

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Débora Cristina Longo Andrade

**Pistas de contextualização nos avisos em AVA: uma contribuição
para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Débora Cristina Longo Andrade

**Pistas de contextualização nos avisos em AVA: uma contribuição
para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias.

**SÃO PAULO
2015**

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho, com muito amor, aos meus pais, Valentim e Luzia, que tanto se esforçaram para que eu pudesse estudar...

Ao meu companheiro, Roberto, e ao meu filho, Leonardo, por entenderem as escolhas deste caminho e principalmente por serem compreensíveis às minhas ausências...

Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

À Divina Providência, que me cobre de bênçãos.

Ao Roberto, meu esposo, que soube tão bem interpretar as “pistas” que eu sinalizava durante o processo de produção desta pesquisa. Agradeço-lhe a paciência e o apoio incondicional. A você, o meu amor e a minha eterna gratidão.

Ao Leonardo, meu filho, o melhor presente que caprichosamente ganhei de Deus. Agradeço-lhe principalmente o respeito aos meus momentos de introspecção e estudo.

Ao meu pai, que me ensinou a importância do trabalho digno e honesto, um exemplo de caráter a ser seguido.

À minha mãe, melhor amiga e grande incentivadora. Seu amor aos estudos me leva a querer mais e a fazer mais. Por nós.

Aos meus familiares, pelo desejo de que tudo desse certo.

À querida Prof.^a Dr.^a Vanda Maria da Silva Elias, pela acolhida generosa do meu projeto, pelos valiosos encontros, pela disponibilidade, pelo imenso carinho e constante apoio, pela excelência profissional com que conduziu a **orientação** deste trabalho, por acreditar na minha capacidade e, assim, transmitir-me a segurança necessária para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Meu profundo respeito e admiração à sua sabedoria, serenidade e competência.

À Prof.^a Dr.^a Leonor Lopes Fávero e ao Prof. Dr. Sandro Luís da Silva, por aceitarem gentilmente o convite para compor a Banca Examinadora, pela leitura atenta do meu trabalho e pelas significativas contribuições durante o exame de Qualificação.

À coordenação do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, como também à secretária Lourdes, pela solicitude em atender aos diversos questionamentos referentes ao Mestrado.

Aos professores da PUC-SP, pela generosidade em compartilhar o conhecimento.

Aos colegas de curso, pela troca amiga e produtiva.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Instituição de Ensino Superior, pela oportunidade de exercer a minha profissão. Em especial, à coordenadora do curso de formação a distância, pela confiança.

Aos meus alunos, que me impulsionam a aprender cada vez mais e fazem com que eu tenha certeza da minha escolha profissional.

Aos amigos, que me incentivaram nesta empreitada.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Eu tenho comparado os sinais lingüísticos vindos da mente a sinais recebidos de uma distante galáxia, ou de átomos infinitesimais, que nos possibilitam fazer conjeturas sobre estruturas e princípios de organização secretos que não podemos apreender diretamente.

(Fauconnier, 1997, p.3)

RESUMO

Débora Cristina Longo Andrade

Pistas de Contextualização nos avisos em AVA: uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância

Esta dissertação tem como objeto de estudo pistas de contextualização em um *corpus* constituído por avisos, escritos pelo professor e dirigidos a alunos, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), procurando compreender de que forma, nesse contexto, as pistas contribuem, no curso da interação, para o processamento e a construção de sentido do texto. Com esse objetivo, foram selecionados quinze avisos do curso de *Comunicação Escrita a Distância*, ministrado totalmente *online* por uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo. Os avisos são analisados com base em estudos do texto e do contexto realizados nos campos da Linguística Textual e Sociolinguística Interacional. Obtidos por meio de procedimentos metodológicos centrados numa abordagem qualitativa, os resultados indicam que as pistas de contextualização nos avisos funcionam como importante estratégia para situar os alunos quanto aos tópicos de estudo, estabelecer a proximidade e o envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas no curso a distância.

Palavras-chave: texto; contexto; pistas de contextualização; interação; ensino a distância.

ABSTRACT

Débora Cristina Longo Andrade

Contextualization cues in the notices on AVA: a contribution to the teaching of Portuguese Language in the modality distance

This dissertation has as its object of study of contextualization cues on a corpus consisting of notices, written and directed by the teacher to students in the Virtual Learning Environment (VLE), seeking to understand how, in this context, the cues contribute, in the course of interaction, for processing and building meaning of the text. For this purpose, we selected fifteen notices for *Written Communication Distance*, taught entirely online by a private institution of higher learning in the city of São Paulo. Notices are analyzed on the basis of studies of text and context performed in the fields of Textual Linguistics and Interactional Sociolinguistics. Obtained by methodological procedures focused on a qualitative approach, the results indicate that the contextualization cues in the notices serve as an important strategy for situating students regarding topics of study, establish proximity and student involvement with the activities performed in the distance course.

Keywords: text; context; contextualization cues; interaction; distance learning.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS Erro! Indicador não definido.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.... Erro! Indicador não definido.

1.1 – Sobre a EaD: uma visão panorâmica **Erro! Indicador não definido.**

1.1.1 – Legislação para EaD no Brasil **Erro! Indicador não definido.**

1.2 – Abordagens da Educação a Distância **Erro! Indicador não definido.**

1.2.1 – O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) **Erro! Indicador não definido.**

1.3 – O papel do professor que atua em EaD..... **Erro! Indicador não definido.**

CAPÍTULO 2

TEXTO, CONTEXTO E PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS Erro! Indicador não definido.

2.1 – Texto e contexto: a perspectiva sociocognitiva **Erro! Indicador não definido.**

2.2 – Pistas de contextualização: aspectos teóricos em focalização **Erro! Indicador não definido.**

2.3 – O gênero textual aviso no contexto digital **Erro! Indicador não definido.**

CAPÍTULO 3

CORPUS DA PESQUISA: O AVISO EM AVA Erro! Indicador não definido.

3.1 – Sobre a Instituição de Ensino Superior (IES) **Erro! Indicador não definido.**

3.1.1 – Sobre o curso de *Comunicação Escrita a Distância* **Erro! Indicador não definido.**

3.2 – Sobre o Ambiente Virtual *Blackboard* **Erro! Indicador não definido.**

3.2.1 – *Design* de atividades acadêmicas do curso a distância **Erro! Indicador não definido.**

3.3 – Apresentação do *corpus* **Erro! Indicador não definido.**

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM AVISOS NO CONTEXTO DIGITAL..... Erro! Indicador não definido.

4.1 – Procedimentos metodológicos **Erro! Indicador não definido.**

- 4.2 – Análise de pistas de contextualização..... **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.1 – Análise dos sinais prosódicos e paralinguísticos ... **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.2 – Análise das perguntas retóricas **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.3 – Análise dos marcadores conversacionais finais **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.4 – Análise das expressões pré-formuladas de abertura e fechamento conversacionais **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.5 – Análise dos fenômenos de alternância de código... **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.6 – Análise dos contextualizadores propriamente ditos e prospectivos **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.6.1 – Data **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.6.2 – Assinatura..... **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.6.3 – Elementos gráficos **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.6.4 – Título **Erro! Indicador não definido.**
 - 4.2.6.5 – Imagens **Erro! Indicador não definido.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **Erro! Indicador não definido.**

REFERÊNCIAS **Erro! Indicador não definido.**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho compreende uma investigação, situada na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em nível de Mestrado, e tem como objeto de estudo pistas de contextualização em avisos elaborados pelo professor e dirigidos a alunos, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

De acordo com o sociolinguista John Gumperz (1982), entendemos por pistas de contextualização as sinalizações de natureza sociolinguística que utilizamos para configurar implicitamente as nossas intenções ou para inferir os propósitos comunicativos do interlocutor, no curso da interação.

A pesquisa tem origem em minha experiência como professora de um curso voltado para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância, oferecido por uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo. O *corpus* de análise é constituído por quinze avisos produzidos no decorrer desse curso. A escolha se justifica, uma vez que o **aviso**, além de se constituir em uma produção textual requerida em AVA, procura orientar o estudante em relação ao funcionamento do curso, como também incentivá-lo a participar das atividades propostas durante o percurso de aprendizagem.

Escolhemos como foco de nossa investigação pistas de contextualização em avisos publicados em contexto virtual de ensino, já que analisar essas pistas implica considerar que o professor, nessa escrita, sinaliza os seus propósitos comunicativos e o aluno, por sua vez, procura interpretar o que foi enunciado no processo de interação, recorrendo a elementos de ordem linguística, cognitiva, social, cultural, enciclopédica e interacional.

As questões que norteiam a pesquisa são as seguintes:

- Quais são as pistas de contextualização presentes em avisos publicados em ambiente virtual de aprendizagem?
- De que forma essas pistas, no curso da interação, contribuem para o processamento e a construção de sentido dos avisos?

É objetivo geral deste trabalho contribuir para a produção de textos eficazes e adequados ao contexto da modalidade de ensino a distância por meio de um estudo sobre pistas de contextualização e da função delas no plano interacional. Especificamente, iremos identificar e analisar essas pistas nos avisos produzidos em ambiente virtual de aprendizagem.

Teoricamente, a pesquisa encontra-se fundamentada em estudos do texto e do contexto realizados no campo da Linguística Textual, na perspectiva da sociocognição, entendendo-se por **texto** o lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constroem e por ele são construídos e por **contexto**, modelos mentais, representados por experiências pessoais e sucessivamente atualizados na interação pelos participantes.

Situada em uma abordagem qualitativa, levando em conta, de acordo com Neves (1996, p. 2), que nessa perspectiva metodológica os estudos “trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”, procederemos à análise do *corpus* para identificação das pistas de contextualização.

Considerando os objetivos propostos, organizamos a dissertação em quatro capítulos, além das considerações iniciais, das considerações finais e referências.

No **primeiro capítulo** – *Educação a Distância e as Tecnologias Digitais* – apresentaremos um panorama da Educação a Distância na sociedade contemporânea e trataremos da configuração do ambiente virtual de aprendizagem, bem como do perfil do profissional que atua nessa realidade educacional.

No **segundo capítulo** – *Texto, Contexto e Pistas de contextualização: considerações teóricas* – indicaremos o referencial teórico que embasa a pesquisa, destacando estudos advindos da Linguística Textual e da Sociolinguística Interacional, como nucleares nessa fundamentação. Nesse sentido, as considerações de Beaugrande (1997), Koch (1999, 2004) e van Dijk (2012) foram de considerável importância para pensarmos as concepções de texto e contexto na produção escrita em ambiente virtual. Também os estudos de Gumperz (2002 [1982]) possibilitaram a reflexão sobre as pistas de contextualização como uma estratégia eficiente para a interação.

No **terceiro capítulo** – *Corpus da pesquisa: o aviso em AVA* – descreveremos o contexto de produção dos avisos em AVA, bem como apresentaremos os textos que compõem o *corpus*.

Por fim, no **quarto capítulo** – *Análise de pistas de contextualização em avisos no contexto digital* – procederemos à análise de pistas de contextualização no *corpus* de pesquisa e discutiremos os resultados.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

É preciso refletir não só sobre a produção de textos, como também sobre um espaço novo de aprendizagem com tudo o que ele traz de inovações na linguagem, na forma de representar as coisas do mundo e de falar sobre elas, de constitui-las, enfim, na forma de privilegiar o sujeito que toma iniciativa, que sugere e, principalmente, que aprende a aprender (Elias, 2000, p. 105).

Neste capítulo, enfocaremos inicialmente a Educação a Distância (EaD) principalmente no tempo e no espaço em que estamos vivendo, destacando as potencialidades que advêm do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), não só como suporte ao processo pedagógico, mas também como objeto que promove a construção do conhecimento. Em seguida, iremos discorrer acerca das diferentes abordagens de EaD e, por conseguinte, da concepção dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Por fim, trataremos do papel do profissional que atua nessa modalidade de ensino.

1.1 – Sobre a EaD: uma visão panorâmica

Na Educação, é comum o uso de recursos tecnológicos como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação com os alunos. Na Educação a Distância, essa interação é mediatizada por meio dos suportes técnicos de comunicação, que possibilitam a flexibilização de acesso ao ensino, visto que é possível oferecer cursos e disciplinas que podem ser ensinados a um maior número de estudantes onde quer que eles estejam.

Considerando a perspectiva do uso de meios tecnológicos de informação e comunicação, é possível demarcar, de acordo com Belloni (2012), o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância por três gerações:

- A **primeira geração**: surge nos finais do século XIX e caracteriza-se pelo ensino por correspondência, em razão do desenvolvimento da imprensa e das estradas de ferro. Nessa fase, observa-se grande flexibilidade espaço-temporal, como também uma

maior autonomia do estudante, no que diz respeito à escolha do lugar para realizar seus estudos e pela separação, quase absoluta, do professor. Contudo, uma ausência quase total de autonomia quanto às questões de prazo e escolha de currículos.

- A **segunda geração**: desenvolve-se nos anos de 1960 e está relacionada à difusão do ensino por meio da integração do material impresso com os meios de comunicação (programas de vídeo e áudio com uso de antena e, em certa medida, com a utilização dos computadores). Pode-se observar, nesse período, o surgimento de muitas experiências em EaD, utilizando principalmente os meios de comunicação de massa, as televisões, que tinham a missão de universalizar o ensino básico, com a alfabetização de adultos, como também educação comunitária para a saúde, ou formação profissional. Na visão da autora, as televisões escolares, especialmente, as de educação popular apresentaram resultados satisfatórios.
- A **terceira geração**: surge nos anos 90 com a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação. Caracteriza-se por associar os meios de comunicação anteriores ao uso das redes telemáticas e produtos multimídias: unidades de curso sob a forma de programas interativos informatizados; utilização de *sites*; *e-mails*; listas de discussão; DVDs didáticos etc. Tais tecnologias passam a ser incorporadas à Educação, inaugurando novas formas de ensinar e aprender a distância.

Como se percebe, o crescente avanço tecnológico, a partir da segunda metade do século XX, contribuiu para uma mudança significativa na forma de se pensar e fazer Educação, pois com o desenvolvimento e a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o uso de materiais divulgados pelos meios de comunicação de massa foi substituído por ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse sentido, o papel das instituições de ensino necessitou de uma redefinição que acompanhasse essa evolução tecnológica, no que diz respeito a uma formação acadêmico-profissional compatível com essas inovações.

Nas palavras de Oliveira (2012, p. 33), “são [...] desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendam às necessidades dos novos tempos e cenários”.

Na questão da incorporação das TDIC, é preciso ressaltar que essas tecnologias assinalam um grande avanço e podem trazer muitos benefícios à educação se forem utilizadas de modo eficiente e não como “um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado” (Belloni, 2012, p.114).

Por essa razão, Khan (2013) pontua:

O velho modelo de sala de aula simplesmente não atende às nossas necessidades em transformação. É uma forma de aprendizagem essencialmente passiva, ao passo que o mundo requer um processamento de informação cada vez mais *ativo*. Esse modelo baseia-se em agrupar os alunos de acordo com suas faixas etárias com currículos do tipo tamanho único, torcendo para que eles captem algo ao longo do caminho. Não está claro se esse era o melhor modelo cem anos atrás; e, se era, com certeza não é mais. Nesse meio-tempo, novas tecnologias oferecem esperança de meios mais eficazes de ensino e aprendizagem, mas também geram confusão e até mesmo temor; com exagerada frequência, os recursos tecnológicos não fazem muito mais do que servir de maquiagem (Khan, 2013, p. 9, grifo do autor).

Em consonância com as palavras do autor, podemos inferir que o aparato tecnológico no âmbito educacional por si só não garante a inovação. Não basta mudar a aparência das aulas, utilizando-se desses recursos midiáticos, de maneira ilustrativa, isto é, como um verniz de modernidade e conservar o modelo tradicional de Educação, em que o professor é um mero transmissor das informações, tendo em vista a reprodução do conhecimento pelo aluno.

Nessa perspectiva, Lévy (1999, p.17-18) assevera que:

técnicas criam novas condições e possibilitam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, mas elas não determinam automaticamente nem as trevas nem a iluminação para o futuro humano.

Compreende-se, então, que a incorporação das TDIC às práticas educacionais não é necessariamente um elemento inovador. O que conta e contribui ativamente para a evolução e ampliação do conhecimento individual ou coletivo é o tipo de utilização que dela se faz.

É preciso, portanto, que o professor perceba a gama de possibilidades que as TDIC lhe proporcionam, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, a fim de se apropriar delas com segurança, tirando o melhor proveito em suas práticas docentes.

Entendemos, ainda, que as TDIC – computadores, *softwares* instrucionais, jogos eletrônicos, celulares, *webcams* (câmera de vídeo e fotos para computador), CD-ROMs didáticos, redes telemáticas (*internet*, correio eletrônico, banco de dados, grupos de discussão, *websites*, *homepages*), tecnologias digitais para tratamento da imagem e do som, tecnologias de acesso remoto, programas interativos informatizados, entre outras – podem se tornar um instrumento significativo para o processo educativo se instigarem novas metodologias que propiciem ao aluno o “aprender a aprender” com interesse, criatividade e autonomia.

Dentro dessa perspectiva, a produção do conhecimento demanda ações que levem tanto o professor quanto o aluno a aprender a acessar as informações, a fim de atender as exigências da sociedade. Na realidade, torna-se essencial que esses sujeitos estejam num permanente processo de troca, de cooperação, promovendo uma aprendizagem significativa, crítico-reflexiva e transformadora.

Além das ricas possibilidades pedagógicas que as TDIC oferecem, como o desenvolvimento de ambientes interativos, cooperativos e colaborativos, outra contribuição importante diz respeito ao potencial para a democratização do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade espaço-temporal.

Nesse sentido, podemos dizer que as tecnologias digitais de informação e comunicação facultam o surgimento de novos espaços educacionais, já que professor e aluno podem prescindir da localização geográfica e temporal. Assim, a sala de aula presencial que, tradicionalmente, era o espaço em que as pessoas se dedicavam à aprendizagem sistematizada, redimensiona-se com as transformações tecnológicas, as quais ampliam o cenário educacional, com tempo e espaço mais abertos e flexíveis, viabilizando o ensino por meio da Educação a Distância (EaD).

A sigla EaD vem sendo utilizada, então, como representação dos termos **Educação a Distância** ou **Ensino a Distância** – modalidade de educação que, a grosso modo, oferece a possibilidade de ensinar e aprender sem que professores e alunos estejam, necessariamente, ocupando o mesmo espaço, ao mesmo tempo.

Nas palavras de Moore e Kearsley (2008, p.2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Portanto, nesse cenário de grandes mudanças e, em face da nova realidade que se impõe, as universidades têm avançado na mediação pedagógica por meio das chamadas mídias eletrônicas, uma vez que as potencialidades e possibilidades de interação que as TDIC propiciam entre educadores e estudantes estimulam a criação de cursos de formação a distância.

De acordo com Mill (2012, p. 34), “há um contexto que demonstra crescente importância da EaD como modalidade, propiciando mudanças na mentalidade do que seja ensinar e aprender [...]”, uma vez que o uso adequado e consciente das ferramentas e recursos tecnológicos criam possibilidades diversas para a interação, para uma aprendizagem significativa, bem como para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pela contemporaneidade.

Neste ponto, convém ressaltar que, ao se pensar em aprendizagem significativa, estamos levando em conta que o ensino venha atender ao paradigma da teoria construtivista, que concebe o conhecimento como uma construção humana de significados. De modo sucinto, à luz dos pressupostos teóricos de Freire (1996), consideramos que a aprendizagem não se dá passivamente, pela mera transmissão e reprodução do conhecimento, mas sim por um processo de (re)construção de significados, no qual o estudante ativa seus conhecimentos prévios armazenados na memória e procura fazer articulações entre aquilo que sabe e a nova informação, dando-lhe sentido.

Dentro dessa perspectiva, encontramos reforço nas palavras de Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. *viii*) que pontua o principal aspecto a ser considerado, no que diz respeito à aprendizagem significativa: “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”.

Pressupõe-se, então, que o ensino deva articular o conhecimento científico com as experiências sociais dos estudantes, como também despertar a curiosidade, a disposição para aprender, além da reflexão crítica, a fim de prepará-los para intervir, de modo consciente e ético, na sociedade que os cerca. “Assim, o currículo¹ se constrói por meio da reflexão crítica entrelaçado com a dimensão social” (Almeida, 2007, p. 4).

Ao relacionar esses preceitos com o contexto de EaD, Jonassen (1996) afirma que as TDIC podem afastar o ensino a distância do modelo de ensino tradicional, centrado no professor, e aproximá-lo de um ambiente educacional mais contextualizado e colaborativo, que estimule o processo de construção do conhecimento, por meio de cinco dimensões que orientam a aprendizagem significativa. São elas:

- **Dimensão ativa:** está relacionada à participação ativa do estudante, quando manipula as informações e as ferramentas de interação. Dessa forma, adquire experiência, componente essencial da aprendizagem significativa.
- **Dimensão construtiva:** “Os alunos integram novas ideias ao conhecimento anterior, a fim de entenderem ou construírem o significado das experiências que têm”. (Jonassen, 1996, p.73). Nessa dimensão, o professor passa a exercer, então, o papel de orientador no processo educativo, auxiliando os alunos a interpretar e analisar, sob diversos olhares, tudo que os cerca, levando-os, assim, à construção de suas próprias perspectivas a partir daquilo que conhecem.
- **Dimensão reflexiva:** “A experiência sozinha não é suficiente para a aprendizagem” (Jonassen, 1996, p. 73). Os alunos precisam refletir sobre suas experiências individuais. Além disso, deve-se exigir dos estudantes, por meio da aprendizagem baseada em tecnologias, que articulem o que estão fazendo, as decisões tomadas, as estratégias utilizadas e as respostas que encontram. Ao refletirem sobre o que aprenderam, eles têm mais capacidade de transferir o conhecimento construído.

¹ Almeida (2007) apresenta uma concepção de currículo que se constrói por meio da integração dos materiais de estudo e desenvolvimento de atividades educacionais, que levem em conta as potencialidades interativas das TDIC, tomando por base, principalmente, a pesquisa, reflexão crítica, interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e a construção colaborativa de conhecimento. Salientamos que o currículo não deve ser estático e, sim, (re)construído de acordo com as propostas pedagógicas.

- **Dimensão colaborativa:** essa dimensão implica a construção do conhecimento por meio da troca, do compartilhamento de experiências. Pressupõe a realização dos problemas e execução de tarefas de forma coletiva, isto é, as contribuições de um complementam o trabalho de outros. Criam-se, então, comunidades virtuais de aprendizagem e põem-se em prática os princípios da “inteligência coletiva”, abordados por Lévy (1999, p.133), que dizem respeito a “colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados” na rede.
- **Dimensão intencional:** todo comportamento humano direciona-se a um objetivo. Desse modo, as tecnologias precisam ser utilizadas no sentido de auxiliar os alunos a alcançarem suas metas em qualquer situação de aprendizagem.
- **Dimensão complexa:** essa dimensão prevê que os assuntos não devem ser simplificados, de modo que os alunos possam aprender com facilidade, pois “os problemas do mundo são complexos, irregulares e mal-estruturados” (Jonassen, 1996, p. 74). Assim, partimos do pressuposto de que, mediados pela tecnologia, a amplitude e o grau de complexidade das atividades devem ser levados em conta. É necessário, portanto, utilizar esse espaço para o desenvolvimento de tarefas didaticamente complexas, ativas e envolventes, baseadas principalmente em trocas e desafios.
- **Dimensão contextual:** as atividades desenvolvidas no ambiente virtual precisam estar relacionadas ao mundo real significativo e não em experiências abstratas. É preciso, então, que os conhecimentos e saberes sejam contextualizados, isto é, articulados e integrados às situações vivenciadas.
- **Dimensão coloquial:** a construção do conhecimento e a solução de problemas são atividades sociais. Elas se realizam por meio do contato com o outro. A tecnologia favorece essa interconexão tanto na sala de aula virtual quanto fora dela. Os alunos, em contato com diferentes formas de visão de mundo, têm condições de encontrar múltiplas soluções para os problemas que ocorrem no cotidiano.

Em consonância com esses postulados, compartilhamos as palavras de Almeida (2007, p. 2):

É preciso, sobretudo, criar condições para que educandos e educadores possam dominar operações e funcionalidades das tecnologias, compreendam as propriedades e potencialidades desses instrumentos de comunicação multidirecional, produção descentralizada, registro, recuperação, atualização e socialização de informações para utilizá-las em processos dialógicos de ensinar, aprender e construir conhecimento para enfrentar os problemas da vida e do trabalho.

Diante do quadro exposto, podemos afirmar que um dos grandes desafios que se coloca à escola é refletir sobre as formas tradicionais de pensar e fazer educação, de modo a se apropriar das potencialidades que advêm das TDIC para novos comportamentos de ensino e aprendizagem.

Em resumo, a EaD é uma modalidade educacional que faz uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação; rompe as barreiras de tempo e espaço; interliga sujeitos e conhecimentos por meio de redes digitais; possibilita a incorporação de novas práticas pedagógicas e/ou a ressignificação de procedimentos de ensino e aprendizagem já consolidados, levando-se em conta o comprometimento com uma aprendizagem significativa, problematizadora e reflexiva, tão necessária para a formação profissional e à construção da cidadania.

Desse modo, parece-nos inevitável que a Educação a Distância passasse a ser assumida como uma questão de política pública. É desse aspecto que trataremos a seguir.

