um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigidas ao conhecimento de forma sistemática com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação. Lakatos; Marconi (1991) acrescentam que, além de ser uma sistematização de conhecimentos, a ciência é um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que os investigadores desejam estudar.

O conceito de ciência se desenvolve em torno da investigação do objeto da pesquisa (objeto, entendido, aqui, de forma ampla, cobre tanto o campo das ciências naturais quanto das ciências exatas e não tem, necessariamente, um sentido físico).

Segundo Eco (1983), um estudo é científico quando responde aos quesitos listados abaixo.

Fig.18 – Ocorrência da epígrafe na Aula 1 - Tópico 2.



Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 01: Ciência, Método e Pesquisa Científica

Tópico 03: A Pesquisa Científica 0 1 2 **3** 4



O ser humano é o único animal na natureza com capacidade de pensar. Esta característica permite que os seres humanos sejam capazes de refletir sobre o significado de suas próprias experiências. Assim sendo, é capaz de novas descobertas e de transmiti-las a seus descendentes.

O desenvolvimento do conhecimento humano está intrinsecamente ligado à sua característica de viver em grupo, ou seja, o saber de um indivíduo é transmitido a outro, que, por sua vez, aproveita-se deste saber para somar outro. Assim evolui a ciência.

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met01.htm>

A pesquisa científica está diretamente associada ao conceito de conhecimento científico e de ciência. É a realização concreta de uma atividade planejada, desenvolvida e redigida, segundo as normas da metodologia científica. Em outras palavras, é uma atividade que visa à solução de problemas, através do emprego dos processos preconizados pela metodologia científica (CERVO; BERVIAN, 1983; SALOMON, 1977, apud MARCONI; LAKATOS, 1991).



Parada Obrigatória

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui o caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a

Fig.19 – Ocorrência da epígrafe na Aula 1 - Tópico 3.

Essa plurivocalidade marca a presença do *outro* na enunciação pelo tema recortado e transmutado como epígrafe. Permite uma apropriação da palavra alheia pelo professor, autor da aula escrita, com o objetivo de, muitas vezes, reforçar seu ponto de vista. As aulas escritas virtuais de EaD são heterogêneas em sua constituição, marcando-se a presença tanto do dizer do enunciador (encadeia, refuta etc.) assim como a expectativa do enunciador de que seu interlocutor reconheça o que está em sua memória social e experiência de mundo para construir sentido.

Ainda que tenha pouca experiência com a leitura de textos acadêmicos, o aluno certamente sabe que o enunciado recortado se relaciona com o todo do texto pelo tema da aula. Desse modo, o aluno avalia o dizer na situação de enunciação. Assim, os componentes verbais (escolha lexical, ordem das palavras) afetam o discurso e o interlocutor, fazendo-o produzir sentidos e introduz o tema da aula.

Outro tipo de enunciado, ou “micro-gênero”, presente na aula virtual é a “introdução” que, quando não em forma de epígrafe, está presente nomeada ou não. Nesse caso, ela aparece em algumas aulas ou em alguns tópicos delas como se vê na tabela abaixo:

Quadro 13 - Ocorrência da Introdução nas aulas

AULA	LOCAL
1	Tópico: 4
2	Tópicos: 1 e 2
3	Tópico: 1
4	Tópicos: 1 e 2

A introdução na figura 20 (página seguinte) tem uma dupla função. A primeira é situar o leitor para o que será discutido no tópico e a segunda é funcionar metadiscursivamente, ou seja, o título *introdução* organiza as sequências do texto e serve de modelo para que o aluno perceba como se organiza a introdução em um dado gênero.

Letras em Letras
Português

Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 04: Gêneros Acadêmicos 2

Tópico 02: Relatório 1 2 Créditos

Neste tópico, prosseguimos a discussão relativa aos gêneros acadêmicos, enfocando o gênero relatório, que é usado não só na área científica, mas também na administrativa.

Introdução

De acordo com Pereira (1997), este gênero originou-se na antiga Roma, quando, por ordem do imperador, faziam-se registros de fatos no último dia do ano (ânua = relatório anual), surgindo também aí os *anais* ou narração das ocorrências do ano. Desse modo, a origem do gênero *relatório* está associada à periodicidade e à narração de fatos.

Como sabemos, os gêneros textuais são fenômenos históricos, caracterizados pela maleabilidade, pela plasticidade (MARCUSCHI, 2002), ou seja, pela possibilidade de adequação às diversas situações comunicativas e às necessidades de determinados grupos sociais. Estaremos sempre promovendo a adaptação e o aparecimento dos gêneros, na medida em que nos preocupamos, em qualquer ato comunicativo, seja falado ou escrito, com questões como: *para quem falo ou escrevo? Por que e para que o faço? Que resultados desejo alcançar?* Nesse contexto, podemos compreender e reconhecer os diferentes tipos de relatórios.

Beltrão (1981) enumera, entre outros tipos: o *de gestão* (relatório empresarial periódico); o *de inquérito* (policial, administrativo e outros); o *parcial* (referente a uma fração de exercício ou de gestão mensal, trimestral, semestral); o *de rotina*; o *de cadastro*; o *de inspeção* (ou de viagens); o *de pesquisa* (ou científico); o *de tomada de contas*; o *de processo*; o *contábil* e o *relatório-roteiro* elaborado com base em modelo ou formulário expresso.

Já Pereira (1997) propõe a classificação de relatório quanto à: [\(Clique aqui para abrir\)](#)

Ao observarmos as classificações de Beltrão (1981) e de Pereira (1997), verificamos uma grande diversidade de relatórios. Entretanto, nosso enfoque ficará restrito apenas aos dois tipos que mais circulam no meio acadêmico ou científico: o *de pesquisa* e o *de estágio*.

Conceito de relatório

Considerando os comentários iniciais, podemos afirmar que o relatório é um gênero usado para o registro de fatos, ocorridos durante determinado período e com uma apresentação formal definida. Tratando-se de *relatório de pesquisa* e de *estágio*, podemos traçar um paralelo entre os dois. [\(Clique aqui para abrir\)](#)

Introdução ao
tópico da aula
"Relatório"

Introdução do e
sobre o gênero
relatório

Fig.20 – Ocorrência da introdução na Aula 4 no tópico 2.

A estrutura composicional das aulas é regulada pela forma como o enunciado vai se constituindo organizado pelos elementos paratextuais. Esses elementos marcam a genericidade editorial do texto pela relação de proximidade que mantêm com gêneros do domínio discursivo científico. Assim, a aula virtual escrita vai se conformando à escrita científica (mas também à didática) como lugar de prática mediada por gêneros diversos.

Uma observação atenta permite dizer que esses elementos – epígrafe, apresentação, introdução, títulos e subtítulos, referências – participam genericidade editorial do texto e cooperam para a forma de organização do enunciado em sua totalidade. Assim, aulas virtuais, em seus componentes verbais, organizam o dizer do enunciador, fazendo-o decidir-se pelas formas de enunciação: exposição, diálogo etc. para a apresentação do conteúdo.

4.3.2.2 Apresentação do conteúdo

Esta talvez seja a parte mais densa da aula virtual escrita de EaD. A forma de organização e de constituição dos textos das aulas como enunciado nos ambientes digitais necessita da compreensão não só de elementos linguísticos e discursivos, mas também extralinguísticos incluindo os aspectos tecnológicos, o que atestará a genericidade autorial.

Como aulas escritas, as aulas virtuais de EaD cumprem um protocolo em relação ao gênero e se situam na categoria de gêneros instituídos (MAINGUENEAU, 2006) visto que não formam um *conjunto homogêneo*, mas *há, para cada um uma cena enunciativa dada*. Nesse “regime de gêneros”, todos os níveis de organização textual afetam a aula, o que caracteriza a genericidade. Isso permite o reconhecimento dos gêneros em instâncias diferentes pelos elementos do gênero de partida e pelos novos elementos na nova instância enunciativa. E esse reconhecimento da aula se dá primeiro pelos elementos externos: esfera, contexto, propósito comunicativo e em seguida, conteúdos, estilo e composição (BAKHTIN, 2003).

O acontecimento da aula virtual escrita vai se evidenciando nas formas de apresentação do conteúdo. Nessa parte, o professor articula os eixos do conhecimento científico com os eixos das necessidades didático-pedagógicas (RIBEIRO, 2005, p.145) e distribui isso durante aula.

Na composição do texto, a apresentação do conteúdo comporta representações de fala, organização verbal do enunciado, heterogeneidade da linguagem entre outros aspectos. Assim o gênero vai se organizando de modo regulado pelas formas de exposição (sequências textuais), pelo exemplo, pelas formas de tomada da palavra do outro (citações), pela mesclagem dos gêneros.

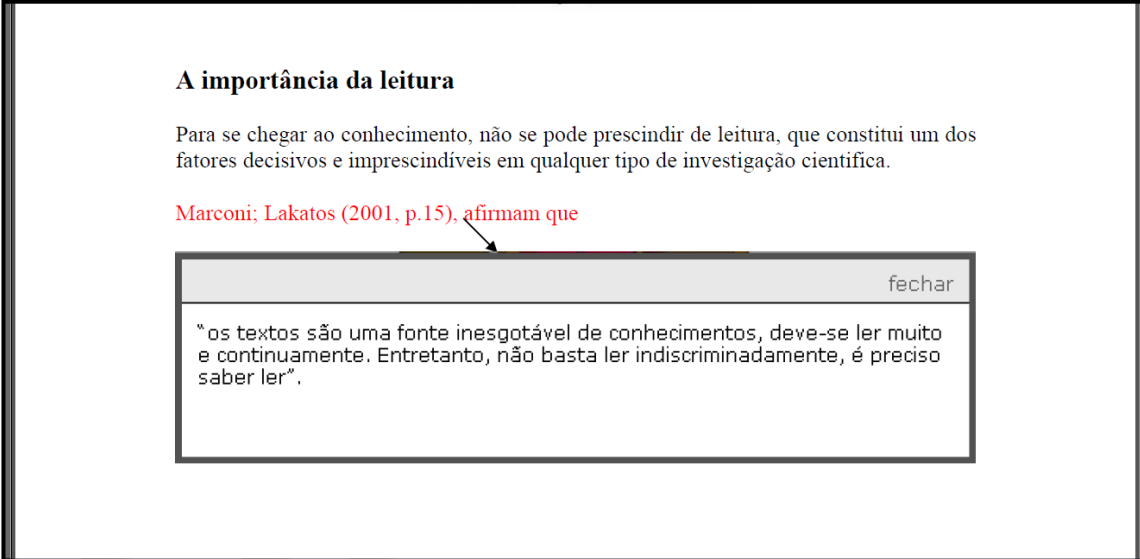
Como os gêneros não estão livres das formas da língua, a construção e a organização discursiva do texto nas aulas escritas podem ser vistas textualmente pelas sequências textuais que se constroem no (con)texto da aula para constituí-la como um enunciado acabado. Elas são, portanto, elaborações do locutor que organizam o gênero e atuam progressivamente sobre o interlocutor. Essas sequências, no momento da produção/interação, assumem formas linguístico-estruturais motivadas pelos objetivos comunicativos e pelos efeitos que o locutor (professor) pretende produzir.

As sequências textuais são responsáveis pela organização da comunicação linguística somente possível dentro do gênero (ADAM, 2009). Apontam “leis” de funcionamento do gênero e situam-no dentro do regime de gêneros dito por Adam e Heidmann (2004) como *categorias de genericidade* que envolvem os níveis textuais e transtextuais.

A apresentação do conteúdo das aulas virtuais de EaD se dá predominantemente através da sequência textual explicativa, mesclando-se com outras no plano da configuração do texto. Assim, a aula virtual se “movimenta” em várias direções em que o professor expõe e explica conceitos, argumenta e descreve de modo que as sequências vão organizando os dizeres.

O plano da organização do texto da aula, em sua dimensão configuracional, procura agir sobre o aluno. No primeiro tópico da aula 1, o

professor trata de ciência e método científico e situa a leitura como parte do processo de apropriação do conhecimento científico. Nesse sentido, ele constrói a exposição com base na argumentação de que para ter acesso ao conhecimento é preciso “ler” (Fig. 21 abaixo). Seu argumento é asseverado pela tomada das vozes de Marconi e Lakatos as quais, na visão do enunciador, constituem-se como autoridade no assunto por serem autoras que escrevem sobre metodologia científica e serem reconhecidas nas comunidades acadêmicas.



A importância da leitura

Para se chegar ao conhecimento, não se pode prescindir de leitura, que constitui um dos fatores decisivos e imprescindíveis em qualquer tipo de investigação científica.

Marconi; Lakatos (2001, p.15), afirmam que

fechar

“os textos são uma fonte inesgotável de conhecimentos, deve-se ler muito e continuamente. Entretanto, não basta ler indiscriminadamente, é preciso saber ler”.


Fig. 21 – Explicação com vistas à argumentação – Aula 1 – Tópico 1

Na continuidade da exposição do conteúdo, a importância da leitura, o professor enumera os vários objetivos dela quando nomeia suas funções e seus tipos (Fig. 22). Nesse sentido, o objetivo é “fazer ver” ao aluno e, ao mesmo tempo, convencê-lo de que o estudo do conhecimento científico passa por um certo tipo de leitura, o que está ancorado na voz da autoridade de Marconi e Lakatos novamente.

A leitura serve para vários objetivos, entre os quais: a) adquirir e aprofundar conhecimentos, b) adquirir cultura; c) aguçar o senso crítico; d) proporcionar lazer.

Há alguns tipos de leitura (de entretenimento ou distração, de cultura geral ou informativa, de aproveitamento ou formativa), como afirmam alguns autores (MARCONI; LAKATOS, 2001).

Para o nosso estudo, interessa-nos o terceiro tipo, leitura de aproveitamento ou formativa, cuja “finalidade é aprender algo de novo ou aprofundar conhecimentos anteriores”.



Observação

"A leitura de aproveitamento ou formativa exige do leitor atenção e concentração e deve ser efetuada em livros e revistas especializados." (MARCONI; LAKATOS, 2001, p.16).

Fig. 22 – Objetivos e tipos de leitura - Aula 1 - tópico 1

O uso da sequência explicativa acompanha a exposição, contendo informações que objetivam o entendimento do conceito e a organização do texto (Fig. 23).

Como nos apropriamos de conhecimentos, somos capazes de promover, disseminar e transformar esse conhecimento.

O conhecimento científico é real, porque lida com ocorrências ou fatos, isto é, “O conhecimento científico difere dos outros tipos de conhecimento por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão”. (DIAS, Cláudia; FERNANDES, Denise. Brasília, 2000.). O conhecimento pode, a todo momento, ser confirmado, no sentido de que pode e deve ser reconstruído. Como afirma Mesquita (1996, p.25), “o conhecimento científico é dotado de certeza relativa, pois a certeza não faz parte da ciência, mas dos mitos”.

Podemos afirmar, com base em Marconi; Lakatos (1991), que os conhecimentos do presente se sustentam, em grande parte, em decorrência de ações de aperfeiçoamento, correção, expressão ou substituição dos conhecimentos que já adquirimos no passado. Não há como desvincular, nem desprezar conhecimentos adquiridos; estes nos levam ao conhecimento científico.

Fig. 23 – Explicação do conceito de “conhecimento científico” – Aula 1 - tópico 1

Na figura acima, os enunciados “O conhecimento científico é real...”. “O conhecimento científico difere dos outros por ter...” e “O conhecimento pode...”

asseguram ao aluno as discussões da ciência e apresenta um conceito estabilizado e autorizado pela comunidade acadêmica.

Os enunciados explicativos contêm uma sucessão de informações com o objetivo de formular os conceitos. Ao longo das aulas, o professor vai tomando os dizeres de outros autores para construir a exposição do conteúdo, algumas vezes para afirmar o que pensa sobre o tema e outras para deixar que uma autoridade no assunto dê a palavra final. E para isso, faz uso de citações diretas e indiretas ao longo das construções. Nas aulas escritas virtuais essa é uma constante e revela a passagem do discurso do conhecimento científico para o discurso pedagógico.

O enunciado abaixo (fig. 24) é um dos vários exemplos que aponta para essa questão importante da construção da aula, a heterogeneidade enunciativa.

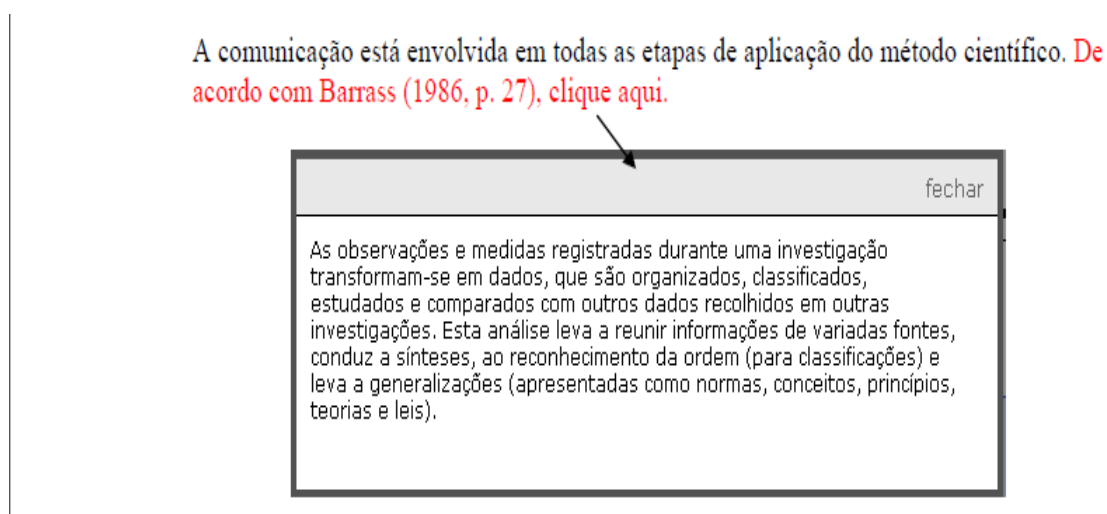


Fig. 24 - Citação direta – Aula 3 - tópico 1

Essa citação direta é uma estratégia enunciativa para validação do conhecimento que é feita através da voz daquele que conhece mais sobre o tema, o autor ou o teórico no assunto. As citações ocorrem com muita frequência na forma direta e também na forma indireta.

Para Bakhtin (2002, p. 89-91), as palavras estão povoadas por outras vozes e, por isso mesmo, todo dizer está aberto à incorporação de vozes *já*-ditas e também futuras, numa dupla interação: o discurso que antecede o dizer e se põe no discurso em devir. Isso assegura a plurivocalidade do gênero assim como a autoridade do discurso científico no fazer pedagógico.

Assim, ao citar, o professor que escreve a aula *dá voz a outros enunciadore*s e mantém distância em relação ao próprio texto (Possenti, 2002, p.112-3), constituindo-se como autor. Essas atitudes põem à mostra o modo como o sujeito lida com seu discurso e nele intervém num modo de *dizer* que se modela. Assim, a genericidade autorial do texto se manifesta na tomada de posição do enunciador e de seu ponto de vista em relação ao objeto de discurso.

No fazer pedagógico, campo de discursivização do professor do ensino superior, é preciso o respaldo de outras vozes para sustentar a imagem da ciência, o que por vezes apaga a voz do enunciador. Assim, o discurso científico na aula virtual escrita de EaD cria um *efeito de cientificidade* em que o fazer do professor é de *divulgação científica* na medida em que ele cita cientistas que garantem o caráter ou a autoridade do conhecimento exposto. A grande quantidade de citações, e também de *links* indicados para serem acessados, mostra a crença no poder do discurso da ciência. O professor silencia sua voz ao mesmo tempo em que toma o discurso do outro (da autoridade) para *fazer suas* as palavras que entraram no *projeto do dizer* e na sua *execução desse projeto* (BAKHTIN, 2003).

A citação na aula virtual escrita, além das formas linguísticas, faz uso dos recursos digitais, o que dá destaque à voz do autor tomado na aula, criando o “efeito de verdade” do saber. Na aula virtual, o recurso do *link* estende um texto dando voz ao *outro* que representa autoridade no assunto conforme se pode ver na figura 25.

O principal objetivo da pesquisa científica é a geração de conhecimento, fruto de um trabalho incessante, no qual o fim de uma investigação pode transformar-se no início de outra. Assim, os cientistas devem escrever, para que suas descobertas sejam difundidas.

A comunicação está envolvida em todas as etapas de aplicação do método científico. De acordo com Barrass (1986, p. 27), clique aqui.

As observações e medidas registradas durante uma investigação transformam-se em dados, que são organizados, classificados, estudados e comparados com outros dados recolhidos em outras investigações. Esta análise leva a reunir informações de variadas fontes, conduz a sínteses, ao reconhecimento da ordem (para classificações) e leva a generalizações (apresentadas como normas, conceitos, princípios, teorias e leis).

Fig. 25 – Citação direta na aula virtual – Aula 3 - tópico 1

À medida que o professor vai entrando nas especificidades do texto acadêmico nas aulas analisadas, situa o aluno na escrita dos gêneros desse domínio discursivo. Nesse sentido, a descrição mostra ao aluno o funcionamento, os objetivos e o estilo da linguagem dos textos científicos para cumprir o propósito da disciplina “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos”. Muito frequentemente essas aulas recorrem à descrição para que o aluno compreenda e sistematize o conceito como se pode ver na figura 26.

QUADRO 2 – Descrição dos princípios básicos da redação técnico-científica Bastos *et al.* (2000).

Característica	Descrição
Clareza	<ul style="list-style-type: none"> • não deixa margem a interpretações diversas; • não utiliza linguagem rebuscada, termos desnecessários ou ambíguos; • evita falta de ordem na apresentação das ideias;
Precisão	<ul style="list-style-type: none"> • cada palavra traduz exatamente o que o autor transmite;
Comunicabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • abordagem direta e simples dos assuntos; • lógica e continuidade no desenvolvimento das ideias; • uso correto do pronome relativo “que”; • uso criterioso da pontuação;
Consistência	<ul style="list-style-type: none"> • de expressão gramatical – é violada quando, por exemplo, numa enumeração de 3 itens, o 1º é substantivo, o 2º uma frase e o 3º um período completo; • de categoria – equilíbrio existente nas seções de um capítulo ou subseções de uma seção; • de sequência – ordem na apresentação de capítulos, seções e subseções do trabalho;

Fig. 26 – Descrição de linguagem científica – Aula 2 - tópico 1

A forma de apresentação/explicação do conteúdo é feita através das sequências textuais em que há um predomínio da sequência explicativa/expositiva embora a sequência dialogal também apareça. Isso mostra que mesmo os traços de tipicidade nesse gênero são diversos, atestando a heterogeneidade do gênero como dito por Bakhtin.


Essa mescla de tipologias nas aulas virtuais escritas é recorrente e submetida ao conteúdo da aula. Quando o tema é mais conceitual, o professor tende a usar as sequências descritivas juntamente com formas linguísticas que possam pontuar o conceito em estudo.

Na figura 27 abaixo, o professor, tratando do gênero resumo, vai demonstrando passos que contribuem para uma melhor construção do gênero. Ao clicar nas abas das caixas, elas se estendem e o conceito é apresentado em sua sequência. Nesse sentido, os recursos de TI são aplicados de modo a facilitar o acesso ao tema. Mais ainda, esses recursos tecnológicos não são aplicados aleatoriamente, pois *links* internos ou externos cumprem funções específicas para conforto do usuário, mas também para aumentar seu rendimento em termos de leitura. Se o aluno precisar rolar muito a página da aula e precisar retornar em algum ponto, a localização do conteúdo ou daquilo que busca será mais lenta e isso o desgastará. Ler na tela do computador não é uma atividade apreciada por muitas pessoas, menos ainda quando os recursos de TI não lhes proporcionam conforto. Isso se amplia quando se trata das questões da aprendizagem porque a apropriação de conceitos requer posturas recursivas e a leitura na tela se tornará enfadonha se forem muitos os movimentos que esse leitor precisar realizar.

				fechar
1º passo	2º passo	3º passo	4º passo	
<p>Ler o texto do início ao fim, ininterruptamente, pois, dessa forma, é mais fácil compreender o conteúdo global. Essa primeira leitura deve-se destinar a responder à seguinte pergunta: do que trata o texto?</p>				
				fechar
1º passo	2º passo	3º passo	4º passo	
<p>Ler novamente o texto. Nessa nova leitura, o objetivo é compreender melhor o significado de palavras difíceis, o sentido de frases complexas e as relações entre palavras e orações.</p>				
				fechar
1º passo	2º passo	3º passo	4º passo	
<p>Fazer uma segmentação do texto em blocos de idéias. Em textos menores, por exemplo, é possível uma divisão por parágrafos; já em textos maiores, um capítulo de livro, é mais conveniente, dependendo do texto, adotar critérios mais funcionais, tais como as oposições entre personagens, as opções de espaço e de tempo. Em seguida tenta-se resumir, com palavras abstratas e abrangentes, a idéia ou as idéias centrais dos fragmentos.</p>				
				fechar
1º passo	2º passo	3º passo	4º passo	
<p>Dar redação final com suas palavras. Além de condensar os segmentos importantes, é necessário encadeá-los na progressão em que se sucedem no texto e estabelecer relações entre eles.</p>				

Fig. 27 – Passos para construção do resumo – Aula 3 - tópico 1


Didaticamente a aula é organizada para “fazer ver” ao aluno o que é e como se escreve um resumo. Mediante perguntas, exemplos, definições, reconhecimento de partes do resumo, o professor organiza a sequência da aula que tem também caráter explicativo e descritivo a fim de que o aluno compreenda o tema, constatando isso na tela. É o caso retratado na figura 28 em que é apresentado na tela um texto para ser resumido.



Parada Obrigatória

Na aplicação desses passos, fica evidente que o texto e o leitor têm um papel decisivo na compreensão e na facilidade ou dificuldade da escritura do resumo. Para alunos do curso de Letras, por exemplo, é bem mais fácil resumir um texto sobre estratégias de leitura, devido ao repertório de informações que já possuem e a familiaridade com o tema, que resumir um texto sobre nanoquímica.

[Clique aqui para fechar](#)



Exemplo 1

Tomemos a introdução do capítulo “Leitura, sistema de conhecimento e processamento textual”, de Koch; Elias (2006). Como faríamos seu resumo?

Leitura, sistema de conhecimento e processamento textual (clique aqui para abrir)

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sócio-cognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória, como veremos neste capítulo.

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.

Para termos uma idéia de como ocorre o processamento textual, basta pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação. Koch (2002) afirma que, para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento:

1. *Conhecimento linguístico;*
2. *Conhecimento enciclopédico;*
3. *Conhecimento interacional.*

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, sistema de conhecimento e processamento textual. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006. (P.39)

[Clique aqui para fechar](#)

Fig. 28 – Texto-base para resumo – Aula 3 – tópico 1

Continuando a discussão, o professor propõe que o aluno observe, opine e escolha, entre duas, a melhor forma de resumo como se vê na figura a seguir. Na aula, o professor propõe que o aluno compare dois textos e decida qual a melhor para representar o gênero. O *link* interno estende, em seguida, a resposta do professor que supõe a escolha do aluno quando diz “Se você decidiu que o resumo 1 era o

mais adequado, muito bem!”. Esta estratégia de antecipação do comportamento do aluno em razão da ausência física, pois o professor não terá como supor outras formas uma vez que precisa desenvolver a aula. Desse modo, ele comenta a respeito da resposta correta a fim de que o aluno possa continuar acompanhando a exposição do conteúdo e é o que ele faz em seguida.

Consideremos agora duas possibilidades de resumos para a introdução desse texto:

• 1ª possibilidade

Na introdução do capítulo “Leitura, sistema de conhecimento e processamento textual”, Koch; Elias (2006) advogam que o processamento textual mobiliza uma série de estratégias sócio-cognitivas. Defendendo esse argumento, as autoras consideram, fazendo referência a Koch (2002), que três grandes sistemas de conhecimento, linguístico, enciclopédico e interacional, estão dispostos na memória e auxiliam na atividade de produção e compreensão textual.

• 2ª possibilidade

Elas dizem que o processamento textual apresenta uma série de estratégias sócio-cognitivas. O processamento textual mobiliza uma série de conhecimentos. São três grandes sistemas de conhecimentos mobilizados: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Eu também acredito que aconteça dessa forma.



Desafio 3

Imagine, então, que você tivesse de escrever um dos resumos para a introdução do texto apresentado, utilizando seus conhecimentos prévios e já expressos sobre o gênero. Identifique, procurando justificar seus motivos, o resumo que acredita ser o melhor para ser entregue ao professor em uma atividade acadêmica.

Comentando... (clique aqui para abrir)

Se você decidiu que o resumo 1 era o mais adequado, muito bem!

Como podemos observar, este resumo:

- tem uma redação pautada nos padrões cultos da língua;
- faz uma boa articulação entre as idéias;
- traz uma linguagem objetiva e compreensível por si só;
- apresenta as informações mais importantes do texto original;
- tem indicações sobre os dados do texto, como autor e título.



Exercitando 1

Agora, responda que fatores levaram você a recusar o texto 2 como um bom resumo?

Fig. 29 – Identificação de resumo – Aula 3 – Tópico 1

O tratamento do conteúdo é feito pelo uso das sequências explicativas que se alternam com as sequências descritivas em que o professor apresenta possibilidades de um dos textos serem reconhecidos como resumo e isso cria expectativa para essa identificação. Através de uma situação “prática”, o professor orienta o olhar do aluno: *Imagine, então, que você tivesse de escrever um dos resumos [...] Identifique [...] o resumo que acredita ser o melhor para ser entregue ao professor [...]*. Por último aponta a melhor forma para o contexto. Situada no regime de genericidade, essa sequência didática retoma características da aula presencial e também de livros didáticos quando propõem situações práticas.

Avançando na discussão, as aulas 1 e 2 tratam do conhecimento científico, de suas formas e de suas linguagens. Para deixar claro o que quer dizer, o professor faz uso da descrição em alguns momentos para mostrar que o texto científico tem formas de se organizar (elementos pré-textuais e textuais) como na figura 30. No material impresso, o texto se estende, mas o recurso do *mouseover* apenas revela o conteúdo ao passar o *mouse* sobre as palavras⁷⁰

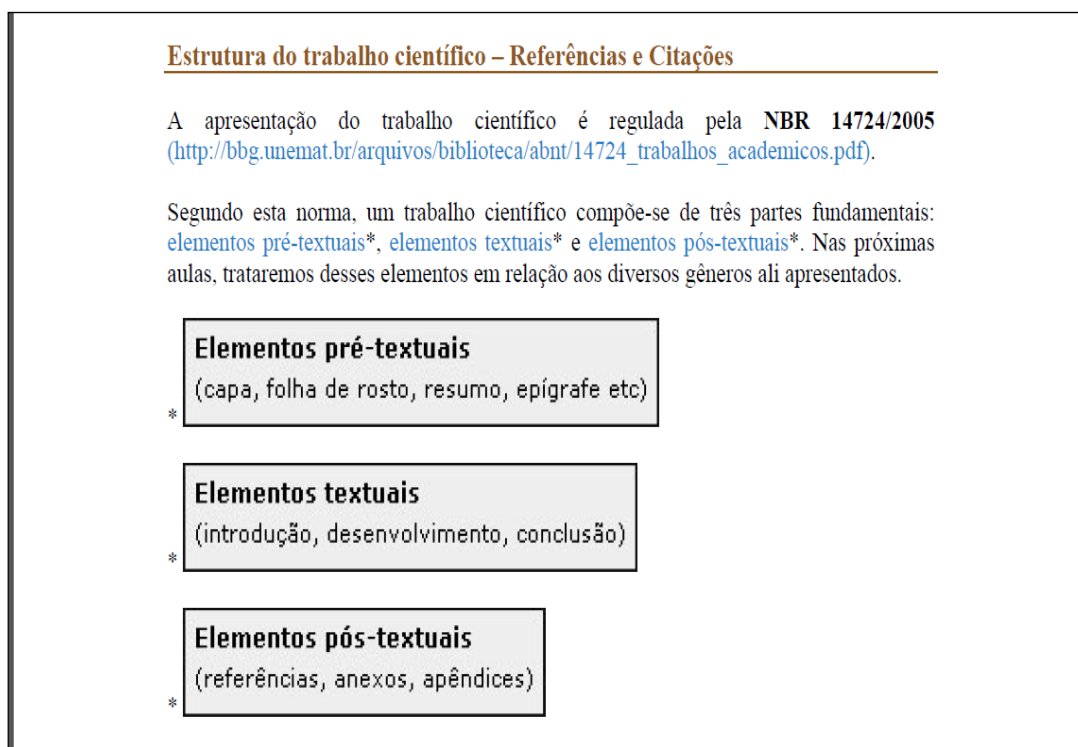



Fig. 30 – Demonstração da organização do texto científico – Aula 2 - tópico 2

⁷⁰ Esse recurso pode ser visto na aula gravada no CD que acompanha esta tese.

A aula 2 proporciona ao aluno a visualização da normalização do texto científico (elementos pré-textuais, textuais etc.). Para cumprir esse propósito, ao longo do texto o professor dá exemplos e explica o que representa “normalizar um texto”, discute seu objetivo e demonstra as partes do trabalho acadêmico.

A explicação do conteúdo e do conceito científico na aula escrita vai se construindo também pelo uso do recurso da pergunta. Mesmo que ela não ocorra com tanta frequência, está pressuposta. Assim, o professor introduz o tema e passa a explicitá-lo. A figura abaixo mostra um momento em que ocorre a pergunta para explicação do conceito de resenha.



Desafio 2
Qual o objetivo de uma resenha? Por que ler uma resenha?

Respondendo...

A resenha tem o objetivo de sumarizar e indicar, criticamente, em um texto mais curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral a que se refere. Funcionando como uma fonte de informação precisa e completa, as resenhas ajudam os pesquisadores a ter acesso rápido e eficiente ao crescente volume de publicações científicas. Com isso, a leitura de resenhas torna-se fundamentalmente útil para os profissionais da atualidade, visto que

Fig. 31 – Explicação do conceito de resenha – Aula 3 - tópico 2

As aulas 3 e 4 apresentam perguntas com maior frequência como as que aparecem nas figuras 31 e 32 as quais organizam o texto, preparando o aluno para lidar com o conceito. Nesse sentido, os recursos de TI cooperam, escondendo as respostas que podem ser acessadas pelo aluno no decorrer da leitura.

A aula 3 discute a escrita de gêneros acadêmicos: resumo, resenha e o projeto de pesquisa e apresenta estratégias para o desenvolvimento dos textos e dos conteúdos. Nessa aula o professor usa o recurso da pergunta retórica, uma estratégia de antecipação da discussão para mobilizar os conhecimentos

do aluno. Os recursos de TI cooperam escondendo o conceito que pode ser estendido pelo *link*, fechando e abrindo o texto como mostra a imagem abaixo.



Desafio 1

Introduziremos a discussão com o primeiro questionamento:
O que é um resumo?

Resumo (clique aqui para abrir)

Conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é a **“apresentação concisa das idéias de um texto”** (NBR 6028). Em busca de ampliar o conceito desse gênero, encontramos, em autores como Fiorin; Savioli (1990), Medeiros (2000), e Motta-Roth; Hendges (2001), afirmações de que **“o resumo é uma condensação de modo articulado das idéias principais de um texto.”** Corroborando essa mesma idéia, Lakatos; Marconi (1985, p. 67) ressaltam que **“o resumo é a apresentação concisa e freqüentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais idéias do autor da obra.”**

[Clique aqui para fechar](#)

Fig. 32 – *Link* estende conteúdo (conceito) – Aula 3 - tópico 1

O recurso da pergunta em aulas presenciais é apontado por Marcuschi (2005) como elemento que permite dar continuidade ao texto oral. O autor considera a função da “pergunta” como aquela que tem por objetivo rever um tema, identificar um problema, prosseguir na exposição com notável diferença no que respeita ao sistema de participação. No caso das aulas escritas em AVA, a pergunta tem a função de preparar o aluno para uma discussão, sendo o próprio professor que dá a resposta porque é uma condição imposta pelo contexto. Nesse sentido, o projeto da aula virtual se ancora nas interações da aula presencial em que o professor motiva o aluno a participar através de perguntas para dar continuidade ao tema, para ver se o aluno o acompanha na reflexão.

Assim, o “efeito de diálogo” se apresenta como um efeito realizado pela pergunta e um recurso da aula escrita virtual de EaD que não encontra a resposta imediata como na aula presencial (em tese) e por isso o professor pergunta e responde ao mesmo tempo (Fig. 29 e 31). Mas mais do que isso, na aula virtual escrita de EaD, há antecipações aos possíveis questionamentos do aluno sobre o tema e isso fica claro nesta fala do professor quando enuncia:

Certamente, neste momento, alguns questionamentos já surgiram em torno dessa temática. Vejamos algumas questões que podem ampliar o conhecimento sobre o tema.



Desafio 1

O que é uma resenha?

Fig. 33 – Ocorrência da “pergunta” em aula virtual escrita de EaD – Aula 3 – Tópico2

No caso da aula virtual escrita, o emprego da pergunta acima (aula sobre resenha) não significa simular o diálogo como pode parecer, mas uma forma de fazer a aula se desenvolver. Para Grigoletto (2011, p.265), apesar desse “efeito de diálogo”, a linguagem da aula virtual escrita ainda é autoritária e não poderá ser diferente quando se trata do domínio discursivo pedagógico.

Como não há perguntas sem respostas, porque aí não haveria “sentido”, estas aparecerão na forma de exercícios e ainda nas interações nos fóruns na EaD. Esse “efeito de diálogo” na aula escrita é uma importante estratégia uma vez que essas aulas acentuam ainda mais a assimetria entre professores e alunos. O professor domina todo o tempo o “turno”, expõe o conteúdo e o aluno interage através das leituras. O saber se dá na interação seja pela leitura ou pela oralidade no caso das aulas presenciais e por isso saber perguntar e como perguntar nas aulas são tarefas da construção do conhecimento e que estão no bojo da própria ciência e assim o deve ser nas aulas, lugar de mediação e reflexão.

Nessa aula o professor resume a discussão do tópico anterior e avança, apontando outros tipos de resenha e situa o ponto de vista da discussão quando diz: *Daremos continuidade ao nosso estudo, adotando, para fins didáticos, somente a nomenclatura resenha* (figura 34).



Observação

Daremos continuidade ao nosso estudo, adotando, para fins didáticos, somente a nomenclatura resenha. Lembramos que a usaremos com o sentido de resumo crítico, ou seja, um resumo com apreciação do resenhista.

Fig. 34 – Ponto de vista adotado pelo professor na discussão – Aula 3 – Tópico2

É essa dialogização – porque responde aos enunciados precedentes e se dirige a um interlocutor – coloca na pergunta e no “efeito de diálogo” a responsividade. Há um projeto do professor que é alcançar seu objetivo em fazer o aluno compreender o que seja um resumo e uma resenha (no caso desta aula). Nesse projeto, entram as expectativas de que a esfera acadêmica usa o gênero para fazer circular o conhecimento. Assim, a resposta dada pelo professor presume a pergunta do aluno, sua fala, sua reflexão e presume a responsividade deste. Seria o efeito retardado da compreensão ativa aqui presumida por quem escreve a aula. O professor promove uma passagem da exposição do conteúdo para a interação. A figura 35 permite visualizar como o professor retoma a discussão anterior, apresenta o conceito, situa o ponto de vista da discussão, antecipa o dizer do aluno e questiona esse aluno.



Como vimos anteriormente, a resenha é classificada, segundo as normas da ABNT, como um tipo específico de resumo, o **resumo crítico**. Fiorin e Savioli (1990), por sua vez, dividem a resenha em dois tipos, quais sejam: **a resenha descritiva e a resenha crítica**.

O professor retoma a discussão anterior.

Segundo esses autores sobre resenha descritiva e resenha crítica: (clique aqui para abrir)

fechar

resenha descritiva
resenha crítica

Na resenha descritiva, estão elementos como a estrutura e o resumo da obra, a perspectiva teórica, o gênero e o método adotado; devendo ser dispensada a apreciação (crítica) do resenhista.

Apresenta os tipos de resenha.

fechar

resenha descritiva
resenha crítica

Na resenha crítica, este último elemento, ou melhor, a apreciação, é obrigatória. Assim, comentários e julgamentos do resenhista devem ser adicionados aos outros elementos mencionados.



Observação

Daremos continuidade ao nosso estudo, adotando, para fins didáticos, somente a nomenclatura resenha. Lembramos que a usaremos com o sentido de resumo crítico, ou seja, um resumo com apreciação do resenhista.

Apresenta o ponto de vista da discussão atual.

Certamente, neste momento, alguns questionamentos já surgiram em torno dessa temática. Vejamos algumas questões que podem ampliar o conhecimento sobre o tema.

Antecipa dúvidas.



Desafio 1

O que é uma resenha?

Pergunta

Fig. 35 – Ocorrência da “pergunta” em aula virtual escrita de EaD – Aula 3 – tópico2

Na continuidade da página da aula (fig. 36), o professor responde o desafio novamente, fazendo uso da citação direta e indireta apresentada aos poucos através de *links* conjuntivos. O recurso da tecnologia coopera para o efeito de diálogo fazendo a passagem da pergunta para a resposta à medida que as abas vão sendo estendidas. No exemplo abaixo, esse dialogismo interlocutivo se efetiva pelo discurso direto e indireto quando os *links* abrem a fala do professor que toma as vozes de outros autores para dizer ao aluno “o que é resenha”.

Respondendo...

The figure consists of two screenshots of a digital interface, likely a learning management system. Each screenshot shows a window with a title bar and a 'fechar' (close) button in the top right corner. The first screenshot displays a text box with the following content: 'Segundo Marconi; Lakatos (2001, p. 89, grifo nosso): Outros autores Barrass Medeiros'. Below this, there is a definition: 'A resenha é uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos: é a apresentação do conteúdo de uma obra. **Consiste na leitura, no resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista.** (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 89, grifo nosso):'. The second screenshot displays a similar text box with the following content: 'Segundo Marconi; Lakatos (2001, p. 89, grifo nosso): Outros autores Barrass Medeiros'. Below this, there is a definition: 'Outros autores, como Andrade (1995, p.60 apud MEDEIROS, 2000, p. 137) também a definem como “um tipo de resumo crítico, contudo mais abrangente: permite comentários e opiniões, inclui julgamentos de valor, comparações com outras obras da mesma área e avaliação da relevância da obra com relação às outras do mesmo gênero.”'.

Fig.36 – Resposta ao desafio do professor – Aula 3 – tópico 2

Ainda sobre a ocorrência de perguntas na aula virtual, aponto outro exemplo que ajuda a compreender como o professor procede durante o ensino do gênero textual. A aula sobre “Projeto de Pesquisa” recorre à pergunta para que o aluno perceba suas partes constitutivas. Segundo o professor, essas perguntas são diferentes das primeiras porque “norteiam” o olhar do aluno. Nesse sentido, ele diz: “pense nas seguintes perguntas norteadoras. A figura 37 deixa isso bem claro.



Dicas: Pensando o projeto

Antes de iniciar o projeto, pense em respostas para as seguintes perguntas norteadoras:

Tema de Pesquisa: Qual o tema da pesquisa? Em que área o tema se encontra? Sou pesquisador de que área? Como quero ser conhecido (pesquisador de que assunto)?

Palavras-chave: quais as palavras que direcionam a pesquisa e que podem ser cruzadas no âmbito do trabalho?

Proposta: O que se propõe no trabalho? Qual o maior objetivo?

Método de validação das hipóteses: quais as ferramentas ou técnicas a utilizar para atingir os objetivos traçados e validar cientificamente a minha pesquisa? Para este último, observar tipo de pesquisa, método e teoria em que se apoia.

Confecionando o projeto

Depois de descobrir o tema de seu interesse, a proposta e a metodologia que pretende utilizar na pesquisa, eis que é chegada a hora de iniciar a confecção do projeto. Deve-se iniciar pela decisão do **TEMA** e do **TÍTULO (o quê?)**.

Fig. 37 – Ocorrência da pergunta na aula virtual – Aula 3 – tópico 3

Como se vê, as muitas perguntas ao longo da enunciação propõem uma reflexão para o “fazer” e propõem ao aluno se colocar como pesquisador e fazer a si mesmo algumas indagações, numa espécie de “encontro consigo mesmo” no fazer acadêmico quando o professor enuncia “Sou pesquisador de que área?”, ou ainda, “Como quero ser conhecido?”. Nesse momento, o dizer do professor assume a voz do aluno em formação, criando um cenário para que o aluno se veja como um pesquisador também.