1.1.1 – Legislação para EaD no Brasil

No Brasil, a promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) propiciou a criação de novos modelos de cursos, de modo a poder incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas e procedimento de avaliação. A LDBEN, em seu artigo 80, atribui ao Poder Público o papel de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

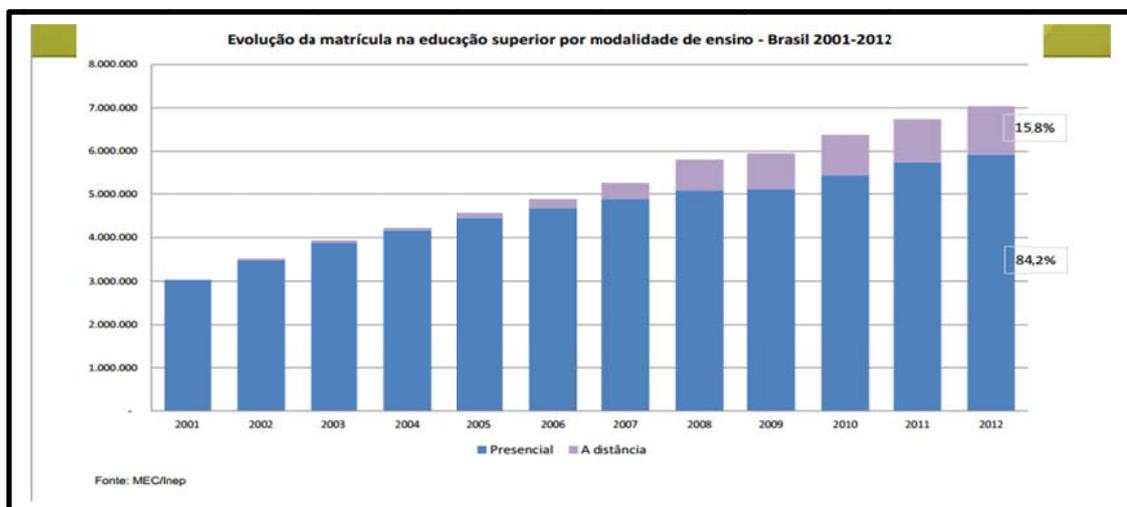
Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) atentas à evolução das novas tecnologias centradas na difusão do conhecimento, incorporaram a modalidade “a distância” como espaço oficial para se fazer educação.

Atualmente, temos um conjunto de leis, decretos e portarias que já foram aprovados e que regulamentam questões específicas do ensino e aprendizagem pela EaD. Portanto, já se anuncia um cenário político favorável a essa modalidade educacional e, nesse contexto, surgem dados estatísticos que comprovam o crescimento dos cursos a distância, bem como um aumento no número de matrículas.

Segundo o último Censo da Educação Superior do Inep/MEC, realizado no período de 2011 a 2012, “os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação”.

A figura a seguir ilustra a evolução do número de matrículas em cursos a distância:

Figura 1 – Dados do Censo da Educação Superior 2012 – Inep/MEC



Fonte: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf> Acesso em 20 maio 2014.

É fato indiscutível que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao criar, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) também contribuiu significativamente para o aumento do número de vagas e matrículas em cursos a distância, no ensino superior.

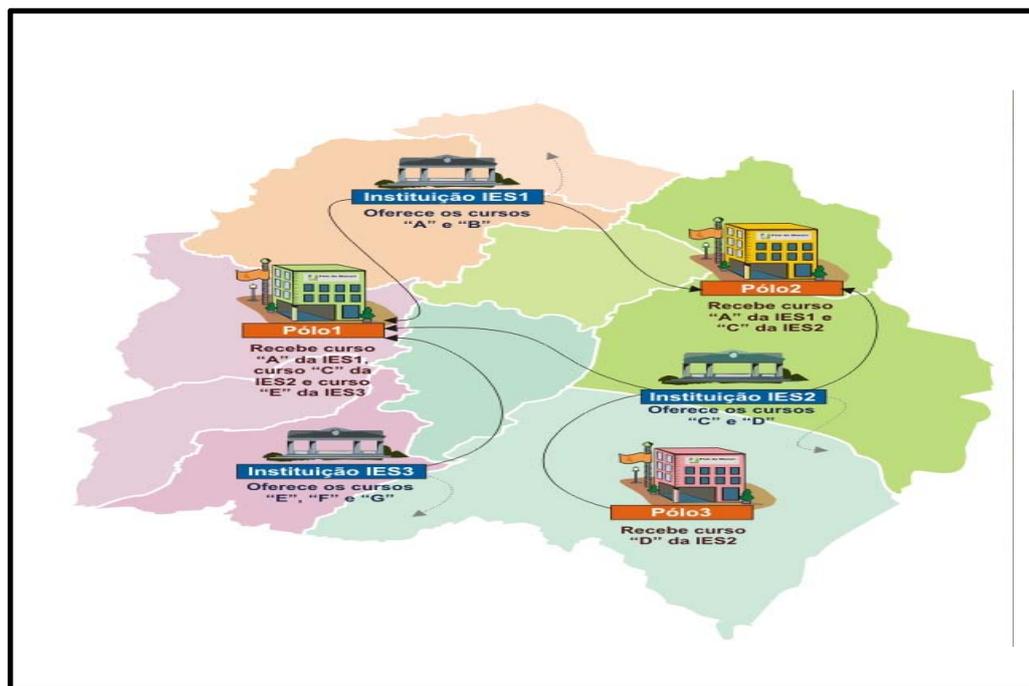
Conforme informações do MEC, a UAB possibilita oferecer cursos de nível superior pela modalidade de EaD para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Esse sistema procura integrar, em parceria com os governos estaduais

e municipais, instituições públicas já existentes, com vistas a ampliar o acesso a programas de educação superior e a estimular a criação de centros de formação permanente por meio de polos de apoio presencial.

A essa categoria estabelecida no campo da EaD, Belloni (2012) assinala que a universidade aberta oferece, de modo geral, cursos regulares de graduação e, em menor escala, de pós-graduação, especialmente em áreas que não necessitam de treinamento prático ou de pesquisa em laboratórios, tais como: ciências humanas, letras, gestão, economia etc., com ênfase na formação continuada de professores. A autora, ainda, enfatiza que a oferta de cursos visa a um público de massa e está orientada para as demandas do mercado.

A Figura 2 sintetiza o funcionamento da UAB:

Figura 2 – Sistema UAB



Fonte: <<http://www.uab.capes.gov.br>> Acesso em 19 jun. 2014.

Como observado na figura, a UAB se organiza sob a forma de associação ou rede, que articula as instituições públicas de ensino superior (IES 1, IES 2 e IES 3) a polos de apoio presencial (Polo 1, Polo 2 e Polo 3), que se constituem em entidades de menor porte, com o intuito de expandir a oferta de estudos superiores para estudantes que trabalham ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, procurando evitar quaisquer dúvidas quanto à credibilidade e qualidade dos cursos oferecidos.

Mill (2012, p. 34) reforça que a instalação da UAB trouxe a essa modalidade um inegável ganho em termos de visibilidade e confiança “pelo respeito e pela reputação que essas instituições de ensino superior (IES) emprestam à EaD quando passam de expectadoras a mantenedoras de cursos a distância”.

Dentro desta perspectiva, Gonzalez (2005, p. 29) assevera:

Hoje, o Brasil tem grande competência para oferecer EAD e é capaz de levá-la a mais brasileiros nas regiões mais remotas do país. Os métodos e técnicas de comunicação atualmente disponíveis permitem que a Educação chegue a milhões de estudantes e, simultaneamente, que milhares de professores sejam preparados, acelerando, sobretudo, a formação desses profissionais de ensino.

Como vimos, essas iniciativas governamentais abrem perspectivas quanto à expansão e consolidação da modalidade de ensino a distância no Brasil. Em razão disso, o interesse pela EaD aumenta cada vez mais e traz novos desafios, como, por exemplo, a formação de profissionais competentes para atuar nesse contexto, oferecendo ensino de qualidade a um número maior de estudantes que, com o rompimento das fronteiras convencionais de tempo e espaço, têm acesso aos sistemas educacionais.

Enfim, para se obter uma visão geral do processo de funcionamento de cursos oferecidos na modalidade de ensino a distância, nosso próximo passo é focar as diferentes abordagens que concebem a Educação a Distância, tendo em vista a construção de ambientes colaborativos de aprendizagem.

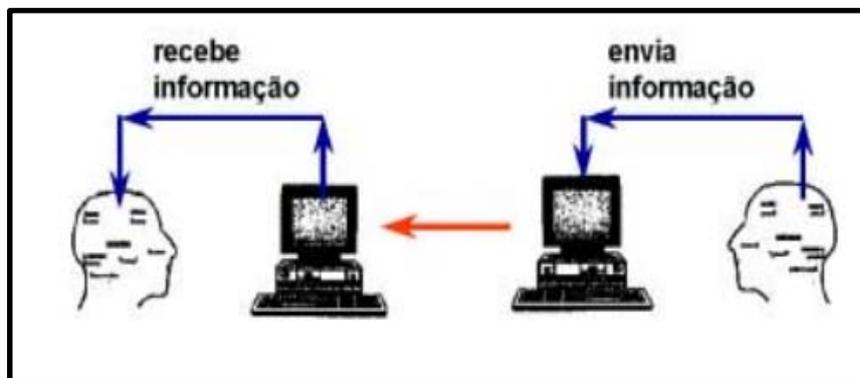
1.2 – Abordagens da Educação a Distância

Antes de tratarmos da concepção de ambiente virtual de aprendizagem, cabe enfatizar as abordagens que caracterizam as ações de EaD. De acordo com Valente (2003), existem diferentes maneiras de conceber a Educação a Distância e dependendo da abordagem, ela pode ou não contribuir para a interação em prol da construção do conhecimento. São elas:

- *broadcast*: as informações são disponibilizadas aos alunos pelos meios tecnológicos. O professor responsável pelo curso seleciona as lições que julga adequadas e as envia ao estudante. Este, por sua vez, recebe as informações, processa-as e atribui-lhes significado ou simplesmente as memoriza. O professor não tem conhecimento sobre a aprendizagem, visto que não há interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. No *broadcast*, pode-se atender a um número ilimitado de alunos.

Tal abordagem é ilustrada pela figura que segue:

Figura 3 – Esquema da abordagem *broadcast*

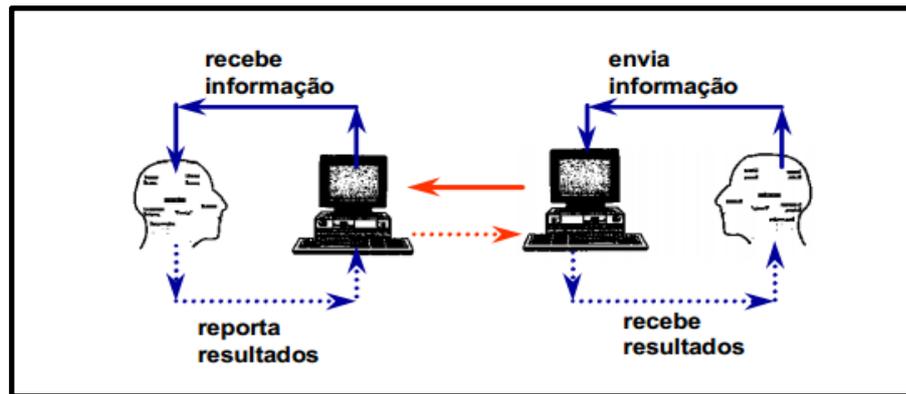


Fonte: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/195.pdf>> Acesso em 19 jun. 2014.

- *virtualização da escola tradicional*: trata-se de implementar, por meio da rede telemática, a concepção da escola tradicional. O professor transmite a informação aos alunos, que podem simplesmente armazená-la ou convertê-la em conhecimento. Para a averiguação do processamento da informação, o professor encaminha tarefas que requerem uma aplicação direta dos conteúdos em um domínio muito restrito (por exemplo, a resolução de uma questão aberta ou uma prova de múltipla escolha). Nessa abordagem, a interação se resume em fazer uma pergunta e receber uma resposta. Convém comentar que o professor não pode atender a um número ilimitado de alunos.

A virtualização da escola tradicional está representada na Figura 4:

Figura 4 – Esquema da abordagem *virtualização da escola tradicional*

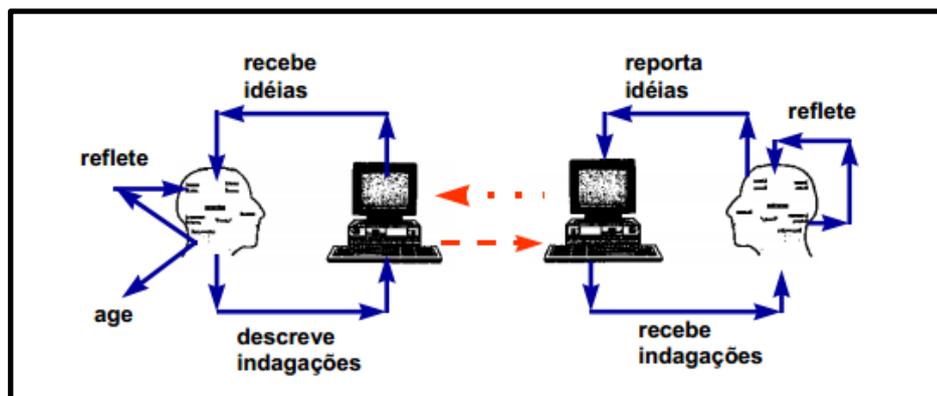


Fonte: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/195.pdf>> Acesso em 19 jun. 2014.

- *estar junto virtual*: essa abordagem caracteriza-se por permitir múltiplas interações, no sentido de acompanhar e orientar o aluno no processo de construção do conhecimento. O aluno recebe as informações, aplica-as, transforma-as, busca novas ideias, pesquisa, troca, questiona, interage com os colegas e com o professor e, assim, (re)constrói o conhecimento. A interação acontece via rede telemática e o professor pode “estar junto” do aluno, ao lado dele, acompanhando o processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 5 apresenta essa abordagem:

Figura 5 – Esquema da abordagem *estar junto virtual*



Fonte: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/195.pdf>> Acesso em 19 jun. 2014.

Considerando as diferentes abordagens da Educação a Distância, pressupomos que as tecnologias digitais de informação e comunicação têm o potencial de afastá-la dos métodos

tradicionais de ensino, com a criação de ambientes virtuais que tomem como referência o “estar junto virtual”, isto é, uma abordagem que se caracteriza em promover a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, na modalidade a distância.

Para Belloni (2012, p. 65), a eficácia do uso das tecnologias de informação e comunicação vai depender, portanto, “muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades destas ferramentas”.

Isso posto, cumpre-nos, então, focar acerca da concepção de ambiente virtual de aprendizagem, que explore as possibilidades das TDIC, em prol de uma aprendizagem significativa.

1.2.1 – O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Tendo em vista o que discorremos até agora, procuraremos discutir uma questão essencial que se coloca: como deve se configurar, então, a sala de aula virtual?

Para responder a essa pergunta, a princípio, somos levados a pensar na representação de uma sala de aula presencial que é, para nós, muito comum: paredes, professor, lousa, giz, carteiras, grupo de alunos, materiais didáticos, alguns recursos tecnológicos complementares, recortes de aulas em 50 ou 60 minutos, entre outros. Reside, então, nesse espaço físico, uma prática formadora, na qual o conhecimento vem sendo transmitido ao longo do tempo.

Conforme nos aponta Dussel e Caruso (2003), essa concepção de sala de aula permaneceu quase imutável até meados do século XX, quando houve, então, transformações na sociedade resultantes da introdução das TDIC nas práticas culturais, políticas e econômicas, incluindo-se aí o contexto educacional.

Uma vez inseridos na era digital, as tecnologias de informação e comunicação têm permitido a criação de um novo espaço educacional: a sala de aula *online*, ou melhor, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Nesse sentido, retomamos as palavras de Khan (2013), que reforçam a necessidade de reconfigurar a sala de aula ao novo estágio de desenvolvimento tecnológico no qual nos

encontramos, ou seja, em relação à criação de um ambiente de aprendizagem mais acessível, que está em qualquer lugar, a qualquer momento.

[...] por que ainda insistimos que o trabalho mais pesado de ensino e aprendizagem deva ocorrer num confinamento de uma sala de aula e ao ritmo impessoal de campainhas e sinos? A tecnologia tem o poder de nos libertar dessas limitações, de fazer com que a educação seja mais portátil, flexível e pessoal; de incentivar a iniciativa e a responsabilidade individual; de restaurar a empolgação de se considerar o processo de aprendizagem uma caça ao tesouro. A tecnologia também oferece outro benefício em potencial: a internet pode tornar a educação muito, muito mais acessível, de modo que conhecimento e oportunidade sejam distribuídos de maneira mais ampla e igualitária (Khan, 2013, p.19-20).

A partir dessas considerações, é possível inferir que as tecnologias de informação e comunicação também ampliam as condições para o acesso à escola, de modo mais aberto, flexível e igualitário, com a criação das salas de aula virtuais, comumente denominadas “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (AVAs).

O AVA, frequentemente associado à educação a distância, é um espaço virtual na *web* (rede que opera por meio da internet), organizado de tal forma que permite a aprendizagem, por meio da interação entre alunos, professor e objeto do conhecimento, mediatizada pelo uso dos recursos digitais.

Pesquisas realizadas no campo da EaD, a partir da década de 1990, apontam que essa modalidade tem procurado transpor modelos tradicionais de ensino para uma aprendizagem baseada em pesquisa, em troca, na interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Os recursos e ferramentas digitais são utilizados de forma que tornem a comunicação mais acessível, promovendo, assim, a colaboração entre os interactantes do processo de ensinar e aprender. É importante comentar que o uso das TDIC não dá garantia de que as interações aconteçam, nem que exista uma abordagem baseada no “estar junto virtual”. Para isso, é necessário que o professor utilize uma metodologia que leve o aluno a desenvolver essa postura autônoma e colaborativa.

Para fazer frente a essa nova situação, o professor pode e deve participar do AVA principalmente como um mediador, orientador, problematizador e articulador do processo de ensinar e aprender, de forma que incentive o aluno a buscar respostas, compartilhar

experiências e, assim, elaborar novos saberes, com respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um. É preciso ter, sobretudo, uma postura proativa frente às TDIC e estar em contínua formação.

Por sua vez, no âmbito da EaD, o aluno é visto como agente, sujeito do processo de aprendizagem, que possui conhecimentos prévios e, a partir deles, reflete sobre as informações, elabora questões, interage, transfere conhecimentos, reconstrói saberes e intervém na realidade que o cerca. “Esse novo professor atuará diante de um novo tipo de estudante, mais autônomo, mais próximo do usuário/cliente que do aluno protegido e orientado (ou controlado) do ensino convencional” (Belloni, 2012, p. 89).

Um ponto importante a destacar é que o AVA pode ser utilizado tanto como apoio ao ensino presencial quanto na educação a distância (*on e off campus*), tendo em vista romper principalmente com o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento.

O ambiente virtual de aprendizagem também propicia aos interactantes um fácil acesso às informações, já que rompe com as barreiras de tempo e espaço fixos. Professor e alunos podem conectar-se ao AVA no momento em que julgarem mais oportuno. Inclusive, os estudantes ficam livres para estudar em seu próprio ritmo.

A fim de atender aos objetivos supracitados, consideramos que a criação desse ambiente implica a articulação de habilidades e competências de uma equipe multidisciplinar integrada por gestores, coordenadores de curso, professores, pedagogos, programadores, *webdesigners*, revisores, entre outros, com o objetivo de desenvolver um modelo, dentro de uma perspectiva técnica; didático-pedagógica; administrativa e social, que facilite a gestão e, sobretudo, a aprendizagem em AVA.

Tomando como referência a abordagem do “estar junto virtual”, fica bastante claro que o ambiente virtual de aprendizagem precisa disponibilizar, além do conteúdo didático, as principais ferramentas interativas síncronas e/ou assíncronas, tais como:

- **Perfil:** por meio dessa ferramenta, de caráter assíncrono, os alunos e professores configuram o seu perfil, isto é, apresentam-se publicamente, comentam sobre suas experiências, desejos, as expectativas que possuem em relação ao curso ou disciplina, anexam suas fotos, estabelecendo, assim, uma proximidade entre os interactantes.

- **Chat:** espaço para interação síncrona, *online*, com dia e hora previamente determinados. O *chat* ou sala de bate-papo possibilita encontros virtuais. O aluno entra na sala e participa de uma conversa contínua, enviando suas considerações acerca de determinado tópico, as quais são inseridas na tela que se move permanentemente, junto com as contribuições de outros participantes. É semelhante às ferramentas disponíveis na internet que utilizam o mesmo nome. Pode ser um recurso interessante para discussões em grupo ou para tirar dúvidas sobre determinado assunto, com possibilidade de envio de arquivo anexado. É comum a participação de um mediador para direcionar as discussões.
- **Diário:** trata-se de uma ferramenta assíncrona. Corresponde a um espaço em que se registram as atividades individuais dos alunos, como se fosse um caderno de apontamentos. Nele, podem-se registrar comentários crítico-reflexivos sobre textos, ações, dúvidas, certezas, assuntos de interesse pessoal. É interessante que as anotações sejam realizadas semanalmente, pois possibilita ao professor avaliar os passos percorridos na construção da aprendizagem. Tal recurso só pode ser visto pelo aluno e se destina também à leitura do docente, que pode interagir apresentando comentários pertinentes às anotações.
- **Mensagem** ou **Correio eletrônico:** esse espaço, de interação assíncrona, permite com que mensagens possam ser trocadas entre professores e alunos na forma similar aos *e-mails*. É comum encontrarmos, no ambiente virtual de aprendizagem, o serviço interno de correio eletrônico, usado exclusivamente no âmbito da instituição que oferece o curso e/ou disciplina. Pode ser utilizado, de modo geral, para envio de mensagens particulares, tais como: recados, manifestações de sugestões ou dúvidas que não estejam relacionadas a questões pedagógicas e/ou institucionais.
- **Mural de avisos** ou **Quadro de notícias:** o mural constitui-se em uma ferramenta assíncrona, em que se registram os recados, agendam-se tarefas, dão-se orientações, enfim, disponibilizam-se informações relevantes quanto ao contexto do curso. Geralmente, está disponível na página inicial do AVA e, por meio dos avisos, o professor explicita os caminhos a serem percorridos durante o percurso de aprendizagem.

- **Videoconferência:** essa ferramenta possibilita a comunicação síncrona, isto é, em tempo real entre os interactantes, independentemente de sua localização geográfica, em áudio e vídeo, simultaneamente. É fundamental que o professor, além do conhecimento do conteúdo a ser ministrado, utilize esse recurso de modo a criar um ambiente participativo, em que todos possam se comunicar de maneira clara e objetiva. De acordo com Gonzales (2005, p. 63), “o principal problema desse recurso é que normalmente ele requer conexão de rede de média à alta velocidade”.
- **Blog** ou **Fórum de discussão:** espaço em que os alunos trocam ideias sobre determinado assunto, refletem sobre alguns temas, trocam experiências, reconstróem conceitos. O *blog* ou fórum possibilita processos de interação assíncrona entre professores e alunos. Moore e Kearsley (2008) apresentam uma configuração básica para a utilização dessa ferramenta, que se constitui em: mensagem inicial; resposta às mensagens; mensagem de acompanhamento; e, por fim, resumo da mensagem.

Em suma, isso corresponde às seguintes ações: o professor elabora uma pergunta sobre algum tópico abordado no conteúdo que exige uma resposta. À medida que os alunos respondem a essa questão, devem ser incentivados a desenvolver o hábito de responder às considerações dos colegas. É importante que cada estudante receba, pelo menos, uma resposta. O professor acompanha as mensagens, respondendo às colocações anteriores e, se possível, acrescenta um novo comentário. Ao final da discussão, o professor sintetiza as contribuições, procurando incluir aspectos importantes, similaridades e diferenças apontadas nas respostas dos participantes.

Normalmente, o fórum é utilizado também para a publicação e resolução de dúvidas, bem como se caracteriza por ser um espaço favorável à descontração. Serve para que alunos e professores conversem sobre qualquer assunto, batam papos, compartilhem suas vivências, troquem mensagens de modo informal.

Pressupomos que o uso consciente e crítico dessas ferramentas favoreça a constituição de um ambiente virtual de aprendizagem baseado na interação, na colaboração e na construção gradativa do conhecimento.

Diante disso, compartilhamos com Almeida (2003, p. 334-335) o princípio de que:

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem; planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações do pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informação e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Concentrando, então, nossas atenções nessas mudanças significativas na Educação, principalmente, no que diz respeito à perspectiva de construção de novas propostas na forma de ensinar e aprender, o professor é, certamente, levado à urgente necessidade de repensar a sua prática pedagógica, isto é, necessita estar atento a essa realidade e ser muito mais do que a ponte entre a informação e o conhecimento.

Por isso, consideramos relevante repertoriar as exigências que se impõem ao profissional que atua nessa modalidade educacional.

1.3 – O papel do professor que atua em EaD

Kenski (2003, p.66) explica que “a transição da sala de aula, onde costumeiramente os alunos e professores se encontram face a face, para os ambientes virtuais de aprendizagem não é fácil”. Segundo a autora, a sensação da “presença” do professor no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) precisa ser recuperada por meio de uma linguagem que envolva, seduza e humanize as propostas didáticas, bem como estabeleça um clima de comunicação e interação entre os participantes de um curso.

Em termos gerais, o aluno assume, na escola virtual, uma postura mais autônoma em relação à sua aprendizagem, trabalhando no seu próprio ritmo, com a possibilidade de interação entre seus pares e professor. O docente passa, então, a ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e o processo de colaboração.

É fundamental, nesse contexto, que o docente proponha problemas, apresente desafios, estimule a interação e o auxílio recíproco, dê retorno aos alunos em relação ao que foi

proposto, gerencie conflitos. O conhecimento é, dessa forma, (re)construído socialmente e passa a exercer o papel principal no processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se que:

[...] o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento. O volume de informações não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela (Behrens, 2012, p.71).

Nessa perspectiva, o ensinar e aprender devem estar inseridos em uma comunicação mais aberta, respeitosa e participativa, propiciando, assim, o envolvimento, pois o aluno, no espaço virtual de aprendizagem, não pode se sentir isolado, sozinho diante do monitor, dialogando apenas com uma máquina. É preciso criar ambientes de ensino interessantes e estimulantes, em que professores e alunos exerçam papéis ativos e colaborativos na (re)construção do conhecimento.

Acerca dessas considerações, Moran (2012) pontua que o professor, com acesso às tecnologias de informação e comunicação, pode se tornar um orientador/mediador de aprendizagem, integrando de maneira equilibrada aspectos intelectuais; emocionais; gerenciais; comunicacionais e éticos.

Podemos dizer que, como mediador intelectual, o professor tem a função de trabalhar os conteúdos com os alunos de forma significativa, por meio de ferramentas tecnológicas que propiciem a discussão, a reflexão, o despertar crítico. O orientador emocional é aquele que motiva, estimula, gera credibilidade, com empatia e autenticidade e proporciona uma atitude de cooperação. Como gerencial, busca viabilizar a articulação necessária entre a instituição, os alunos, os conteúdos, linguagens e tecnologias e a execução dos objetivos propostos. Em relação aos aspectos éticos, cabe ao professor ensinar a assumir e vivenciar valores, ideias, atitudes construtivas, individual e socialmente.

Perez e Castillo (1999) afirmam que a mediação pedagógica abre um caminho a novas relações do aluno com o conteúdo, com o próprio contexto, com outros textos, com o professor e outros companheiros de aprendizagem, consigo mesmo e com o seu futuro.

Assim, essa dimensão humana, viabilizada pela pedagogia do diálogo e materializada na orientação acadêmica, confere à rede em que o aluno distante está inserido um matiz vivo e colorido pela vivência da afetividade, evitando o isolacionismo e conseqüente abandono – tão usuais nos cursos a distância (Oliveira, 2012, p. 37).

A presença do professor, portanto, é fundamental no desenvolvimento de aulas a distância, uma vez que se considera decisiva a sua atuação para a permanência do aluno até o final do curso.

Nas palavras de Kenski (2003, p. 114),

[...] o estímulo para aprender nas comunidades virtuais é um desafio permanente. Na maioria das vezes, as pessoas desistem pelos mais variados motivos, quase sempre vinculados a reorientações de seus desejos (e motivações) para outros caminhos. Assim, a alegada falta de tempo para estudar, por exemplo, indica a redistribuição do tempo individual para suprir outras necessidades, consideradas prioritárias naquele momento.

Por sua vez, Lévy (1999) explica que o professor é a figura principal para orientar os alunos no processo de construção do conhecimento. Sua competência deve deslocar-se no sentido de motivar a aprendizagem e incentivar o pensamento.

Mas não é só isso. Ao falarmos sobre o papel do professor na EaD, devemos levar em consideração que tal situação requisita um perfil diferenciado, envolvendo qualidades essenciais como: preparação acadêmica qualificada, dinamismo, iniciativa, responsabilidade, habilidades de comunicação, saber lidar com situações novas e capacidade para trabalhar em equipe. Além dessas características, é fundamental gostar desta parceria entre educação e novas tecnologias, como também estar em constante estado de aprendizagem, isto é, a atualização permanente é condição essencial para o bom exercício profissional.

Sob essa ótica, o professor também precisa desenvolver uma nova linguagem, agora digital, de forma a torná-la mais clara, percebendo a melhor forma de comunicar-se com os seus alunos, empregando os recursos que as TDIC proporcionam, a fim de garantir a (re)construção colaborativa do conhecimento e, no/por meio do texto, a interação, fator que consideramos essencial para o êxito de cursos a distância.

Tavares (2013, p.233) vem reforçar essa concepção:

Apesar de a EAD abrir espaço para que os alunos estudem sozinhos, se não houver motivação para a coconstrução de sentido e desejo genuíno de colaborar para o progresso do outro, a interacionalidade fica prejudicada e, por consequência imediata, igualmente o processo de construção do sentido.

É, portanto, mais esse desafio que a EaD impõe à função docente e, por isso, reiteramos a nossa preocupação em assumir, nesta dissertação, o desafio de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância, especificamente, por meio do estudo de pistas de contextualização presentes em avisos, produzidos pelo professor e dirigidos a alunos em Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Considerando o quadro contextualizador realizado neste capítulo acerca da Educação a Distância e os objetivos deste trabalho, apresentaremos no capítulo a seguir as considerações teóricas advindas da Linguística Textual e da Sociolinguística Interacional que orientam a nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2

TEXTO, CONTEXTO E PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (Orlandi, 1993, p.117).

Neste capítulo, trataremos de aspectos teóricos que embasam a nossa pesquisa. Com esse objetivo, recorreremos a estudos advindos da Linguística Textual e da Sociolinguística Interacional, para investigar pistas de contextualização, tema central desta dissertação.

2.1 – Texto e contexto: a perspectiva sociocognitiva

Em meados da década de 1970, nos estudos de ordem pragmática, o texto deixa de ser visto como **produto** acabado e passa a ser considerado uma forma de ação entre os interlocutores, motivados por alguma intenção explícita ou implícita. Desse modo, precisa ser interpretado no seu **processo**, levando-se em conta tanto aspectos linguísticos quanto aspectos não linguísticos.

De acordo com Koch (2004, p.18, grifo da autora), “os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no *processo* de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação”.

Dentro dessa perspectiva, o holandês van Dijk, não só responsável pela virada pragmática, foi também pioneiro na introdução de questões de ordem cognitiva, ao refletir sobre as operações mentais que atuam no processamento da ação comunicativa. Para o autor (1981), a construção de sentido de um texto depende da ativação de modelos cognitivos e não se estabelece sem se levar em conta a interação.

Nas palavras de Koch (2004, p. 23), “é com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses [...], que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual”.

Nos anos 80 do século XX, a cognição, então, vem ocupar lugar de destaque nos estudos linguísticos e o texto passa a ser considerado, segundo a autora, como um resultado de processos mentais, tendo em vista a ativação de experiências e conhecimentos prévios dos participantes tanto nas fases de construção textual quanto na atividade de compreensão de textos.

Admite-se, portanto, a existência de modelos cognitivos, caracterizados como estruturas complexas de experiências e conhecimentos vivenciados, que representam convenções estereotipadas de situações, cenas e eventos sociais, bem como “conhecimentos *procedurais* sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas” (Koch, 2004, p. 23, grifo da autora). Desse modo, os usuários da língua recorrem a esses modelos para identificar a significação implícita no processo interacional em curso.

No entanto, convém registrar que, na primeira metade do século XX², a abordagem cognitiva clássica levava em conta apenas o que acontecia dentro da mente dos indivíduos, isto é, os usuários da língua, para dar conta dos processos de produção e compreensão textual, acionavam os conhecimentos estruturados em suas mentes, sem levar em conta o que acontecia fora delas.

Essa separação passa a ser questionada quando a própria ciência linguística dedica-se a dialogar com outras áreas como, por exemplo, a neurobiologia, a antropologia, a sociologia e, então, constata que muitos dos nossos processos cognitivos dizem respeito a fenômenos situados. Sendo assim, a cognição passa a ser vista sob uma ótica social. Ou seja, resulta de interações.

De acordo com Koch (2004, p. 31, grifo da autora), “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se *faz* com os outros, conjuntamente”.

² A expressão “cognitivismo clássico” é utilizada por Koch e Cunha Lima (2005) para fazer referência à abordagem da ciência cognitiva, que surge a partir da década de 50, fortemente influenciada pelo pensamento cartesiano.

Dentro desta concepção sociocognitiva, a noção de **texto**, como também de **contexto** que, de modo geral, era entendido como o conjunto de condições externas ao texto, amplia-se, pois ambos passam a constituir a própria interação. É essa abordagem que fundamenta este trabalho.

Nesse direcionamento, destacam-se os estudos de Beaugrande (1997, tradução nossa), que define o **texto** como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais e que não existe sem que alguém o esteja processando como tal³.

Beaugrande & Dressler (1981) apontam sete critérios de textualidade ou *princípios*⁴, como Beaugrande (1997) prefere chamá-los em estudo posterior, que demonstram como o texto está atrelado ao nosso conhecimento linguístico, de mundo e de sociedade. São eles:

- **Coesão:** estabelece a ligação entre os elementos do texto.
- **Coerência:** está relacionada à produção de sentido.
- **Intencionalidade:** diz respeito à intenção comunicativa do produtor de texto.
- **Aceitabilidade:** refere-se ao grau de aceitação do texto, como coeso e coerente, pelo receptor.
- **Situacionalidade:** indica se o texto é relevante e/ou passível de (re)construção em relação à situação comunicativa em que está inserido.
- **Informatividade:** relaciona-se com a distribuição de informação no texto e quanto ao grau de previsibilidade que ela traz.
- **Intertextualidade:** relação que o texto mantém com outros textos.

Esses elementos indicam que os interactantes recorrem não apenas aos aspectos linguísticos (sintático-semânticos), como também às suas representações e experiências prévias para produzir e/ou receber textos. Contudo, não podemos deixar de mencionar que, para um texto ser considerado como tal, é necessário que seja (re)construído no curso da interação, a qual “pode ser definida como uma atividade coletiva de produção de sentido” (Elias, 2000, p. 97).

³ Trechos extraídos da obra original: “It is essential to view the text as a °communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge°, and not just as the sequence of words that were uttered or written” (1997, cf. I.C.34). “[...] a text does not exist, as text, unless someone is processing it” (1997, cf. I.C.41).

⁴ “These seven °principles of textuality° — cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, and intertextuality — demonstrate how richly every text is °connected to your knowledge of world and society°” (1997, cf. I.C.52).

Koch (2004, p.33) nos dá subsídios importantes para refletir também sobre esses conceitos e, por conseguinte, pensar na produção de linguagem em ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, recorreremos à abordagem da autora, para quem o **texto**:

passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conhecimento de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Essas concepções reforçam a ideia de que a produção de linguagem vai depender de uma constante interação entre os sujeitos sociais, isto é, ambos precisam ativar determinados conhecimentos e estratégias sociocognitivas e interacionais para construir sentidos no/por meio do texto.

Kleiman (1989) enfatiza que o processo de compreensão de um texto caracteriza-se pela ativação do *conhecimento prévio*, que engloba vários níveis de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Nesse sentido, Fávero (2004 [1991], p. 71) pontua que “a memória, onde estão guardados nossos conhecimentos, busca as informações necessárias, a partir dos elementos presentes”.

Koch (2004) alude a tais conhecimentos, fundamentada nos estudos de Heinemann & Viehweger (1991), representando-os por meio de três grandes sistemas:

O **conhecimento linguístico** é o que responde pela seleção lexical e gramatical apropriada ao tema, como também pela utilização dos elementos coesivos para a realização da emissão ou sequenciação textual.

O **conhecimento enciclopédico** diz respeito ao nosso conhecimento de mundo, armazenado na memória. Pode ser do tipo declarativo, que corresponde às proposições relacionadas a fatos do mundo, como também do tipo episódico, “constituído por ‘modelos cognitivos’ socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência” (Koch,

2004, p. 22). Segundo a autora, é, por meio desses modelos, que realizamos as inferências, preenchendo as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície do texto.

O **conhecimento sociointeracional** está relacionado às formas de interação por meio da linguagem. Engloba o conhecimento ilocucional, que corresponde aos objetivos que determinado falante quer atingir, bem como ao reconhecimento deles por parte dos interlocutores; o comunicacional, que envolve as máximas conversacionais (Grice, 1975), a informatividade, a seleção da variante linguística, a adequação do texto em relação à situação comunicativa; o conhecimento metacomunicativo, que consiste nas ações linguísticas necessárias, praticadas pelo produtor, para a garantia da compreensão e aceitação do texto pelo interlocutor; e, finalmente, o superestrutural, que diz respeito ao reconhecimento de determinado gênero textual.

Assim, tanto os sistemas de conhecimento quanto os princípios de textualização criam condições para que ocorra um evento interacionalmente comunicativo, no qual converge, portanto, ações linguísticas, cognitivas e sociais, de modo inter-relacionado.

O processamento textual exige, portanto, não só o conhecimento a respeito do código linguístico, mas também a mobilização de um conjunto de saberes, partilhado entre os interlocutores, no curso da interação comunicativa (daí a metáfora do *texto*, proposta por Beagraunde (1997, tradução nossa), visto como “a ponta de um iceberg – uma pequena porção de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor”.⁵

Mediante tais considerações, entendemos que, numa abordagem interacionista de base sociocognitiva, o escritor promove, por meio da produção escrita, o diálogo com o leitor, de maneira que ambos sejam interlocutores-ativos, isto é, tanto aquele que escreve quanto aquele que lê deve mobilizar seus conhecimentos, de forma que a construção de sentidos no/por meio do texto seja uma atividade compartilhada.

Em resumo, o **texto**, quer em termos de produção, quer em termos de recepção, vai depender, portanto, de uma ação conjunta, compartilhada entre escritor/leitor, interação essa que exige, segundo van Dijk (2012), a mobilização de modelos cognitivos, que representam

⁵ Transcrição do trecho original: “[...] the tip of an iceberg — a tiny amount of matter and energy into which an enormous amount of information has been ‘condensed’ by a speaker or writer and is ready to be ‘amplified’ by a hearer or reader” (1997, cf. I.C.34).

suas experiências pessoais, sejam elas, de ordem social, cultural, linguística, histórica, situacional, interacional, enfim, de todo o contexto.

Neste ponto, consideramos relevante situar os estudos desenvolvidos por esse autor (2012), em relação à noção de contexto, a qual engloba concepções da Linguística, Sociolinguística e Psicologia Cognitiva.

Para van Dijk (2012, p. 35), **contexto** é visto como um tipo especial de modelo mental, representado por nossas experiências pessoais, tanto que podemos chamá-lo, segundo o autor, de modelo da experiência.

No tocante à sua teoria, o autor pressupõe que os contextos se baseiam em experiências únicas, ou seja, cada usuário da língua constrói modelos mentais de acordo com a interpretação pessoal daquilo que acontece com ele, em função de seus objetivos pessoais, percepções, opiniões, emoções, perspectivas, experiências prévias etc. Isso explica o fato de que os eventos não são interpretados da mesma forma pelos participantes e, portanto, são sujeito a negociações, “para que a própria interação faça sentido” (van Dijk, 2012, p. 34).

Desse modo, os modelos de contexto não são estanques, mas construtos (inter)subjetivos dinâmicos, concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes.

Isso significa que os usuários da língua não estão envolvidos apenas em processar o discurso; ao mesmo tempo, eles estão engajados em construir dinamicamente sua análise e interpretação subjetiva on-line (van Dijk, 2012, p. 87).

Segundo o autor (2012), para que os modelos de contexto possam ser formados e atualizados em tempo real, eles precisam ser relativamente simples, traduzindo, então, as situações comunicativas em categorias organizadas de forma esquemática. Isso quer dizer que os participantes, numa dada situação comunicativa, precisam construir representações mentais acerca de aspectos a que estão rotineiramente atentos e que consideram discursivamente **relevantes**, tais como: ambiente; participantes; Eu-mesmo; ações e eventos comunicativos ou de outra natureza.

O Eu-mesmo está relacionado à representação do próprio falante ou ouvinte. “Também se aplica a outras categorias contextuais, como o ‘aqui’ (o lugar em que estou), a ação (aquilo que estou fazendo neste momento), o conhecimento (o que sei neste momento) e os objetivos (o que pretendo)” (van Dijk, 2012, p. 115).

O ambiente relaciona-se às propriedades, tais como tempo e lugar, ou seja, à representação dos episódios comunicativos demarcados espaçotemporalmente.

Nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25-26, grifos da autora):

- **O quadro espacial** pode ser considerado nos seus aspectos puramente físicos: quais são as características do lugar onde se desenvolve a interação [...], mas também sob o ângulo de sua função social e institucional (o tribunal de justiça não mais como edifício, mas como lugar de exercício de função judiciária).
- **O quadro temporal** é igualmente determinante para o desenvolvimento da interação: o discurso deve ser apropriado ao lugar, mas também ao momento (não se cumprimenta o interlocutor no meio da conversação, não se exprimem votos de feliz ano novo em pleno período junino etc.).

Na construção de modelos, são relevantes, em relação aos participantes, aspectos como o gênero, classe social, idade, *status*, relações sociais e afetivas (e não a altura, cor ou o peso, por exemplo). A representação dos eventos pode acontecer num nível micro (interações situadas, em curso, face a face) ou num nível macro (situações históricas ou sociais).

Assim, é possível planejar textos adequados à situação comunicativa, com base nos conhecimentos pessoais armazenados na memória, bem como nos sociais, isto é, compartilhados culturalmente. Em outras palavras, os contextos, embora estejam ligados às representações subjetivas das situações comunicativas, também estão relacionados às representações e experiências dos outros participantes, enquanto membros de determinada comunidade discursiva.

As palavras de Koch e Elias (2009, p.76) vêm reforçar essa ideia:

[...] em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos.

É interessante comentar também que, para van Dijk (2012), os contextos devem, sempre que necessário, ser sinalizados ou indiciados, a fim de que o interlocutor possa fazer as inferências (ato de interpretar o que não está explícito no texto), a fim de alcançar a compreensão do discurso, dadas as condições de formulação. Tais modelos podem controlar, inclusive, muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas, conforme nos assegura Koch (1999):

É por esta razão que, segundo VAN DIJK, os modelos de contexto desempenham o papel de sistema de controle, responsável não só pelo fluxo de informação entre os outros tipos de modelos e o texto, como também pela monitoração da interação como um todo, em função de suas características específicas – e, em particular, pela forma como o texto será construído – inclusive, em termos de balanceamento entre implícito e explícito – e pela maneira como, por ocasião da leitura, cada contexto vai condicionar, de certa maneira, a construção dos sentidos (Koch, 1999, p. 19 – grifos da autora).

Em resumo, o usuário da língua, ao produzir seu texto, ativa seus modelos mentais (informações armazenadas na memória sobre o ambiente, participantes, crenças e conhecimentos pressupostos como compartilhados, intenções e objetivos etc.); estabelece o uso adequado entre o que necessita ser dito e o que pode ser sinalizado ou indiciado; e, finalmente, procura levar o interlocutor a recorrer ao seu modelo de contexto para que, por meio de inferências, possa dar uma interpretação ao discurso.

Koch (1999, p.17) pontua, ainda, que “as relações entre informação textualmente expressa e conhecimentos pressupostos como compartilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de ‘sinalização’ textual”. Tais sinalizações são denominadas **pistas de contextualização**, nas quais o interlocutor deve se basear para manter a interação comunicativa e ter acesso ao sentido pretendido pelo locutor.

É desse aspecto, assunto central de nossa dissertação, que trataremos a seguir.

2.2 – Pistas de contextualização: aspectos teóricos em focalização

Para tratarmos de pistas de contextualização, tomaremos por base especialmente os estudos desenvolvidos pelo linguista e antropólogo John J. Gumperz, que inicia essa discussão na obra *Discourse strategies*, publicada em 1982.

É no sexto capítulo da referida obra que o autor apresenta um modelo teórico sobre o que denominou *convenções de contextualização*, no qual analisa uma série de pistas linguísticas verbais e não verbais presentes nas interações e que até aquele momento eram consideradas à margem do sistema linguístico, tais como: direcionamento do olhar, gestos, entonação, tempo de fala, acento, tom, alternância de código ou estilo, entre outras.

Gumperz (1982) ilustra esses aspectos em construções discursivas face a face, situando especificamente o processo de inferência conversacional, seja na enunciação ou na elaboração de respostas.

As palavras do autor garantem a pertinência de nossas observações:

Inferência conversacional, como eu uso o termo, é o processo situado ou ligado ao contexto de interpretação, por meio do qual os participantes procuram avaliar as intenções do outro, e a partir delas elaboram suas respostas⁶ (Gumperz, 1982, p.153, grifo do autor, tradução nossa).

Ao abordar as inferências, o autor as descreve como um processo mental, que exige do interlocutor uma bagagem sociocultural importante para a compreensão do que está acontecendo no momento da interação. Segundo o próprio Gumperz, as inferências baseiam-se em pressuposições, pois o processo é de natureza sugestiva, nunca assertiva. Consiste basicamente nas hipóteses do interlocutor acerca dos propósitos comunicativos daquele que fala e/ou escreve.

Essa posição encontra reforço na seguinte reflexão:

⁶ O texto original extraído da obra *Discourse Strategies* é o seguinte: “Conversational inference, as I used the term, is the situated or context-bound process of interpretation, by means of which participants in na Exchange assess others’ intentions, and on which they base their responses.”

Para alcançar uma compreensão desejada, os participantes devem primeiro realizar uma interpretação preliminar. Isto é, a partir do que está sendo dito, eles formulam uma hipótese com base em seus conhecimentos prévios e em expectativas de co-ocorrência, a fim de avaliar o que se pretende e quais respostas são apropriadas⁷ (Gumperz, 1982, p. 171, tradução nossa).

Ilustremos tal citação da seguinte maneira: suponhamos que dois jovens estejam conversando. E, num dado momento, nós os questionamos sobre o que estão falando. A garota nos responde que o amigo lhe perguntara se ela estaria livre naquela noite. Essa pergunta foi feita à jovem com que finalidade comunicativa, de acordo com o contexto apresentado? Podemos inferir que o garoto queira sair com ela para realizar alguma atividade como ir ao cinema, restaurante, dançar etc. Acreditamos que a garota compreenda a real mensagem, embora na fala tal intenção não esteja explícita.

Essa inferência foi possível, pois a enunciação “Você está livre esta noite?” consiste em uma pergunta pré-formulada, convencional, uma marca evidente de convite.

Como se percebe, o processo inferencial envolve, portanto, vários elementos. De acordo com Gumperz (1982), um deles está relacionado à percepção das **pistas de contextualização**, que se caracterizam por sinalizações ou indícios verbais e não verbais utilizados pelos falantes para sinalizar algum propósito ou objetivo visado e que levam o interlocutor, por conseguinte, a interpretar essas intenções.

Avançando em sua reflexão, o referido autor (2001), no capítulo *Interaccional Sociolinguistics: A Personal Perspective*, ao tratar das pistas contextualizadoras oferece exemplos concretos para demonstrar como ocorre o processo de interpretação, dos quais extraímos o excerto abaixo para efeito de ilustração:

Algum tempo atrás, enquanto dirigia para o escritório, meu rádio estava sintonizado em uma estação clássica. No fim do programa, o locutor, substituto do oficial, cuja volta estava programada para o dia seguinte, terminou com as seguintes palavras: “Eu gostei de estar com *você* nestas duas últimas semanas”. Eu não escutei cuidadosamente, mas o intenso acento focal em “você” na posição sintática em que eu esperava um pronom

⁷ Trecho original extraído da obra *Discourse Strategies*: “To decide on an interpretation, participants must first make a preliminary interpretation. That is, they listen to speech, form a hypothesis about what routine is being enacted, and then rely on social background knowledge and on co-occurrence expectations to evaluate what is intended and what attitudes are conveyed.”

átono chamou minha atenção. Parecia que o locutor estava falando com alguém. No entanto, não havia ninguém com ele no programa. Isto me levou a experiências comunicativas passadas para construir uma hipótese, mais plausível ao contexto que sugeria uma interpretação. As palavras do locutor lembraram-me de uma despedida, em que o primeiro falante poderia dizer: “Eu gostei de estar com você” e o segundo poderia responder: “Foi divertido estar com *você*”. Eu, portanto, inferi que o locutor, ao pronunciar o pronome pessoal como na segunda parte da conversa, estava realmente enfatizando o primeiro⁸ (Gumperz, 2001, p. 222, grifo do autor, tradução nossa).

Como vimos, a variação da entonação na enunciação feita pelo locutor da rádio chamou a atenção de Gumperz, pois se encaixa em um paradigma frequentemente produzido em uma despedida (troca de saudações), o que não era o caso. Normalmente, nesse processo conversacional rotineiro, a ênfase recai, segundo ele, na segunda enunciação, isto é, quando a pessoa responde a uma saudação final, de maneira educada e gentil.

Em Português, poderíamos pensar no seguinte exemplo, em que o primeiro falante pronuncia: “Foi um prazer conhecê-lo” e o segundo poderia responder: “O prazer foi *meu!*”. Tais fórmulas são usadas com frequência em conversas do dia a dia. Trata-se de uma maneira convencionalizada de corresponder à expectativa de ser agradável e polido, quando se conhece alguém.

Diante disto, é possível dizer que a prosódia (por exemplo, o acento tônico) é uma pista de contextualização que alerta o ouvinte para a possibilidade de se fazer inferências em relação à determinada elocução.

Nesse sentido é que Gumperz (1982) passa a analisar determinadas pistas linguísticas, ancorado principalmente em **quatro bases teóricas** que mantêm relação entre si. São elas:

⁸ Transcrição do trecho original: “Some time ago, while driving to the office, my radio was tuned to a classical radio station. At the end of the program, the announcer, a replacement for the regular host who was scheduled to return the next day, signed off with the following words: “I’ve enjoyed being with you these last two weeks.” I had not been listening very carefully, but the extra strong focal accent on “you” in a syntactic position where I would have expected an unaccented pronoun caught my attention. It sounded as if the announcer was talking to someone else. Yet there was no other person with him on the program. This led me to call on past communicative experience to construct an alternative, more plausible scenario which might suggest an interpretation. The speaker’s words reminded me of a leave-taking exchange, where a first speaker might begin with “I’ve enjoyed being with you” and the second might respond with “It was fun being with you”. I therefore inferred that the announcer, by accenting the personal pronoun as one would in the second part of exchange, was actually implicating the first”.

- i) Estudos advindos da Pragmática, especificamente no que se refere à força ilocucionária das elocuições.

Nos estudos sociolinguísticos-interacionais, os linguistas sentiram a necessidade de ir além da abordagem de aspectos gramaticalmente expressos no texto para entrar em contato com questões de ordem pragmática ou comunicativa.

Assim, na segunda metade do século XX, dentro da abordagem pragmática, alguns pesquisadores em Linguística Textual passaram a conceber o texto não mais como um **produto** acabado, uma entidade estática e abstrata, em que se analisavam apenas princípios morfológicos, sintáticos e semânticos, mas como **processo**, conforme nos assegura Heinemann (apud Koch, 2004, p. 14):

[...] os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante.

Portanto, o texto, naquele momento, é visto como um conjunto de enunciados que realiza, sobretudo, uma função ilocutória, isto é, compreende-se que o locutor, na produção de sua mensagem, seja movido por determinado objetivo e para que esse seja alcançado, faz-se necessário que seu interlocutor reconheça essa intenção e realize o objetivo visado. “Ou seja, a enunciação é sempre movida por uma intenção de atingir determinado objetivo ilocucional” (Koch, 2004, p. 17).

Sob essa orientação de cunho pragmático, em que o texto é tido como resultado de atividade verbal, motivado por algum tipo de intenção explícita ou implícita, com o intuito de alcançar a significação pretendida pelo falante, surge, portanto, uma teoria que vai tratar especificamente dos atos de fala, relevante para os estudos de Gumperz (1982), tendo como ponto fundamental a força, o potencial ilocucional das enunciações.

- ii) Teorias relacionadas aos atos de fala, que surgem como subsídio para o estudo das implicaturas conversacionais, na compreensão dos processos inferenciais.

No interior da perspectiva pragmática de linguagem, John Austin (1990 [1962]) e Searle (1969) apresentam uma teoria relacionada aos atos de fala, que concebe a linguagem a partir de seu uso, isto é, a linguagem como forma de ação.