A passagem de uma aula para outra tem configurações nem sempre regulares como pode ser visto nas figuras abaixo.

Esta é a primeira página da aula 1, escrita pelo professor, e a partir dela o aluno é introduzido nas discussões.

Licenciatura em Letras
Português

Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
Aula 01: Ciência, Método e Pesquisa Científica

Tópico 01: Ciência e método científico
0 1 2 3 4

“A ciência moderna nasce sob o signo da diversidade, tanto no que se refere às suas condições de nascimento (...) como nas diversas propostas (...) sobre seus fundamentos. De todo modo, vai se constituindo ao longo da modernidade e, de certa forma, até hoje, como um campo seguro, provedor de certezas e de formas específicas de se estabelecer no mundo, provendo sentidos para a existência..”

Ewelaien Christina Reinhart

(CARVALHO, Alex et al. *Aprendendo Metodologia Científica*. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000, pp. 11—69. In.: http://www.fbln.pro.br/downloadable/pdf/Texto_AlexCarvalho_MetodologiaCientifica.pdf)



Dica

Antes de iniciar o estudo desta aula visite o site: <http://www.univima.ma.gov.br/cursointernet/materialdidatico.htm> e consulte: livro_bibliográfica.



A importância da leitura

Para se chegar ao conhecimento, não se pode prescindir de leitura, que constitui um dos fatores decisivos e imprescindíveis em qualquer tipo de investigação científica.

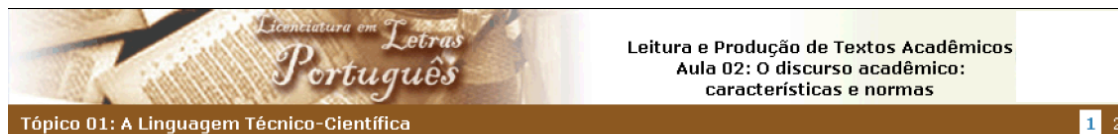
Marconi; Lakatos (2001, p.15), afirmam que

fechar

“os textos são uma fonte inesgotável de conhecimentos, deve-se ler muito e continuamente. Entretanto, não basta ler indiscriminadamente, é preciso saber ler”.

Fig.38 – Primeira página da aula 1 – Aula 1 - Tópico 1

Ao passar de uma aula para outra, o professor usa recursos diferentes e um deles é resumir a discussão anterior. Nesse sentido, emprega a primeira pessoa do plural, o que dá o efeito de proximidade com o aluno.



Como vimos na aula 1, o conhecimento científico surge dos diferentes modos de produção do conhecimento e do uso que se faz dele, de modo que o avanço da ciência depende da circulação e do uso efetivo das ideias, posto que a informação constitui, ao mesmo tempo, insumo e produto de toda atividade científica.

Retomada da discussão anterior.

Vemos, portanto, que a finalidade última de qualquer atividade científica não é somente exprimir ideias, mas comunicá-las. Por esta razão, é possível assumir que escrever trabalhos acadêmico-científicos é uma decorrência natural do estudo e da pesquisa. Entendemos também que a produção do texto acadêmico requer procedimentos de duas ordens: uma relacionada à atividade **reflexiva e indagativa** — verdades ou falsidades — acerca da temática escolhida e uma outra correspondente aos processos organizacionais e técnicos para a elaboração e a apresentação desses trabalhos.

Os dois procedimentos exigem aprendizado, pois a prática de escrever textos acadêmicos ocorre na interação verbal entre pessoas organizadas socialmente, na chamada comunidade científica. Segundo Carioca (s/d, p. 825), a comunicação acadêmica só se realiza porque “está firmada nos parâmetros normatizados por sua comunidade discursiva no que diz respeito à produção de gêneros textuais e à produção da linguagem própria convencionada para seu domínio”. Desse modo, conforme a autora, a redação acadêmica é enunciada por meio dos mais diversos gêneros acadêmicos, como por exemplo: **resumos, resenhas, ensaios, relatórios, artigos científicos, informes científicos, monografias, dissertações, teses** etc., cujas regras de construção constam em inúmeros manuais de metodologia científica que explicam como deve ser a linguagem, a formatação e quais as partes componentes típicas dos textos acadêmicos.

Considerando, entretanto, que a eficiência na transferência da informação depende de fatores relativos à “linguagem” entre o autor e o leitor do texto, o estilo, a estrutura e a apresentação formal de trabalhos científicos exigem a adoção de normas que permitam atingir tal eficiência. O **estilo*** da redação utilizada em trabalhos científicos é chamado técnico-científico.

*

-- “diferindo do utilizado em outros tipos de composição, como a literária, a jornalística, a publicitária” (UFPR, 2000, p.1).

A título de ilustração, apresentamos o quadro 1, abaixo, baseado em Viegas (1999, p. 170), que mostra esquematicamente algumas diferenças entre a linguagem literária e a linguagem científica.

QUADRO 1 – Linguagem literária e linguagem científica em função do conteúdo, do estilo e da forma de conquistar o leitor.

Fig. 39 – A introdução situa a discussão feita na aula 1 – Aula 2 - tópico 1

Como se vê no frontispício das aulas 1 e 2 (Fig. 38 e Fig.39), o tema discutido em cada uma é “o conhecimento científico e a linguagem acadêmica”. Nesse contexto, o professor, autor da aula, além de explicar e demonstrar como se dá a linguagem no ambiente acadêmico, faz uso de linguagem técnica, explorando a comparação entre a linguagem literária e a linguagem científica (Fig.40). Assim, a comparação entre as linguagens é um recurso da aula que tem por objetivo firmar o conceito.

QUADRO 1 – Linguagem literária e linguagem científica em função do conteúdo, do estilo e da forma de conquistar o leitor.

Fator discriminante	Linguagem	
	Literária	Científica
Conteúdo	Subjetivo	Objetivo
	Criativo	Factual
	Imaginativo	Fidedigno
	Valorativo	Descritivo
	Engajado	Neutro
Estilo	Brilhante	Claro
	Elegante	Correto
	Original	Sóbrio
Atratividade	Sensibilidade	Racionalidade
	Forma	Conteúdo
	Trama	Argumentação

Com características e normas específicas, conforme se constata no quadro acima, o estilo da redação científica possui certos princípios básicos, universais, ou seja, considera-se como formulação científica mais apropriada aquela que, além de correta, seja simples, clara, precisa e concisa. Como alerta Viegas (1999, p. 170), no discurso científico, “busca-se a objetividade, a isenção do autor, sua fidelidade ao fato, a descrição pura e simples, a neutralidade, sem posicionamentos subjetivos, ideológicos ou éticos.” Ao longo do tempo, os cientistas – uns mais, outros menos – procuram orientar-se segundo esses princípios.

Fig. 40 – Comparação entre linguagem literária e linguagem científica – Aula 2 - tópico 1.

Enquanto a aula 1 trata de “Ciência e método científico”, a aula 2 se concentra nos aspectos da “Linguagem técnico-científica. A forma de organização dos textos de ambas as aulas é diferente. A aula 2 tem um caráter descritivo, buscando orientar o aluno para usos, funções e regras da linguagem acadêmica.

A figura abaixo é um exemplo de como o professor “faz ver” ao aluno as variações da linguagem. Cada linha colorida é uma caixa que estende o conteúdo das palavras *Mestrado*, *Graduação*, *Ensino Médio*, *Ensino Fundamental*, *Linguagem Popular* na medida em que as diferenças de linguagem entre os contextos de produção vão ficando claros.

TENTE ADIVINHAR O QUE ESTÁ SENDO DESCRITO PELOS ESTUDANTES DOS VÁRIOS NÍVEIS DE ENSINO.

Arte de escrever

• **Mestrado**

A sacarose extraída da cana de açúcar, que ainda não tenha passado pelo processo de purificação e refino, apresentando-se sob a forma de pequenos sólidos tronco-piramidais de base retangular, impressiona agradavelmente o paladar, lembrando a sensação provocada pela mesma sacarose produzida pelas abelhas em um peculiar líquido espesso e nutritivo. Entretanto, não altera suas dimensões lineares ou suas proporções quando submetida a uma tensão axial em consequência da aplicação de compressões equivalentes e opostas.

• **Graduação**

O açúcar, quando ainda não submetido à refinação, e apresentando-se em blocos sólidos de pequenas dimensões e forma tronco-piramidal, tem sabor delectável da secreção alimentar das abelhas; todavia não muda suas proporções quando sujeito à compressão.

• **Ensino Médio**

Açúcar não refinada, sob a forma de pequenos blocos, tem o sabor agradável do mel, porém não muda de forma quando pressionado.

• **Ensino Fundamental**

Açúcar mascavo em tijolinhos tem o sabor adocicado, mas não é macio ou flexível.

• **Linguagem Popular**

Rapadura é doce, mas não é mole, não!!!

Fig. 41 – Demonstração de diferenças entre linguagens – Aula 2 – tópico 1

Por trabalhar com a linguagem técnico-científica, o professor, autor da aula introduz elementos de humor que dão ao texto um efeito de leveza (como se pôde ver na figura 38) ao mesmo tempo em que compara as formas de linguagem em cada contexto. Assim, nessa aula, esse professor usou o recurso do texto de humor para dar esse efeito. Além disso, os recursos de tecnologia da informação (TI) auxiliam esse propósito de modo que a aula, apesar da linguagem acadêmica, fica submetida à mescla de gêneros e a movimentos que auxiliam o modo de leitura e consequentemente torna a atividade menos estática.

Outros elementos da aula virtual escrita de EaD cooperam para a apresentação do conteúdo, a análise, o desafio, o comentário, a observação, o resumo, a dica, o exemplo. São aqueles que têm a função de chamar a atenção do aluno para a importância e continuidade do texto. Não são elementos propriamente linguísticos, situando-se como micro-gêneros e ações de linguagem na composição do todo da aula.

A *análise* é um procedimento na aula que tem por objetivo tornar o conteúdo tratado compreensível. No caso da figura 42, os elementos que compõem um resumo são submetidos à análise para compreensão de como funciona o gênero.

Vamos observar um resumo de perto?

A polidez lingüística em sala de bate-papo na internet

Geórgia Maria Feitosa e Paiva

INTRODUÇÃO - JUSTIFICATIVA - OBJETIVO - METODOLOGIA - RESULTADOS - CONCLUSÕES

Os estudos sobre a polidez lingüística buscam investigar o comportamento verbal adotado pelos indivíduos com a finalidade de evitar ou reduzir possíveis conflitos em suas interações. Considerando que a maioria das pesquisas sobre o tema restringe-se às interações face a face e que, atualmente, muitas relações sociais se estabelecem em ambientes virtuais de interação, propomos analisar de que forma os participantes de uma sala de bate-papo empregam as estratégias e regras pragmáticas de polidez lingüística em suas interações e com que finalidade elas utilizam. Para tanto, selecionamos 23 conversas realizadas no ambiente público de uma sala de bate-papo direcionada para pessoas com mais de 50 anos, no período de dezembro de 2006 à maio de 2007. A análise foi constituída a partir da congregação dos modelos de análise da polidez lingüística propostos por Brown e Levinson (1987) e Leech (1983; 2005). Os resultados demonstram que, apesar do anonimato, os participantes da sala de bate-papo constroem e preservam as identidades construídas na sala, e nela estabelecem vínculos interacionais, demonstrando uma intimidade, marcada por meio: a) do tom descontraído das conversas; b) do uso de marcadores de identidade e grupo; c) da manifestação de simpatia e afeto; e d) da preocupação em reduzir o peso e associação com um ato ameaçador de face (FTA). A partir destes resultados, podemos concluir que o envolvimento, a intimidade e o conhecimento entre um participante e outro, dentro e fora do ambiente virtual, são fatores que interferem na escolha das estratégias e regras pragmáticas de polidez lingüística.

Fig. 42- Análise das partes constituintes de um resumo – Aula 3 – Tópico 1

As cores, uma espécie de legenda, permitem reconhecer cada parte do resumo e analisar os conteúdos e funções dessas partes.

O *comentário* na aula é outro gênero que faz observações sobre o texto inicial do tópico da aula, um poema. Na figura 43 a seguir, vê-se o poema que é empregado com vistas à observação da forma e da função da escrita, como recurso para fazer o aluno perceber que, do mesmo modo que o poema tem estrutura, normas de composição a linguagem científica também tem. O professor vê no poema uma relação entre a discussão do conteúdo “características e normas da escrita” e o conteúdo e a forma do poema, o que seria, como está posto no título, um *convite* à observação da escrita.



Parada Obrigatória

Leia atentamente o poema “Sou a palavra e te convido”.

Poema

Sou a palavra e te convido

Jovem, escreve tudo aqui
 a tua palavra
 a tua frase
 o teu parágrafo
 a tua redação
 Escreve o teu nome
 teu sentimento
 tua emoção
 teu secreto desejo
 tua ambição
 tua rebeldia
 tua história
 teu poema
 teu discurso
 porque escrevendo haverá sempre um pedaço de ti
 no que escreves
 Escreve teu recado
 teu convite
 tua sugestão
 teu comentário
 tua crítica
 porque escrevendo haverá sempre um pedaço dos outros
 no que escreves
 Escreve para brincar
 para desabafar
 para provocar
 para destruir
 para refletir
 para construir
 para conhecer-te
 Escreve o que quiseres
 em qualquer momento em qualquer lugar
 a favor ou contra o mundo
 com estilo ou sem estilo
 porque escrevendo tu te encontrarás
 e serás uma PESSOA
 e serás um HOMEM

(Autor desconhecido)

Certamente, vai levá-lo a refletir um pouco mais sobre o que discutiremos neste tópico.

Comentário

O poema estimula a juventude a se expressar, a exprimir suas ideias, suas emoções, seus anseios, suas angústias. Demonstra que o ato de escrever é uma das formas, que podemos usar para a manifestação de sentimentos, pensamentos e conhecimentos. Com isso, a constituição desse ato reflete não somente as ideias do próprio autor, como é possível observar no verso “porque escrevendo haverá sempre um pedaço de ti”, mas também as de outros autores: “porque escrevendo haverá sempre um pedaço dos outros no que escreves”. Nota-se ainda na construção do poema certa rigidez estrutural, versos curtos intercalados por alguns versos longos, assemelhando-se a algumas formas de expressão linguística, que exigem uma estrutura preestabelecida, como, por exemplo, a que é característica dos gêneros acadêmicos/literatura científica.

Fig. 43 – Comentário – Aula 2 - Tópico 2

O comentário é um gênero que aparece com pouca frequência e tomará outra forma nos fóruns de discussão tratados mais adiante.

A *observação*, que ocorre nas aulas 1 e 2, é indicada pela imagem do binóculo e acompanha um texto que tem como objetivo maior destacar uma informação ou algum tópico da aula ou ainda fornecer uma orientação sobre algum assunto.

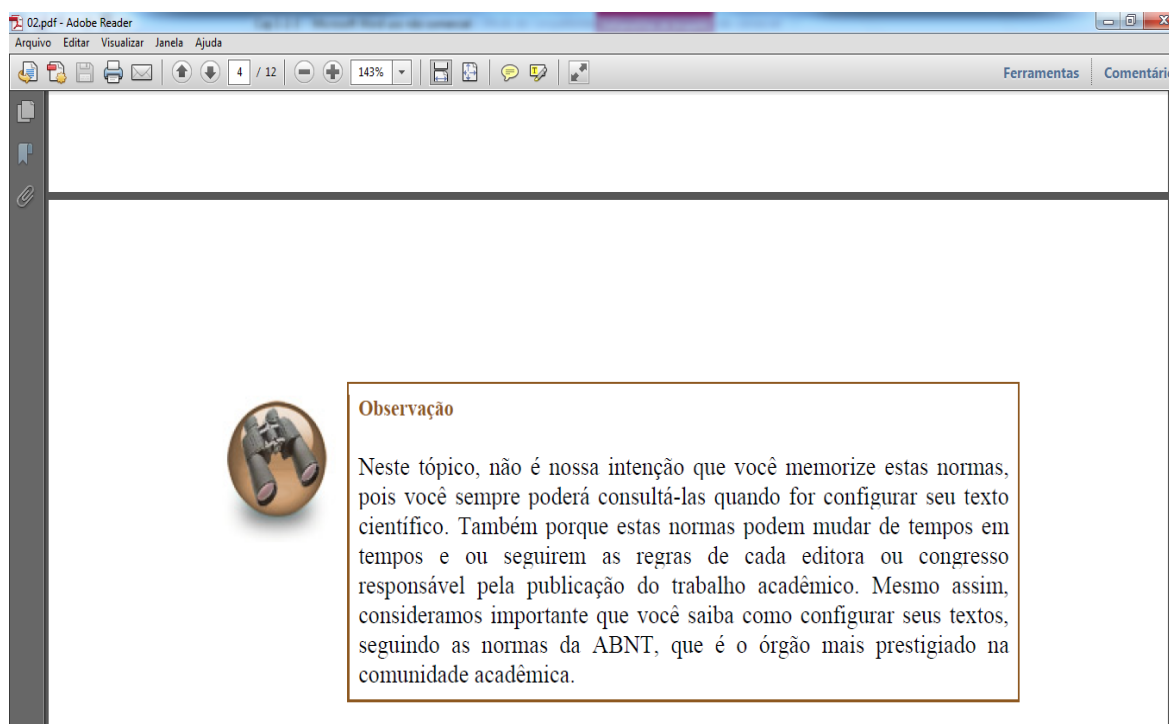



Fig. 44 - Observação na aula virtual – Aula 2

O professor se reporta ao aluno agora usando o “você”, dizendo “[...] não é nossa intenção que você [...]”. Essa se mostra uma estratégia para tranquilizar o aluno diante das dificuldades com o tratamento do tema.

A *dica* aparece em quase todas as aulas e assume uma função de remeter o aluno para alguma leitura fora delas. Também funciona como uma voz que aponta uma solução/saída para alguma dúvida ou questionamento do aluno sobre o “como” no momento da construção do gênero. Isso se ancora na leitura do professor que, conhecendo seu interlocutor, antecipa fontes às quais o aluno poderá recorrer. Ocorre que, quando o professor sugere uma página ou texto na *web*, a interação pela leitura permitirá ao aluno ampliar o conteúdo e

dar continuidade e aprofundamento à discussão. É outra forma de “leitura complementar”.



Dica

Acessando o link

http://www.fcfrp.usp.br/toxicologia/files/Formulario_Relatorio_%20Pesquisa_ToX.doc

http://74.125.45.132/search?q=cache:mlKuL_k_RFsJ:www.fcfrp.usp.br/toxicologia/files/Formulario_Relatorio_%2520Pesquisa_ToX.doc+molo+de+um+relat%C3%B3rio+de+pesquisa&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk

veja o modelo de um *relatório de pesquisa* e compare com a estrutura proposta pela NBR 10719 (1989).


Organização retórica do relatório de estágio

Não há na ABNT uma norma exclusiva para determinar a estrutura do *relatório de estágio*, apenas é sugerido, pela NBR 10719 (1989), que quaisquer outros tipos de relatórios “devem sujeitar-se, tanto quanto possível, ao disposto nesta Norma”. Gonçalves; Biava (2007) apresentam em seu *Manual para elaboração do relatório de estágio curricular* uma composição para este gênero que mantém a estrutura básica do *relatório de pesquisa*:

a) **Elementos pré-textuais:**

Fig. 45 – A dica na aula virtual – Aula 4 - Tópico 2

O método científico



Dica

Saiba mais:

A história do método científico se mistura com a história da ciência. Documentos do Antigo Egito já descrevem métodos de diagnósticos médicos. Na cultura da Grécia Antiga, os primeiros indícios do método científico começam a aparecer. Grande avanço no método foi feito no começo da filosofia islâmica, principalmente no uso de experimentos para decidir entre duas hipóteses. Os princípios fundamentais do método científico se consolidaram com o surgimento da Física nos séculos XVII e XVIII. Francis Bacon, em seu trabalho *Novum Organum* (1620) - uma referência ao *Organon* de Aristóteles - especifica um novo sistema lógico para melhorar o velho processo filosófico do silogismo

http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_cient%C3%ADfico

Fig. 46 – A dica na aula virtual – Aula 3 - Tópico 3

A forma de organização da aula virtual escrita de EaD faz sobressair aspectos da genericidade autorial. Como prática histórico-social, essa aula

incorpora formas genéricas ao seu desenvolvimento (dica, o comentário, análise, observação etc.) nos modos de enunciação. Essa mescla promove e preserva a constituição do gênero. Isso faz os sujeitos reconhecerem os textos no AVA como lugar do discurso pedagógico. Como um enunciado na cadeia discursiva, o funcionamento do gênero emerge pelos encadeamentos discursivos e linguísticos que caracterizam os dizeres foram de exposição/explicação, descrição, argumentação, mas também, pelas formas de retomada da palavra do *outro* em cada contexto e sempre realizado pelos recursos de TI. A interação é facilitada pela tecnologia nesse contexto. Sem isso, a aula não seria virtual, mas outra.

4.3.3 Natureza do suporte

O suporte está implicado na circulação e na leitura dos textos não sendo um simples meio de transmissão do discurso, como diz Maingueneau (2002, p. 71-72), confirmando também que ele modifica os gêneros e as formas de interação.

A aula em suporte digital introduziu outro efeito na maneira como os sujeitos ensinam e aprendem (professores e alunos) e na forma como escrevem e leem os textos. A maneira explicativa e demonstrativa dos conteúdos das aulas, os efeitos de diálogo, as muitas antecipações às questões do aluno, os recorrentes e diversos modos de tomada da palavra do outro por parte dos professores; a oscilação na interação com o ambiente e com o colega de sala, a escrita curta e controlada, a recursividade (ainda que ressignificada pelas situações de interação) por parte do aluno são apenas algumas dessas maneiras. O rótulo “aula” subsume atividades languageiras diversas apoiadas pelos recursos gráficos e pelos da tecnologia da informação. Eis algumas implicações do suporte ao ensino feito pelo virtual.

Os ambientes virtuais modelados especificamente para aprendizagem permitem a interação professor-aluno, centrando sua atenção no modo como os alunos podem aprender também a distância.