Marcondes⁹ (1990, p.11) pontua que uma das principais consequências desta nova concepção de linguagem consiste no fato de:

a análise da sentença dar lugar à análise do ato de fala, do uso da linguagem em um determinado contexto, com uma determinada finalidade e de acordo com certas normas e convenções.

Quanto à classificação dos atos de fala, Austin (1990), em um primeiro momento, apresentou duas condições básicas de identificação entre os enunciados de uma língua:

- **Atos constataivos:** sentenças que servem para descrever fatos e eventos, isto é, em emissões que consistem em dizer algo, como se verifica em:

Meu filho está doente.

- **Atos performativos:** sentenças que não consistem, apenas, em dizer algo, mas em fazer algo. Em outras palavras, dizer é simultaneamente realizar o ato descrito pelo enunciado, como, por exemplo, ocorre em:

Concedo-lhe a palavra.

Como é sabido, no decorrer de suas investigações, o autor (1990, p. 73) passou a considerar tal distinção inadequada, uma vez que a mesma sentença pode ser usada, em diferentes circunstâncias, como um proferimento performativo ou constataivo. Por exemplo, “Aprovo” e “Concordo” pode ter a força performativa de dar aprovação ou pode ter, na realidade, o significado descritivo de “Estou a favor disto”.

⁹ Danilo Marcondes de Souza Filho é o tradutor de *How to do things with words*, obra de John Austin, derivada de uma série de conferências proferidas na Universidade de Harvard, organizadas e publicadas postumamente, em 1962.

Austin (1990), então, abandona a dicotomia entre performativos e constataivos e passa a considerar, de maneira geral, que “dizer algo é também fazer algo”. Desse modo, propõe uma nova classificação, considerando o ato de fala como unidade básica de significação e toma-o, por sua vez, como constituído por três dimensões integradas ou articuladas. São elas:

- **Ato locucionário:** consiste na dimensão linguística propriamente dita, isto é, nas palavras e sentenças empregadas de acordo com as regras gramaticais.
- **Ato ilocucionário:** refere-se ao núcleo do ato de fala, que tem como aspecto fundamental a força ilocucionária: de pergunta, de asserção, de promessa, de ordem etc.
- **Ato perlocucionário:** engloba os dois atos mencionados, pois é responsável pelos efeitos dos dois atos acima descritos nos participantes. Em suma, trata das consequências alcançadas pelo ato.

Temos, dessa forma, aquilo que o autor descreveu como os três níveis de um ato de fala: o locutório, que nada mais é que um conjunto de sons organizados de acordo com as regras da língua (em outras palavras, o enunciado); o ilocutório, que é esse conjunto acrescido de uma força; e o perlocutório, que se trata do efeito exercido pelo ilocutório.

Após instituir essa classificação, Austin procura ordenar os enunciados em função de sua força ilocucionária em cinco tipos básicos: veriditivos, exercitivos, comissivos, comportamentais e expositivos. Na definição do autor (1990, p.131):

[...] o veriditivo é um exercício de julgamento, o exercitivo é uma afirmação de influência ou exercício de poder, o comissivo é assumir uma obrigação ou declarar uma intenção, o comportamental é a adoção de uma atitude e o expositivo é o esclarecimento de razões, argumentos e comunicações.

Searle (2002 [1979]), em continuidade aos estudos de Austin e à linha de pesquisa iniciada em *Speech Acts* (Searle, 1969), faz uma revisão dessa taxonomia¹⁰ e desenvolve sua própria classificação, adotando como critério básico o propósito ilocucionário. De acordo com o argumento do autor:

Se adotamos o critério ilocucionário como a noção básica para a classificação dos usos da linguagem, há então um número bem limitado de coisas básicas que fazemos com a linguagem: dizemos às pessoas como as coisas são, tentamos levá-las a fazer coisas, comprometemo-nos a fazer coisas, expressamos nossos sentimentos e atitudes, e produzimos mudanças por meio de nossas emissões (Searle, 2002, p. 46).

Nesse sentido, Searle (2002) propõe cinco categorias gerais de atos ilocucionários, conforme descritas a seguir:

- **Enunciações assertivas:** comprometem o falante com a verdade expressa.
- **Enunciações diretivas:** são tentativas do locutor de fazer com que o interlocutor realize determinada ação.
- **Enunciações compromissivas:** comprometem o falante com a realização de alguma ação futura.
- **Enunciações expressivas:** expressam estado psicológico (sentimentos e atitudes) sobre determinada situação.
- **Enunciações declarativas:** provocam mudanças na realidade.

Outra distinção que se faz no âmbito da Teoria dos Atos de Fala é entre os atos de fala diretos e indiretos. Para Searle (2002), os diretos expressam o sentido literal da proposição, são explícitos. Os atos indiretos são implícitos e realizados por meio do empréstimo de

¹⁰ Searle admite que a classificação proposta por Austin constitui-se em “listas de verbos ilocucionários, e não necessariamente de atos ilocucionários diferentes” (2002, p.14) e, por isso, propõe o que considera serem as categorias básicas dos atos ilocucionários, por ele denominada de “taxonomia alternativa”.

recursos de outro tipo de ato, como, por exemplo, ao enunciar *Estou com fome*, o falante pode indicar explicitamente o fato de sentir fome (assertiva) ou implicitamente o fato de querer comida (diretiva indireta).

O autor ainda enfatiza que os atos de fala indiretos descortinam relações entre o significado literal do enunciado e o significado pretendido da emissão do locutor e discute ainda como esses significados implícitos são interpretados e compreendidos pelo interlocutor.

A hipótese defendida por ele é a seguinte:

[...] em atos de fala indiretos, o falante comunica ao ouvinte mais do que realmente diz, contando com a informação de base, lingüística e não lingüística, que compartilhariam, e também com as capacidades gerais de racionalidade e inferência que teria o ouvinte. Para ser mais específico, o aparato necessário para explicar a parte indireta dos atos de fala indiretos inclui uma teoria dos atos de fala, alguns princípios gerais de conversação cooperativa (alguns dos quais foram discutidos por Grice (1975)) e a informação fatural prévia compartilhada pelo falante e pelo ouvinte, além da habilidade do ouvinte para fazer inferências (Searle, 2002, p. 50).

Diante disso, podemos dizer que o reconhecimento da intenção do falante, no que diz respeito ao exemplo dado (ato de fala indireto), só é possível por meio de um conhecimento compartilhado com o ouvinte. Assim, os atos de fala indiretos são interpretados pelo interlocutor a partir do momento em que são submetidos a um conjunto de convenções partilhadas por membros de uma determinada comunidade, ativado por meio das inferências.

Podemos afirmar que a teoria dos Atos de Fala traz uma importante contribuição ao estudo das pistas de contextualização, no que diz respeito, principalmente, ao **potencial ilocucional** das enunciações indiretas, isto é, às mensagens implicitamente negociadas por meio de convenções contextualizadoras, interpretadas pelo ouvinte (processo inferencial), com base no princípio de conversação cooperativa e nas informações de base compartilhada entre os participantes, no curso da interação comunicativa.

Sob esta perspectiva, merece a nossa atenção a teoria que envolve o Princípio da Cooperação, citado por Searle (2002 [1979]) e proposto por Paul Grice¹¹ (1982 [1975]), a qual influenciou decisivamente o modelo teórico proposto por Gumperz (1982).

Segundo Grice (1982, p. 86), este princípio poderia ser assim caracterizado:

Faça a sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.

Partindo da hipótese de que os participantes fazem esforços cooperativos para que o evento comunicativo seja bem sucedido, o autor apresenta quatro máximas conversacionais que precisam ser observadas em toda a interação, a fim de se atingir tal objetivo. São elas:

- **Máxima da quantidade** – relaciona-se com a quantidade de informação a ser fornecida, isto é, não dê mais informações que o necessário.
- **Máxima da qualidade** – diga aquilo que apresente a evidência adequada.
- **Máxima da relação** – fale o que é pertinente ao assunto tratado.
- **Máxima do modo** – seja claro e conciso.

Assim, em uma situação comunicativa concreta, espera-se que, de algum modo, o enunciado apresente as informações necessárias para a interpretação. Contudo, o autor observou que a comunicação real está permeada de interrupções, ruídos, digressões que afetam a conversação e impedem que ocorra de maneira harmoniosa. Essas quebras podem ser intencionais ou não. Quando isso acontece, resta ao interlocutor descobrir o que foi sugerido indiretamente pelo locutor.

¹¹ Em 1967, Paul Grice apresenta o artigo *Logic and Conversation* nas conferências realizadas pela Universidade de Harvard. Esse texto foi publicado no ano de 1975.

Nesse direcionamento, Grice (1982), tendo conhecimento de que um enunciado pode ser interpretado pelo interlocutor, mesmo que efetivamente não tenha sido dito, introduz o termo **implicatura**.

De acordo com esse filósofo, a implicatura decorre quando há quebra intencional de uma das máximas, isto é, o locutor tem uma determinada razão para violar uma máxima qualquer, porque está consciente de que seu interlocutor consegue compreender o que está sendo transmitido.

Segue o exemplo, que ilustra o termo implicatura:

Suponha que A e B estejam conversando sobre um amigo comum C que está, atualmente, trabalhando num banco. A pergunta a B como C está se dando em seu emprego, e B retruca: Oh, muito bem, eu acho; ele gosta de seus colegas e ainda não foi preso. Neste ponto, A deve procurar o que B estava implicando, o que ele estava sugerindo, ou até mesmo o que ele quis dizer ao dizer que C ainda não tinha sido preso. A resposta poderia ser algo do tipo ‘C é o tipo de pessoa que tende a sucumbir às tentações provocadas por sua ocupação’, ou ‘os colegas de C são, na verdade, pessoas muito desagradáveis e desleais’, e assim por diante. Naturalmente, será desnecessário A fazer qualquer pergunta a B, pois a resposta, no contexto, é antecipadamente clara. Penso que é claro que tudo o que B implicou, sugeriu, significou, etc, neste exemplo é distinto do que B disse, que foi simplesmente que C não tinha sido preso ainda (Grice, 1982, p.84).

Dessa maneira, implicatura está relacionada à percepção do que não está sendo dito no texto. Para o autor (1982), a identificação de uma implicatura, isto é, a realização de inferência depende da observação do conteúdo semântico da frase, analisando todos os termos em seu sentido literal; do conhecimento prévio (*background*); como também dos aspectos do contexto de elocução que se apresentarem relevantes para interpretar as intenções comunicativas daquele que enuncia.

Os interlocutores, ao utilizarem as pistas contextualizadoras quebram intencionalmente as máximas e geram, por conseguinte, as implicaturas conversacionais. Segundo o autor, essa “canalização de interpretação”, isto é, o processo inferencial pelo qual o interlocutor procura levantar uma hipótese interpretativa viável para a enunciação se baseia

em expectativas convencionais sobre o que é considerado normal dentro de determinado contexto.

- iii) Pesquisas realizadas pelos analistas da conversa – a etnometodologia – no que diz respeito aos efeitos de sequenciamento nas interações face a face e das mudanças que se operam nesse processo.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p.20) pontua que o termo etnometodologia introduzido, nos anos 60, por H. Garfinkel deve ser compreendido da seguinte maneira:

trata-se [...] de descrever os “métodos” (procedimentos, saberes e técnicas) que os membros de uma dada sociedade utilizam para gerir como convém o conjunto de problemas comunicativos que eles têm de resolver na vida cotidiana.

Uma das vertentes de tal teoria diz respeito à Análise da Conversação, cujo objetivo consiste em explicitar as regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas.

A partir dos anos 70, assistimos à emergência de tal campo de pesquisa e as conversações cotidianas tornaram-se objeto de uma investigação sistemática, tendo em vista demonstrar a natureza regulada dessas interações.

Assim, por meio da análise conversacional, torna-se possível observar como os interlocutores recorrem a técnicas institucionalizadas para gerenciar as diferentes tarefas que eles têm que completar como, por exemplo, assegurar o turno de falas; corrigir as eventuais falhas de comunicação; conduzir uma narração ou descrição; negociar, de modo eficaz, os temas, as sequências de abertura e fechamento da troca etc.

Um dos aspectos fundamentais para compreender o exercício da fala diz respeito à questão da sequencialidade. Isso significa sucintamente que, quando uma pessoa fala, ela está levando em consideração o que foi dito anteriormente por outra pessoa. Intrínseca a essa noção, é fundamental que ambos “estejam ligados” na troca comunicativa.

Convém ressaltar que, há chances de que, ao longo de uma interação, os participantes tenham que lidar com falhas de elocução ou de entendimento do que foi dito. A ocorrência de qualquer um desses problemas leva os participantes a lidar com o problema, reparando-o, ajustando-o, coordenando permanentemente seus comportamentos.

Ao esclarecer a respeito dos papéis dos interactantes durante a fala em interação, Kerbrat-Orecchionni (2006) pontua que eles devem recorrer a diversos métodos para manter o engajamento mútuo, utilizando-se de procedimentos fáticos e reguladores, respectivamente.

Desse modo, o participante indica que se dirige a alguém pelo direcionamento do olhar, do corpo ou pelas formas de tratamento. É tarefa dele prestar atenção se existe problemas no entendimento e procurar corrigi-los por meio do “aumento da intensidade vocal, das retomadas ou das reformulações” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 9). Esses procedimentos são qualificados, geralmente, de **fáticos**.

O interlocutor também é responsável por produzir alguns sinais, no intuito de assegurar que está, de fato, engajado na troca. Para isso, age por meio de procedimentos **reguladores**, tais como: uso de sinais verbais (sim, certo), não verbais (olhar, balanço da cabeça, sorriso, franzimento da sobrancelha) ou retomadas na forma de eco.

Essa posição encontra reforço na seguinte reflexão da linguista Deborah Tannen (2002, p.186):

Quando as pessoas estão na presença uma das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação, e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo.

Nesse sentido, os elementos paraverbais e não verbais também desempenham um papel particularmente importante nas conversações, já que “essas são ‘construções coletivas’ feitas de palavras, mas também de silêncios e de entonações, de gestos, de mímicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 36).

Segundo a autora (2006, p. 40-42), se esses elementos forem excluídos das análises conversacionais, seremos incapazes de explicar o “funcionamento global da interação”, já que essas marcas devem ser consideradas como “**condições de possibilidade da troca**” (a orientação do corpo e do olhar, por exemplo, na abertura e encerramento de um encontro); no que diz respeito ao “**conteúdo** do diálogo” (“as entonações e os gestos intervêm sobretudo pela determinação das significações implícitas: alusões, usos irônicos, atos de fala indiretos”); “indicadores do **estado afetivo** dos participantes”; como também uma “função de **facilitação cognitiva**”, isto é, elas ajudam a efetuar as operações de codificação, para um maior proveito da interação.

Neste ponto, cabe enfatizar que, na sequência, abordaremos como algumas dessas unidades paraverbais e não verbais (expressões faciais, entonações, estados afetivos etc.), presentes nas trocas comunicativas orais, podem ser recuperadas principalmente em enunciados escritos no contexto digital.

- iv) Orientações de pesquisa que abordam a noção de contexto, como “conhecimento de mundo” construído social e interacionalmente. Considerado, portanto, um componente essencial nas interpretações de qualquer evento comunicativo.

Conforme as considerações feitas nos estudos desenvolvidos pelos analistas da conversação, inter-relacionam-se tanto elementos verbais quanto elementos paraverbais e não verbais numa situação comunicativa.

É, portanto, com base nesses aspectos contextuais, que Gumperz (2002) pôde refletir acerca das chamadas pistas de contextualização, as quais se constituem em:

[...] todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante (Gumperz, 2002, p. 152).

Para o autor, os significados de tais pistas são implícitos, contextuais e dependem, portanto, do reconhecimento por parte dos participantes em dada situação comunicativa, já que apresentam um caráter convencional, social e culturalmente determinado. Em outras palavras, o processo inferencial é baseado em pressuposições. Esse conhecimento pressuposto ou “conhecimento de mundo” é construído social e interacionalmente, por meio das experiências, que são armazenadas na memória.

Podemos entender, assim, que o modelo de contexto é primordial para a produção e compreensão de textos e falas. Tanto as sinalizações propostas pelo locutor, quanto a interpretação dessas pistas contextualizadoras pelo interlocutor vão depender do conhecimento compartilhado entre os participantes no curso da interação comunicativa.

Desse modo, pressupomos que o locutor enuncia, por meio do uso dessas pistas, seus propósitos comunicativos e cabe ao interlocutor, com base em seu conhecimento prévio e em convenções sociais, fazer as devidas inferências e alcançar a compreensão desejada.

Segundo o autor (2002), embora tais pistas sejam portadoras de informação, a construção de sentido do texto se constitui apenas se o interlocutor reconhecer e interpretar o significado das mesmas que, de modo geral, é implícito e depende altamente do contexto. Isso nos leva a crer que as pistas de contextualização raramente são observadas e comentadas de forma explícita, sendo, portanto, compreendidas à medida que os interlocutores reconhecem, por meio das inferências, as intenções do falante.

Diante desse quadro, Gumperz (2002, p. 163) enfatiza: “Não verbalize explicitamente o assunto de sua conversa; confie na habilidade do ouvinte de usar seu conhecimento do mundo”.

Nesse sentido, pertinente é comentar que, em determinada interação comunicativa, os participantes têm expectativas convencionalizadas acerca do que será enunciado. Portanto, “quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos” (Gumperz, 2002, p. 153). Em outras palavras, o conhecimento compartilhado entre locutor/interlocutor faz com que as pistas de contextualização sejam interpretadas de maneira automática.

No entanto, quando o participante não interpreta adequadamente o sentido enunciado por determinada pista, pode haver divergência de interpretação e mal-entendidos. Essa falta de compreensão pode acarretar uma mudança de atitude por parte do locutor especificamente destinada a monitorar o problema evidenciado e, por conseguinte, levar o interlocutor a interpretar as intenções conversacionais do outro, conforme nos aponta Hilgert (2005, p. 150):

[...] o sucesso da comunicação é diretamente proporcional ao grau de intercompreensão entre os interlocutores, o que implica admitir que o empenho em garantir a compreensão de seus enunciados é inerente a qualquer estratégia que busque eficácia comunicativa. A compreensão é, portanto, um vir a ser, uma busca incessante no processo de construção e de negociação de sentidos e propósitos na comunicação.

É importante ressaltar que a utilização de determinadas estratégias que facilitem a construção de sentido é comum nas interações face a face.

Diante disso, Preti (2002, p. 52) afirma:

Se tomarmos um diálogo, no início ou em vários pontos de seu desenvolvimento, podemos observar que os falantes replanejam sua organização discursiva, em função das necessidades de compreensão, de envolvimento, de participação, de convencimento de seu interlocutor. As estratégias conversacionais, portanto, consistem em táticas que se empregam para atingir esses e outros fins na interação. Tais procedimentos levam sempre em conta as condições situacionais do diálogo, isto é, os fatores pragmáticos que cercam a interação (onde ocorre o diálogo, quem são os interlocutores, o grau de intimidade que os une, os conhecimentos partilhados que pressupõem, o tema de que tratam, a presença de uma audiência ativa ou co-participante etc.).

No que se refere ao texto, na forma escrita, pressupomos que é exigido do autor um empenho maior em adequar a sua produção à situação na qual se produz, a fim de garantir que o leitor interprete, de maneira contextualizada, a mensagem.

Consideramos, então, que o processo de compreensão de um texto, por meio das pistas que o locutor sinaliza, depende das inferências realizadas por seus interlocutores, baseados em

seus conhecimentos prévios (pressuposições) e na forma como interpretam o evento em que estão inseridos (implicaturas).

Neste ponto, consideramos relevante apontar as pistas contextualizadoras propostas por Gumperz (2002), dentre as quais, destacamos: pistas prosódicas (padrões de acentuação e entonação marcados em determinada palavra ou frase); sinais paralinguísticos (pausas e hesitações, velocidade da fala, volume e tom de voz); sinais de natureza mímico-gestual; mudança de código, dialeto e estilo; expressões pré-formuladas de abertura e fechamento conversacionais; estratégias de sequenciamento; escolhas lexicais e sintáticas.

No desenvolvimento de sua teoria, o autor focalizou as interações verbais, considerando principalmente a língua em sua modalidade falada, porém, segundo Koch (1999, p.17), “tais pistas de contextualização têm sua contraparte na escrita”.

Van Dijk (2012) também acrescenta que grande parte das pesquisas desenvolvidas pelos sociolinguistas da interação concentra-se na língua falada, principalmente na conversa natural, de maneira que favorece a análise das estruturas linguísticas específicas da fala.

As manifestações linguísticas relacionadas à escrita acabam sendo pesquisadas frequentemente na Literatura, nos meios de comunicação de massa e na comunicação mediada pelo computador. Na opinião do autor, o *layout* da página, o tamanho, tipo e cor de letra, títulos, subtítulos, figuras, imagens, e assim por diante, podem também ser classificados como “pistas de contextualização”, como expressões que permitem inferências a respeito de propriedades específicas do contexto no texto.

Nystrand (apud Koch, 1999) reforça essa concepção, afirmando que escritores habilidosos utilizam uma escala de recursos para adequar certas manifestações linguísticas específicas da fala ao processo de escrita. Cita, entre eles, o uso das aspas, dos sinais de exclamação, como também a utilização de certos recursos gráficos para destacar tipos de conteúdo. Entre os recursos gráficos importantes para a sinalização do que o falante deseja comunicar estão também a diagramação, a localização do texto na página, o tipo de letra, destaques em negrito, cores etc.

Para Dascal & Weizman (apud Koch, 1999), certas questões retóricas e algumas formas de tratamento também podem ser interpretadas como pistas específicas para a produção de sentidos.

Levando em conta os traços linguísticos apontados, interessam-nos, em especial, a utilização de determinadas pistas que contribuem para a construção do sentido no/por meio do texto escrito para ambiente virtual de ensino, já que, nesse contexto, a comunicação é mediada, quase que em sua totalidade, por meio da modalidade escrita.

Dentre algumas estratégias de sinalização textual, podemos citar:

- **Sinais prosódicos e paralinguísticos**

O termo prosódia é comumente designado para tratar de fenômenos da fala como, por exemplo, parâmetros de altura, intensidade, duração, velocidade, pausa, entonação, acento, ritmo, entre outros.

De acordo com Cagliari (1992), esses elementos podem ser classificados em três grupos: a) elementos da melodia: tom, entoação; b) elementos da dinâmica da fala: duração, pausa, acento, ritmo e c) elementos da qualidade da voz: volume, registro e qualidade da voz.

O autor (2002, p. 42), ainda, afirma que os elementos prosódicos são a essência da língua falada e a função deles constitui-se em “realçar ou reduzir certas partes do discurso”.

Por sua vez, Erickson et al.(apud Pacheco, 2003) pontua que a prosódia também está associada ao aspecto emocional do falante. O contentamento, a tristeza, a euforia, a dor, a agonia podem ser percebidas pela prosódia em sua enunciação.

Nessa perspectiva, Rector e Trinta (1985, p. 50) fazem menção à paralinguagem como “toda atividade comunicativa não-verbal que acompanha o comportamento verbal” em uma interação. Assim, consideram que as expressões paralinguísticas podem ser manifestadas por meio da alegria, tristeza ou desânimo.

Dessa forma, inferimos que tais recursos comunicativos não verbais são associados à prosódia, porque direta ou indiretamente afetam a propriedade da voz e da maneira de falar.

Como bem observa Pacheco (2006, p. 206), “a língua escrita, por seu turno, é uma tentativa de representação gráfica da língua falada. Para isso, o sistema de escrita possui uma gama de recursos para resgatar sutilezas e nuances típicas da oralidade [...]”.

Cagliari (1989) reforça essa concepção, enfatizando que um texto escrito pode apresentar marcas gráficas que trazem consigo a representação de variações típicas da fala e, por conta disso, são denominados marcadores prosódicos da escrita. Para o autor, tais elementos têm por objetivo determinar o comportamento prosódico do leitor em situações comunicativas. Dentro desse contexto, o autor aponta, como principais marcadores, os sinais de pontuação.

Ainda, segundo o autor (2002), o usuário da língua dispõe dos elementos prosódicos para informar a seu interlocutor como ele deve proceder diante do texto e para que esse processo de comunicação seja eficiente. A prosódia depende crucialmente das convenções sociais, se não houver um consenso compartilhado entre os interactantes, a construção de sentido fica prejudicada.

Nesse sentido, Gumperz (1982) investiga detalhadamente a função comunicativa dos mecanismos prosódicos como pistas essenciais para os processos inferenciais e como dicas contextuais na interação comunicativa.

As palavras de Corrêa (1997, p. 217) vêm ao encontro dessa afirmação:

[...] a prosódia não é exclusiva dos enunciados falados por dois sentidos: por um lado, ela é, em geral, uma exigência da leitura e vem, em parte, assinalada pela pontuação; por outro, ela é recuperável [...] em diferentes pistas linguísticas que os escreventes deixam em seus enunciados escritos. Portanto, embora não seja passível de uma representação segmental, a prosódia é, em alguma medida, recuperável nos enunciados escritos.

- **Perguntas retóricas**

Em nossa pesquisa, investigamos algumas manifestações teóricas acerca desse assunto e observamos que tradicionalmente entende-se como pergunta retórica a organização de uma sentença simples interrogativa, que não deve ser necessariamente respondida pelo interlocutor, isto é, não há a exigência da verbalização da resposta.

Para Castilho e Elias (2012, p. 330), uma pergunta retórica é organizada, “quando já sabemos de antemão qual será a resposta”. Pressupomos, assim, que o locutor, ao utilizar a

pergunta retórica, procura levar o seu interlocutor a encontrar as respostas que já estão presentes na questão que formula.

Dentro dessa perspectiva, Fávero, Andrade e Aquino (2002) pontuam que a pergunta retórica não precisa de resposta, porque o interlocutor já a conhece e é só uma questão de procurá-la na memória.

Adam (2011) assevera que as perguntas retóricas têm como objetivo afirmar indiretamente o pressuposto. Desse modo, a resposta a uma pergunta retórica não responde à pergunta diretamente, mas às implicações subentendidas pela formulação da pergunta.

Segundo Koch (2004, p. 112), tais construções “têm como função o reforço da argumentação”. Trata-se de perguntas que objetivam, portanto, exercer algum efeito ilocucionário sobre o interlocutor.

Diante disso, Borillo (apud Ramos, 1996, p. 3) sustenta que, na formulação de uma pergunta retórica, “o locutor, consciente da proposição que enuncia, não precisaria apresentar ao interlocutor uma sentença interrogativa, mas categoricamente afirmar o que deseja”.

Por sua vez, Frank (1990) defende que os efeitos persuasivos das perguntas retóricas são superiores aos efeitos persuasivos das asserções e ainda postula que há contextos que favorecem esse tipo de pergunta.

Assim sendo, as interrogações retóricas adquirem um aspecto singular, pois consistem em perguntas que não se configuram, semanticamente, como um pedido de resposta. São comumente utilizadas com a intenção de convencer/persuadir e surgem em contextos, nos quais a principal meta comunicativa é a de conquistar a adesão a determinados pontos de vista.

- **Marcadores conversacionais finais**

Os marcadores conversacionais também podem se constituir em pistas que levam o interlocutor a fazer inferências. São representados, por exemplo, pelas expressões *certo?*; *ok?*;

combinado? e não é mesmo?, que têm por objetivo envolver o interlocutor e/ou obter seu apoio.

Como defende Preti (2002), o locutor, ao conduzir sua enunciação com a presença de marcadores conversacionais no discurso, procura testar o seu interlocutor, no sentido de que ele acompanhe os argumentos, como também se comprometa com eles.

Castilho e Elias (2012) reforçam tal concepção, afirmando que tais expressões interrogativas são utilizadas como marcas de monitoramento da construção do texto, para ver tão somente se o interlocutor está acompanhando a enunciação, sem que haja a necessidade de respondê-las, visto que elas, de modo geral, demandam implicitamente do leitor a sua aprovação discursiva no contexto da interação.

Urbano (2001, p. 86) define esses marcadores como unidades de significação discursivo-interacional, que podem auxiliar também na coesão e coerência do texto, especialmente, dentro do enfoque conversacional. “Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal”.

De acordo com os postulados do autor, normalmente, esses elementos não são contemplados ou estudados nas gramáticas tradicionais voltadas para a língua escrita, pois, de modo geral, não se enquadram nos critérios de classificação das classes gramaticais, como também se constituem sintaticamente independentes.

Entretanto, a Linguística revela uma visão pioneira sobre eles, afirmando que funcionam como expressões das intenções daquele que enuncia. “Por isso, não são elementos interacionalmente e por extensão, discursivamente descartáveis” (Urbano, 2001, p. 87).

Urbano (2001, p. 97), ainda, acrescenta que esses marcadores geralmente encerram unidades conversacionais, sinalizando orientações específicas dos locutores, tais como: as funções de teste de participação, de monitoramento e/ou de busca de aprovação dos interlocutores em relação ao discurso. Na visão do autor, essa posição “reveste-lhes de uma intenção argumentativa, na medida em que frisam a proposição que finalizam”.

Tomando por base tais considerações, partimos do pressuposto de que os marcadores conversacionais finais exercem papel importante na interação comunicativa, no sentido de

funcionar como pistas que podem orientar o conteúdo proposicional das argumentações, como também sinalizar a sua aceitação pelo interlocutor.

Para Marcuschi (1989, p. 305), os marcadores conversacionais operam como organizadores da interação e indicadores de força ilocutória de natureza argumentativa. Além disso, comandam e controlam a construção e manutenção das identidades e relações sociais entre os interactantes. Em geral, são utilizados em situações rotineiras e “muitas vezes dependentes de fatores e variáveis socioculturais, sendo, pois, de algum modo socialmente controláveis”. Em outras palavras, é ver o *para quê* de sua presença numa dada situação comunicativa e o *quê* os interactantes fazem ou podem fazer numa interação verbal.

De acordo com o autor, essa concepção supõe um interactante ativo, pois tais elementos funcionam com alto grau de cooperatividade (agir dentro dos pressupostos dos entendimentos mútuos) e colaboração (agir de acordo com a natureza das demandas conversacionais).

- **Expressões pré-formuladas de abertura e fechamento conversacionais**

Embasados pelos estudos dos analistas da conversação, sabemos que numa interação, os participantes não tomam as palavras de modo desordenado. As intervenções obedecem normalmente a uma série de turnos alternados, que compõem sequências, que se ligam por regularidades sintático-semânticas, como também pragmáticas.

Nas palavras de Marcuschi (2001, p. 53):

O mais normal numa conversação é que ele tenha pelo menos três seções distintas estruturalmente, ou seja, uma abertura, um desenvolvimento e um fechamento. A seção de abertura apresenta normalmente o contato inicial, com os cumprimentos ou algo semelhante, vindo então a seção com o desenvolvimento do tópico ou dos tópicos e, finalmente, as despedidas ou saídas do tema geral, perfazendo a seção de fechamento.

Em nossa análise, assumem plena relevância, a propósito dessa organização, as sequências de abertura e fechamento que possuem a característica de serem mais padronizadas quanto a sua estruturação, do que as sequências que formam o corpo das interações.

Nessa direção, Gumperz (2002) sustenta que as expressões de abertura e fechamento são, de modo geral, fórmulas identificáveis, ocorridas em intercâmbios interativos rotineiros. Inclusive, o autor aponta que os linguistas têm reconhecido que grande parte delas é pré-formulada, automática e ensaiada, em vez de criativa e/ou espontânea.

Assim, a sequência de abertura geralmente se manifesta nos atos de identificação e de saudação inicial. Por sua vez, o segmento de fechamento implica a negociação do encerramento da interação seguida pela saudação de despedida. Essas formas, segundo Marcuschi (2001, p. 59), “organizam o evento como um todo”.

Com base nos estudos de Gumperz (2002), podemos inferir que as fórmulas utilizadas na abertura e fechamento conversacional favorecem as relações interpessoais (engajamento, envolvimento, aproximação entre os interactantes) e funcionam como uma sinalização na conversação, no sentido de orientar quanto ao evento comunicativo em vigor. Podemos dizer, ainda, que entender quando e como uma conversa começa e termina é uma das formas do interlocutor contextualizar seu quadro interpretativo.

- **Fenômenos de alternância de código**

Dentre as pistas de contextualização propostas por Gumperz (2002) estão também as mudanças de código ou registro. A alternância de código é, num sentido geral, a mudança do uso de uma variedade linguística para outra, que os interactantes, de alguma forma, percebem como distintas.

Na construção de suas reflexões teóricas sobre pistas contextuais, o autor ainda enfatiza o significado social que a alternância de código representa. Para Gumperz (2002), essas variações linguísticas, mesmo sutis (do falar padrão para a forma coloquial), emergem na relação do dia a dia, nas diversas interações do cotidiano e podem se constituir em uma

pista contextual, isto é, em uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes.

A fim de enriquecermos as contribuições teóricas acerca da questão de alternância de código como pista contextual, a qual torna relevante aspectos específicos da situação social, consideramos pertinente abordar a noção de enquadre e esquema, apresentada, em 2002, pela linguista Tannen e pela psicóloga social Wallat no artigo *Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação*.

Em tal estudo, as autoras demonstram o fato de como as diferentes maneiras de falar sinalizam a mudança de enquadre, definido por elas como a “percepção do que está acontecendo em uma interação”, sem a qual nenhuma elocução ou sinalização poderia ser interpretada. Para ilustrar tal concepção, analisaram a consulta pediátrica de uma criança portadora de paralisia cerebral, em que a médica utiliza três registros distintos para cada plateia e/ou cenário.

Em um primeiro momento, ao examinar a paciente, a pediatra utiliza um registro em tom de brincadeira, de entoação exagerada. Em contraste com esse código linguístico, a médica opta por um registro mais formal (jargão) dirigido aos residentes que poderão assistir ao vídeo gravado por ela durante a consulta. Num terceiro momento, a médica utiliza outro código para relatar as observações acerca do exame clínico à mãe.

Subjaz ao estudo, partimos do pressuposto segundo o qual os participantes, em uma situação de interação, por meio de seus conhecimentos e experiências de vida armazenados na memória, têm expectativas sobre o que será dito ou feito – esquemas de conhecimento – e, assim, escolhem determinado código ou registro adequado a cada plateia e/ou cenário.

Por conseguinte, tal pista linguística ou maneira de falar permite realizar inferências e nos orienta quanto às atividades que estão sendo realizadas ou em que está havendo envolvimento, isto é, ao estabelecimento do enquadre. Em outras palavras, “é preciso que os usuários da língua tenham uma escolha (mais ou menos consciente) em adaptar seus enunciados à situação social do momento.” (van Dijk, 2012, p. 189)

Além dessas pistas de contextualização, com base nos estudos de Marcuschi (2012 [1983]), Koch e Elias (2009) e van Dijk (2012), alguns elementos do discurso como: título,

data, assinatura, elementos gráficos, entre outros, têm a sua importância na relação texto-contexto.

As autoras (2009, p. 88), fundamentadas nos estudos realizados por Marcuschi (2012 [1983]), classificam esse conjunto de fatores em dois tipos: “contextualizadores propriamente ditos” e “prospectivos”. Entre os primeiros, estão: data, local, assinatura, elementos gráficos e suporte. Quanto ao segundo, temos: título, autor e fórmulas iniciais.

Tais recursos auxiliam a ancorar o texto em uma situação comunicativa (contextualização) e contribuem para estabelecer a coerência, bem como desencadeiam expectativas sobre o conteúdo, o estilo e o teor textual, portanto também serão analisados, neste trabalho, como pistas contextuais, de fundamental importância para a construção de sentido:

- **Contextualizadores propriamente ditos e prospectivos**

De acordo com van Dijk (2012, p. 225-226), determinadas estruturas visuais do discurso, tais como: *layout* de página, tamanho, o tipo e cor das letras, o uso de manchetes, títulos, subtítulos, figuras e imagens, entre outras, precisam ser estudadas, pois se trata de “expressões que permitem inferências a respeito de propriedades específicas da situação social, tal como é representada pelo falante”.

Esses elementos podem, então, servir como pistas de contextualização ao sinalizar ou indiciar visualmente o contexto (situacional e sociocognitivo) no texto, tal como: papéis dos participantes; tipos de atividades realizadas; quadro espaço-temporal; aspectos sócio-histórico-culturais; como também os tipos de conhecimento arquivados na memória e que são ativados no processo inferencial para a construção de sentido.

O autor reforça essa concepção, assinalando que tais estruturas não implicam apenas propriedades convencionais do gênero, elas podem indiciar a classe ou *status* do suporte em que o texto se veicula; as relações sociais entre os interactantes (poder, autoridade, intimidade); o papel institucional e assim por diante.

Nesse sentido, Marcuschi (2012, p. 39) ainda pontua que indicadores como data, local, título, autor, elementos gráficos e fórmulas iniciais “não são necessários para a constituição da textualidade, mas contribuem para a contextualização”, isto é, leva-nos a possíveis inferências para a compreensão de dada situação comunicativa, tendo em vista “o lugar e o momento da interação, os participantes e suas particularidades, os objetivos a serem alcançados.” (Koch; Elias, 2009, p. 88)

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, não podemos deixar de mencionar que o nosso interesse em analisar tais pistas partiu do fato de que, segundo Gumperz (2002, p. 152), “elas são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta”.

Desse modo, partimos do pressuposto de que professores de cursos a distância, em geral, utilizam-nas em suas produções escritas sem atentar nos propósitos comunicativos que enunciam e, tampouco, na maneira como os alunos as processam por meio das inferências.

É a partir dessa preocupação e, com postura reflexiva, que teceremos, a seguir, algumas considerações sobre o gênero textual aviso, o qual nos possibilitou, nesta pesquisa, a investigação de tais pistas.

2.3 – O gênero textual aviso no contexto digital

Consideramos que, nos ambientes virtuais de aprendizagem, é imprescindível o conhecimento e o domínio acerca do gênero textual utilizado, a fim de favorecer o uso eficiente de recursos linguístico-discursivos essenciais para se alcançar o êxito em atividades comunicativas que se realizam a distância.

Isso porque, nas aulas presenciais, as imperfeições na comunicação podem ser sanadas de inúmeras maneiras (repetições, paráfrases, redundâncias, recursos a meios extralinguísticos, etc.); já na comunicação em ambientes virtuais, é necessária maior precisão na definição [...] dos gêneros de textos que serão partilhados (Zanotto, 2005, p.217).

Desse modo, entendemos que seja importante tecer, ainda que brevemente, uma conceituação acerca de gêneros de texto e, para isso, partiremos da perspectiva bakhtiniana, que os define como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, orais e escritos, constituídos de três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – os quais refletem os propósitos específicos de distintos campos da atividade humana (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262, grifos do autor).

Levando-se em conta o gênero textual *aviso*, pressupõe-se que ele é praticamente utilizado por diferentes esferas de comunicação e tem o propósito de dar uma informação com eficácia, de forma breve, com uma linguagem concisa e clara. De acordo com Costa (2009), por meio desse tipo de produção, o usuário da língua procura comunicar, informar, levar o conhecimento de algo a um membro da esfera discursiva em que ocorre.

Quanto à sua estrutura, o **aviso** apresenta, de modo geral, a seguinte forma: o elemento identificador do gênero (o termo Aviso); o destinatário; o corpo do texto (assunto); e, por fim, é possível que se encerre com uma fórmula de despedida e assinatura. Não lhe é usual um título. Mendes e Júnior (2002, p. 16), autores do *Manual de Redação da Presidência da República*, pontuam que, na elaboração de avisos oficiais, há o acréscimo do vocativo (pronomes de tratamento), seguido do nome e cargo do destinatário. Constam também o número do aviso, local e data. A assinatura é seguida pelo cargo do signatário.

Assim, podemos notar que as formas de organização social têm um papel relevante nas práticas discursivas, já que implicam a seleção e arranjo dos elementos linguísticos que compõem o gênero. Esse aspecto centra-se no fato de que os sujeitos que atuam em um dado domínio discursivo sentem a necessidade de proceder a adaptações e/ou reorientações de determinado gênero, a fim de atender às suas necessidades específicas.

Segundo Pinheiro (2009, p. 214), “isso nos conduz a operar com uma concepção de gênero que considera não só seus aspectos linguísticos e estruturais, mas, sobretudo, as características de produção e circulação”.

Ao abordar a questão de gêneros textuais no contexto da tecnologia digital, Marcuschi (2005, p. 17) postula que, se pensarmos no gênero como ação social, atrelado à vida cultural, “relativamente estável” em termos de composição e estilo, servindo como instrumento comunicativo com finalidades específicas, no que diz respeito à determinada comunidade

discursiva, “é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve interferir também na natureza do gênero produzido”.

O papel, pois, que se apresenta principalmente ao professor que atua em EaD é o de (re)pensar, de acordo com as potencialidades que advêm das TDIC, “em novas formas de constituir a escrita e a leitura, o texto e o seu sentido” (Elias, 2000, p. 107), não deixando de levar em consideração os modelos socialmente construídos, que temos de nossas práticas comunicativas.

Em outras palavras, isso significa dizer que:

[...] como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte (Koch; Elias, 2009, p. 58).

Em se tratando do aviso em AVA, podemos dizer que esse gênero apresenta os seguintes elementos em sua estrutura composicional: título e data; vocativo e saudação inicial; corpo da mensagem (assunto); fórmula de despedida e assinatura.

As inovações trazidas, com o uso das TDIC, estão relacionadas principalmente à integração de recursos semióticos e elementos paralinguísticos, tais como: inserção de imagens; *links* e cores; o que faz do aviso um texto multimodal. Outro aspecto importante na forma comunicativa desse gênero diz respeito à indicação de expressões faciais com os conhecidos *smileys* ou *emoticons* (ícones que indicam emoções).

Neste ponto, bastante pertinente é acrescentar que, segundo Marcuschi (2012), esses elementos contribuem para avançar expectativas em relação ao texto e situá-lo num universo contextual de interação e, por isso, estão intimamente ligados ao tema central desta dissertação: as pistas de contextualização, objeto de nossa análise.

As tecnologias eletrônicas também permitem o armazenamento dos avisos em um espaço denominado **Quadro de avisos**, como similar do mural de parede, no qual esses textos

são postados e compartilhados com o grupo. Assim, vai se formando, ao longo da plataforma, um histórico das mensagens relacionadas ao curso.

Em suma, o aviso em AVA propicia ao docente a mediação entre o material, as atividades propostas e os participantes. Por meio dele, o professor “fala” com todos os alunos ao mesmo tempo, em uma só mensagem. Cabe aos alunos alcançar a compreensão desejada no/por meio do texto, no curso da interação comunicativa.

Por fim, enfatizamos a importância de apresentar, no capítulo seguinte, o contexto de nossa pesquisa, do qual extraímos o *corpus* de referência, a saber, os avisos escritos pelo professor e dirigidos aos alunos, em ambiente virtual de aprendizagem.

CAPÍTULO 3

CORPUS DA PESQUISA: O AVISO EM AVA

O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; ele possui uma plena realidade por si mesmo. (Deleuze, 1988, p.341)

Neste capítulo, trataremos do *corpus* de nossa pesquisa, sua origem e contexto de produção. Descreveremos, em um primeiro momento, o perfil da instituição que oferece o curso voltado para o ensino de Língua Portuguesa a distância e, em um segundo momento, o ambiente virtual de aprendizagem, que originou a produção dos avisos, endereçados a alunos, com o propósito de orientá-los quanto ao funcionamento do curso, como também incentivá-los a participar, de forma autônoma e colaborativa, do processo de (re)construção de conhecimento. Por fim, apresentaremos os textos que compõem o *corpus* de análise.

3.1 – Sobre a Instituição de Ensino Superior (IES)

O universo de nossa pesquisa é uma instituição privada de ensino superior, localizada na cidade de São Paulo, no bairro de Higienópolis. O período de implantação e consolidação na área educacional ocorreu entre as décadas de 1960 e 1990.

Em 2014, a IES mantém cinco faculdades: Administração e Economia; Arquitetura, Arte, Moda e Design; Comunicação e Marketing; Direito; Engenharia e Tecnologia e oferece cursos nas áreas de graduação, pós-graduação, MBA, de extensão e curta duração.

Ciente das mudanças significativas na Educação, principalmente, no que diz respeito à perspectiva de construção de novas propostas na forma de ensinar e aprender, com atenção às transformações tecnológicas da sociedade, essa instituição implementou, em dezembro de 2008, a plataforma virtual de aprendizagem *Blackboard*. A partir de 2009, os professores são incentivados a utilizar esse ambiente em suas aulas como suporte aos processos presenciais de ensino e aprendizagem.

Em 2012, no sentido de estar em sintonia com um contexto cada vez mais globalizado, foi implantado o primeiro curso ministrado totalmente a distância – *Comunicação Escrita a Distância* – voltado para o ensino de língua portuguesa e gerenciado pelo Núcleo de Idiomas da instituição.

Nesse ponto, convém comentar que esta pesquisa realizou a coleta de dados, tendo como base o ambiente virtual de aprendizagem concebido para o curso em questão, sobre o qual iremos discorrer a seguir.

3.1.1 – Sobre o curso de *Comunicação Escrita a Distância*

O curso de *Comunicação Escrita a Distância* é ministrado via internet, totalmente *online* e destinado a estudantes que tenham concluído, no mínimo, o Ensino Médio. Tem por objetivo propiciar aos alunos o aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, como também o desenvolvimento da habilidade de escrita segundo os padrões da norma culta.

As turmas iniciam-se na primeira segunda-feira de cada mês e o número de participantes por curso pode variar de um a trinta. As inscrições ficam abertas praticamente durante todo o ano.

O curso é composto por duas avaliações (diagnóstica e final) e seis módulos de estudo, que são disponibilizados, semanalmente, com seus conteúdos e respectivas atividades. Sua duração é de sete semanas (35 horas) e o aluno que concluir, no mínimo, 75% das atividades propostas tem direito ao certificado de conclusão.

Disponibiliza-se uma unidade de estudo por semana, sendo que as avaliações diagnóstica e final são realizadas na primeira e sexta semanas do curso respectivamente. Na última semana, os alunos são convidados a participar de uma pesquisa, que aborda questões acerca do funcionamento geral do curso.

Tal formulário tem como objetivo avaliar, sob o ponto de vista do aluno, como se deu o percurso de aprendizagem em termos de conteúdos e atividades disponibilizadas, interfaces, ferramentas de interação, mediação pedagógica, autoavaliação de desempenho, apoio técnico,

como também um espaço para críticas e sugestões, que são continuamente apreciadas por uma equipe responsável pela gestão do curso, com vistas à revisão e reelaboração das atividades em função do seu aperfeiçoamento.

Os alunos inscritos no curso normalmente são graduados e/ou pós-graduados, que têm a intenção de aprimorar seus conhecimentos gramaticais, inclusive, em razão das novas regras do Acordo Ortográfico.

As atividades acadêmicas do curso são desenvolvidas na plataforma virtual *Blackboard*, que foi escolhida pela instituição, devido a sua facilidade de uso, flexibilidade pedagógica, amplitude de funções e características interativas, propiciando maior autonomia no desenvolvimento, gerenciamento e oferecimento de disciplinas e cursos *online*.

3.2 – Sobre o Ambiente Virtual *Blackboard*

O *Blackboard* é uma plataforma virtual de gestão de aprendizagem desenvolvida para complementar, facilitar e inovar os tradicionais métodos de ensino. A plataforma possibilita a aplicação de ferramentas interativas, que contribuem para a metodologia tanto de ensino presencial quanto de ensino a distância.

A utilização deste ambiente virtual também propicia ao docente tornar-se autor, gestor e mediador do processo de aprendizagem de seus alunos, pois o professor pode criar diversos meios de transmissão de conteúdos, propor uma pluralidade de atividades em tempo real ou não, como também analisar o desempenho dos estudantes.

Este sistema auxilia os alunos no planejamento individual de seus processos de aprendizagem e permite que os mesmos colaborem entre si, através da troca de informações e conhecimentos. Em linhas gerais, são utilizadas no *Blackboard* as ferramentas de chat, fóruns de discussão, pré-testes on-line, podcasts, pós-testes on-line, provas on-line, avaliações de disciplina, avaliações de curso [...], avisos, calendários, ferramenta antiplágio SafeAssign, ferramentas de avaliações em pares, entre outras (Maia, 2009, p.7-8).

As atividades que ocorrem em tempo real (síncronas) demandam ferramentas de comunicação como, por exemplo, o *chat* e aquelas que ocorrem sem a necessidade de simultaneidade (assíncronas) são realizadas por meio de ferramentas como *blogs*, *e-mails* e fóruns de discussão. Nesse caso, os alunos podem realizar as atividades em momentos diferentes. É uma forma de interação bastante utilizada em EaD, pois a flexibilidade espaço-temporal é muito valorizada nesse contexto de ensino.

Como podemos perceber, o *Blackboard* proporciona várias ferramentas de comunicação entre os participantes. Essas funcionalidades devem ser exploradas durante o planejamento do curso, a fim de garantir a colaboração entre professor e alunos.

Dessa forma, o ambiente virtual de aprendizagem ultrapassa a ideia de um simples endereço na *web*, em que os alunos acessam os conteúdos e enviam dados e respostas (virtualização da escola tradicional). Trata-se de um lugar que requer a participação ativa de professores e estudantes envolvidos em atividades de interação, que visem ao desenvolvimento da autonomia e colaboração na construção do conhecimento, isto é, da capacidade de agir em benefício próprio e coletivo.

Em se tratando do ambiente virtual *Blackboard*, utilizado pela IES, o acesso à plataforma é realizado por meio de um navegador na internet como, por exemplo, o *Internet Explorer* ou *Google Chrome*. Digita-se, então, o *site* do portal da instituição e, em seguida, o aluno clica na opção “Blackboard”. Ao entrar com os dados de usuário (matrícula) e senha, previamente definidos pelo administrador do sistema, o aluno tem acesso ao ambiente virtual desenvolvido para o curso, conforme podemos verificar na Figura 6¹²:

Figura 6 – Tela de acesso ao AVA



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 13 nov. 2013.

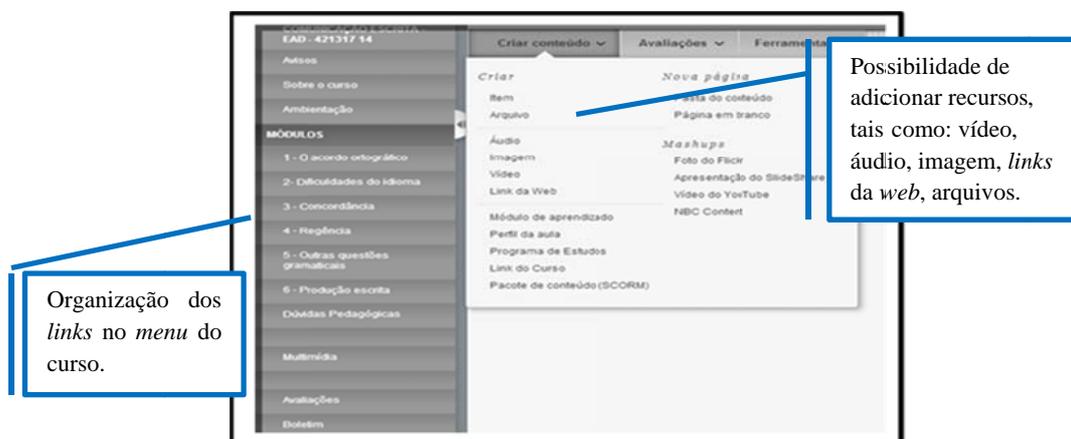
¹² As Figuras 6 a 30, que integram este capítulo, foram copiadas da plataforma *Blackboard* (Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp>), utilizada pelo curso de *Comunicação Escrita a Distância*, disponível no portal da instituição, cujo acesso ocorreu entre novembro de 2013 e outubro de 2014 e, por uma questão de preservação, o nome da IES não será revelado.

O *Blackboard* permite a personalização do ambiente de trabalho, pois disponibiliza recursos necessários para o desenvolvimento de um *layout* peculiar à instituição ao qual pertence. Assim, todo curso possui um *menu* padrão que possibilita a organização da sala de aula virtual, reunindo as principais diretrizes de apresentação (*links*) do curso ao aluno, tais como: avisos, módulos, avaliações, boletim, entre outros. Os itens que compõem o *menu* são geralmente organizados em uma estrutura hierárquica e ficam disponíveis em um espaço à esquerda da interface principal

Há, na plataforma, um comando denominado **Criar conteúdo** que permite a publicação de conteúdos, seja na forma de arquivos (doc, pdf etc.), arquivos de áudio e vídeo, imagens, seja na de *links* que possibilitam o acesso a sites externos ao ambiente, extrapolando, assim, a inclusão do simples texto linear.