Aceder à informação com objetivos diferentes, lidar com domínios complexos e nem sempre lineares (e muitas vezes dispersos a depender do AVA) exige que o suporte faça ponte entre os diversos contextos dos alunos, a interação e a aplicação do conhecimento. Assim, interatividade, interação e cooperação são algumas premissas do suporte digital, resultado da história dos modelos de EaD ao longo do tempo (GRIGOLETTO, 2011, p. 260).

Os recursos de TI que materializam a interação do aluno com a aula, com o ambiente e com o professor/tutor são disponibilizados ao longo da leitura, tais como *links*, recursos auxiliares ao texto escrito, quadros tabelas e ilustrações.

4.3.3.1 Recursos de Tecnologia da Informação: os *links*

O estudo dos *links* como elementos de referência e coesão não são novos⁷¹ e surge juntamente com o conceito de *hipertexto* com o advento da *internet*.

Na aula escrita de EaD, esses *links* “simulam” alguns movimentos da aula presencial ou da leitura individual, abrindo e estendendo caixas ou textos com conteúdos das aulas. Esses elementos podem ser comparados ao que Genette (2009) chama de elementos paratextuais. Os *links* atuam como uma terceira mão: do cientista para o professor e deste para o aluno em forma de *links*. Além do aspecto paratextual, o *link* tem função ligação e envio a outros domínios como já se viu, pois permite ao aluno sair do texto da aula para outro e retornar ao anterior. Também são usados para estender caixas e abas que servem de destaque ou elementos organizadores (e progressivos) da aula.

As informações na rede são organizadas em blocos denominados *lexias*. Uma *lexia* pode ser formada por elementos tais como vídeos, textos, som,

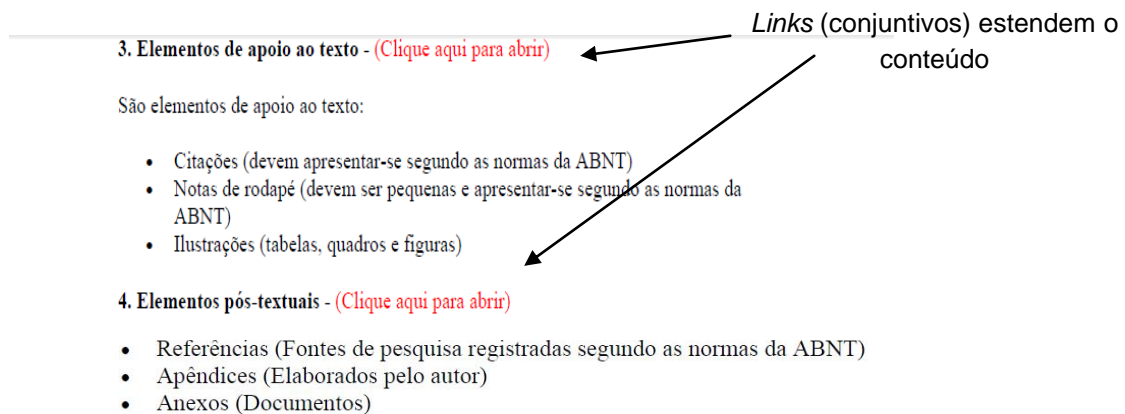
⁷¹ Leão (2005) e Xavier (2009) discutem esse tema com base em George Landow e Lorenza Mondada quando estudam respectivamente o hipertexto em relação à tecnologia e a convergência da teoria crítica contemporânea e os processos de referência na construção de objetos de discurso.

imagem, ícones, botões que serão acessados depois através dos *links* e estes permitem a relação entre as lexias.

Conforme Leão (2005, p. 31), os *links* podem ser de dois tipos. Os “diretivos” (direcionais / disjuntivos), aqueles que proporcionam ao leitor a experiência fora do sistema ou fora daquele texto que está lendo, porém sempre previamente programado por quem escreve o texto o qual escolhe a *hotword* a ser *linkada*. E podem ser, segundo a autora, “conjuntivos”, os que permitem uma experiência diferente dentro do texto e que estabelecem uma relação de simultaneidade, levando o leitor a conteúdos internos ao texto.

Na aula virtual, ambos são frequentes como se pôde ver nos quadros sinóticos⁷² de cada aula. A figura a seguir permite reconhecer *links* conjuntivos:

⁷² Refiro-me aos quadros que sintetizam a descrição das aulas (pp. 139-155 desta tese)



Vemos assim que, no artigo científico, o conhecimento e o domínio, pelo autor, da estrutura básica padrão, é muito importante para a elaboração do trabalho, que é composto de vários itens e componentes, distribuídos conforme se observa no Quadro 1.

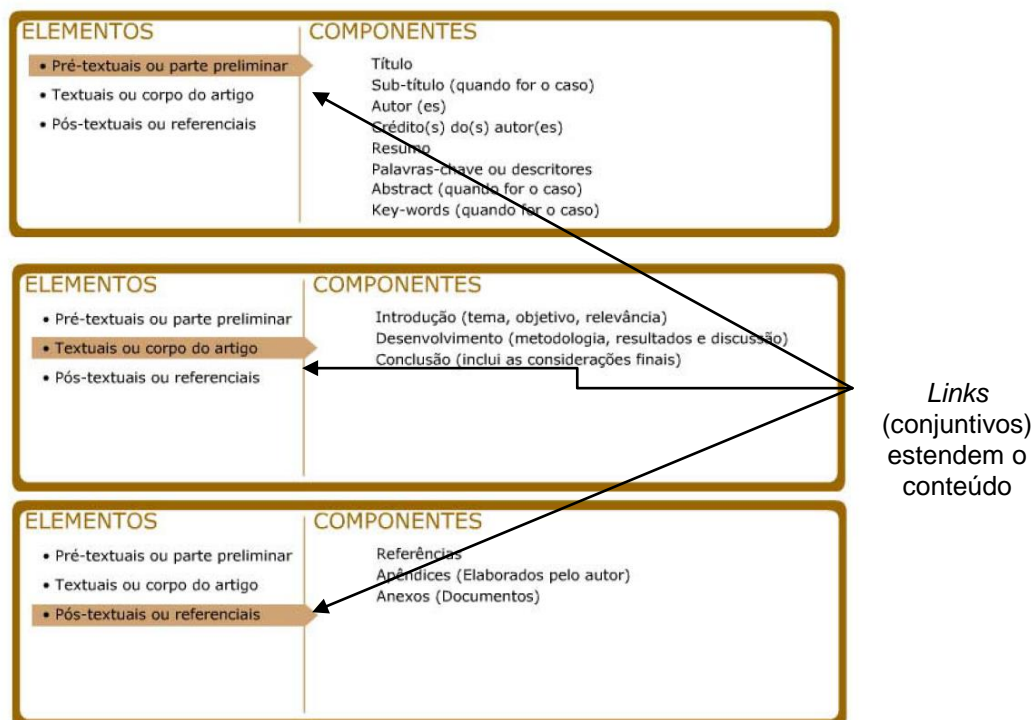


Fig. 47 – *Links* conjuntivos – Aula 4 – tópico 1

Ao clicar na lista dos “elementos” (figura 47), os *links* mostram os “componentes” de cada um desses elementos. Isso permite o encurtamento do texto e evita desestímulo diante de aulas com grande número de páginas. A aula 4, por exemplo, trata do gênero artigo científico e faz uso de 14 *links* conjuntivos. Como traz um artigo para demonstrar partes que o constituem, o uso do *link* conjuntivo proporciona o “encurtamento” do texto, facilitando seu manuseio.

O *link* diretivo encaminha o leitor para outro lugar fora do AVA (Fig.48).



Olhando de Perto

Acesse os links a seguir. No primeiro, você pode aprender mais sobre a diferença entre um projeto e um *relatório de pesquisa* e no segundo, verificar como certas partes de um relatório devem ser elaboradas. São eles:

(<http://www.ronaldomartins.pro.br/materiais/didaticos/RelatoriodePesquisa.pdf>) e (<http://www.uesb.br/pesquisa/programa/relatorio.doc>).

Fig. 48 – Exemplo de *link* diretivo – Aula 4 – tópico 2

Um aspecto importante do *link* conjuntivo em relação ao diretivo é que no primeiro não há a possibilidade de “pular” ou não clicar, porque ele esconde as informações, comprometendo o sentido do texto.

Nas aulas virtuais escritas de EaD tratadas, as experiências de envio ou de referência a outros textos no caso do *link* diretivo é bastante comum, sobretudo na bibliografia, exatamente para tornar o acesso à leitura mais rápido. Essa forma de coesão virtual é parte integrante do gênero. Quando assume a função de relacionar o texto lido a outro texto, ou ainda, fazer a citação, o *link* articula ideias, discursos ao mesmo tempo em que promove a continuidade do tema. É também um recurso para a citação como se viu nos *elementos organizadores* das aulas, tendo função discursiva e organizadora do

texto. Citar e indicar a fonte pelo *link* dá acesso à voz de autoridade no assunto.

4.3.3.2 Recursos de Tecnologia da Informação: o *mouseover*

O *mouseover* é um recurso recente e interessante no acesso a informações rápidas. Bastante usado por sites comerciais, ele tem a função de desencadear uma informação a respeito de uma palavra-chave sem que seja necessário apertar o botão do *mouse* ou do teclado. Nesse gesto, a simples passagem do *mouse* pela palavra gera uma mudança gráfica realizada em HTML em linguagem JavaScript e revela rápidas informações sobre a palavra ou sobre produtos no caso do comércio. Esse recurso também é usado no caso dos tradutores da *internet* e evitam que os interessados no sentido da palavra migrem para outra página em busca da tradução, o que poderia levar o leitor a abandonar o texto.

Nas aulas 1 e 2, o recurso é utilizado e por ser visto no CD que acompanha esta tese mais especificamente na aula 2. Em lugar de colocar notas de rodapé, o *mouseover* dá exemplos, diz significados de termos. É um recurso usado para informações breves sobre o tema discutido na aula e permite ao aluno uma experiência em tela em vez de acessar a informação e depois ter que voltar à aula novamente. O aluno tem a sensação de pouca movimentação e de poder ainda continuar na página da leitura principal.


4.3.3.3 Recursos Gráficos

A ilustração, o quadro e a tabela formam um conjunto de recursos gráficos que são usados para a “movimentação” da aula virtual. Uma enormidade de textos e trabalhos tem sido dedicada à forma de distribuição de conteúdos para aulas escritas de muitas áreas⁷³. Dessa forma, recursos

⁷³ Na área de Educação, cito Almeida (2011); na EAD, os encontros da ABED e do ESUD têm produzido farto material dos quais destaco os de Litto e Formiga (2009); na área de Engenharia

gráficos são formas de distribuir os conteúdos das aulas para que não se pareçam com livros na tela do computador, assim como sinalizar ou ilustrar conteúdos. Esses recursos participam do projeto enunciativo e não podem ser ignorados porque significam.

A ilustração não é algo muito comum nas aulas aqui analisadas certamente pelo fato do contexto de produção se centrar em alunos dos cursos superiores. Ela tende a funcionar como um indicativo de destaque que se relaciona com o dizer do professor, mas também como algo em que o aluno precisa se concentrar e para o qual deve atentar. Na figura 49, o cubo e a prancheta se relacionam com o conteúdo descrito nos quadros, Desafio e Exercitando 1 respectivamente.




Desafio 3

Imagine, então, que você tivesse de escrever um dos resumos para a introdução do texto apresentado, utilizando seus conhecimentos prévios e já expressos sobre o gênero. Identifique, procurando justificar seus motivos, o resumo que acredita ser o melhor para ser entregue ao professor em uma atividade acadêmica.

Comentando... (clique aqui para abrir)

Se você decidiu que o resumo 1 era o mais adequado, muito bem!
Como podemos observar, este resumo:

- tem uma redação pautada nos padrões cultos da língua;
- faz uma boa articulação entre as idéias;
- traz uma linguagem objetiva e compreensível por si só;
- apresenta as informações mais importantes do texto original;
- tem indicações sobre os dados do texto, como autor e título.



Exercitando 1

Agora, responda que fatores levaram você a recusar o texto 2 como um bom resumo?

Fig. 49- Ilustração no texto da aula

Os recursos gráficos tendem a suprir a necessidade que internautas, em geral, têm de cores e imagens que se movimentam. De maneira mais ampla, esses recursos também estão sujeitos aos *links* porque eles permitem a movimentação do leitor (estender, recolher etc.) e se relacionam com o contexto verbal, através de efeitos de combinação. A figura 50, por exemplo, ilustra com um cone a ideia de parada para reflexão. As referências (fig. 51) são indicadas pela imagem de livros empilhados.



Parada Obrigatória

Uma hipótese aplicável deve:

- ser conceitualmente clara;
- ser específica (identificar o que deve ser observado);
- ter referências empíricas (verificáveis);
- ser parcimoniosa (simples);
- estar relacionada com as técnicas disponíveis;
- estar relacionada com uma teoria.

Fig. 50 – Ilustração no texto da aula



Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Apresentação de relatórios técnico-científicos, NBR 10719. Rio de Janeiro, 1989.

BELTRÃO, Odacir. **Correspondência, linguagem e comunicação**. 18^a. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FACCIO, Silvana Aparecida K. **Modelo padrão para elaboração de relatório de estágio**.

Fig. 51 – Ilustração no texto da aula escrita

4.3.4 Natureza das interações

As interações em aulas virtuais são feitas através de espaços para respostas às atividades planejadas pelo professor e apresentadas em locais específicos. Assim, o fórum, o portfólio, a leitura complementar são representativos de momentos em que o professor solicita do aluno retorno ou debate a respeito do tema em discussão.

4.3.4.1 O Fórum

O fórum na aula virtual tem papel importante e muito se tem discutido em EaD sobre a ferramenta na perspectiva das interações nele realizadas. É outro espaço de evidência da participação do aluno além do portfólio e um espaço de discussão. Mais que uma ferramenta, é o lugar de exposição da compreensão do conteúdo pelo aluno. Sua função pode variar, sendo nomeado de *fórum de dúvidas*, *fórum de discussão* etc. Ocorre assincronamente e, por isso mesmo, as ideias de cada um podem ser acessadas a qualquer momento, ficando o enunciado visível para todos. Caso algum outro aluno queria ver ou interagir com os escritos dos outros colegas, a postagem poderá ser feita em forma de lista – os comentários ficam todos listados abaixo do outro – ou em forma de árvore conforme o *design* escolhido, o que possibilitará ver as réplicas ao comentário de cada aluno.

Nas aulas em questão, os fóruns pouco representaram o lugar da dúvida sobre o tema discutido na aula e assumiram a característica do gênero “comentário” sobre o tema da aula, um espaço para exposição da compreensão do conteúdo. É uma turma com 45 alunos matriculados, mas 26 aparecem realmente participando das aulas.

Quanto a essa participação nas aulas, um dado numérico é interessante.

Quadro 14 – Quantidade de postagens nos fóruns

FÓRUM	TOTAL DE POSTAGENS
1	38
2	38
3	41
4	36

Considerado o tempo de cada aula (aproximadamente uma semana), a participação nos fóruns é expressiva como se vê no quadro 14. O ambiente virtual registra a participação dos alunos na aula⁷⁴ e eles sabem que faz parte da avaliação interagir nos fóruns. A média de participação não é tão baixa⁷⁵ porque as aulas se desenvolveram em torno de um mês. Alguns alunos participam mais que outros como sempre costuma acontecer em aulas nas diversas modalidades. A qualidade das interações é uma questão importante, mas que aqui não será possível tratar.

A forma de interação nas aulas virtuais é invariavelmente escrita. Diferentemente da aula presencial⁷⁶ e de outras aulas em outros suportes, a questão da interação professor-aluno sofre alterações. Os alunos tendem a marcar presença mais que os tutores e/ou professores nesse espaço. Na aula presencial expositiva universitária, por exemplo, o professor domina a maior parte dos turnos conversacionais, há poucas perguntas por parte do aluno assim como o professor também questiona pouco esse aluno e tende mais à exposição.

Os fóruns se constituem como espaços discursivos onde a interação é evidenciada primeiro pelas estratégias criadas pelo professor para que os

⁷⁴ A figura 15 mostra isso no item “fórum” (p. 135 desta tese)

⁷⁵ Grigoletto (2011, p.267) observando o funcionamento do discurso pedagógico em AVA relata 99 postagens em um único fórum em turma com 30 alunos.

⁷⁶ Retomo Marcuschi (2005, p. 46) quando considera a função da “pergunta” em aulas presenciais. Para o autor, elas têm por objetivo rever um tema, identificar um problema, prosseguir na exposição com notável diferença no que respeita ao sistema de participação.

alunos participem e mostrem a compreensão do conteúdo e segundo pela interatividade do aluno com o ambiente. O fórum tem sempre uma questão que norteia o discurso do aluno. As aulas analisadas têm apenas um fórum cada uma, mas há ambientes virtuais que abrem outros fóruns com outros objetivos: tirar dúvidas, promover a aproximação dos alunos (cafezinho), entre outros.

As figuras abaixo mostram orientações para a discussão nos fóruns das aulas.

Fórum 1

Ciência Métodos e Pesquisa Científica. Assunto: com base nas leituras dos textos: http://www.fbln.pro.br/downloadable/pdf/Texto_AlexCarvalho_MetodologiaCientifica.pdf e Mesquita, Vianey. Acerca do conhecimento e método (Exercício). In: Resgate de idéias. Fortaleza: Casa de José de Alencar/UFC, 1996, p. 23-44, debater o tema Ciência, método e pesquisa científica Durante as discussões, os alunos deverão retomar os conceitos de ciência e método e identificar os tipos de conhecimentos a partir da leitura dos textos indicados para o tópico 1. (Grifo meu).

Fig. 52 – Fórum 1 – aula 1

Fórum 2

Após a Leitura do artigo, “A caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da lingüística textual com a análise do discurso”, discuta com seus colegas a importância de dominar as regras de participação na comunidade acadêmica e a importância da existência dessas regras para a circulação do conhecimento científico em todo o mundo.

Fig. 53 – Fórum 2 – aula 2

Fórum 3

Após a Leitura do artigo, “A caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da lingüística textual com a análise do discurso”, discuta com seus colegas a importância de dominar as regras de participação na comunidade acadêmica e a importância da existência dessas regras para a circulação do conhecimento científico em todo o mundo.

Fig. 54 – Fórum 3 – Aula 3

Fórum 4

Como vimos, cada gênero acadêmico assume características que lhes são específicas, ou seja, têm uma estrutura determinada, um estilo próprio, dentre outras. Em poucas palavras, expresse se você concorda ou não com as indicações dos livros de metodologia científica, no que se refere às sugestões de regras, modelos caracterizadores dos gêneros resumo, resenha e projeto. Leia também a opinião de seus colegas, promovendo uma discussão sobre essa temática, para que, nosso fórum fique mais dinâmico. (Grifo meu)

Fig. 55 – Fórum 4 – Aula 4

Cientes do que devem fazer para poder participar do fórum, os alunos se lançam na discussão. Passo, então, a analisar as interações ocorridas nas aulas, sabendo que fóruns são diferentes em todos os ambientes e destaco aspectos textuais e discursivos do momento da interação.

A começar pela forma de entrada no fórum, foi possível perceber as variações de chegada ao ambiente: o aluno entra e posta seu comentário sem realizar protocolos ou cumprimentar o grupo (“Olá”, “Bom dia” etc.) como na figura 56; cumprimenta a turma de modo geral (Olá a todos!); usa uma palavra que sempre o identifica no cumprimento (*Paz a todos!* Olá, caros/nobres companheiros!, o que marca o aluno); dirige-se a um colega (Olá, colega! Oi, amigo!) como mostram as figuras 57 e 58. Esses aspectos revelam o grau de envolvimento que o aluno tem com o grupo, mas também o conhecimento que tem do funcionamento sobre interação em espaços de escrita digital.

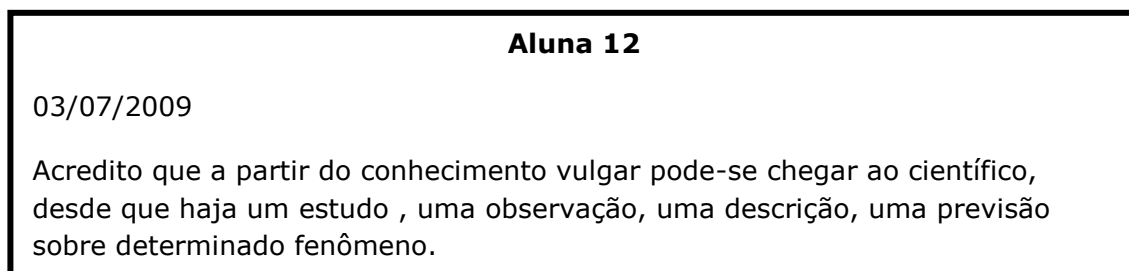


Fig. 56 – Forma de entrada do aluno no fórum 1

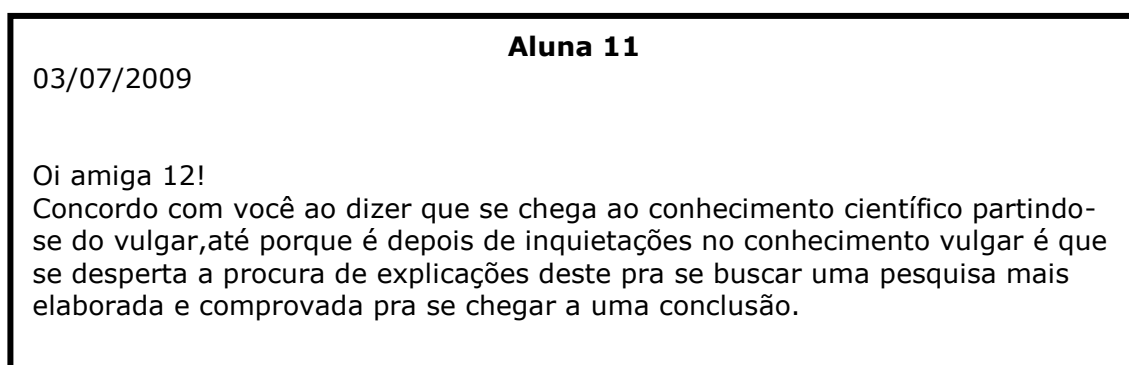


Fig. 57 – Forma de entrada do aluno no fórum 1

Aluno 14	02/07/2009
	<p>Paz a Todos!</p> <p>O que eu poderia dizer sobre ciência? O que a diferencia do senso comum ou dos demais conhecimentos?</p> <p>A ciência é origem latina (Scire) que significa conhecimento ou sabedoria. [...]</p>

Fig. 58 – Forma de entrada do aluno no fórum 1

Outro aspecto diz respeito à orientação para a participação. No fórum 1 (Fig. 52 acima), o professor enuncia: *“debater o tema Ciência, método e pesquisa científica”* *“Durante as discussões, os alunos deverão retomar os conceitos de ciência e método e identificar os tipos de conhecimentos a partir da leitura dos textos indicados para o tópico 1”*.