A Figura 7 ilustra esse item no *Blackboard*.

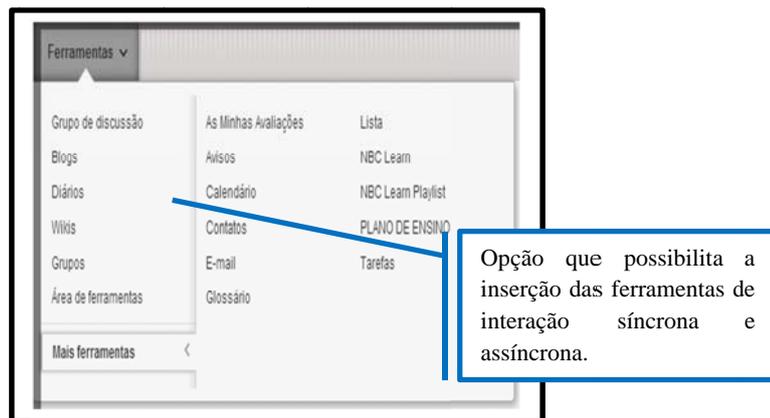
Figura 7 – Menu do curso e a opção “Criar conteúdo” no *Blackboard*



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 13 nov. 2013.

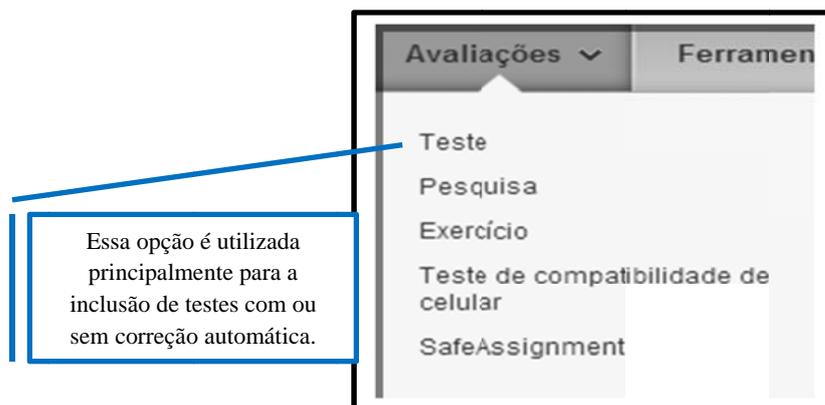
As opções **Ferramentas** e **Avaliações**, representadas respectivamente pelas Figuras 8 e 9, permitem a inclusão das ferramentas necessárias para incentivar interações síncronas e assíncronas. Dentre as mais conhecidas e utilizadas estão o *blog*, o fórum, o diário, a pesquisa e os testes avaliativos.

Figura 8 – Opção “Ferramentas” no Blackboard



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 16 nov. 2013.

Figura 9 – Opção “Avaliações” no Blackboard



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 16 nov. 2013.

De modo geral, uma preocupação constante no desenvolvimento da sala de aula virtual diz respeito à facilidade de acesso aos *links* disponibilizados no *menu*. Assim, o professor, ao inclui-los, tem como principal objetivo a configuração de uma sala de aula dinâmica e que permita ao aluno apreender, de forma mais ativa e autônoma, todo o material selecionado para o curso.

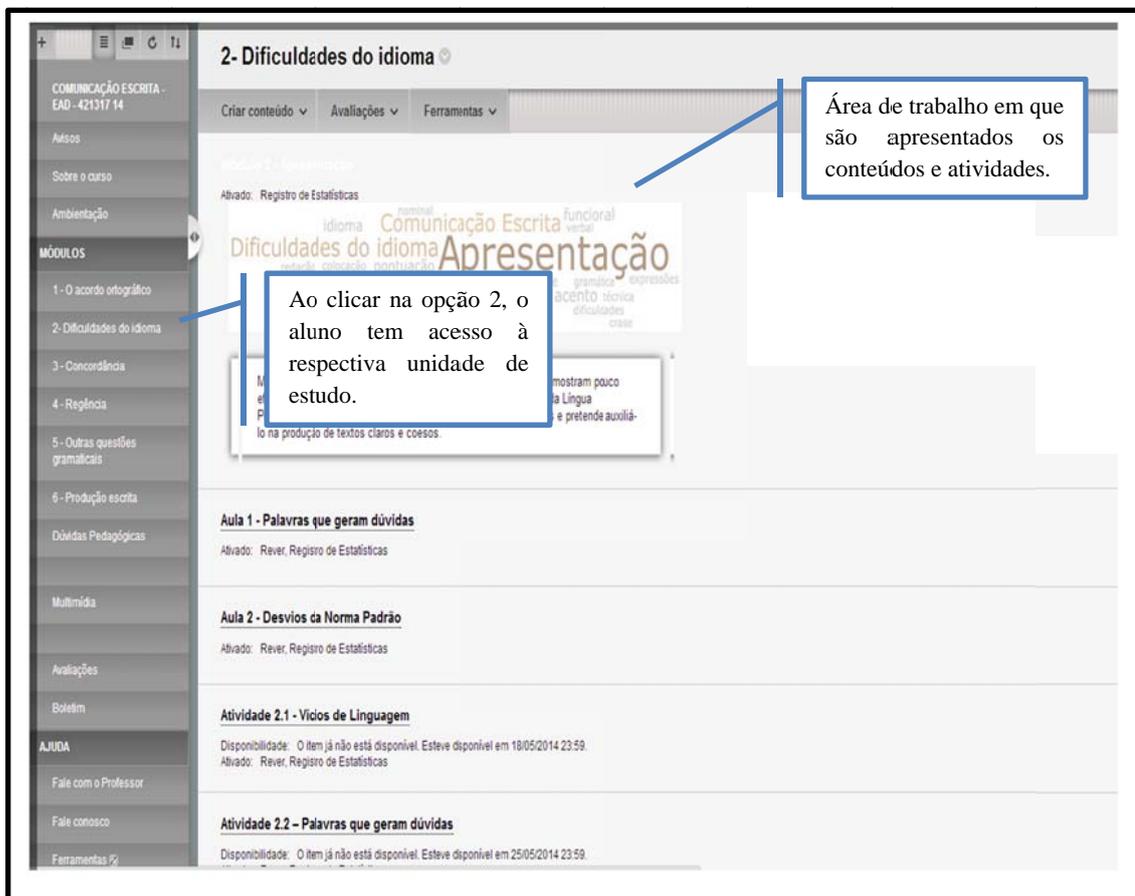
Nesse sentido, Nascimento (apud Tavares, 2013, p.237) corrobora esse pressuposto ao defender que:

Os alunos precisam sentir-se confortáveis com a interface disponível. Com isso o design é capaz de atrair o público-alvo para o propósito comunicativo. Esse conforto provém do uso simplificado da ferramenta e de recursos

visuais, se possível, audiovisuais, que permitam a interatividade entre os alunos e o conteúdo oferecido, facilitando o desempenho da turma e não interferindo nele.

O espaço mais extenso da interface, ou seja, o que se encontra à direita do *menu* do curso, corresponde à área de trabalho das unidades curriculares. O aluno, ao clicar na opção dos Módulos, tem acesso aos conteúdos e às atividades planejadas, conforme ilustrado pela Figura 10:

Figura 10 – Área de trabalho do curso



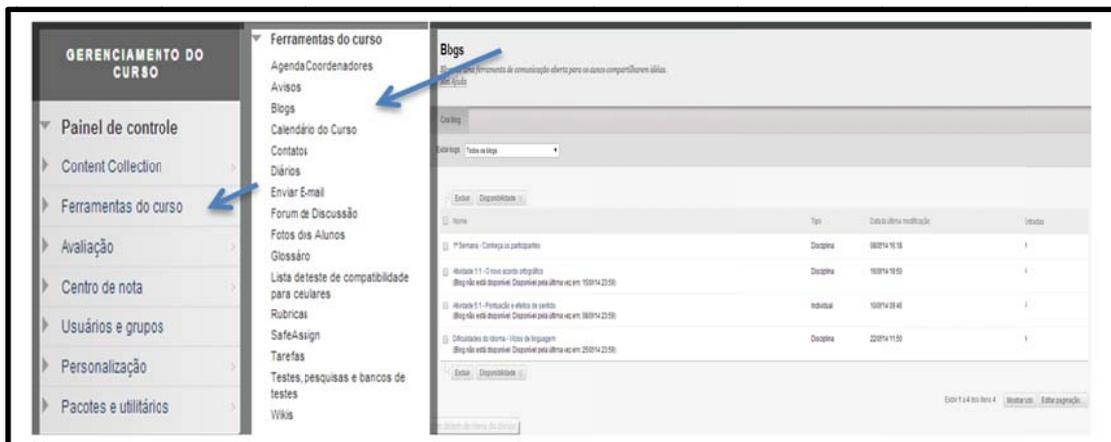
Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 10 maio 2014.

O *Blackboard* também oferece múltiplos recursos para o gerenciamento do curso, tais como: painéis de desempenho dos alunos; sistemas de preenchimento de notas e conceitos; relatórios de acompanhamento de entrega de provas, trabalhos, avaliações e demais atividades; bem como o registro da participação e progressão nos conteúdos formativos. Esse

gerenciamento acontece por meio do **Painel de controle**. Nesse *menu*, as duas opções frequentemente acessadas pelo professor são: “Ferramentas do Curso” e “Centro de nota”.

Ao clicar na opção **Ferramentas do Curso**, o professor pode tornar ou não disponíveis as ferramentas necessárias para a realização das atividades correspondentes a cada módulo de estudo, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 11 – Painel de controle e a opção “Ferramentas do curso” no AVA



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameSet.jsp> Acesso em 14 maio 2014.

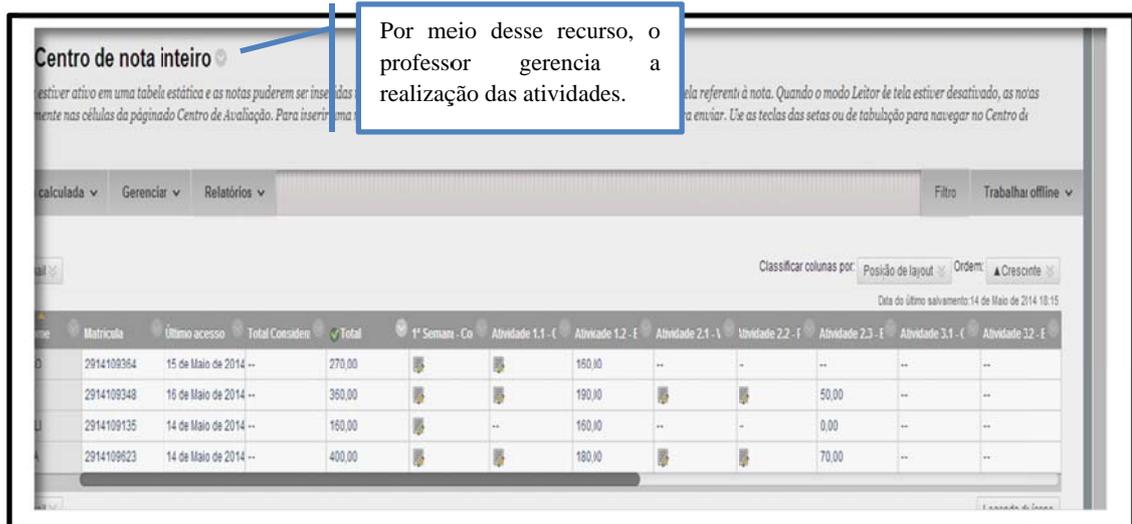
O item **Centro de Nota** é um recurso importante do *menu* de gerenciamento do curso, pois possibilita verificar o acesso dos alunos à plataforma, acompanhar a realização das atividades, como também atribuir conceitos (notas) aos exercícios, conforme representado pela Figura 12.

A despeito da atribuição de notas, é importante destacar que elas servem ao professor apenas como parâmetros, pois os conceitos mensuráveis não são levados em consideração para fins de conclusão e certificação do curso.

Dessa forma, os critérios de avaliação estão atrelados principalmente à participação e empenho do aluno na construção do conhecimento. O processo de avaliação depende, portanto, de que o aluno participe satisfatoriamente de, no mínimo, 75% das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem.

É importante comentar que apenas o professor tem acesso aos recursos que estão disponíveis no *menu* de gerenciamento do curso. Os alunos acompanham o seu percurso de aprendizagem (atividades realizadas, atribuição de conceitos pelo professor e *feedbacks*), por meio da opção **Boletim**.

Figura 12 – Opção “Centro de nota” no AVA



Fonte: <blackboard.nomedainstituicao.br/webapps/portal/frameSet.jsp> Acesso em 14 maio 2014.

Como se percebe, o *Blackboard* possibilita que o professor monitore como a aprendizagem está sendo construída, por meio de um histórico quantitativo e qualitativo das ações dos alunos, como também favorece a atualização contínua do ambiente virtual.

Neste ponto, convém acrescentar que as atividades propostas pelo curso podem ser realizadas no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, “de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio, denominado *design educacional*” (Almeida, 2003, p.331, grifos da autora).

Nesse sentido, apresentaremos o *design* de atividades acadêmicas *online* que norteia o curso, tendo em vista o desenvolvimento dos objetivos propostos. Contudo, conforme enfatizado, no capítulo anterior, as TDIC, por mais sofisticadas que sejam, não são suficientes para envolver o estudante e motivá-lo a participar das atividades.

É necessário, portanto, que os procedimentos de *design* do curso estejam em consonância com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica focada na interação e na

colaboração entre alunos e professores, de modo a promover um ambiente que inter-relacione educação e o uso de tecnologia, em prol da aprendizagem significativa do aluno.

3.2.1 – *Design* de atividades acadêmicas do curso a distância

Considerando a abordagem do “estar junto virtual”, o *design* educacional das atividades acadêmicas *online* foi desenvolvido, no sentido de que a interface e as ferramentas de interação propiciem a construção do conhecimento a partir do ambiente virtual de aprendizagem.

Assim, no AVA utilizado pelo curso de *Comunicação Escrita a Distância*, o *menu* foi estruturado de maneira simples e funcional, disponibilizando aos interactantes os seguintes *links* de acesso:

- i. *Avisos* (espaço para disponibilizar os avisos referentes ao curso);
- ii. *Sobre o curso* (de modo geral, é o espaço que contém uma explanação geral dos objetivos que o curso se propõe a atender);
- iii. *Ambientação* (espaço que, por meio da ferramenta *blog*, os alunos podem se apresentar e conhecer os colegas. Além disso, contém dicas de como participar satisfatoriamente do curso e uma tela autoexplicativa sobre as áreas do curso presentes no *menu*);
- iv. *Módulos* (espaço em que se disponibilizam os *links* correspondentes a cada unidade de estudo e respectivas atividades);
- v. *Dúvidas Pedagógicas* (espaço para postar e esclarecer dúvidas. A ferramenta tecnológica utilizada é o fórum);
- vi. *Multimídia* (espaço que contém sugestão de material complementar às unidades de estudo. Incluem-se *links* para acessar conteúdos externos, como também vídeos);
- vii. *Avaliações* (espaço que agrupa os testes avaliativos com correção automática e a pesquisa sobre o curso);
- viii. *Boletim* (espaço que auxilia o aluno a acompanhar o seu percurso de aprendizagem);

- ix. *Fale com o professor* (espaço em que os alunos podem enviar as mensagens eletrônicas. A ferramenta utilizada, então, é o *e-mail*);
- x. *Fale conosco* (nesse espaço, utilizamos o fórum como ferramenta para um bate-papo informal e o *e-mail* para envio de mensagens ao suporte técnico).

A organização dos *links* é essencial para que os alunos acessem, de forma fácil e clara, a informação que procuram ou de que necessitam. Sendo assim, no primeiro item disposto no *menu*, encontra-se o *link* **Avisos**. Ao acessá-lo, os alunos têm à disposição uma das ferramentas de interação: o quadro de avisos. Nele, o professor publica constantemente as principais informações sobre o curso, tais como: liberação das unidades de estudo (módulos) e suas respectivas atividades, prazo de envio das tarefas e devolutivas quanto às atividades realizadas.

Levando-se em consideração que alguns alunos não têm familiaridade com o uso do computador e, a princípio, podem sentir alguma dificuldade ou desconforto em “navegar” pelo AVA, os avisos têm por objetivo, num primeiro momento, dar as boas-vindas aos participantes do curso, como também as orientações necessárias, de forma que eles possam transitar, com mais naturalidade, pelo ambiente virtual, facilitando, assim, a localização das informações disponibilizadas.

Esses dados mais básicos sobre o ambiente em questão são determinantes para que os alunos se habituem paulatinamente a esse novo contexto e podem evitar alguns questionamentos, tais como: “Onde estou?” “Aonde vou?” “O que preciso fazer?”

No quadro de avisos, é bastante comum o professor também deixar convites para o acesso a *links* diversos, bem como elogios em relação à participação dos alunos nas atividades propostas pelo curso. A Figura 13 representa esse espaço:

Figura 13 – Quadro de Avisos



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 20 maio 2014.

O próximo *link*, **Sobre o Curso** (Figura 14), traz informações que poderão auxiliar o aluno na realização do curso, tais como:

- apresentação (ferramenta interativa que trata das transformações da língua portuguesa desde 1500 até os dias de hoje);
- orientações gerais sobre o seu funcionamento (objetivos, funcionamento do curso e critérios de avaliação);
- cronograma das atividades.

Esse espaço é desenvolvido com o intuito de familiarizar os alunos em relação ao assunto central – Língua Portuguesa – que será abordado no curso, bem como aos objetivos, metodologia e normatização, conforme se verifica na figura a seguir:

Figura 14 – Sobre o curso



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 17 maio 2014.

Em **Ambientação**, professor e alunos podem publicar o seu perfil e comentar sobre as suas expectativas, no que concerne ao curso. Consideramos que a implantação desse espaço é importante para que o aluno se sinta acolhido no ambiente tanto em relação ao professor quanto em relação aos colegas que o acompanharão no percurso de aprendizagem. Para tanto, a ferramenta de interação utilizada é o *blog*.

É importante comentar que, em 2014, a plataforma *Blackboard* sofreu uma atualização, possibilitando que, nas publicações em *blogs*, fóruns e diários, a imagem do participante fique exposta ao lado do texto escrito. Por isso, solicita-se aos alunos que, ao se apresentarem, compartilhando dados pessoais, seus interesses e objetivos, configurem também esse cenário virtual, anexando uma foto. Essa sugestão cria o efeito de proximidade, essencial para diminuir a distância entre professor e estudantes.

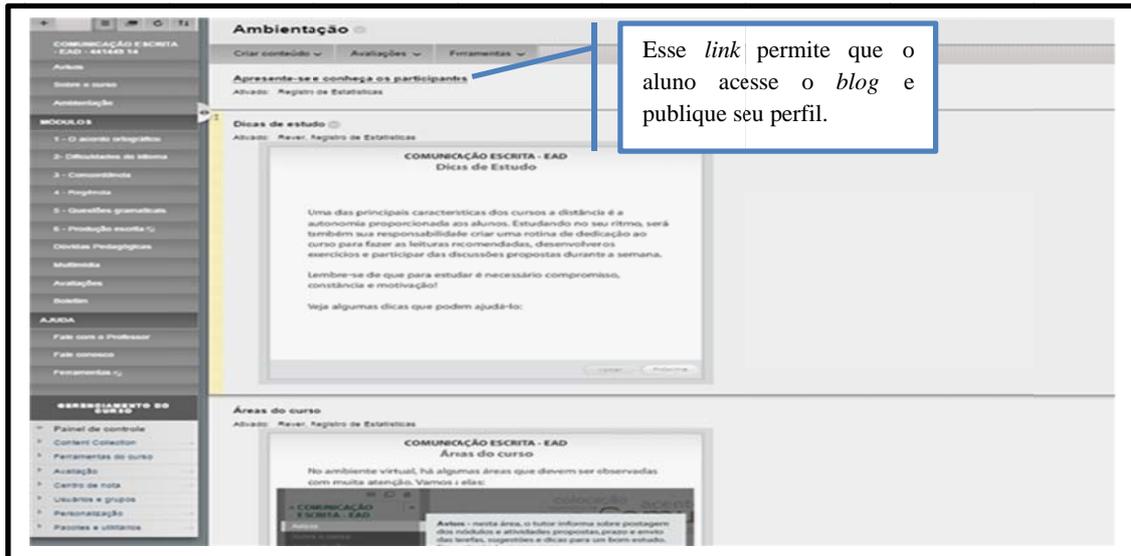
Além disso, nesse espaço, os alunos podem ter acesso a dicas importantes acerca de como planejar seus horários de estudo, criar uma rotina de dedicação ao curso, a fim de aproveitá-lo ao máximo.

De modo geral, os alunos que estão participando de cursos *online* pela primeira vez e/ou que não têm familiaridade com as tecnologias digitais sentem-se “perdidos” no ambiente. Assim, no desenvolvimento das interfaces do AVA, foi implantada também, em

Ambientação, uma tela autoexplicativa que fornece orientações sobre as opções de navegação em áreas do curso disponíveis no *menu*.

A Figura 15 ilustra esse espaço no *Blackboard*:

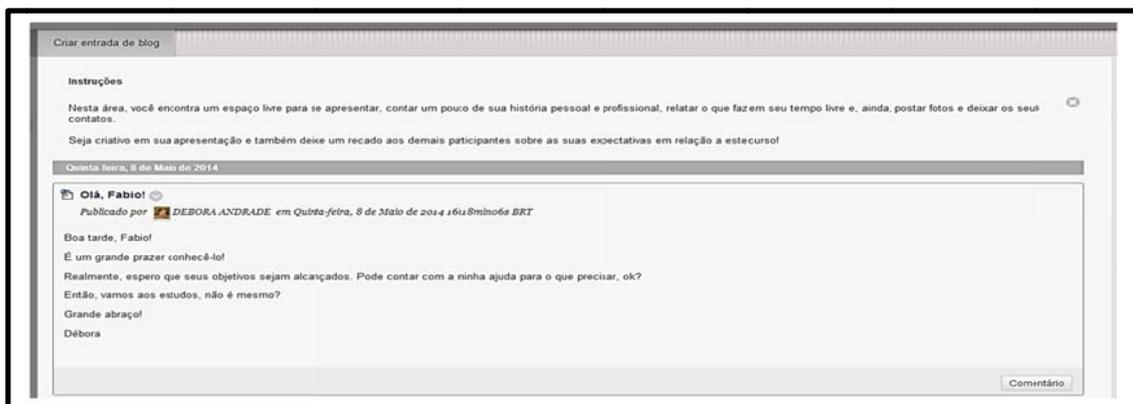
Figura 15 – Ambientação



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 15 ago. 2014.

Como mencionado anteriormente, ao acessar o link **Apresente-se e conheça os participantes**, o aluno é imediatamente direcionado ao *blog* de apresentação para a publicação de seu perfil, conforme se verifica na Figura 16.

Figura 16 – Blog para publicação do perfil



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 30 abr. 2014.

Além desses recursos, há um espaço destinado à organização textual dos conteúdos, disponível na seção **Módulos**, em que o aluno tem acesso às unidades de estudo, com suas respectivas atividades. Os materiais teóricos são elaborados antecipadamente e disponibilizados, módulo a módulo, semanalmente, permanecendo, assim, à disposição dos participantes no ambiente virtual até o encerramento do curso.

Quanto à organização de cada unidade de estudo, entendemos que um aluno a distância espera encontrar, a cada módulo, certa regularidade na apresentação dos conteúdos. Esse fator permite que ele estabeleça um percurso de leitura, como também a autonomia necessária para explorar o ambiente virtual, assumindo a responsabilidade pela seleção de materiais e gerenciamento de sua aprendizagem. Além disso, a disposição dos módulos mantém uma inter-relação, permitindo que o conhecimento se construa progressivamente.

A Figura 17 representa umas das unidades de estudo disponíveis na área **Módulos**:

Figura 17 – Módulos

Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 15 jun. 2014.

- **Módulo 1 – O acordo ortográfico**

Esse módulo apresenta duas aulas: *Regras de acentuação* e *Uso do hífen* e propõe duas atividades: um *blog* de discussão em relação às novas normas ortográficas e um teste *online* com *feedback* automático. Nesse caso, o aluno pode avaliar o próprio desempenho.

Esses exercícios eletrônicos constituem-se em uma forma comum e objetiva de averiguar conhecimentos. Convém destacar que, no ambiente *Blackboard*, é possível utilizar algumas estratégias, tais como: permitir que o aluno realize várias vezes o mesmo exercício até assimilar os conceitos estudados ou permitir apenas um acesso (penalizando, desta forma, os participantes que não acertem a questão).

Como não se priorizam *notas* no curso e sim a participação e o empenho na execução das atividades, múltiplas tentativas são permitidas, a fim de que o aluno se sinta seguro em relação aos assuntos que estão sendo abordados.

O módulo também disponibiliza um exercício interativo, que não é pontuado pelo sistema. Trata-se de um recurso que tem por objetivo reforçar a prática escrita de palavras que sofreram alterações com o novo acordo ortográfico. A vantagem em utilizar este tipo de atividade reflete-se na sua adaptabilidade a diferentes estilos de aprendizagem, como também na experiência interativa que proporciona (possibilidade de o usuário interagir com a máquina), conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 18 – Exercício interativo (Módulo 1)



Fonte: <blackboard.nomedainstituicao.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 18 nov. 2013.