O tom da orientação é bem impessoal. Apesar disso, alguns alunos reconhecem o funcionamento do gênero e fazem observações acerca dos comentários de outros colegas, mas em menor quantidade em relação às outras aulas. Percebendo o que ocorre, o professor reorganiza as orientações para o fórum, dizendo: *“discuta com seus colegas”, “Leia também a opinião de seus colegas, promovendo uma discussão sobre essa temática, para que nosso fórum fique mais dinâmico”*(Fig. 53, 54 e 55). É isso que apontam Marcuschi e Ferraz (2009) quando tratam do conhecimento do sujeito sobre a interação em contextos de ensino. Tanto o conhecimento do gênero quanto a explicitação da condição de produção são fatores relevantes para isso.

Nessa aula, o primeiro texto indicado para leitura é relativamente longo (40 páginas) e o segundo foi de difícil acesso ao grupo. Durante a aula, a tutora faz referência a isso e diz no fórum: *“Meus caros, Alguns de vocês não estão conseguindo baixar o texto de discussão do fórum, então resolvi anexar o arquivo aqui mesmo. Leiam e participem”*. É comum a aula virtual apresentar dificuldades de acesso a materiais e isso pode se dar por razões tais como

incompatibilidade entre os arquivos e o ambiente virtual ou mesmo quando este está fora do ar, o que é muito comum. Sobrecarga de leituras como as da aula 1 em geral levam o aluno a selecionar alguns textos. A aluna 16 faz uma observação sobre isso, dizendo: *Olá pra todos. Nessa nova disciplina, apesar da grande quantidade de textos recomendados para leitura, o assunto: Ciência, Método e Pesquisa Científica é de fácil compreensão.*

As interações nos fóruns são “guiadas” pela orientação do professor para garantir o cumprimento da tarefa. O dizer do aluno se conforma ao que o professor pede e funciona como um “controle” para a escrita. Responsivamente o aluno retorna ao professor aquilo que ele trouxe em forma de exposição, explicação do conteúdo e usa linguagem próxima do discurso científico. Alguns alunos marcam isso muito bem na escrita de seu texto como se vê no comentário abaixo grifado por mim.

Aluno 8	03/07/2009
	<p>Olá caros companheiros,</p> <p><u>A ciência</u> sistematiza o conhecimento com objetivos determinados e métodos próprios. <u>Esses métodos</u> constituem um conjunto de meios organizados favoravelmente para alcançar um fim. Existem três níveis clássicos de <u>metodologia</u>: indutiva, dedutiva e hipotética dedutiva. Já a Pesquisa Científica é o campo da indagação, da investigação, da ação. A pesquisa procura abrir um leque de <u>conhecimentos</u> teóricos e práticos, inovando e ampliando conceitos, inventando e modernizando as criações.</p> <p>A ciência quando praticada para o bem comum, é benéfica para toda a sociedade. A invenção de novos produtos, a descoberta de curas para salvar a humanidade das suas doenças, tudo parte de um esforço e de uma <u>metodologia</u> traçados: da <u>observação</u> até a <u>explicação</u> das causas. Desde os primórdios o homem buscava explicação para tudo, e a ciência foi ganhando cada vez mais espaço, impulsionada apenas por uma palavra: “por quê?”.</p>

Fig. 59 – Uso da pergunta pelo aluno no fórum (grifos meus)

Em sua fala, o aluno da aula virtual faz uso das sequências explicativas e pouco das que são efeito de diálogo. No exemplo acima (fig. 59) a pergunta no fim do texto não é um questionamento do aluno, apenas uma reflexão, um

complemento do enunciado, um termo que explica o que levou a ciência a se desenvolver ao longo do tempo.

À semelhança do que faz o professor, o aluno usa a pergunta para ajustar seu textos, suas ideias. Abaixo destaco, com grifos e números, a pergunta funcionando como organizadora do texto.

Aluno 14	02/07/2009
	<p><u>O que eu poderia dizer sobre ciência? (1) O que a diferencia do senso comum ou dos demais conhecimentos? (2)</u> A ciência é origem latina (Scire) que significa conhecimento ou sabedoria. Para mim ciência é pesquisa, projetos, leitura, métodos, ações, descobertas relativas a humanidade e o que nos rodeia. Quando revelou-se não sei, mas nos acompanha desde muito tempo. Faz parte de nossa natureza ser cientistas, vasculhadores do conhecimento. O conhecimento científico ou a ciência em pratica (pratica essa é concebida quando a ciência é buscada) são seguros e provedores de certezas. Todos os dias praticamos o conhecimento científico que é lógico e relativamente correto, organiza-se em princípios, é evidencial, teórico e não se pode esquecer que funciona com uma metodologia, essa última é para que haja o desenvolvimento, diferente do senso comum, por exemplo. O senso comum também conhecido como vulgar é obtido pelo acaso, não em planejamento, é certo, mas não se pode julgar, a metodologia é totalmente esquecida, caracteriza-se por palavras como: “todo mundo fala”, “todo mundo viu”, “todos conhecem”. Vê-se que a verdade não está presa a ciência (conhecimento científico).</p> <p><u>Mas de que lado está a ciência? (3)</u> 1- Acho que o conhecimento científico, o conhecimento popular, o conhecimento filosófico e por fim o religioso são todos ciência. <u>Estou certo? (4)</u></p> <p><u>De que lado está o conhecimento científico? (5)</u></p> <p>O filme “Óleo de Lorenzo” contrasta, diferencia, desfaz o conceito de que o conhecimento científico pertence aos cientistas. Os tais cientistas mostram o senso comum (Vulgar) estão acomodados em relação ao que se sabe da doença. Os pais de Lorenzo obtiveram o conhecimento científico mesmo sendo pessoas comuns, isso provado pelas características do conhecimento científico praticado por eles como a investigação, resultado, metodologia, etc. <u>Você concorda? (6)</u></p> <p><u>Será que existe relação, pontos comuns entre o conhecimento científico e outros conhecimento como o vulgar? (7)</u> Acredito que sim.</p>

Fig. 60 – Uso da pergunta pelo aluno no fórum

As perguntas feitas pelo aluno 14 são as mais representativas da interação e do diálogo. Nas ocorrências (1) e (2,) o aluno retoma o enunciado elaborado pela professora no início do fórum:

tutor(a)	30/06/2009
	meus caros alunos, com base no que já vimos em nossa aula presencial de ontem, procurem relacionar os conceitos de ciência e metodologia com os tipos de conhecimentos apresentados na aula. Abraços.

Fig.61 – Orientação para discussão de tema de fórum em aula virtual de EaD.

As ocorrências (4) e (6) no comentário do aluno 14 (fig. 60) encontram, então, interlocutores como os alunos 6 e 13 que são responsivos ao mesmo tempo em que expõem seu entendimento do assunto:

Aluna 6	03/07/2009
	Aluno 14, concordo com você ao se referir ao conhecimento filosófico como o precursor de outras ciências como a Física e a Matemática. Acredito que todos os tipos de conhecimentos possuem um grau de importância de acordo com o que se refere ou se posiciona. Também acredito na criação do mundo segundo o conhecimento religioso e não podemos negar a presença do conhecimento vulgar em nossas vidas diariamente. Pois nem sempre ele torna-se científico e, nem por isso, deixa de ser também importante para todos. Abraço!

Fig. 62 – Participação do aluno

Aluno 13	03/07/2009
	Com certeza aluno 14, a ciência não é detentora de toda verdade. Já com relação a criação do mundo ciência e religião devem caminhar juntas uma vez que a religião também pode ser utilizada pela ciência como um método para diversos assuntos que abrangem o conhecimento religioso, bem como a religião não deve deixar totalmente de lado as contribuições que a ciência proporciona, principalmente no que tange aos estudos relacionados à medicina, primordiais para a cura de várias doenças. Enfim, a ciência não deve desprezar a religião e nem a religião deve deixar de lado a ciência.

Fig. 63 – Participação do aluno – interação em aula virtual de EaD.

Ao entrar no ambiente para postagem do comentário sobre o tema, os alunos 6 e 13 se referem ao aluno 14 com uma saudação, mas não permanecem no diálogo com ele, passando à exposição da compreensão do conteúdo da aula.

Mais um aspecto que se observa nas interações nos fóruns é que eles são lugares para disputa de conhecimento como se vê nas figuras 64, 65 e 66.

tutor(a)	03/07/2009
	Aluna 11 e Aluna 12, vocês duas se decidam qual é o verdadeiro latim da palavra ciência: uma diz que é: (scire), a outra diz: (scientia) . Abraços.

Fig.64 – Intervenção da tutora para esclarecimento de pontos da aula

Aluna 11	03/07/2009
	Oi professora!, No texto "O que é metodologia científica" do Alex Carvalho tem que a palavra ciência surge do latim "scire" ou no texto está errado?

Fig. 65 – Diálogo da aluna com a tutora

Aluna 12	03/07/2009
	Olá professora, Com relação ao termo ou a origem da palavra ciência pesquisei na Wikipédia e lá estava escrito dessa forma "SCIENTIA", se estiver errada gostaria que me corrigisse me dizendo qual a forma correta, Abraços, Aluna 12

Fig. 66 – Diálogo da aluna com a tutora

A disputa pelo termo correto se concentra na informação dada no texto indicado para leitura. Logo no primeiro parágrafo do texto, surge o termo tomado do latim clássico pelo autor para a palavra “saber” e encontrado no verbete “ciente”⁷⁷.

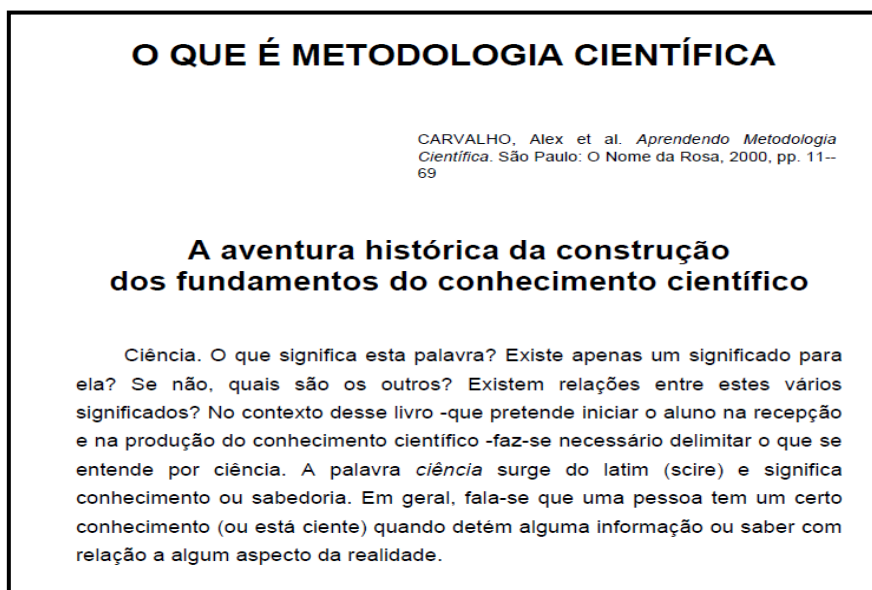


Fig. 67 – Primeira página do texto indicado para leitura – Fórum 1 – aula 1

Movida pela dúvida lançada, a aluna 12 “imediatamente” sai em busca das informações, recorrendo à Wikipédia para a resolução do conflito e retorna com o seguinte comentário:

⁷⁷ Segundo o Houaiss Eletrônico: Ciente: lat. *sciens*, entis 'que sabe, que está informado', part.pres. de **scīre** 'saber'; ver *cien(c/t)-*; f.hist. sXIV *cyente*, 1631-c1674 *sciente*.

Aluna 12	03/07/2009
	<p>Olá a todos,</p> <p>A palavra ciência vem do latim scientia, significando conhecimento e possui vários sentidos, abrangendo principalmente três acepções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saber, conhecimento de certas coisas que servem à condição de vida ou dos negócios. 2. Conjunto dos conhecimentos adquiridos pelo estudo ou pela prática. 3. Hierarquização, organização e síntese dos conhecimentos através de princípios gerais (teorias, leis, etc.) <p>De acordo com sua complexidade, de seu conteúdo: objetos ou tema, diferença de enunciados e metodologia empregada a ciência possui as seguintes classificações: Formais, factuais, naturais e sociais. palavra ciência no seu sentido restrito se opõe à opinião (doxa em grego), e ao dogma, afirmação por natureza arbitrária. No entanto a relação entre a opinião de um lado e a ciência do outro, não é também sistemático.</p> <p>A palavra método vem do grego métodos, (caminho para chegar a um fim. O método científico é um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência a fim de produzir conhecimento, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes. Para muitos autores o método científico nada mais é do que a lógica aplicada à ciência.</p>

Fig. 68 – Participação da aluna em fórum

A resposta “imediate” da aluna é característica da pergunta que mobiliza o aluno para busca de respostas, mas também da ferramenta que permite acesso a outras fontes de modo mais rápido. Questões que se mostram desafios para os alunos são as mais produtivas para o debate.

Outra forma de ver a interação no fórum diz respeito à solidariedade que, diante das dificuldades partilhadas, as réplicas são recorrentes. Na figura 69, o Aluno 1 expressa seu “medo” da escrita:

Aluno 1	09/07/2009
<p>Olá turma... Uma boa noite á todos.</p> <p>Em primeiro lugar, <u>dá logo</u> um "fiozinho na barriga" essa historia de produção de texto acadêmica, pois requer um conhecimento de regras gramaticais, bem como o domínio do português culto, pois pessoalmente tenho muita dificuldade para escrever. Entretanto é muito importante ter conhecimento sobre essa produção textual, pois a circulação de informações científica é na maioria das vezes utilizada ao longo do tempo e de varias gerações. O que requer uma linguagem mais precisa e técnica, que possa ser normatizada com o intuito de ser compreendida ao longo do tempo e das gerações futuras de cientistas, como também possa se utiliza em pesquisas futuras. Cada palavra tem que transmitir exatamente aquilo que o autor que dizer com objetividade, racionalidade, conteúdo e consistência, para a clareza da argumentação do que sua redação defende ou propõem.</p> <p>Um abraço Att Aluno 1</p>	

Fig. 69 – Sentimento do aluno em relação à escrita

O aluno expõe seu sentimento em relação ao que sente diante da escrita e a identificação com a questão leva os colegas a serem responsivos como se vê nas figuras 70 e 71.

Aluno 16	10/07/2009
<p>Caro amigo, compartilho com você essa insegurança no que diz respeito a produção dos textos acadêmicos. Realmente são muitas regras a serem cumpridas e principalmente, deve-se ter muita habilidade com as palavras e muito conhecimento para se fundamentar o que é dito.</p>	

Fig. 70 - Réplica no fórum

Aluno 26	10/07/2009
<p>É isso aí, Aluno 1, no começo dá um friozinho na barriga, mas depois a gente percebe que as regras nos ajudam a formatar o texto. O mais difícil sempre é delimitar o que se deseja trabalhar, ou seja, que <u>tipo de assunto você deseja pesquisar, estudar, qual problema você deseja focar e desenvolver um trabalho acadêmico</u>. E acredito, que o melhor seja algo que lhe desperte a curiosidade, o prazer da descoberta através do mergulho de cabeça nas várias literaturas. Nesse caso, as regras padronizadas e dominadas serão de grande utilidade.</p>	

Fig. 71 – Réplica no Fórum

Ao longo das aulas os alunos vão se apropriando da linguagem acadêmica, fazendo uso das formas de tomada da palavra do outro, nas maneiras de citar, agindo como o professor em sua exposição. Assim, passa a fazer uso de “aspas” e outros recursos para a citação como se vê em destaque no comentário da aluna 11 na figura 72.

Aluna 11	11/07/2009
<p>Oi turma!</p> <p>Quando falamos em trabalho científico já nos passa uma ideia de um trabalho com uma linguagem mais elaborada e com regras que devem ser seguidas pra diferenciá-lo de outro tipos de trabalhos,ou seja de outros tipos de textos.Portanto esse texto deverá ter uma linguagem mais técnica pra que possa tornar a comunicação mais eficiente pra evitar mal entendidos.Além de ser um texto mais argumentativo e com respaldo.Essa credibilidade vai se sustentar nas citações que vão aparecer no decorrer do texto pois estas vão ser usadas como fórmula ou estratégias onde vão ser invocadas vozes de autoridades no assunto do trabalho científico.É de suma importância que existam regras pra se utilizar dessas citações que vão ser usadas nos trabalhos científicos assim como todo o corpo do trabalho.Além do que um trabalho científico deve ser o mais didático possível e com um estilo impessoal até porque vai ser lido e analisado por professores e pesquisadores onde vai ser observado a qualidade e as limitações deste.</p> <p><u>De acordo com Maingueneau onde este argumentou a necessidade de regras pra se realizar este tipo de trabalho "o discurso produzido por um pesquisador não resultaria apenas de um desejo de saber mas viria em troca da notoriedade existente no interior do meio científico visadpo".</u></p> <p>É de suma importância o acadêmico saber dominar essas regras pra que seu texto não caia na linguagem vulgar,pomposo e que não seja apenas um texto para impressionar sem credibilidade ou que seja apenas um plágio.É importante que seja aceito por toda a comunidade científica onde este vai ser inserido.</p>	

Fig. 72 – Uso da citação direta pela aluna

Assim, deixam claro que começam a se apropriar do contexto da escrita acadêmica e dos instrumentos de regulação da linguagem acadêmica como se vê na fala da aluna 73.

Aluna 26	10/07/2009
<p>Olá turma, boa noite. As regras de participação na comunidade acadêmica são importantes tendo em vista que os textos acadêmicos são de circulação mundial, e como tal, necessitam de uma linguagem apropriada e estética padronizada, para não correr o risco de cada autor, construir um texto a seu estilo. As regras utilizadas e normatizadas pela ABNT são necessárias e tornam a análise do discurso acadêmico mais fácil.</p>	

Fig. 73 – Participação do aluno em fórum – Aula 2

Um aspecto a ser observado nas aulas virtuais escritas é que os alunos participam mais que tutores e professores. Grigoletto (2011) também nota isso, destacando a importância do retorno destes às postagens dos alunos em fóruns. A autora também nota outros aspectos como a pouca atenção que os alunos dão à escrita nas postagens e à entrada no fórum, fazendo-no apenas para cumprimento de tarefa. Essa questão se relaciona ao domínio discursivo pedagógico, mas também aos desafios que a questão impõe ao aluno, impondo reflexão sobre como se dá a aprendizagem mediada por computador.

Diferentemente das aulas *chat*, a aula virtual de EaD apresenta menos informalidade seja na atuação do professor como aquele que elabora a aula e nas intervenções que faz seja na atuação do aluno e nas atividades que realiza para o professor ou ainda na interação com os colegas. Isso marca diferença entre essas aulas e a aula virtual em *chat* como as descritas por Barros (2001) e Cunha (2009).

4.3.4.2 Atividades de Portfólio

O portfólio é o lugar de postagens de tarefas que são elaboradas pelo professor. Dos 26 alunos da disciplina, o ambiente registrou apenas 14 postagens de atividades nesse local. Como elemento participante da natureza das interações, o portfólio é lugar da entrega da tarefa do aluno. O professor elabora previamente a situação de enunciação para a atividade a fim que o aluno a coloque nesse local. Funciona como um arquivo que pode ser acessado pelo professor, mas também por todos os alunos⁷⁸. A figura 74 aponta o lugar dele no ambiente do curso como também registra a orientação para as atividades em “Enunciado do Trabalho”.

Referência ao Portfólio

Aluno > LLPT 2009.1 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO ACADEMICO > Acompanhamento

Acompanhamento do aluno *Aliete Gomes Carneiro Rosa*

> Essa seção permite ao aluno acompanhar suas notas e interações no ambiente

Enunciado do Trabalho	Peso	Nota
AULA 1 Atividade 1 Ao final do tópico, comentar o texto A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE APRENDER A APRENDER, destacando a importância da pesquisa linguística para o dia-a-dia da sala de aula do professor.	1	-
AULA 2 Atividade 1 Com base no artigo "OS GÊNEROS DO DISCURSO" escreva um texto, de até 2 páginas, comentando sobre os Gêneros e Sequências Textuais. Os trechos devem aparecer em seu texto em forma de citações diretas, indiretas e citações de citações (ABNT). Lembre de apresentar as referências no final de seu texto.	1	-
AULA 3 Atividade 1 Nesta aula, você deverá fazer duas atividades: 1ª Produzir um resumo (texto: Letramento digital: o ensino/aprendizagem da escrita do blog em sala de aula). 2ª Identificar os elementos que compõem o gênero projeto de pesquisa (ver atividade de portfólio na aula)	1	-
AULA 4 Atividade 1 Relatório de pesquisa e de estágio Nesta atividade, após ler o trecho transcrito, analise-o, conforme os itens lá sugeridos, considerando os aspectos apresentados sobre o gênero relatório de pesquisa. Ao concluir essas etapas, refaça o texto e em seguida poste-o na ferramenta Portfólio.	1	-

Fórum * Qtde

Fórum 01: Ciência, método e pesquisa científica 0

Fórum 2: O discurso acadêmico: características e normas 0

Fórum 3: Gêneros acadêmicos I: Resumo, Resenha e projeto de pesquisa 0

Fórum 4 Gêneros acadêmicos II: Artigo científico e relatório 0

* Quantidade de mensagens enviadas pelo usuário *Aliete Gomes Carneiro Rosa* aos fóruns correspondentes.

Chat - Sala * Qtde

AULA 02 0

AULA 04 0

Chat Permanente 0

* Quantidade de mensagens enviadas pelo usuário *Aliete Gomes Carneiro Rosa* nas salas correspondentes.

Qtde de acessos ao curso: 13

Fig. 74 – Referência ao Portfólio – Página de acompanhamento do aluno


⁷⁸ Não exibirei imagens do portfólio como está no curso por conterem informações sobre os alunos.

O Portfólio permite o monitoramento e o desenvolvimento do aluno e do grupo. Como as atividades ficam guardadas nesse espaço, é possível acompanhar a entrega dos trabalhos assim como abri-los para leitura. Cada instituição tem uma maneira própria de lidar com o portfólio, deixando-o aberto para postagem dos trabalhos a qualquer tempo ou limitando data para isso. No segundo caso, o aluno não poderá fazer a entrega depois da data-limite. Outro aspecto do portfólio é que ele pode ser acessado sempre pelo professor que fará avaliação, leitura e acompanhamento das tarefas do aluno. No caso das aulas analisadas neste trabalho, o portfólio contém também imagem ou foto, nome dos alunos e os textos com as atividades.

Enquanto o fórum tem um caráter mais coletivo, o portfólio é mais individual. Partilha com o gênero *aula presencial* do componente que toda aula apresenta que é o fazer do aluno. É um espaço de negociação e interação com o professor que, ao acessar a atividade, faz encaminhamentos de revisão e reescrita se achar necessário. Nesse contexto, assegura retorno mais rápido do desempenho do aluno.


Na aula 1 (fig. 75), o professor solicita um comentário do texto indicado para leitura além de recomendar outra leitura complementar que auxiliaria a escrita do comentário para o portfólio.

A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE APRENDER A APRENDER por Ilze Salete Chiarello/UnC
http://www.cdr.unc.br/pg/revistavirtual/numerooito/Artigo06_08-10.pdf



Atividades de Portfólio

Ao final do tópico, comentar o texto **A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE APRENDER A APRENDER**, destacando a importância da pesquisa linguística para o dia-a-dia da sala de aula do professor.



Leitura Complementar

OLIVEIRA, Sheila Elias de. *O papel da Linguística na formação do professor de língua*. Disponível em: <http://www.msmedia.com/conexao/2/cap6.pdf>. Acesso em 18 de março de 2008.

Fig. 75 – Atividades da aula 1 – Aula 1 - Tópico 4

Das atividades de portfólio exigidas para avaliação, apenas sete alunos deram retorno da atividade que exige maior elaboração: leitura, resumo, comentário escrito, além do acompanhamento dos textos das aulas. As atividades que envolveram esses comandos foram pouco realizadas pelos alunos, o que pode ter relação com a quantidade de atividades a serem resolvidas em curto espaço de tempo (cinco dias para esta aula).

O texto lido para ser comentado (fig. 75) tem onze páginas quando passado para um editor de texto, mas está disponível apenas na *internet* sem que se possa arquivá-lo. O texto da leitura complementar não é longo (13 páginas), mas é mais denso porque envolve conhecimentos da história dos estudos linguísticos e não é mencionado em nenhum dos sete textos presentes no portfólio dos alunos. Em entrevista, a tutora da disciplina relata que em aulas virtuais, há grande dificuldade em fazer os alunos lerem os textos indicados, o que nem sempre é diferente em aulas presenciais.

Para não se afastarem do comando da atividade, os alunos copiam o enunciado da tarefa e se dividem entre construir um resumo (aluno 01) ou fazer o comentário (aluna 24).



Atividades de Portfólio

Ao final do tópico, comentar o texto **A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE APRENDER A APRENDER**, destacando a importância da pesquisa linguística para o dia-a-dia da sala de aula do professor.

Fig. 76 – Comando da atividade de Portfólio da aula 1

Aluno 01

Atividade de Portfólio: Comentário sobre o texto “A leitura e o Ensino como pesquisa no curso superior: uma proposta de aprender a aprender”.

O homem está inserido nos caminhos de busca do conhecimento desde o momento do seu nascimento. Quando criança o ser humano inicia o seu caminho da leitura do mundo de uma forma geral, absorvendo tudo ao seu redor, num processo constante de aprendizagem e desenvolvimento. Esse processo se dá através dos sentidos e principalmente por meio da leitura, que é a principal fonte de conhecimento adquirido.

O ato de ler, estar intimamente ligado com a aprendizagem, produzindo entendimento e discernimento crítico sobre o mundo, “pois se penso logo existo” (René Descartes). O conhecimento é formulado não apenas pela leitura dos signos, mas pela relação do diálogo de idéias e pensamento produzido entre o texto e o leitor. Ler, sobretudo é uma atividade que se traduz na experiência emocional e gratificante de aprender, também visualizando novas perspectivas sobre o mundo.

Cada vez mais a sociedade se dedica à importância da educação, desenvolvendo metodologia de ensino e aprendizagem como ferramenta imprescindível no caminho do seu desenvolvimento. Propondo uma idéia de leitura e aprendizagem com base no aspecto críticos, com o saber através de pesquisas, não apenas na simples repetição, mas levando a produção e debates de novos paradigmas sobre o ensino.

Por fim, a aprendizagem iniciada pela leitura leva a educação que leva a transformação culminando em melhoria de vida com desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade. Entretanto é preciso assumir essa nova proposta aprofundada em pesquisas que levem ao debate de idéias e mudanças, como quem está sempre aprendendo a aprender.

Fig. 77 – Resposta à atividade de portfólio 1

Aluna 24

PROTIFÓLIO DA AULA 01

Comentar o texto: **A Leitura e o Ensino com pesquisa no curso superior: uma proposta de aprender a aprender**, destacando a importância da pesquisa lingüística no dia-a-dia da sala de aula.

A sociedade, o mundo está em constante transformação. Os princípios e ideologias participam e interagem nesse processo contribuindo na reelaboração da construção de uma nova ação pedagógica. A busca pela autonomia e determinação de autoconsciência tem na leitura e na pesquisa um fator social e histórico de condução, sob o entendimento da efemeridade dos processos.

A pesquisa proporcionará descobertas e reflexões de antigos conceitos frente à concepção de novos saberes que inevitavelmente são concebidos. Cabe ao pesquisador uma tomada de decisão, já que nesta concepção, a educação desempenha o papel de emancipar. A distinção dessa proposta, como destaca Demo (1996:1) “ é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria, entendendo a educação como processo de formação de competência de formação humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética.”

A atitude de compreender o mundo através da leitura requer do leitor mais que decifrar sinais e códigos. Deve estar em cena sua capacidade de interação com a palavra e seus sentidos no contexto. A ação/reação mediante o ato de ler deixa claro qual deve ser a posição do leitor em relação a palavra, ao texto e contexto. Essa posição releva o encontro, comunhão com os significados e variáveis que a leitura evidencia. Portanto, o conhecimento anterior é emergida na pesquisa e adicionado ao novo para comparar e ampliar , aprimorando a capacidade de ler e aprender.

Dentro desse contexto visionário, surge o ensino superior que tem seus princípios romper ou reinventar novos paradigmas. Para tanto parte da premissa de que o ensino seja mediatizado pela pesquisa e, que esta seja de cunho científico, educativo, favorecendo atitudes no dia-a-dia da sala de aula.

O professor pesquisador não é um mero reprodutor ou transmissor do conhecimento, mas é coautor no processo de elaboração e construção de uma proposta que se baseia na ação reflexiva e na capacidade de interagir no processo.

De acordo com o texto “fazer educação hoje é um desafio. Fazê-la com qualidade é uma dever.” O dia-a-dia da sala de aula tem na pesquisa a construção da identidade da universidade. A ação pedagógica baseada na pesquisa valoriza as novas perspectiva a leitura do novo que se descortina pelo ato de busca, interpretação e compreensão.

Fig. 78 – Atividade de Portfólio – aula 1

As figuras 79, 80 e 81 apresentam os comandos para realização das atividades de portfólio das aulas 2, 3 e 4 e são resultado das interações dos alunos com as aulas elaboradas pelo professor e com os textos sugeridos para leitura. São também as atividades que os alunos sentem mais dificuldade para realizar se comparadas ao fórum porque envolvem leitura de textos complementares, escrita de textos mais longos, análise de textos.



Atividade de Portfólio

Leia o artigo “OS GÊNEROS DO DISCURSO: o que apontam Marcuschi (2000, 2003), Bakhtin (1979) e Rojo (2002)” e selecione as definições de gêneros e sequências textuais que você julga mais interessantes.

Com base nos conceitos selecionados, escreva um pequeno texto, de no máximo duas páginas, articulando e comentando sobre os temas Gêneros Textuais e Sequências Textuais. Os trechos selecionados devem aparecer em seu texto em forma de citações diretas, indiretas e citações de citações (siga as normas da ABNT). Não se esqueça de apresentar as referências no final de seu texto.

O artigo OS GÊNEROS DO DISCURSO: o que apontam Marcuschi (2000, 2003), Bakhtin (1979) e Rojo (2002)” está disponível abaixo:

[Clique aqui para baixar o arquivo](#)

Definições de Gêneros e Sequências textuais está disponível abaixo:

[Clique aqui para baixar o arquivo](#)

Fig. 79 – Portfólio da aula 2



Atividade de Portfólio 1

Você deve elaborar um resumo científico do artigo LETRAMENTO DIGITAL: O ENSINO/APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO BLOG EM SALA DE AULA.

Disponível no site abaixo:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/125.pdf>

Lembre-se que este resumo deverá conter os seguintes elementos: introdução; justificativa; objetivo; metodologia; resultados; conclusão; e palavras-chave. Se tiver dúvidas consulte o tópico 1 desta aula.



Atividade de Portfólio 2

O segundo exercício desta aula consiste na identificação dos elementos que compõem o gênero projeto de pesquisa. Leia os fragmentos textuais abaixo e identifique a qual elemento da organização retórica ele se refere. Não se esqueça de justificar sua resposta para cada um dos elementos identificados.

- Esta abordagem se faz necessária, se considerarmos que o ensino de gramática deve partir do conhecimento teórico de seu objeto, mostrando a relação entre língua e pensamento para efeito de reflexão e subsídio técnico aos professores, mas no que tange aos alunos, estas reflexões devem resultar em atividades práticas, a fim de que estes possam adquirir uma segurança linguística necessária às diversas situações de interação comunicativa, evitando-se, assim, que a ênfase exagerada da nomenclatura seja a essência desse ensino.
- Verificar se as questões de compreensão propostas pelo livro didático, enquanto estratégias de leitura, contribuem para a produção de sentidos, tendo em vista o desenvolvimento linguístico e sociocomunicativo do leitor.
- Quais são as representações sobre leitura que podem ser percebidas nos dizeres da aluna-professora participante da pesquisa? Qual é a concepção de leitura que pode ser percebida a partir dos dizeres da participante? Quais são as possíveis consequências éticas e políticas de uma abordagem à leitura com base nas concepções depreendidas, a partir de seus dizeres?
- Na seleção dos textos, será observada, em primeiro lugar, a qualidade das edições disponíveis, considerando-se para isso o instrumental metodológico desenvolvido no âmbito da Crítica Textual. Tal critério visa a garantir que os materiais selecionados conservem o máximo de elementos presentes na feitura dos textos, os quais oferecem importantes indícios à análise linguística. A seleção dos textos obedecerá também a um seriamento cronológico, de forma a que todas as fases do período considerado sejam, na medida do possível,

Fig. 80 – Atividade de Portfólio da aula 3



Parada obrigatória

“O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise do ensino de língua portuguesa na sala de aula.

Ele cumpre as solicitações feitas pela ministrante da cadeira de Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa. É composto por uma análise sobre a professora, sobre os alunos, e a respeito do material utilizado em sala de aula.

Para tal análise foi escolhida a sexta série do ensino fundamental de um colégio particular de Fortaleza, cujo grupo de alunos está em uma faixa etária que compreende dos onze aos quatorze anos de idade.

Com se poderá ver, também, o relatório é acompanhado de uma base teórica, que às vezes aparece representada através de citações de autores ligadas ao assunto teórico abordado.

Ao longo do texto existem referências a matérias utilizados em sala, os mesmos poderão ser conferidos nos anexos que se encontram no final do trabalho.”



Atividade de Portfólio

Considerando todos os aspectos apresentados sobre este gênero:

- a. reconheça se o fragmento acima faz parte de um relatório de pesquisa ou de estágio e em quais dos elementos de composição (pré-textuais, textuais ou pós-textuais) se encaixa;
- b. em seguida, dê um título ao trecho, conforme os elementos textuais (ver tabelas da estrutura);
- c. analise, então, a elaboração do trecho acima em relação ao que propõe a ABNT e aos critérios para a escrita de um texto objetivo e coerente.
- d. concluídas as solicitações dos itens anteriores, comente-as e reelabore o texto;
- e. ao finalizar, poste a atividade na ferramenta Portfólio.

Fig. 81 – Atividade de Portfólio da aula 4

O interessante dessas orientações para as atividades é que podem ser acessadas e compartilhadas entre o grupo. Nessa tarefa o aluno exercita leitura, análise e compreensão do tema debatido. Uma observação atenta verá que a aluna 6 (fig. 82) teve bastante dificuldade em realizar a tarefa. Seu texto se mostra pouco claro e com pouca apropriação do tema.

Aula 2 – Atividade de portfólio

Ler o artigo “Os gêneros do discurso: o que apontam Marcuschi (2000,2003), Bakhtin (1979) e Rojo (2002)” e selecione as definições de gênero e seqüências que você julga mais interessantes.

Com base nos conceitos selecionados escrever um texto de no máximo duas páginas articulando e comentando sobre os temas gêneros textuais e seqüências textuais.

Os trechos selecionados devem aparecer em seu texto em forma de citações diretas, indiretas e citações de citações. Citar as referências.

É realmente complexo o estudo em torno dos gêneros textuais, principalmente quando se busca defini-los entretanto Bakhtin (1979) posicionou-se afirmando ser o gênero é relativamente estável pois segundo ele e através da interação que o gênero se mostra, ou seja através de um modelo, exemplo disso são as boas maneiras (bom dia, obrigado, com licença)

Mas é quase impossível classificar já que todas as linguagens são gêneros [...]

Bronckart (1999) também fala dessa dificuldade pelo fato da grande diversidade de critérios para a definição mesmo porque eles desaparecem e reaparecem em novas formas.

Para Marcuschi (2000,2003) os tipos de gêneros explicam a realidade e são mutáveis sendo já os gêneros. E a materialização do gênero é o discurso.

Sendo que os gêneros textuais ou discursivos necessitam ser comunicáveis com um lugar onde possa serem vistos.

Segundo Murch (2000,2003) todo gênero tem um suporte que o fixa.

Enfim, o gênero na sua modalidade escrita sobre põe-se a oral isso por causa da durabilidade.

Para Bakhtin (1979) a comunicação é facilitada pelas diversidades de gêneros.

Referências:

Bakhtin, (1979). Estética da criação verbal. 2. ed.1997. São Paulo: Martins Fontes.

Bronckart, Jean 1999. Atividades de linguagens, textos e discursos. Por um interacionalismo sócio-discursivo. São Paulo: editora da PUC-SP, EDUC.

Marcuschi, Luiz Antonio (2000). Os gêneros textuais, o que são e como se faz. Recife, UPFe, (inédito). A questão do suporte gênero textuais: versão provisória 2003.

Fig.82 – Resposta à atividade de portfólio – Aula 2 – Aluna 6

No texto abaixo, o aluno exercita o uso das citações. O professor disponibilizou as citações e o aluno, ao escrever o texto, selecionou aquela que melhor pudesse se encaixar no seu projeto do dizer. Este é um exercício bastante interessante em que o professor ajuda o aluno a compreender o tema a partir da compreensão e uso do conceito no texto.

Os Gêneros do Discurso

O ato de comunicar-se não questiona a seqüência de passos que se percorre para se realizar o complexo ato de comunicação por meio da língua. A língua se realiza por meio de enunciados (orais ou escritos). Bakhtin (1997) chama de gênero de discurso os tipos estáveis de enunciados.

Bakhtin argumenta que dentro de uma dada situação lingüística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso. Logo, conclui-se que são muitas e variadas as formas dos gêneros textuais. (BAKHTIN, 1953/2000:279)

Segundo este autor, os gêneros textuais podem ser separados em dois grupos: **gêneros primários** – aqueles que fazem parte do cotidiano e que podem ser controlados numa situação discursiva como: bilhetes, cartas, relato familiar, ...; e **gêneros secundários** – trata-se de textos geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem como o romance, o discurso científico, dentre outros, que, por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior. Daí, podem-se citar as características dos gêneros textuais: são formas-padrão de um enunciado que possuem conteúdo, uma estrutura específica e mutável a partir de relações estabelecidas entre os interlocutores; do mesmo modo, um estilo ou certa configuração de unidades lingüísticas.

“... o texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (quase ia dizendo mistérios) é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução – a interação pela linguagem, linguagem que, como dizia Carlos Franchi, é atividade constitutiva.” (KOCH, nov/2001)

Fig. 83- Resposta à atividade de portfólio – Aula 2 – Aluna 6 - cont.

Os estudos do gênero permitem tanto considerar as instâncias sociais de que emergem os textos como a realidade das práticas discursivas que as colocam em funcionamento. Trata-se, ainda, de considerar as formas regulares pelas quais se configuram os textos, assim como os processos referenciais de construção de objetos de discurso (inclui questões textuais, gramaticais e lexicais).

“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).”

(BAKHTIN, apud ROJO, p.1766)

Assim, para Bakhtin, os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Por exemplo, a escola é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades, onde cada uma exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Dessa forma, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra que é a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio etc., cada uma dessas esferas exigindo uma linguagem específica, um gênero diferente de discurso. Isto é, em cada esfera de atividade social os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros de discurso específicos.

Em resumo, os gêneros de discurso são constituídos de esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa entre os usuários de uma língua. Isso porque o propósito comunicativo é uma prática social na qual se aprende a dizer pelo fazer, sendo efetivado sempre pela linguagem.

Para BRONCKART (1994), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem de quem produz uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira é a escolha que é feita segundo o contexto e a intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo a forma destacada ou recriá-la.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Os gêneros do discurso e a produção textual na escola. Campinas: UNICAMP, [mimeo]

Fig. 84 - Fim da atividade de portfólio – Aula 2 – Aluna 6

O segundo exercício desta aula consiste na identificação dos elementos que compõem o gênero projeto de pesquisa. Leia os fragmentos textuais abaixo e identifique a qual elemento da organização retórica ele se refere. Não se esqueça de justificar sua resposta para cada um dos elementos identificados.

- Esta abordagem se faz necessária, se considerarmos que o ensino de gramática deve partir do conhecimento teórico de seu objeto, mostrando a relação entre língua e pensamento para efeito de reflexão e subsídio técnico aos professores, mas no que tange aos alunos, estas reflexões devem resultar em atividades práticas, a fim de que estes possam adquirir uma segurança lingüística necessária às diversas situações de interação comunicativa, evitando-se, assim, que a ênfase exagerada da nomenclatura seja a essência desse ensino.

R-Justificativa relata o porquê de a pesquisa ser realizada e quais são as lacunas que poderão ser preenchidas em relação ao tema proposto.

- Verificar se as questões de compreensão propostas pelo livro didático, enquanto estratégias de leitura contribuem para a produção de sentidos, tendo em vista o desenvolvimento lingüístico e sociocomunicativo do leitor.

R- - Objetivo está relacionado com o conteúdo intrínseco, dos fenômenos, eventos e das idéias estudadas.

Quais são as representações sobre leitura que podem ser percebidas nos dizeres da aluna-professora participante da pesquisa? Qual é a concepção de leitura que pode ser percebida a partir dos dizeres da participante? Quais são as possíveis conseqüências éticas e políticas de uma abordagem à leitura com base nas concepções depreendidas, a partir de seus dizeres?

- **Formulação de problemas são perguntas, ou questões básicas que nortearão a pesquisa.**

Na seleção dos textos, será observada, em primeiro lugar, a qualidade das edições disponíveis, considerando-se para isso o instrumental metodológico desenvolvido no âmbito da Crítica Textual. Tal critério visa a garantir que os materiais selecionados conservem o máximo de elementos presentes na feitura dos textos, os quais oferecem importantes indícios à análise lingüística. A seleção dos textos obedecerá também a um seriamento cronológico, de forma a que todas as fases do período considerado sejam, na medida do possível, satisfatoriamente representadas. Também, será dedicada uma atenção às informações extralingüísticas (datação, localização, informações sobre o escriba e sobre o *scriptorium* etc.). Nesse aspecto, destacam-se os *foros* e *textos notariais*, que podem fornecer importantes indícios para a análise da variação diatópica da língua.

R-Metodologia descreve todo o processo previsto para o estudo e suas fases

- No processamento do objeto direto anafórico em português brasileiro, pronomes lexicais e hiperônimos serão mais eficientes no processamento do sujeito anafórico do que nomes repetidos e hipônimos, respectivamente.

R- Hipótese são as respostas previstas pelo pesquisador, a partir do seu conhecimento sobre o tema.

Fig. 85 - Resposta da Atividade de Portfólio 4 da aluna 5

As interações em aulas virtuais escritas de EaD são diferentes quanto à forma. Se na aula *chat* os alunos disputam o turno e são informais, nas aulas assíncronas o aluno tende a ser formal, porque é responsivo ao professor, ajustando o dizer ao contexto da aula que permite postagens um pouco maiores.

A aula virtual marca diferentes tipos de atividades que são mediadas pela leitura e pela escrita. A educação a distância virtual precisa sempre levar em conta a situação de enunciação do aluno que é sobre quem e para quem o ensino se dirige num contexto de ausência física. Assim, as antecipações serão uma prerrogativa dessas aulas.

As tipologias das aulas da disciplina em estudo privilegiaram leitura, análise, síntese e outras disciplinas podem selecionar outras tarefas, isso dependerá do projeto do dizer de cada uma.

4.3.4.3 A aula *chat*

Outro modo de situar as interações na aula virtual é a aula *chat* que não será tratada aqui porque, como já dito, quando da coleta de dados, as aulas já haviam ocorrido, o que não permitiu o acompanhamento da mesma. No entanto, em entrevista com a tutora da aula, quando perguntada sobre sua experiência com a aula *chat*, ela responde:

O chat é sempre muito complicado, todos falam ao mesmo tempo e não dá p/ responder a todas as dúvidas dos alunos. Acho que, no geral, não vale a pena.