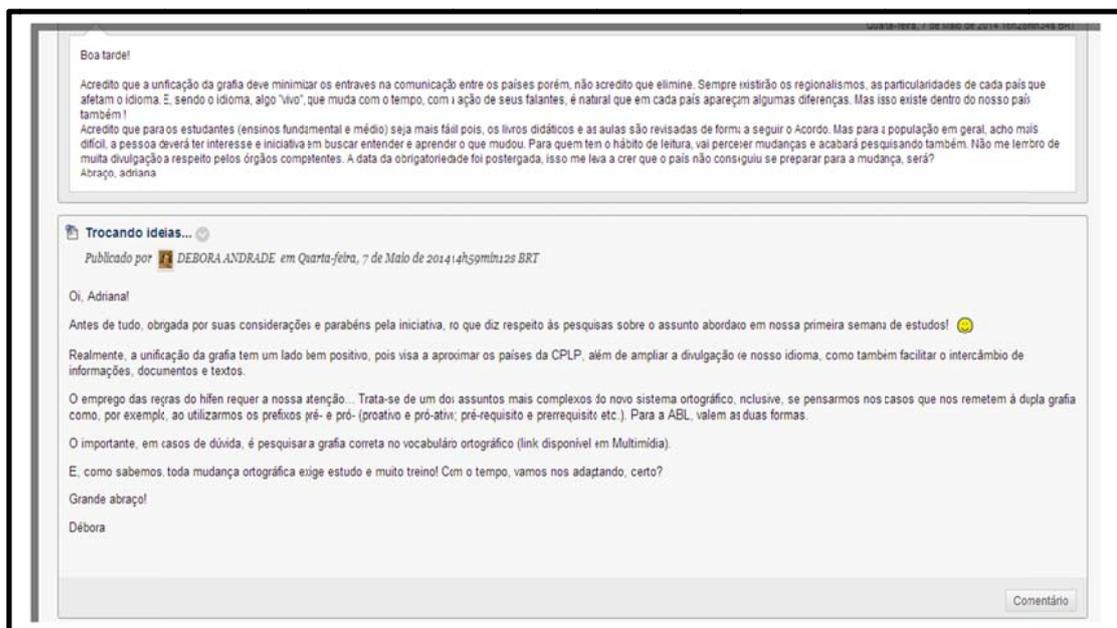
O *blog* de discussão é uma ferramenta que promove a interação entre os participantes. Nesse espaço, os alunos podem colocar as suas contribuições acerca do tema, como também comentar as opiniões dos colegas. Nele, o professor também procura estimular os alunos a

participarem das discussões, propondo questões para reflexão, bem como incentivando a pesquisa.

De acordo com os postulados de Moore e Kearsley (2008), que sugerem determinadas estratégias na condução das discussões em fóruns ou *blogs* de discussão, o professor, a fim de concluir o debate e dar um retorno (*feedback*) aos estudantes, procura sintetizar todas as considerações apresentadas, por meio de um texto escrito publicado na página do módulo, abrindo espaço para que os alunos possam se manifestar caso desejem.

A Figura 19 evidencia esse espaço de interação assíncrona:

Figura 19 – Ferramenta de interação “*blog* de discussão”



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameSet.jsp> Acesso em 08 maio 2014.

- **Módulo 2 – Dificuldades do Idioma**

É composto por duas aulas que abordam os seguintes temas: *Palavras que geram dúvidas* e *Vícios de linguagem*. Nessa unidade de estudo, são propostas três atividades: um *blog* de discussão sobre os principais vícios de linguagem, uma atividade individual realizada

na ferramenta de interação assíncrona “diário”, que trata de parônimos e um teste eletrônico que contempla questões de múltipla escolha com correção automática.

Um ponto importante a ser destacado é que o comentário do professor em relação à atividade realizada no diário é individual. Na correção do exercício, o docente procura focar inicialmente as respostas corretas e/ou adequadas do aluno e, em seguida, aponta os possíveis problemas, auxiliando-o no sentido de superar suas dúvidas. Assim, há a preocupação em dar retornos positivos e construtivos.

A ferramenta de interação **diário** é representada na figura que segue:

Figura 20 – Ferramenta de interação “diário”

O formato do diário se assemelha a um caderno de notas. Nele, os alunos publicam suas respostas e recebem posteriormente os comentários do professor.

Respondendo as questões:
 a) Que palavra foi empregada indevidamente?
 Resp: IMINENTE → algo que está prestes a acontecer
 b) Que palavra deveria ter sido empregada?
 Resp: EMINENTE → Alto, elevado. No sentido figurado: importante, superior, excelente
 c) Por qual motivo Jarbas Passarinho devolveu a carta ao reitor?
 Resp: Porque o uso das palavras, conhecidas como Parônimos, foi mal empregada. Houve uma inversão.
 d) A transgressão à norma gramatical trouxe algum prejuízo à figura do reitor?
 Resp: Acredito que sim, uma vez que o reitor de uma universidade, teoricamente, não deveria cometer esses deslizes no uso da língua. Que palavra deveria ter sido empregada?
 Resp: EMINENTE → Alto, elevado. No sentido figurado: importante, superior, excelente
 c) Por qual motivo Jarbas Passarinho devolveu a carta ao reitor?
 Resp: Porque o uso das palavras, conhecidas como Parônimos, foi mal empregada. Houve uma inversão.
 d) A transgressão à norma gramatical trouxe algum prejuízo à figura do reitor?
 Resp: Acredito que sim, uma vez que o reitor de uma universidade, teoricamente, não deveria cometer esses deslizes no uso da língua.

Comentários 1

DEBORA ANDRADE dia...
 Quinta-feira, 22 de Maio de 2014 09h33min15s BBT
 88h, 50m dia!

Suas respostas estão corretas. Parabéns pelo desempenho nesta atividade!
 Segue comentário coletivo para esta atividade. Caso tenha alguma dúvida, entre em contato.

Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 30 maio 2014.

Nessa unidade de estudo, está disponível também um exercício interativo, como evidencia a Figura 21. O exercício permite a interatividade entre o participante e o sistema, sem a mediação do professor. Assim, o aluno pode realizá-lo o número de vezes que desejar e, caso surja qualquer dúvida, ele é orientado a postar sua questão em um recurso disponível no *menu* para essa finalidade, conforme veremos mais adiante.

Figura 21 – Exercício interativo (Módulo 2)



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 18 nov. 2013.

Considerando as ideias apresentadas, estudiosos voltados para o uso das TDIC na educação na construção de ambientes virtuais de aprendizagem pontuam que:

[...] para criarmos um espaço de aprendizagem, devemos olhar o aprendiz em sua multidimensionalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e com suas diferentes formas de resolver problemas e de perceber a realidade. Precisamos desenvolver um ambiente em que o educando seja considerado em seus diferentes aspectos, vivendo em um ambiente, trocando energia e fazendo todo um sistema de relações (Luciano; Boff; Chiaramonte, 2005, p.181).

Como se percebe, privilegiam-se, no curso, ferramentas tecnológicas que possibilitam as mais variadas opções de envolvimento do aluno na proposta pedagógica, sendo úteis e complementares para o processo de ensino e aprendizagem no contexto virtual.

- **Módulo 3 – Concordância**

Essa unidade de estudo apresenta aulas relacionadas à *Concordância verbal e nominal*. As atividades propostas pelo módulo são as seguintes: uma atividade individual no diário, que propõe uma reflexão crítica sobre adequação/inadequação linguística, um teste eletrônico com correção automática (*feedback*) e um exercício interativo, cujo modelo é similar ao apresentado no Módulo 2.

- **Módulo 4 – Regência**

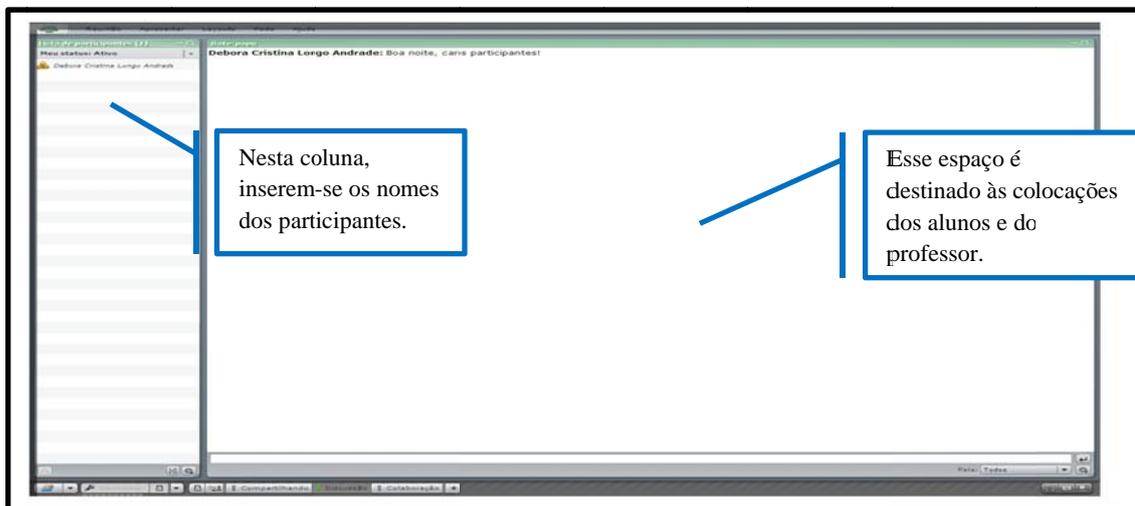
O Módulo 4 também é composto por duas aulas: *Regência Nominal* e *Regência Verbal*. Há duas atividades assíncronas: um diário (com questões objetivas) e um teste com correção automática. Nessa unidade de estudo, promove-se uma comunicação síncrona por meio do *chat*.

O *chat* é uma ferramenta utilizada, no curso, em dia e horário determinados. Trata-se de um espaço importante para a interação, pois permite uma aproximação maior com o aluno, visto que experiências e fatos relacionados ao curso podem ser compartilhados em tempo real. É conhecido comumente como sala de bate-papo virtual.

No *chat*, o professor procura responder ao objeto de dúvida do aluno. De sua clareza e objetividade, dependerá a motivação do participante.

A Figura 22 apresenta essa ferramenta de interação síncrona:

Figura 22 – Ferramenta de interação síncrona “chat”



Fonte: <blackboard.nomedainstituicao.br/webapps/porta/frameset.jsp> Acesso em 18 nov. 2013.

A utilização do *chat* aponta que essa ferramenta possibilita a interação entre alunos e professores. No curso, o tempo para a interação varia de 20 a 60 minutos, dependendo do número de usuários, da sincronia e andamento da conversa. Levando em consideração tais aspectos, cabe acrescentar que, de acordo com os estudos de D’agord (2005, p. 98), “essa

participação tem apenas um meio de aparecer: a digitação” e esse fator atua sobre todos os participantes, levando-os à urgência da escrita.

Algumas dicas iniciais são dadas para que o aluno não perca o ritmo do debate como, por exemplo, abreviar palavras; utilizar linguagem mais próxima à oralidade; desculpar-se por pequenos erros de digitação; fazer anotações, à parte, de ideias e dúvidas que não foram discutidas para futuros esclarecimentos.

Nesse sentido, concordamos com D’agord (2005, p. 98) ao defender que a interação no *chat* “pode perder em sistematizações, mas ganhar em produção de ideias e hipóteses”.

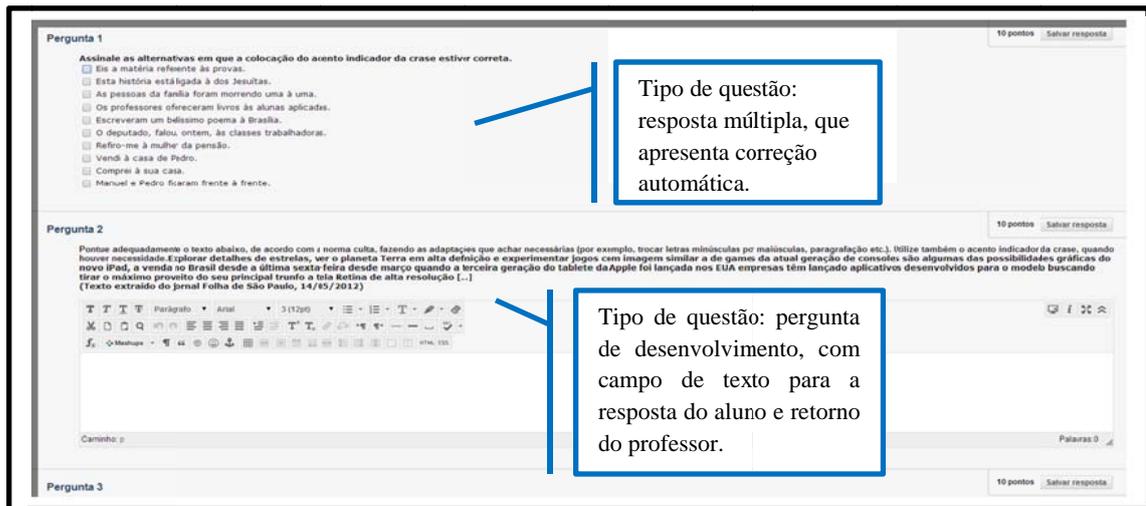
- **Módulo 5 – Questões gramaticais**

Esse módulo é composto por três aulas: *Crase; Colocação pronominal e Pontuação*. Três atividades visam a discutir, exercitar e sistematizar os conteúdos, tais como: *blog* de discussão (espaço para reflexões sobre a importância da pontuação e efeitos de sentido na produção de textos); exercício eletrônico (atividade que propõe um conjunto de perguntas objetivas acerca dos tópicos de estudo, com espaço para os comentários do professor) e um teste eletrônico (questões de múltipla escolha, com *feedback* automático).

Nos módulos de 1 a 5, a ferramenta “teste” é utilizada para a apresentação de questões objetivas (múltipla escolha) com correção automática. Contudo, nessa unidade de estudo, ela foi utilizada com outra finalidade, visto que possibilita um novo tipo de configuração como, por exemplo, a publicação de perguntas com respostas múltiplas, como também de questões dissertativas (também denominadas de “desenvolvimento”) com campo de texto destinado às respostas do aluno e *feedback* do professor.

A Figura 23 ilustra essa ferramenta de interação:

Figura 23 – Ferramenta de interação assíncrona “teste”



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 20 maio 2014.

- **Módulo 6 – Produção escrita**

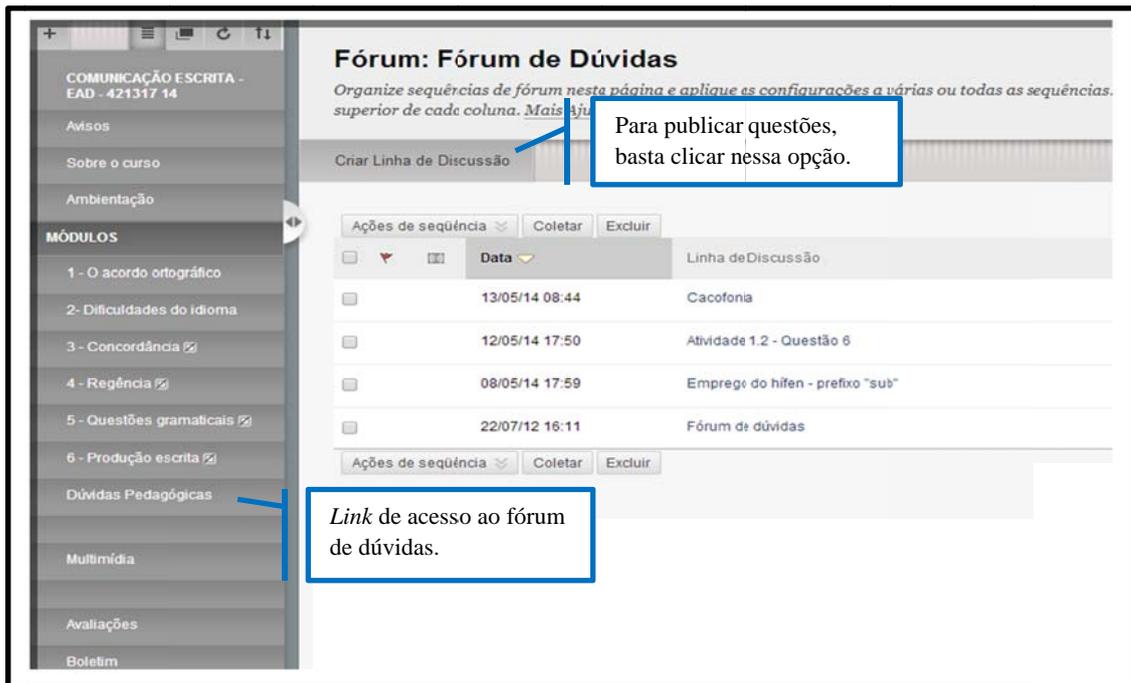
Trata-se do último conteúdo teórico. A essa unidade de estudo correspondem três aulas: *Coesão e coerência*; *Produção de textos técnicos e científicos* e *Comunicação eletrônica*.

Para sistematizar os conteúdos abordados, aos quais são feitas constantes referências, é proposta como atividade final uma produção de texto. São oferecidos diversos temas e o aluno escolhe o que melhor lhe convier. Para a realização dessa produção, utiliza-se a ferramenta de interação assíncrona “teste”.

No *feedback*, isto é, no retorno em forma de comentários sobre a atividade em questão para a instrução dos estudantes, o professor procura verificar se o aluno se apropriou de todos os conceitos abordados durante o percurso de aprendizagem para, então, orientá-lo quanto aos assuntos em que devem investir mais tempo de estudo.

Dando continuidade às áreas desenvolvidas para o curso, informamos que, logo abaixo do *link* referente aos módulos, encontra-se o item **Dúvidas Pedagógicas**, que corresponde a um espaço para a postagem de dúvidas. A ferramenta utilizada é o fórum de discussão. A Figura 24 mostra um exemplo desse espaço.

Figura 24 – Fórum de dúvidas



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 13 maio 2014.

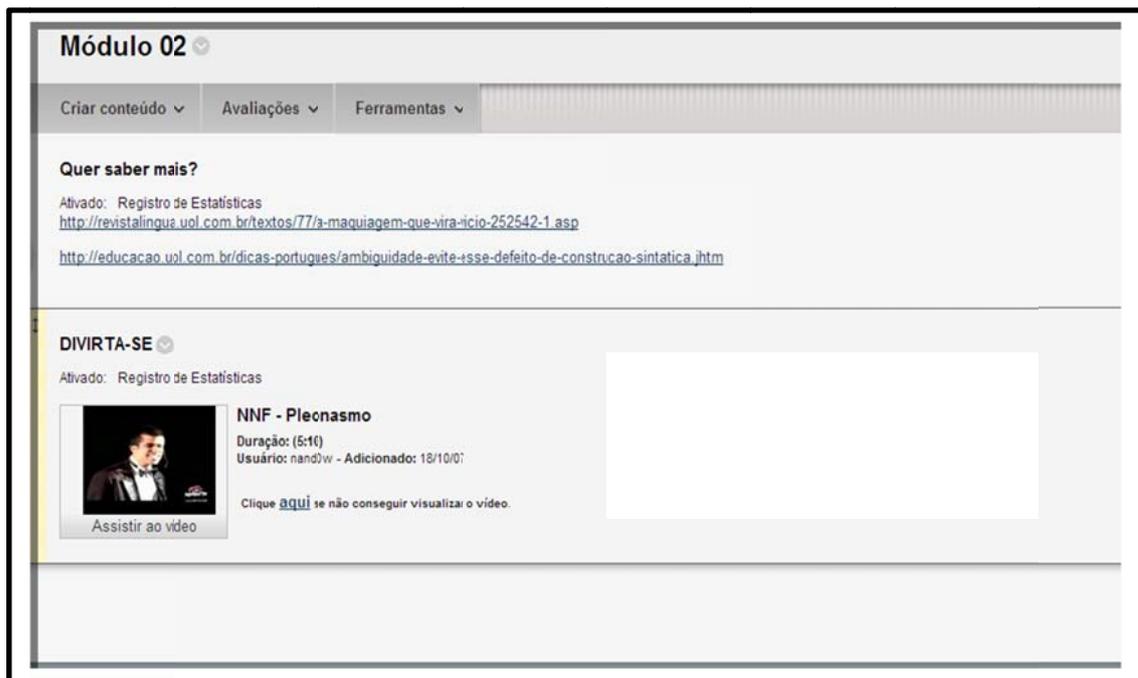
No fórum, há a opção de criar sequências de mensagens (títulos) de forma estruturada. A ferramenta permite a classificação de linhas de discussão entre professor e aluno. Eventualmente, uma mesma linha de discussão pode ser utilizada pelos colegas que queiram interagir e colaborar com a resolução de dúvidas. Acreditamos que esse espaço pode ser utilizado no sentido de auxiliar com eficiência os alunos que enfrentam dificuldades em sua trajetória de aprendizagem.

O próximo item configurado no *menu* diz respeito às indicações de *sites* e vídeos como material complementar à aprendizagem do aluno. **Multimídia** é composto por pastas relacionadas aos módulos estudados. Cada pasta apresenta os seguintes itens:

- *Quer saber mais?* (apresenta *links* internos que conduzem a textos externos, disponíveis na rede, acerca dos assuntos em pauta).
- *Divirta-se* (disponibiliza vídeos que abordam os conteúdos teóricos estudados).

A escolha dos títulos *Quer saber mais?* e *Divirta-se* deu-se com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos e motivá-los a ampliar os seus conhecimentos em relação ao tema estudado por meio de conexões textuais, conforme indicado na Figura 25.

Figura 25 – Multimídia

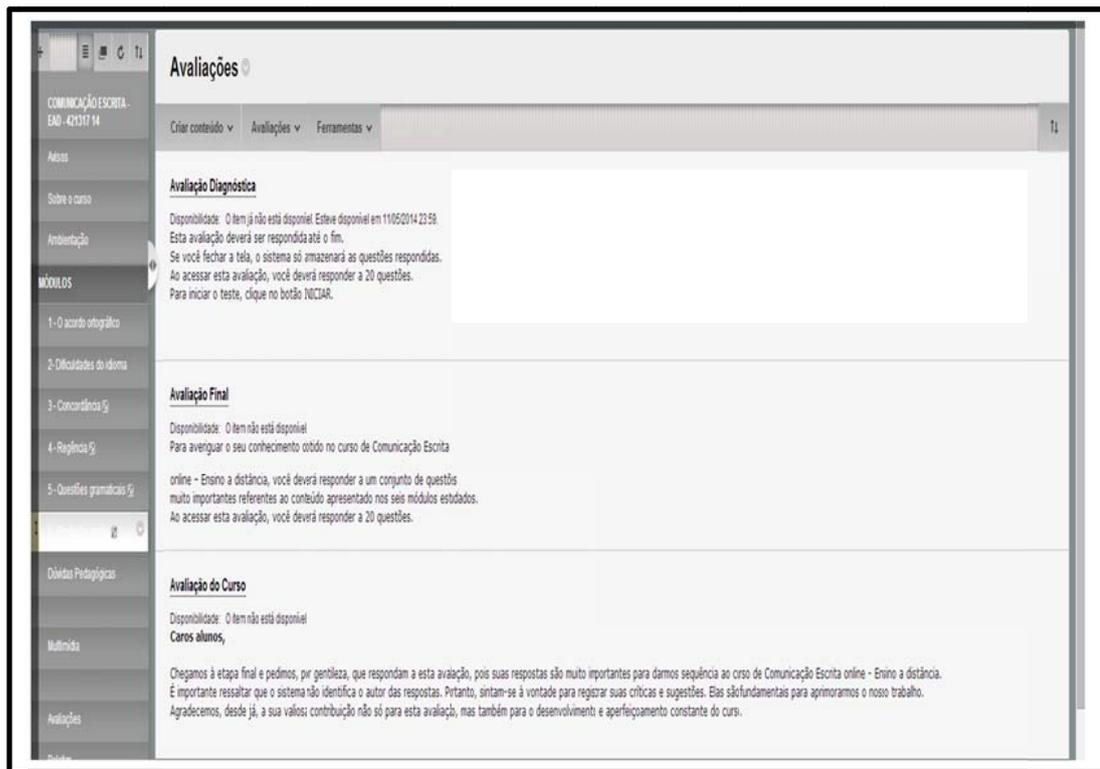


Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 18 jun. 2014.

Na configuração da sala de aula virtual, acrescenta-se ao *menu* a opção **Avaliações** (Figura 26), em que o aluno tem acesso a *links* internos, tais como:

- *Avaliação Diagnóstica*: por meio dela, o professor procura traçar um perfil do aluno em relação aos conhecimentos prévios que o participante possui acerca dos assuntos que serão abordados no curso.
- *Avaliação Final*: trata-se de um teste eletrônico que contempla questões referentes aos temas estudados no desenvolvimento do curso. Ao comparar as avaliações diagnóstica e final, tanto o professor quanto o aluno podem avaliar o grau de desempenho alcançado pelo participante.
- *Avaliação do Curso*: é uma atividade facultativa disponibilizada aos alunos. Corresponde a uma pesquisa que apresenta questões relativas ao curso, tais como: *design* das atividades, avaliação do docente e apoio técnico, avaliação de desempenho do aluno, como também um espaço para críticas e sugestões em relação ao curso.

Figura 26 – Avaliações



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 18 jun. 2014.

As *Avaliações Diagnóstica* e *Final* correspondem a testes eletrônicos com correção automática. A *Avaliação do Curso* possui questões de múltipla escolha, como também questões dissertativas. Por meio dela, é possível avaliar se os alunos gostaram ou não do curso e, por conseguinte, obter informações para o aprimoramento do trabalho.

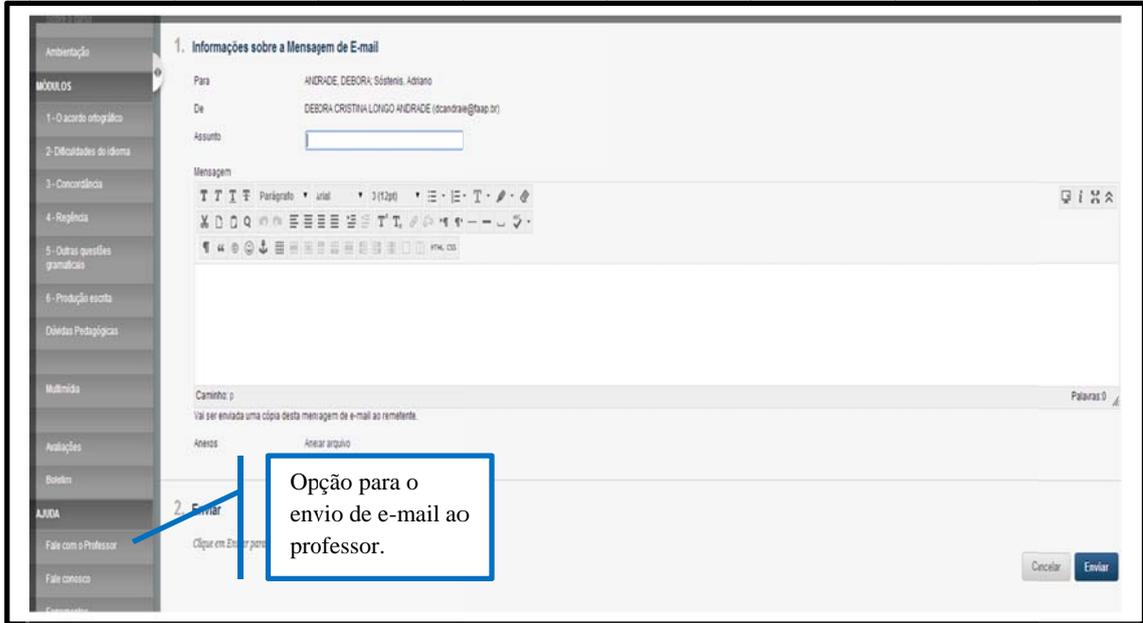
Ainda, no *menu*, há a opção **Boletim**, em que o aluno pode conferir um relatório atualizado da entrega de suas atividades, bem como possíveis comentários (*feedback*) em relação às suas tarefas.