A professora aponta a mesma questão que Barros (2001) já apontava sobre a aula *chat* no que respeita à concomitância entre a produção e a recepção, gerando um dinamismo na interação. A disputa para dar o primeiro “*enter*” significa sua voz reconhecida antes dos outros colegas. Assim, a aula se torna um lugar de muitos acordos, mas também de muitas falas ao mesmo tempo.

Aulas virtuais são fortemente marcadas pela alternância entre os sujeitos e reguladas pelo ambiente virtual. O *chat* possibilita essa visão mais de perto porque os alunos estão sujeitos a uma discussão síncrona. Aulas *chat* precisam de uma organização a fim de que sejam proveitosas. Uma de suas

premissas é a quantidade de pessoas nessa aula, o preparo prévio (questões e textos para discussão).

O *chat* é também um recurso aberto para retirada de dúvidas dos alunos junto aos tutores. Nesse sentido, não tive acesso às interações, o que não permitiu, por exemplo, saber se o aluno reescreveu seu trabalho a pedido do professor ou se teve outras dúvidas mesmo porque essas informações não ficam mais disponíveis após algum tempo.

FECHANDO A JANELA

Os gêneros digitais, ou *e-gêneros*, são representativos da chamada sociedade da informação (HIMANEN, 2005, 347). Situados na hipertextualidade digital, esses gêneros destacam as características constitutivas da sociedade atual: são multimodais, integram texto, imagem tridimensional, som e vídeo. No que respeita a sua natureza, os gêneros digitais apresentam um conjunto de aspectos próprios da funcionalidade, caracterizados por Paiva (2007) como pertencentes à hipertextualidade, à interatividade e ao acesso. Esses gêneros, segundo a autora, são participantes do universo virtual e se evidenciam pelo transporte feito através de suportes dos ambientes digitais.

Este trabalho buscou a identificação e a constituição da aula virtual como gênero discursivo, como um enunciado situado no domínio discursivo pedagógico virtual. Com base na teoria enunciativa da linha de Bakhtin e da linha textual-discursiva de Jean-Michel Adam, esta investigação considerou o reconhecimento do gênero situado sócio-historicamente e levou em conta o gênero de partida *aula presencial*. Observou aspectos de construção composicional, estilo e conteúdo temático e das mudanças ocorridas no gênero a partir da genericidade autorial, leitorial e editorial no ambiente de produção.

Para melhor esclarecimento do que seja a aula virtual escrita de EaD, a pesquisa tomou por base o fato de que os gêneros se constituem nas práticas sociais situadas e apresentam naturezas diversas. No tratamento do gênero aula virtual escrita de EaD, foi preciso considerar **a natureza das informações** presente em textos de professores, subdividida em (a) organização do texto e (b) apresentação do conteúdo. Em (a) a aula é constituída pela paratextualidade que situa o aluno nos lugares e nas discussões e este vai reconhecendo funções e partes do texto e do ambiente. A paratextualidade digital está condicionada à genericidade editorial e leitorial, pois, pela maneira como a informação é distribuída, o aluno não construirá sentido sem acessar os *links* que estendem partes do conteúdo da aula.

Em (b) esse aspecto considerou a genericidade autorial dos textos, constatando que aulas virtuais escritas de EaD fazem uso da mescla das sequências textuais explicativas/expositivas na maior parte do tempo. O professor mescla sua exposição com perguntas que presumidamente servirão de reflexão para o aluno através do “efeito de diálogo”. Assim, o dialogismo interlocutivo é criado a partir de perguntas de tipos diversos que organizam o dizer do professor ao antecipar possíveis questões dos alunos. Esse dizer é auxiliado pelos recursos da tecnologia que acentuam o efeito de diálogo. Os elementos participantes da apresentação do conteúdo são constituídos por micro-gêneros como a dica, o resumo, a observação que contribuem para a construção do discurso pedagógico. No acontecimento da aula, o professor retoma, ainda, o discurso dos ensaios, dos artigos científicos e do livro teórico.

No que tange à **natureza do suporte**, os elementos implicados estão ligados à genericidade editorial e leitorial. Eles mudam a relação do aluno com o texto que se movimenta na tela dentro e fora da aula; agregam ao texto imagens que têm por função ou ilustrar e dar leveza ao texto científico ou serem indicativas de alguma atividade ou reflexão; permitem a conexão da aula escrita com outras (diversas) mídias. Desse modo, a textualidade da aula virtual escrita considera a ergonomia e a paratextualidade como propriedade e condição para efetivação dos textos. À medida que o suporte oculta e estende conteúdos, sinaliza ações para o leitor que nem sempre tem a opção de passar adiante, precisando clicar no recurso a fim de entender as questões em debate.

A **natureza das interações** (atividades) permite compreender como os alunos agem dentro do ambiente virtual de aprendizagem, mas, sobretudo, como se dá a relação deles com o conteúdo exposto na aula. Esse aspecto do gênero revela a genericidade leitorial (e também autorial) dos alunos, no momento em que leem, postam comentários, “conversando” como o professor e com os colegas de classe. As análises revelam que as atividades proporcionam ao aluno um fazer individual que é avaliado pelo grupo, levando o aluno à apropriação do tema pela relação que estabelece com o que lê e com o que discute com os colegas. Para isso, o professor solicita do aluno participação em fóruns, *chats*, atividades de portfólio; pede que o aluno leia

textos, construa, desconstrua e reconstrua conceitos para colocar em prática o que vê nas aulas. Ler as aulas se diferencia de “assistir” às aulas porque a distância física coloca no aluno a responsabilidade pela construção do conhecimento, no professor a responsabilidade de organizar o conteúdo de modo que ele seja mais que suficiente para compensar sua ausência em caso de dúvida. Sendo a recursividade uma característica das aulas virtuais escritas de EaD, de nada será útil se as informações estiverem dispersas e confusas. Ler as aulas coloca na ergonomia a organização do ambiente assim como o reconhecimento de que os sujeitos pensam de modos diferentes (e também próximos).

Nas aulas virtuais, os alunos necessariamente interagem seja com o ambiente ou com os outros atores da aula⁷⁹ todo tempo. Ao contrário do que Marcuschi (2005, p. 71) observa para as aulas presenciais, a participação do aluno é intensa e menos desfocada porque ele está diante da escrita e isso lhe impõe certas coerções.

Como gênero, a aula virtual participa dos gêneros instituídos, e se situa dentro dos gêneros secundários tendo em vista a complexidade de relações aí estabelecidas. A genericidade envolve componentes verbais e não verbais de modo que o gênero se equilibra entre o dado e o novo do gênero de partida para a situação comunicativa nova. Essa é uma perspectiva que se apresenta pela constituição do texto eletrônico como uma prática de linguagem atualizada pela tecnologia empregada para o discurso pedagógico. Isso se dá porque a ausência física cria a necessidade de aproximar o aluno da *aula* pela escrita e quase sempre somente por ela.

Dentro de um enquadramento discursivo, os gêneros são atos enunciativos dinâmicos e maleáveis em constante reformulação e adaptação. Por isso mesmo, o efeito de genericidade na aula virtual aponta que há uma constituição do gênero no que diz respeito às construções linguísticas dos enunciados cujas sequências expositivas/explicativas (mais fortemente) atuam sobre o aluno na forma de exposição de conceitos.

⁷⁹ Isso não quer dizer de modo algum que alunos em aulas presenciais sejam passivos. Em todos os contextos, há alunos mais ou menos participantes, mas nunca passivos.

A genericidade autorial (a produção) do texto tem estreita ligação com o que Bakhtin colocou sobre os elementos que constituem as enunciações nas atividades humanas, identificando-os como heterogêneos. Essa genericidade autorial compreende os gêneros como disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais (ADAM, 2008, p. 256) dialogicamente constituídos. Logo, o conteúdo temático diz respeito àquilo que é (e pode) ser dito em um dado texto. No contexto das aulas virtuais analisadas, os conteúdos temáticos se ancoram no ensino da leitura e da escrita acadêmica. Nas aulas, o professor narra, descreve com o propósito comunicativo de aproximar o aluno do que seja leitura e escrita acadêmica.

O estilo da aula virtual escrita se revela na escolha linguística que professores e alunos fazem em seus lugares sociais. A linguagem acadêmica é compatível com o próprio tema da aula, inclusive; elegem as sequências explicativas/expositivas, mas também, as que dão um tom dialogal para dar efeito de proximidade. O estilo pertence e é inseparável do gênero, o que faz a aula virtual renovar o gênero aula, circunscrevendo-a nos atuais acontecimentos sociais e históricos, afetando sua dinâmica.

A construção composicional da aula virtual é mediada pela escrita do texto e traz traços do livro acadêmico, da aula expositiva e do diálogo em tom professoral e do discurso acadêmico. A aula obedece a uma sequência lógica apontada inclusive nos números dos tópicos que cada aluno deverá clicar a fim de acompanhar a aula completa.

Ao compreender texto numa relação entre língua, discurso e enunciado, a textualidade se apresenta como uma propriedade também do texto virtual, situando, então, a “textualidade digital” das aulas em ambientes de aprendizagem. Assim, os textos escritos das aulas não são apenas materiais didáticos como atualmente registra a literatura da EaD, mas são a própria aula que é dividida em momentos distintos e para as quais o professor elabora atividades, fóruns de discussão, *chat* etc., mas também usa outros recursos didáticos e digitais (vídeo, *flashes*, *podcast*, pdf, tabelas etc.).

Assim, aulas virtuais escritas de EaD são parte do conjunto de gêneros digitais como um todo e como tal têm a função precípua de organizar e

construir o conhecimento para formação de pessoas, apresentando traços do domínio discursivo da ciência, do ensino e da tecnologia. É nesse sentido que o gênero aula virtual escrita apresenta citações que asseguram o conhecimento teorizado pelo cientista e didatizado pelo professor na aula através da mescla de sequências e gêneros. Desse modo, o propósito comunicativo do ensino orienta as atividades de linguagem do professor, sendo um critério importante para a identificação do gênero aula virtual.

Os *e-gêneros* se constituem, então, como uma realidade histórica, uma realidade discursiva. Os ambientes virtuais de aprendizagem se configuram como espaços discursivos cuja linguagem e tecnologias medeiam as relações. Os gêneros digitais participam do regime de gênero e se mostram como um elo entre as atividades humanas em práticas digitais tal como Bakhtin (2003) previa que fosse o funcionamento de todo gênero.

O risco que se corre ao tratar dos gêneros digitais já era assinalado por Marchuschi (2004, p. 25) quando dizia que, ao definir e identificar esses gêneros, o problema se *situa na própria natureza da tecnologia que os abriga*. Seu vertiginoso avanço pode invalidar com grande rapidez pesquisas nesse campo, fazendo *pesquisadores terem muita cautela nas afirmações feitas*. Além desse alerta, Marchuschi ainda aponta para a fluidez do próprio nome dos gêneros digitais dado que as práticas se diversificam ao longo do tempo (nesse contexto, essas mutações são rápidas). Como diz Castells (2003, p.13), e já assinalado na epígrafe do capítulo 3 desta tese, *a história da internet é aventura humana extraordinária* e esta pesquisa testemunhou isso e a levou a deslocamentos constantes em seu percurso.

As mudanças históricas trazem novas modalidades e novas práticas de linguagem e é isso que faz os gêneros serem *relativamente estáveis* porque se tornam outros a cada nova prática. É nesse sentido que Bakhtin (2003: 265) reforça a importância de conhecer as relações da língua com a vida, já que, para o autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Enunciados concretos entram no discurso do cotidiano e instauram discursos dialogizantes, plurivocais para marcar novas práticas

discursivas num efeito de recursividade e de renovação do próprio gênero.

Como evento relativamente estável, a aula vista como prática social *não é fruto de uma invenção individual, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas* (MARCUSCHI, 2001, p.35). Esse modo dialógico de olhar o gênero torna a aula um evento de caráter social, um enunciado concreto ligado a uma situação material concreta. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e os interlocutores sempre reconhecem um evento comunicativo ou uma prática de linguagem como instâncias de um gênero. Assim, a aula na modalidade a distância expõe a heterogeneidade da linguagem, os discursos do ensino, as visões de mundo dos sujeitos, o acabamento do enunciado.

Constatar que a aula na modalidade a distância dialoga com muitos gêneros auxilia no reconhecimento de que esses materiais ordenam rotinas comunicativas reconhecidas pelo interlocutor através da familiaridade que têm com outros eventos aos quais a aula se vincula. Isso situa a aula virtual no regime de gênero, primeiro porque a genericidade autoral vem marcada pela subjetividade do professor nos caminhos que escolhe para guiar a discussão e faz o gênero sofrer profunda mudança. Segundo, porque a genericidade editorial prevê tecnologias para a interação do aluno com o conteúdo através do AVA. Terceiro porque o leitor é altamente afetado por essa forma de lidar com o gênero, pois a recepção dos textos não é mediada pela conversação com o professor face a face, mas com o próprio texto através do ambiente digital. Um outro estudo dará conta da qualidade da interação e dos resultados do ensino-aprendizagem feito pela EaD, mas este não é meu foco aqui e, por hora, trago à comunidade acadêmica a constituição do gênero.

As aulas de EaD ainda mantêm a hierarquia dos participantes, mas de modo diluído: o professor tem o objetivo de ensinar, debater, expor e aproximar alunos dos conteúdos e o aluno tem o papel de aprendente, mas é, por outro lado e curiosamente, aquele que mais atua nos momentos da interação nos fóruns.

Muito tem sido escrito sobre materiais didáticos e orientações para produção de materiais didáticos para a EaD sem que se reflita sobre o que é a

aula em EaD ou aula em ambiente virtual de aprendizagem. Muitas vezes as aulas escritas são até mesmo confundidas com o material didático, o que não é minha posição neste debate. Entendo que “materiais” são recursos para a aula e não é isso que está nos textos e muito menos é assim que agem ou funcionam os discursos e os textos na relação estabelecida nas aulas virtuais com os alunos. Compreender que os textos que estão nos AVA são “aulas” muda a maneira de compreender as práticas de linguagem. Não se trata, portanto, de uma nomenclatura apenas, mas de um deslocamento do conceito para uma postura diante do reconhecimento do ensino como prática conjunta. O texto escrito é constituinte do gênero aula virtual, mas não seu único componente⁸⁰. O modo de ser da aula virtual responde a movimentos internos e externos, ao enunciado em suas instâncias verbais e não verbais, às situações de produção e também às configurações do AVA logicamente.

Perceber o que muda quando o ensino é feito completamente pelo virtual se inicia pela consideração da maleabilidade do gênero e de seu deslocamento, pelo entendimento da situação comunicativa, pelas formas de lidar com o suporte, pelo engajamento dos sujeitos. Nesse sentido, as adaptações de linguagem, as antecipações aos questionamentos dos alunos, as relações de ensino no *não lugar* e no *atempo*, da reterritorialização são algumas marcas dessas mudanças. Por outro lado, o reconhecimento dos discursos circulantes e a adaptação deles às práticas digitais, o autogerenciamento da aprendizagem são algumas das mudanças advindas daí.

O que faz o gênero ser reconhecido como “aula” é o acabamento dado pelo tom professoral, o querer-dizer do professor, mas também alternância entre ele e os alunos nas práticas presentes em *chats*, fóruns e portfólios. Também as ações de linguagem quando o professor “faz ver” ao aluno como se dá o tratamento do conteúdo e também quando o aluno “faz ver” ao professor que dominou o conceito. Na situação comunicativa, o *outro* (aluno,

⁸⁰ Grupos de Discussão (GD) do ESUD (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, ligado à UniRede- Associação Universidade em Rede) e da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância, ligada ao MEC) têm discutido o reuso dos textos escritos para EaD, mas trago um alerta no sentido de que essa questão trará um problema parecido com o que os professores da modalidade presencial vivenciaram que é a perda da autonomia e da autoria das aulas. Esta, no entanto, é uma questão que merece ser discutida cuidadosamente em outros espaços.

professor e tutor) é presumido e por isso as formas da linguagem sequencializam os conteúdos, propõem atividades e as realizam num mesmo acontecimento ainda que em tempos diferentes.

O papel social da aula virtual é cumprir propósitos de ensino no conjunto mais amplo da formação dos sujeitos. Não é “mais uma modalidade” de ensino, mas um gênero que se impõe no atual contexto social em que a tecnologia possibilita a sistematização do conhecimento para ações conjuntas entre professores e alunos.

Aqui se abrem outras perspectivas de estudo, como já antecipado, que podem perguntar sobre a identidade de professores e alunos dos contextos digitais; políticas de regulação e reconhecimento do “professor virtual” e dos profissionais do ensino a distância; a representação social e os discursos sobre o ensino a distância que só são possíveis pelo viés da linguagem. O que muda quando o ensino é feito pelo virtual? Mudam as relações de tempo e espaço; os modos de interagir dos sujeitos; as formas de organização da enunciação; o projeto discursivo; ressoam outros formatos de aula, o que projeta gêneros híbridos. O gênero aula virtual guarda velhas formas e toma formas outras; as posições assumidas pelos sujeitos, a face extraverbal do enunciado se manifestam nos fóruns, no portfólio, no *chat* que são gêneros dentro de outro gênero. É um novo contexto de enunciação que se relaciona com as aulas precedentes a ela, aula presencial, teleaula, aula por correspondência, e aponta para o devir de outras aulas que acontecerão em razão das tecnologias.

Assim, este estudo permitirá, então, que a consideração das aulas virtuais não seja a mesma que é dada aos livros didáticos ou aos materiais didáticos porque estes permitem reconhecer apenas a transposição do conhecimento científico e a aula estabelece uma relação com uma situação específica que é a aula a distância. Materiais e livros têm outros sujeitos interlocutores e outros projetos de discurso. Análises de livros didáticos terão outras estratégias de análise, diferentes das que serão feitas sobre as aulas virtuais. Ainda que não tenha sido possível analisar o *chat*, outras interações foram percebidas aqui, o que livros e materiais didáticos não conseguem se forem considerados por si só. Este estudo permite perceber as adaptações de

linguagem que os professores fazem às enunciações para aproximar o aluno do conhecimento estando eles separados temporal e espacialmente. Permite ainda reconhecer adaptações dos sujeitos e do gênero ao contexto do ensino digital.

Mas essas são outras *aulas*.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. In.: BRASIL, Ministério da Educação, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Textualité et séquentialité**. L'exemple de la description. Langue Française. Année, 1987. Volume. 74. Numéro 74. pp. 51-72. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1987_num_74_1_6435.

_____. Quadro teórico de uma tipologia seqüencial.. *In.* BEZERRA, B.; BIASI-RODRIGUES, B. MAGALHÃES, M. (org.). **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: EDUPE, 2009 [1992].

_____. **Les Textes**: types et prototypes. Armand Colin, 2011[1992], 3^e édition.

_____. **A lingüística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A Análise Textual dos Discursos**: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. Recife: UFPE, Revista Eutomia. Ano III, Vol. 2. Dez. 2010. Trad. (Trad. Michelle Valois e Dóris Cunha).

_____; HEIDMANN, U. **Des genres à la généricité**: l'exemple des contes (Perrault et les Grimm), Langages 153: 62-72, 2004.

_____; _____. **O texto literário** – por uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; _____. MAINGUENEAU, D. *et al* **Análises Textuais e Discursivas** – metodologias e aplicações. São Paulo Cortez, 2010.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Dicionário de Erros, Correções e Ensinos de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1955.

ALMEIDA, M. das G. M. de. **Material escrito para Educação a Distância**: concepção e elaboração. Maceió: EDUFAL, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos** - fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. **Interação na Internet** – novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____; DIEB, Messias (orgs.). **Letramentos na Web**: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ARAÚJO, José Carlos S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas, SP: 2010.

ARGERICH, M.E. **Tipos e funções da repetição**: estudo em aulas de Espanhol para brasileiros. 1995. 238 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Recife: UFPE, 1995.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ARISTÓTELES (384-322 A.C). **Retórica**. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ASSUMPÇÃO, Rodrigo Ortiz D'Avila. **Além da Inclusão Digital**: o Projeto sampa.org. 156f. Dissertação Mestrado. Departamento de Ciências da Comunicação, USP: São Paulo, 2001.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **O discurso no romance**. In. *Questões de literatura e de estética: teoria do romance*. São Paulo: Hucitec/Editora da Unesp, 2002a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002b [1979].

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Paulo Bezerra.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, Kazuê S. M. Características organizacionais de aulas pela internet. In. URBANO, Hudinilson; DIAS, Ana Rosa F. *et al* (orgs). **Dino Preti e seus temas**: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O que há num domínio pedagógico?** Investigações Lingüística e Teoria Literária. Vol. 18, N° 1, Julho/2005.

BEAUGRANDE, Robert. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation. Tradução provisória (para efeito de estudo e compreensão - sujeita à revisão) Profª. Maria Inez Matoso Silveira – UFAL, 2003, (1997), (mimeo).

BEZERRA, B.G. **Gêneros Introdutórios em Livros Acadêmicos**. Tese de Doutorado. 2006. 243f. Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Recife: UFPE, 2006.

_____.; BIASI-RODRIGUES, B. MAGALHÃES, M. (org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. Tradução de Mônica Magalhães.

BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAGA, Adriana. **Usos e consumo de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica**. In: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. XVI Encontro da Compós, Curitiba, PR, 2007.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, 2011. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento692.pdf> Acesso em novembro de 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para elaboração de material didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico**. 2007. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/encontro/materiais/distancia/2.2_referenciais_material_didatico.pdf Acesso em 22 de out. 2008.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: para um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BUSTAMANTE, Javier. **Poder Comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital**. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu (org.). **Cidadania e Redes Digitais**. Citizenship and digital. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010. Disponível em: <http://www.cidadaniaeredesdigitais.com.br/files/livro.pdf>

CALDAS AULETE. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1958.

CARDOSO, Sílvia H.B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica / FALE/UFMG, 2005.

CARVALHO, Ana Amélia C. C. A. S. **Os Documentos Hipermídia Estruturados Segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: importância dos "Comentários Temáticos" e das "Travessias Temáticas" na transferência do conhecimento para novas situações**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Tese de Doutorado, 1998. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/192> Acesso em 11/04/2012.

CASTELLS. M. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____ ; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à acção política. Lisboa: 2006.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: UFMG, 1996
CORRÊA, J. (org). **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSCARELLI, C.V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ ; RIBEIRO, Ana E. **Letramento Digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

COSTA LIMA, Marcos; SILVA, Renan C. **Os limites e as possibilidades da inclusão digital em países periféricos**. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3000&Itemid=171

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge, 2006.

CUNHA, Dóris A.C. **A noção de gênero**: algumas evidências e dificuldades. Revista do Gelne, vol. 2, n. 2, João Pessoa, 2000, p. 1-4. Disponível em http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art_314fe21c4a9d0298ff354aa211c52024_145.pdf

_____. **O caráter histórico dos gêneros e da representação da enunciação**. Revista do Gelne, vol. 8, n. 1/2, João Pessoa, 2008, p. 7-20.

_____. **Formas de presença do outro na circulação dos discursos.** Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n.5, p. 116-132, 1º semestre 2011.

CUNHA, Eva C. **Estratégias de polidez na interação em aulas chat.** Tese de Doutorado. 2009. 295f. Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Recife: UFPE, 2009.

CYBIS, Walter. **Ergonomia e usabilidade:** conhecimentos, métodos e aplicações. São Paulo: Novatec, 2007.

DIAS, Rosilâna A.; LEITE, Lígia S. **Educação a Distância:** da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DION, Fortier e Haghebaert (2001) **Enjeux des genres dans les écritures contemporaines.** Québec: Nota Bene, 2001.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M; GUESPIN, L. et al. **Dicionário de Lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1973.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo –** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2006.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa.** São Paulo: Globo, 1944 [1955].

FERNANDEZ, F. In. LITTO e FORMIGA. **Educação a Distância:** o Estado da Arte. 2009.

FIORIN, J.L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura.** São Paulo: UNESP, 2006.

FREIRE, Maximina. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In.: **Linguagem, educação e virtualidade.** SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (org). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Dicionário de Terminologia de Educação a Distância.** Rio de Janeiro, 2000.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GRIGOLETTO, Evandra. **O Ensino a Distância e as Novas Tecnologias:** o funcionamento do discurso pedagógico nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Revista Eutomia, Ano IV - Volume 1 - Julho/2011. Recife: UFPE, 2011.

HIMANEN, Pekka. Desafios Globais da Sociedade de Informação. In.: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede:** do conhecimento à acção política. Lisboa: 2005.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEITE, J.M; JORDÃO, A. **Dicionário Latino Vernacular**. Rio de Janeiro: Ed. Lux, 1958.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

_____. A emergência do Cyberspace e as mutações culturais. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA E.C. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 2000.

LITTO, Fredric Michel; FORMICA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAGALHÃES, Maria Raquel A.M.O. **Aprendizagem Colaborativa versus Aprendizagem Individual em Aula de Língua Inglesa - Diferenças de Desempenho na Utilização de um Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, 2002. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10361/3/4622_TM_01_P.pdf

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I.L. MELLO, R. (orgs.) **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

_____. *Ethos*, cenografia, incorporação. In.; AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso – a construção do ethos**. São Paulo: Contexto: 2005.

_____. **Cenas da Enunciação**. Criar: Curitiba, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L.A. **Linearização, cognição e referência**: o desafio do hipertexto. Instrumentos Linguísticos. Campinas, IEL. Vol. 3, n. 01, 1999, p. 21-46.

_____. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem & Ensino, vol. 4, nº. 1, 2001, p. 79-111.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO. Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Linguística de Texto** (Aula nº 2 ministrada no curso de PPG-Letras da UFPE, 1º semestre de 2003a. Recife: UFPE, 2003a).

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais. DLCV: Língua, Lingüística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003b.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. MARCUSCH, L.A; XAVIER, Antônio C. S. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In.: PRETI, Dino (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MARCUSCHI, Beth; FERRAZ, Telma. *Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007*. In: COSTA VAL, M. G. (org) **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: SUMMUS, 2003.

MENEZES, Vera L (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MILL, Daniel. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade média. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (org). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MIRA MATEUS, Maria Helena; XAVIER, Maria Francisca. **Dicionário de Termos Lingüísticos**. Associação Portuguesa de Lingüística. Instituto de Lingüística Teórica e Computacional, 1990.

MORAN, J.M. O que é educação a distância. 2002. Lido em: <http://www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em fevereiro de 2009.

_____.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD. FACIMINAS/ UNIMINAS. Home page: <http://www.nead.uniminas.br/ead.html>

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1994.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso** – princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PAIS, Luis Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, Vera. L. M. O. In. ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares - estudos em homenagem ao professor Dr. José Carlos de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PINO, Claudia A.; ZULAR, Roberto. **Escrever sobre escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PLATÃO. **A República** [ou sobre a justiça, diálogo político]. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Revista Perspectiva. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Vol. 20, nº 01, 2002. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677> Acesso em 06/11/2009.

PREECE, Jennifer; ROGERS Yvone; SHARP, Helen. **Design de interação: além da interação homem-computador**. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

RAMIRES. V. **Gêneros Textuais e Produção de Resumos nas Universidades**. Recife, EDUFERPE, 2008.

RAZZOUK, Denise. **Dependência de Internet: uma nova categoria diagnóstica?** Psychiatry On-line Brazil: Unifesp/EPM, 1998. Part of The International Journal of Psychiatry - ISSN 1359-7620 Disponível em <http://www.priory.com/psych/dpnet.htm>

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 248f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2008.

_____; VILLELA, A. M. N.; NOVAIS, A. E. C.; DINIZ, Bernardo. *Folheando de Mentira: leitura de jornais impressos na web*. Contemporânea, vol. 7, nº 1. Jun. 2009.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade**: esferas do político, do científico e do ensino. Tese de Doutorado. 2005. 394f. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2005.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese de Doutorado. 356f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael). São Paulo: PUC, 2001.

ROSCH, Eleanor. **Principles of Categorization**. University of California, Berkeley, 1978. Disponível em:
http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/9778_083247.pdf

RUBIM, Antônio. *Contemporaneidade, (idade) média e democracia*. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio. *et al.* (orgs.). **Desafios da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RUDELL, R.B.; UNRAU, N.J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: RUDELL, R.B.; UNRAU, N.J.; HARRY, S. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, 2010. (pp-996-1054)

SÁ, Simone Pereira de. *Netnografias nas redes digitais*. In. PRADO, J.L.A. **Crítica das Práticas Midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SATHLER, L. **Como lidar com as novas tecnologias da informação**. Mundo Jovem: Porto Alegre, setembro 2006, p. 286-287. Disponível em:
http://www.lucianosathler.pro.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=32

SAWAIA, Bader. **Artimanhas da exclusão social**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHOUERI, Luís Eduardo (org). **Internet**: o Direito na era virtual. São Paulo: Forense, 2001.

Siemens, George. **Conectivismo**: uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital. 2004. Disponível em:
http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo.

SILVA FILHO, Antonio Mendes. **Os três pilares da inclusão digital**. Revista Espaço Acadêmico, n. 24, ano III, 2003. Disponível em
<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>. Acesso em: 25/10/2010.

SILVA, Paulo N. **O tempo no texto**: contributos para o estudo da expressão do tempo em sequências textuais. Dissertação de Doutorado em Linguística, na Especialidade de Linguística Portuguesa, 2005, 518fls. Coimbra: Universidade de Coimbra – Universidade Aberta, 2005.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In.: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Orgs.). **Letramentos na Web**: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143 Disponível em
<http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em abril de 2010.

SOBRAL, A. **Do Dialogismo ao Gênero**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED. ; Brasília, DF: Unesco, 2003.

_____; GUEDES, Luís Eduardo. **Exclusão digital**: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos Estudos*, n.72, 2005. Disponível em:
http://www.bernardosorj.com.br/pdf/exclusaodigital_problemasconceituais.PDF.
 Acesso em 27/10/2010.

THOMPSON, John B. A mídia e a modernidade: *uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Lisboa: Edições 70, 1978.

TYLKOWSKI-AGEEVA, I. V. N. Vološinov en contexte. Essai d'épistemologie historique. Tese de doutorado, Université de Lausanne, 2010. In. CUNHA, D. **Formas de presença do outro na circulação dos discursos**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n.5, p. 116-132, 1º semestre 2011.

VEIGA, Ilma P.A. *et al* (org.). **Aula**: gênese, dimensões, práticas e princípios. Campinas: Papyrus, 2008.

VIGNERON, Jacques. Do curso por correspondência ao curso on-line. In: VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V.B. **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005.

VOLOCHINOV, V. **Discurso na vida e discurso na arte** (*sobre poética sociológica*). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976 [1926].

_____. **La structure de l'énoncé**. (1930) In.: TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine- le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine**. Paris, Seuil, 1981.

XAVIER, Antonio Carlos Santos. **Processos de Referência no Hipertexto**. **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, (41): 165-176, Jul./Dez. 2001.

_____. Letramento digital e ensino. In.: SANTOS, C.F. e MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **A era do hipertexto – linguagem e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Recife, agosto de 2009.

Ao Coordenador do curso de Letras em EAD,

Solicito permissão de acesso ao ambiente virtual do curso de Letras, na modalidade à distância, desta instituição, para fins de pesquisa, para minha aluna de doutorado, Aliete Gomes Carneiro Rosa.

A doutoranda tem por objeto de estudo o ensino da leitura e da escrita nos cursos de Letras em EAD. Para elaborar a tese, a aluna precisa navegar pelo ambiente do curso a fim de verificar interações e produções de alunos.

Na certeza de contar com a sua colaboração, comprometemo-nos a resguardar a imagem da instituição e dos alunos pesquisados, assim como o de cumprir quaisquer exigências feitas pelos senhores.

Cordialmente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Dóris'.

Dóris de Arruda Carneiro da Cunha
Programa de Pós-Graduação em Letras
<http://www.ufpe.br/pqletras/>
Departamento de Letras
Fones: (81) 2126 77 50

ANEXO II

Leitura e Produção de Textos Acadêmicos Aula 02: O discurso acadêmico: características e normas

Tópico 01: A Linguagem Técnico-Científica

1 2

Texto para
impressão

Como vimos na aula 1, o conhecimento científico surge dos diferentes modos de produção do conhecimento e do uso que se faz dele, de modo que o avanço da ciência depende da circulação e do uso efetivo das ideias, posto que a informação constitui, ao mesmo tempo, insumo e produto de toda atividade científica. Segundo Barrass (1986, p. 27), “a ciência é um esforço incessante no qual o fim de uma investigação pode transformar-se no início de outra.” Assim, para o autor, os cientistas devem escrever, para que suas descobertas sejam difundidas.

Vemos, portanto, que a finalidade última de qualquer atividade científica não é somente exprimir ideias, mas comunicá-las. Por esta razão, é possível assumir que escrever trabalhos acadêmico-científicos é uma decorrência natural do estudo e da pesquisa. Entendemos também que a produção do texto acadêmico requer procedimentos de duas ordens: uma relacionada à atividade **reflexiva** e **indagativa** — verdades ou falsidades — acerca da temática escolhida e uma outra correspondente aos processos organizacionais e técnicos para a elaboração e a apresentação desses trabalhos.

Os dois procedimentos exigem aprendizado, pois a prática de escrever textos acadêmicos ocorre na interação verbal entre pessoas organizadas socialmente, na chamada comunidade científica. Segundo Carioca (s/d, p. 825), a comunicação acadêmica só se realiza porque “está firmada nos parâmetros normatizados por sua comunidade discursiva no que diz respeito à produção de gêneros textuais e à produção da linguagem própria convencionada para seu domínio”. Desse modo, conforme a autora, a redação acadêmica é enunciada por meio dos mais diversos gêneros acadêmicos, como por exemplo: **resumos, resenhas, ensaios, relatórios, artigos científicos, informes científicos, monografias, dissertações, teses** etc., cujas regras de construção constam em inúmeros manuais de metodologia científica que explicam como deve ser a linguagem, a formatação e quais as partes componentes típicas dos textos acadêmicos.

Considerando, entretanto, que a eficiência na transferência da informação depende de fatores relativos à “linguagem” entre o autor e o leitor do texto, o estilo, a estrutura e a apresentação formal de trabalhos científicos exigem a adoção de normas que permitam atingir tal eficiência. O **estilo** da redação utilizada em trabalhos científicos é chamado técnico-científico.

A título de ilustração, apresentamos o quadro 1, abaixo, baseado em Viegas (1999, p. 170), que mostra esquematicamente algumas diferenças entre a linguagem literária e a linguagem científica.

QUADRO 1 – Linguagem literária e linguagem científica em função do conteúdo, do estilo e da forma de conquistar o leitor.

[Clique aqui para abrir](#)

[clique aqui para abrir](#)

Fator discriminante	Linguagem	
	Literária	Científica
Conteúdo	Subjetivo	Objetivo
	Criativo	Factual
	Imaginativo	Fidedigno
	Valorativo	Descritivo
	Engajado	Neutro
Estilo	Brilhante	Claro
	Elegante	Correto
	Original	Sóbrio
Atratividade	Sensibilidade	Racionalidade
	Forma	Conteúdo
	Trama	Argumentação

[Clique aqui para fechar](#)

Com características e normas específicas, conforme se constata no quadro acima, o estilo da redação científica possui certos princípios básicos, universais, ou seja, considera-se como formulação científica mais apropriada aquela que, além de correta, seja simples, clara, precisa e concisa. Como alerta Viegas (1999, p. 170), no discurso científico, “busca-se a objetividade, a isenção do autor, sua fidelidade ao fato, a descrição pura e simples, a neutralidade, sem posicionamentos subjetivos, ideológicos ou éticos.” Ao longo do tempo, os cientistas – uns mais, outros menos – procuram orientar-se segundo esses princípios.

QUADRO 2 – Descrição dos princípios básicos da redação técnico-científica, de acordo com Bastos *et al.* (2000).

[Clique aqui para abrir](#)

Característica	Descrição
Clareza	<ul style="list-style-type: none"> • não deixa margem a interpretações diversas; • não utiliza linguagem rebuscada, termos desnecessários ou ambíguos; • evita falta de ordem na apresentação das ideias;
Precisão	<ul style="list-style-type: none"> • cada palavra traduz exatamente o que o autor transmite;
Comunicabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • abordagem direta e simples dos assuntos; • lógica e continuidade no desenvolvimento das ideias; • uso correto do pronome relativo “que”; • uso criterioso da pontuação;
Consistência	<ul style="list-style-type: none"> • de expressão gramatical – é violada quando, por exemplo, numa enumeração de 3 itens, o 1º é substantivo, o 2º uma frase e o 3º um período completo; • de categoria – equilíbrio existente nas seções de um capítulo ou subseções de uma seção; • de sequência – ordem na apresentação de capítulos, seções e subseções do trabalho;

[Clique aqui para fechar](#)

Linguagem científica segundo alguns autores

- **Marconi Lakatos**
- **Viegas**
- **Carioca**
- **Barrass**

Segundo Marconi Lakatos (2003, p. 250), a linguagem científica deve “ser a mais didática possível. Requer linguagem perfeita em relação às regras gramaticais, evitando não só o vocabulário popular, vulgar, mas também o pomposo. Se uma das finalidades é a objetividade, o trabalho científico deve ter caráter impessoal”.

Viegas (1999, p. 171) afirma que, no texto acadêmico, “busca-se, antes, a objetividade e a isenção do autor, bem como sua fidelidade ao fato, a descrição pura e simples, a neutralidade, sem posicionamentos subjetivos, ideológicos ou éticos.”

No interior do discurso acadêmico, conforme Carioca (s/d), há uma bipartição discursiva que classifica o discurso científico – ou especializado – **(DC)** e o discurso de divulgação científica – também chamado de vulgarização ou popularização da ciência – **(DDC)**. Essa bipartição reflete a necessidade de nos preocuparmos com a divulgação da ciência e com o debate sobre o impacto da ciência na sociedade.

Barrass (1986) defende a necessidade de se empreender a divulgação científica. Para este autor, sem essa divulgação, não deveremos nos surpreender se a ciência e a tecnologia permanecerem um livro fechado, inacessível a muitas pessoas educadas, se o povo não confiar no cientista, se não se der valor à interdependência entre a ciência pura e aplicada, ou se as pessoas esperarem demais da ciência.

Linguagem científica e terminologia

Para Carioca (s/d), quando o texto se destina a especialistas, o discurso é construído com termos técnicos e a linguagem é de difícil acesso e compreensão, como se restringisse seu campo de atuação apenas a um grupo que compartilha esses termos e esse tipo de discurso. O uso de termos técnicos (**terminologia1**), entretanto, é necessário para tornar a comunicação mais eficiente, porque favorece o uso uniforme de um termo que designa um mesmo conceito.

O uso de termos técnicos evita mal-entendidos, resultantes do emprego incorreto de termos de uso comum. Quanto mais pessoas tenham acesso a uma terminologia uniforme, menos problemas de comunicação surgirão. Por ser uma **grande linguagem de especialidade**, cujo uso fica restrito aos especialistas, na comunicação sem ambiguidade em uma área particular do conhecimento diferente da língua comum, que é a que usamos no dia-a-dia, a terminologia frequentemente é associada a uma linguagem difícil, empolada, sendo até objeto de piadas, como a mensagem apresentada abaixo, que circula anonimamente na Internet.

TENTE ADIVINHAR O QUE ESTÁ SENDO DESCRITO PELOS ESTUDANTES DOS VÁRIOS NÍVEIS DE ENSINO.

Arte de escrever

- **Mestrado**
- **Graduação**
- **Ensino Médio**
- **Ensino Fundamental**
- **Linguagem Popular**

Mestrado

A sacarose extraída da cana de açúcar, que ainda não tenha passado pelo processo de purificação e refino, apresentando-se sob a forma de pequenos sólidos tronco-piramidais de base retangular, impressiona agradavelmente o paladar, lembrando a sensação provocada pela mesma sacarose produzida pelas abelhas em um peculiar líquido espesso e nutritivo. Entretanto, não altera suas dimensões lineares ou suas proporções quando submetida a uma tensão axial em consequência da aplicação de compressões equivalentes e opostas.

Graduação:

O açúcar, quando ainda não submetido à refinação, e apresentando-se em blocos sólidos de pequenas dimensões e forma tronco-piramidal, tem sabor deleitável da secreção alimentar das abelhas; todavia não muda suas proporções quando sujeito à compressão.

Ensino Médio:

Açúcar não refinado, sob a forma de pequenos blocos, tem o sabor agradável do mel, porém não muda de forma quando pressionado.

Ensino Fundamental:

Açúcar mascavo em tijolinhos tem o sabor adocicado, mas não é macio ou flexível.

Linguagem Popular:

Rapadura é doce, mas não é mole, não!!!

No tocante à estrutura global de enunciação do discurso acadêmico, Carioca (s/d, p. 826) ressalta que essa estrutura está fundamentada nas convenções instituídas pela comunidade científica, com características bastante específicas e conservadoras que especificam os seguintes atributos: impessoalidade, objetividade, clareza, precisão, coerência, concisão e simplicidade. Assim, o discurso acadêmico se caracteriza, segundo a autora, pela utilização sistemática de estratégias textual-discursivas de construção de sentido envolvendo, em sua constituição, citações e **paráfrases**. A autora ressalva, no entanto, que a liberdade de utilização desses recursos no discurso acadêmico não é ilimitada, mas regida por suas normas e construída a partir de certos procedimentos institucionais.

Outra característica que a autora destaca no discurso acadêmico é a argumentatividade, indispensável para a demonstração e validação de teses (ideias) em gêneros textuais que configuram partes distintas dos textos acadêmicos, tais como: pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos, bibliografia, introdução, resultados das análises, resumo ou abstract, índice, sumário, conclusões, quadro teórico, revisão da literatura, considerações finais, discussão dos resultados, introdução, anexos, referências bibliográficas, fundamentação teórica, objetivos, etc.

Carioca (s/d) levanta ainda, com base em outros autores, um impasse dicotômico em relação à submissão às normas do discurso acadêmico. Segundo ela, se tais regras são seguidas *ipsis literis* corre-se o "risco de se cair na simples transmissão

de modelos de texto que levam à reprodução de modelos naturalizados, sem a criticidade necessária à formação de sujeitos com uma relativa autonomia e arbítrio” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 4 apud CARIOCA, s/d, p. 834); já se não são seguidas, adverte sobre o risco de se ter o “texto rejeitado por não atender às normas que vigoram nessa comunidade científica” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 13 apud CARIOCA, s/d, p. 834).

Considerando, entretanto, que a eficiência na transferência da informação depende de fatores relativos à “linguagem” entre o autor e o leitor do texto, a estrutura e a apresentação formal de trabalhos científicos exigem a adoção de normas que permitam atingir tal eficiência.



Observação

A forma de apresentação e os procedimentos adotados em trabalhos acadêmico-científicos são regulados por normas técnicas institucionalizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que serão discutidas no próximo tópico.



Olhando de Perto

http://www.ucb.br/prg/comsocial/cceh/textos_comunidade.htm

http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/d_desiree.pdf

Pavel: Curso Interativo de Terminologia. Disponível em: http://www.termiuplus.gc.ca/didacticiel_tutorial/portugues/lecon1/indexe_p.html



Multimídia

Vídeo: exemplo de apresentação de trabalho científico em congresso. É interessante observar como essa situação pode deixar nervosos aqueles que estão iniciando a vida acadêmica. Não se assuste! Como quase tudo que fazemos depende de prática, apresentar uma “comunicação oral” pode vir a ser uma atividade corriqueira em sua prática profissional.

<http://www.youtube.com/watch?v=xFnAijH-Cf0>



Referências (Clique aqui para abrir)

BARRASS, R. **Os cientistas precisam escrever**: guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

BASTOS, L. et al. **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

CARIOCA, C. R. A. **Caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da Lingüística Textual com a Análise do Discurso**. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/36.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2008.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum: estudos da linguagem**, Universidade Estadual de Londrina. PR, n.8 (1), p. 89-101, jun. 2005.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos científicos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2000. pt. 8: Redação e editoração.

VIEGAS, W. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

[Topo](#)

Tópico 01: A Linguagem Técnico-Científica