Na área de **Ajuda**, encontram-se os seguintes itens à disposição do aluno:

- *Fale com o professor*: nesse espaço, é utilizada a ferramenta *e-mail* para tratar de assuntos particulares como, por exemplo, o não cumprimento de prazos de entrega das tarefas por motivos pessoais e/ou profissionais. No entanto, os participantes costumam utilizar o serviço de mensagem eletrônica para expor suas dificuldades técnicas, como também pedagógicas, já que se trata de uma comunicação bilateral, isto é, que ocorre apenas entre o aluno e o professor.

A ferramenta de interação assíncrona *e-mail* está representada na figura a seguir:

Figura 27 – Ferramenta de interação assíncrona “e-mail”



Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 18 jun. 2014.

- *Fale conosco*: nessa área de trabalho, o *e-mail* é utilizado com o intuito de que o aluno possa entrar em contato com o suporte, quando houver necessidade de auxílio técnico. Há também a ferramenta de interação *fórum de bate-papo*, espaço em que se trocam ideias, informações, dicas, de modo informal e descontraído, permitindo, assim, uma maior aproximação entre os participantes. Tal campo pode ser verificado por meio da Figura 28.

Figura 28 – Fórum de bate-papo

Ações de sequência	Data	Letra de Discussão	Autor	Status	Publicações não lidas	Título de publicações
	10/05/14 13:15	Vamos usar algarismos?	DEBORA ANDRADE	Publicado	0	1
	10/05/14 12:43	Cuidado com a algarita...	DEBORA ANDRADE	Publicado	0	1
	10/05/14 12:17	Gerundismo	DEBORA ANDRADE	Publicado	0	4
	13/05/14 12:26	Dica cultural - Museu Ilex e Ilex - SP	DEBORA ANDRADE	Publicado	0	1
	11/05/14 16:57	Questão 6 do teste	ILDA AFFONSO	Publicado	0	2
	08/05/14 18:49	Como configurar o perfil	DEBORA ANDRADE	Publicado	0	1
	11/05/12 17:17	Bate-papo	Anônimo	Publicado	0	1

Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 10 maio 2014.

Como se pode perceber, o *Blackboard* é uma plataforma que permite desenvolver atividades de ensino e aprendizagem não presenciais, disponibilizando uma diversidade de funcionalidades de suporte à aprendizagem por meio de mídia eletrônica.

3.3 – Apresentação do *corpus*

Para a escolha dos avisos como *corpus* deste trabalho, levamos em consideração as peculiaridades e características que os tornam, pelo menos, para nós, singulares, na medida em que são pensados, organizados e produzidos com vistas a que o leitor-aluno seja acolhido e motivado a participar das atividades que lhe são propostas no curso e, conseqüentemente, conduzido à aprendizagem.

Consciente da possibilidade de que o estudante tenha um papel ativo na construção de sentido que se estabelece no/por meio do texto, cabe ao professor utilizar os recursos que a língua oferece e as possibilidades que advêm da tecnologia para planejar textos escritos que promovam formas eficazes de interação.

Cumpre-nos ainda assinalar que, mesmo em se tratando de um paradoxo, entendemos que o sucesso de um curso a distância depende de que não haja “distância” entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, consideramos que o professor pode

estabelecer, por meio dos avisos, um intenso “diálogo” com o aluno, rompendo as fronteiras de tempo e espaço físico que os separam.

Uma vez definido o nosso enfoque, convém comentar que o aluno, ao acessar o ambiente virtual de aprendizagem, visualiza como primeira página um quadro, no qual são publicados os avisos do curso. Eles são produzidos apenas pelo professor e disponibilizados no momento em que o docente considerar oportuno. No entanto, para que os alunos possam se organizar quanto ao seu percurso de aprendizagem, pressupõe-se que sejam utilizados com frequência, a fim de motivar o interesse e a efetiva participação do estudante.

Nesse sentido, Belloni (2012, p. 58-59) aponta que o aspecto temporal em EaD, muitas vezes negligenciado pela sua descontiguidade, é de extrema importância, visto que “o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica entre os estudantes e a instituição ‘ensinante’ é crucial para a motivação do aluno [...]”

De acordo com Luciano; Boff e Chiaramonte (2005), os avisos também contribuem para uma maior participação dos interactantes em AVA, por apresentarem referenciais teóricos; aspectos gráficos em sua composição e outros elementos contextualizadores como, por exemplo, data, título e nome do autor especificados a cada publicação. Entendemos, assim, que o professor, por meio desse gênero textual, pode situar o aluno em relação ao ambiente e convidá-lo a interagir com ele, com os colegas e com o objeto de conhecimento.

Para inserir os avisos no AVA do curso de *Comunicação Escrita a Distância*, o professor precisa acessar o *link Avisos* no *menu* e clicar na opção “Criar aviso”. Abre-se, então, uma tela com campo de texto para a sua edição, como representado na Figura 29.

Figura 30 – Modos de edição do aviso

Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp> Acesso em 18 jun. 2014.

Quando disponibilizados no AVA, os avisos são encaminhados também aos participantes via *e-mail*. Desse modo, o aluno permanece atualizado quanto ao que está ocorrendo no ambiente virtual de aprendizagem, mesmo que não o acesse frequentemente.

São produzidos, em média, 35 avisos por curso. Normalmente, por meio deles, o professor comunica a liberação dos módulos, incentiva o envolvimento do aluno com o material de estudo e o convoca à participação nas atividades propostas, informa sobre o prazo de entrega das tarefas, agradece e elogia o empenho em relação ao conteúdo trabalhado, como também comenta sobre a postagem das devolutivas, isto é, das atividades corrigidas e dos resultados alcançados pelos estudantes em relação ao assunto tratado (*feedback*).

Entre o período de julho de 2012 a setembro de 2014, 23 turmas foram formadas e aproximadamente 800 avisos publicados em ambiente virtual de ensino. Levando-se em conta que esses textos apresentam características bastante semelhantes, foram selecionados, para a composição de nosso *corpus*, 15 avisos, considerados os mais representativos em relação ao uso de pistas de contextualização, os quais serão apresentados a seguir¹³:

¹³ O *corpus* de nossa pesquisa constitui-se de quinze avisos, produzidos para duas turmas formadas entre os meses de maio a agosto de 2014. Uma delas composta exclusivamente por participantes do gênero feminino. Os textos foram copiados na íntegra da plataforma *Blackboard*, disponível no portal da instituição (Fonte: <blackboard.nomedainstituição.br/webapps/portal/frameset.jsp>). Demos preferência por inserir os avisos ao final deste capítulo em ordem numérica, já que, no capítulo referente à análise, eles serão apresentados aleatoriamente, ou seja, essa sequência não será respeitada. Acreditamos que, desta maneira, poupamos também o leitor de consulta a Anexo.

Aviso 1

As primeiras atividades já estão no ar! 📢

Publicado em: Segunda-feira, 4 de Agosto de 2014



Olá!

Hoje, iniciamos a nossa primeira semana de estudo e as atividades já estão publicadas. São elas:

Avaliação Diagnóstica: é importante que você a realize, a fim de que possamos avaliar os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão abordados ao longo do curso. Você terá apenas **uma tentativa** para realizar o teste, por isso, preste bastante atenção, certo? Essa avaliação apresenta correção automática, ou seja, um feedback em relação aos seus acertos e erros. Confira as respostas e caso surja alguma dúvida, poste sua mensagem no fórum de dúvidas.

Módulo 1 - O Acordo Ortográfico: nessa unidade, vamos conhecer as novas normas ortográficas da Língua Portuguesa. Leia os conteúdos e realize as atividades propostas. Não deixe de colocar suas opiniões sobre o assunto no blog aberto neste tópico. Para isso, clique na respectiva tarefa (**Atividade 1.1 - O novo acordo ortográfico**) e, em seguida, na opção "criar entrada de blog". Se quiser ampliar ainda mais os seus conhecimentos em relação aos aspectos de nossa língua, clique no link **Multimídia**. Nesse espaço, selecionamos alguns artigos, sites e vídeos interessantes acerca dos conteúdos estudados. Não deixe de assistir ao vídeo de Saramago, comentando sobre aspectos importantes da reforma ortográfica. Vale a pena conferir!

Você pode observar também que as informações, aulas e atividades apresentam a função "marca revista". Clique nesse campo, a fim de que possa se orientar quanto ao que já foi acessado, ok?

Por fim, é fundamental que conheça o nosso ambiente virtual... Então, navegue, à vontade, pelo menu à esquerda e veja o que preparamos especialmente para você! 😊

Mãos à obra e bons estudos!

Débora

Aviso 2

Vamos trocar algumas ideias sobre o Novo Acordo?

Publicado em: Quarta-feira, 6 de Agosto de 2014



Oi, turma, tudo bem?

Você viram que eu já publiquei meu perfil no *blog*, disponível em **Ambientação**? Cliquem lá e não deixem de se apresentar também, combinado? Quero muito conhecê-las!

Passel por aqui para lembrar-lhes que, no espaço aberto para a nossa discussão acerca do Novo Acordo Ortográfico (**Atividade 1.1**), apresentei algumas questões norteadoras que podem ajudá-las a comentar sobre o assunto. Para participar, é só clicar em "criar entrada de blog". Vamos lá, exponham a sua opinião e não deixem de argumentar com as colegas e com a professora, para que possamos construir o conhecimento e enriquecer a nossa primeira semana de curso, ok? Aguardo a participação de vocês!

Vale lembrar que está aberto o nosso "fórum de dúvidas". Caso surja alguma dificuldade na realização dos exercícios, não hesitem, é só acessar o link **Dúvidas Pedagógicas**. Estou à disposição para esclarecer as suas questões.

Qualquer coisa, estou por aqui!

Um grande abraço e bons estudos!

Débora

Aviso 3

Aguardo a participação de vocês!

Publicado em: Sexta-feira, 8 de Agosto de 2014

Olá!

Só passei por aqui para dar um recadinho importante...

O blog de discussão - **Atividade 1.1** - permite que vocês publiquem as suas contribuições, bem como interajam com as colegas. Para postarem as suas considerações acerca do tema, cliquem em "criar entrada de blog". Se quiserem comentar alguma publicação, cliquem em "comentário", certo?

Assim, não deixem de dizer o que acharam das explicações apresentadas, enriquecendo-as com as informações que considerarem pertinentes sobre o assunto abordado nesta semana.

Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!

Débora

Aviso 4

Vamos conversar sobre o gerundismo?

Publicado em: Sábado, 17 de Maio de 2014



Olá, tudo bem?

Você já deu a sua contribuição, em nosso blog, sobre o gerundismo? Passe por lá e confira o que alguns colegas pensam a respeito desse assunto. Não deixe de participar também, ok? Quero muito "ouvi-lo(a)"!

Ah, passei por aqui para informar-lhe que o prazo para a realização das atividades propostas nesta segunda semana de estudo se encerra **amanhã, dia 18/05**, certo?

As tarefas que precisam ser entregues são as seguintes:

Atividade 2.1 - disponível em **2 - Dificuldades do Idioma**. Trata-se de um blog de discussão sobre o Gerundismo. Para publicar suas considerações acerca do tema, clique no título da atividade e, em seguida, na opção "criar entrada de blog".

Atividade 2.2 - disponível também no **Módulo 2**. Para realizar o exercício, clique no título da atividade e, em seguida, na opção "criar entrada de diário".

Atividade 2.3 - disponível na página do **Módulo 2**. Trata-se de um teste eletrônico. Clique no título da atividade e, em seguida, na opção INICIAR. O exercício permite múltiplas tentativas.

Conto com você!

Grande abraço e tenha um ótimo fim de semana! 😊

Débora

Aviso 5

Parabéns pela participação!

Publicado em: Terça-feira, 13 de Maio de 2014

Oi, pessoal,

passei por aqui para parabenizá-los pela participação em nossa primeira semana de estudos! 😊

Já estou lendo as contribuições postadas em nosso blog de discussão (**Atividade 1.1**) e, em breve, vou publicar uma síntese das principais ideias apresentadas. Aguardem!

Grande abraço a todos e bons estudos!

Débora

Aviso 6

Conheça nosso fórum de dúvidas

Publicado em: Quinta-feira, 28 de Agosto de 2014



Olá, tudo bem?

Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas? Para acessá-lo, basta clicar em **Dúvidas Pedagógicas** no menu ao lado e, em seguida, no link **Fórum de Dúvidas**. Encaminhe suas questões, acessando a opção "Criar Linha de Discussão".

Na plataforma virtual de aprendizagem, esse espaço foi reservado para a publicação de questões relacionadas aos módulos estudados e que não tenham sido abordadas em nosso material teórico, como também para a postagem de dúvidas que, eventualmente, possam surgir durante a leitura das aulas e/ou resolução de atividades.

É importante que você as envie, a fim de que possa aprimorar ainda mais seus conhecimentos linguísticos, ok?

Qualquer dificuldade, lembre-se de que estou sempre por aqui.

Um abraço,

Débora

Aviso 7

Bate-papo

Publicado em: Terça-feira, 13 de Maio de 2014

Oi, turma, tudo bem?

Deixei um recadinho para vocês em nosso fórum de **Bate-papo**. Para acessá-lo, cliquem no link abaixo.

Abraço,

Débora

Link do curso/Fale conosco/Bate-papo

Aviso 8

Vamos configurar o nosso perfil?

Publicado em: Quarta-feira, 13 de Agosto de 2014

Pessoal, tudo bem?

Caso desejem postar sua foto no ambiente virtual de aprendizagem, publiquei, em nosso fórum de **Bate-papo**, os procedimentos a serem seguidos, ok? Para acessá-lo, cliquem na opção **Fale conosco**.

Qualquer problema técnico, entrem em contato com o suporte, por meio da mesma opção.

Um abraço,

Débora

Aviso 9

Nossa quarta unidade de estudo já está disponível

Publicado em: Domingo, 24 de Agosto de 2014



Olá, tudo bem?

Como o tempo passa rápido, não é mesmo? Já estamos em nossa **quarta unidade de estudo!**

No quarto módulo, vamos estudar **Regência**, que é o nome dado à relação estabelecida entre os verbos ou os nomes e seus respectivos complementos. Leia os conteúdos, realize as atividades propostas e qualquer dúvida, escreva-me, combinado?

Caso deseje aprofundar seus estudos em relação a esse assunto, sugiro a consulta em dicionários especializados, como, por exemplo, o de Celso Pedro Luft - **Dicionário prático de regência verbal**.

Ah, nesta semana também temos uma novidade! Vou marcar um encontro virtual - chat. Conto com a sua participação, ok? 😊

Bons estudos e tenha uma ótima semana!

Um abraço!

Débora

Aviso 10

Conheçam nosso quinto módulo

Publicado em: Domingo, 31 de Agosto de 2014



Olá, caras participantes, tudo bem?

Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa **quinta semana de atividades**. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: **crase, colocação pronominal e pontuação**. Essas questões também são fundamentais para o desenvolvimento da fluência escrita, assim como contribuem para organizar melhor as ideias e tornar o texto mais coeso e coerente.

Então, leiam as aulas e realizem as atividades propostas. Inclusive, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante - **os sinais de pontuação**. Iremos refletir sobre sua função de produtores de sentido e daremos destaque à vírgula, cujo uso está ligado tanto ao conhecimento das regras gramaticais, quanto ao tipo de texto que se quer produzir. Assistam ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. Tenho certeza de que vão gostar... 😊

Ah, passem pelo **Multimídia** também... Cliquem no *link*, disponível no *menu* do curso e ampliem os seus conhecimentos sobre o que estudaram, ok?

Conto com a participação de vocês e desejo-lhes uma ótima semana!

Débora

Aviso 11

Atividade corrigida

Publicado em: Terça-feira, 3 de Junho de 2014



Oi, tudo bem?

Passsei por aqui para informar-lhe que a **Atividade 4.1** já foi corrigida. Para ver os meus comentários, basta acessar a respectiva tarefa na página do **Módulo 4**, ok?

Parabéns pelo empenho nessa atividade! 😊

Agora, aguardo a sua participação nas atividades abertas desta semana, combinado?

Um grande abraço,

Débora

Aviso 12

Prazo se encerra hoje!

Publicado em Domingo, 8 de Junho de 2014

Olá!

Passsei por aqui para informar-lhe que as atividades propostas pelo **Módulo 5** estarão disponíveis na plataforma até **hoje, às 13h59**. Então, se não as realizou, ainda dá tempo de participar, ok?

Conto com você!

Abraço,

Débora

Aviso 13

Avaliação do curso

Publicado em Domingo, 15 de Junho de 2014



Olá, pessoal, tudo bem?

Pois é, o tempo passou rápido e esta é a nossa última semana...

Hoje, disponibilizamos a **Avaliação do Curso** e pedimos, por gentileza, que participem dessa pesquisa, pois suas respostas são muito importantes para damos sequência ao curso de **Comunicação Escrita a Distância**. Para acessá-la, basta clicar na opção **Avaliações**, no menu do curso.

Quero agradecer, em nome de toda a equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e o empenho de vocês durante o período em que estivemos juntos. Aprendi muito com todos e espero também ter contribuído para o aprimoramento de seus conhecimentos gramaticais.

Deixaremos o curso em aberto até o **dia 22/06 (domingo)**, para que vocês possam rever todo o material.

Ah, aguardem os meus comentários sobre a **Atividade 6.1** e aproveitem os últimos dias para tirarem todas as dúvidas que surgirem, combinado?

Um grande abraço, já com saudade desta turma tão empenhada! 😊

Débora

Aviso 14

Nosso agradecimento

Publicado em Seta-feira, 20 de Junho de 2014

Oi, turma, tudo bem?

Observei que todos participaram de nossa pesquisa. Muito obrigada! Tenham certeza de que as sugestões apresentadas serão apreciadas pela nossa equipe, tendo em vista o aperfeiçoamento do curso de **Comunicação Escrita a Distância**.

Raizero que fiquei muito contente com o empenho de todos. O ensino a distância tem como objetivo principal a construção da aprendizagem baseada, sobretudo, na troca, na colaboração, na interação. Vocês realizaram as atividades propostas, participaram das discussões, realizaram pesquisas, tiraram suas dúvidas, compartilharam informações e, por conseguinte, aprimoraram os seus conhecimentos gramaticais durante o período do curso. A atividade de produção textual e a nota obtida nas avaliações (diagnóstica e final) também nos servem como parâmetros desse processo e, ao compará-las, pode verificar que elas vêm confirmar tal constatação.

Lembre-se de que continuo à disposição para esclarecer qualquer dificuldade e, no domingo, volta esse espaço para me despedir de vocês, combinado?

Um forte abraço,

Débora

Aviso 15

O curso se encerrou...

Publicado em Domingo, 22 de Junho de 2014



Oi, pessoal, tudo bem?

O tempo passou muito rápido e, infelizmente, o curso terminou.

Gostaria de dizer-lhes que tive a oportunidade de aprender com todos e estou muito contente com o progresso alcançado durante o tempo em que estivemos juntos. Espero que tenham aproveitado ao máximo o curso e possam colocar em prática, tanto em sua vida pessoal quanto na profissional, os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo.

Quero agradecer, mais uma vez, em nome da equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e empenho de vocês durante o curso!

Vale ressaltar que todos cumpriram **100% das atividades propostas** e, portanto, terão direito ao **certificado de aproveitamento do curso**, que será enviado pelo correio, ok?

Sabem que foi gratificante participar desta experiência com vocês!!! Muito sucesso a todos!!! 😊

Um forte abraço e até uma próxima oportunidade de (re)construção do conhecimento!

Débora

Embasados nas concepções teóricas apresentadas e nas possibilidades advindas da utilização das TDIC nos ambientes virtuais de ensino, procederemos no capítulo seguinte, à análise das pistas de contextualização nos avisos que constituem o nosso *corpus* de referência, partindo do princípio de que essas sinalizações são carregadas de intenções, que levam à construção de sentidos no/por meio do texto, no curso da interação comunicativa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM AVISOS NO CONTEXTO DIGITAL

Por mais banal de que seja, por menos importante que o imaginemos em suas conseqüências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o supnhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. (Foucault, 2008, p.32)

Neste capítulo, procederemos à análise das pistas de contextualização nos avisos elaborados pelo professor e endereçados aos alunos em ambiente virtual de aprendizagem, os quais compõem o nosso *corpus* de pesquisa. Estrutturamos o capítulo em duas partes: na primeira, descrevemos os procedimentos metodológicos e na segunda, realizamos a análise propriamente dita.

4.1 – Procedimentos metodológicos

Considerando o objetivo da pesquisa de analisar pistas de contextualização em avisos de um curso a distância, realizamos estudos sobre:

- i. ensino a distância em tempos de novas tecnologias da informação e comunicação, que compõem o Capítulo 1;
- ii. texto, contexto e pistas de contextualização, como configurado no Capítulo 2.

Fundamentados nesses estudos, realizaremos a análise do *corpus* desta pesquisa, com base nas seguintes categorias:

- sinais prosódicos e paralinguísticos;
- perguntas retóricas;
- marcadores conversacionais finais;
- expressões pré-formuladas de abertura e fechamento conversacionais;

- fenômenos de alternância de código.

Além dessas categorias de análise propostas principalmente por Gumperz (2002 [1982]), também serão analisados, com base nos estudos de Marcuschi (2012 [1983]), os seguintes elementos:

- contextualizadores propriamente ditos (data, assinatura e elementos gráficos) e prospectivos (título e imagem).

4.2 – Análise de pistas de contextualização

4.2.1 – Análise dos sinais prosódicos e paralinguísticos

Sabemos que, numa comunicação face a face, são utilizados muitos recursos não verbais que auxiliam na decodificação da mensagem, transmitindo a emoção, o estado de espírito, a afetividade e até mesmo a identidade dos falantes. A entonação, o ritmo, a intensidade, a altura da voz, pausas, as hesitações, como também os gestos, as expressões fisionômicas, enfim, todo o corpo auxilia no sentido do texto a ser construído.

Entendemos que, no contexto da sala de aula virtual, esses sinais prosódicos e paralinguísticos não poderiam simplesmente ser ignorados. Torna-se, portanto, imprescindível pensar em procedimentos que minimizem a perda desses elementos da prosódia e da linguagem corporal em interações *online* mediadas principalmente por ferramentas tecnológicas.

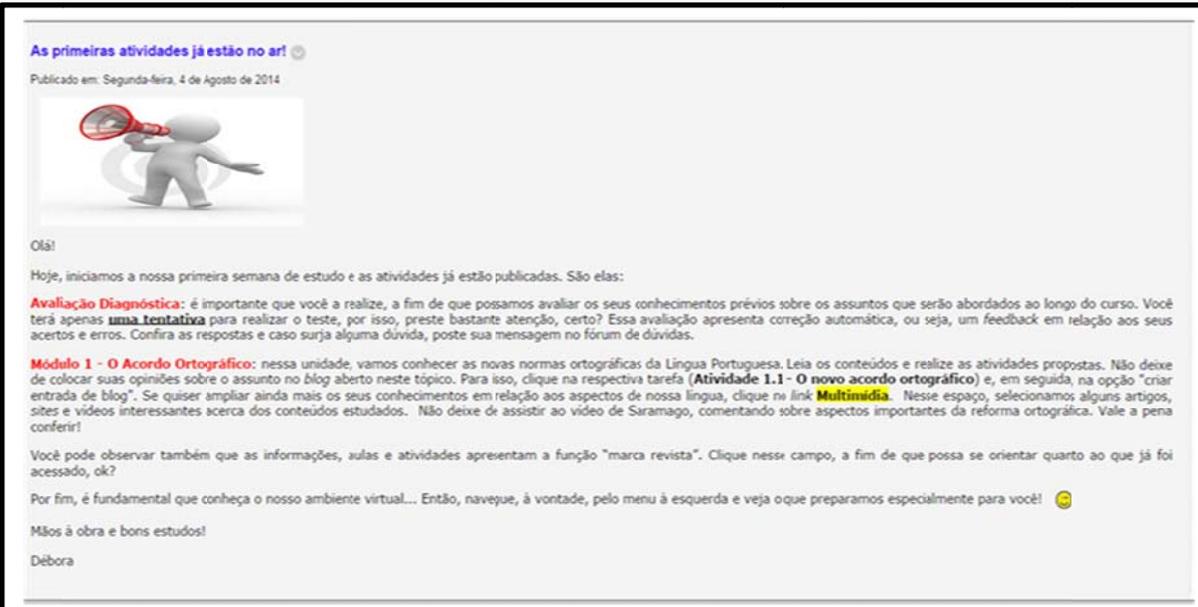
Nesse sentido, escritores habilidosos desenvolveram uma escala de recursos que exploram, no contexto digital, variadas emoções ou procuram transmitir o estado psicológico de quem os emprega, como, por exemplo, os *emoticons*¹⁴ (*emotion*: emoção + *icon*: ícone), veiculados como pistas textuais importantes para a captação do sentido no processo de interação.

¹⁴ Para facilitar a visualização, realçamos os *emoticons* nos excertos extraídos do nosso *corpus* de pesquisa.

Carneiro (2009, p. 27) pontua que esses elementos “são utilizados no ambiente virtual para suprir a impossibilidade de atribuir um tom de voz, uma expressão facial ou linguagem corporal ao que se escreve”.

Em nossa investigação, observamos a presença desses elementos em alguns excertos extraídos dos avisos apresentados a seguir:

Aviso 1



As primeiras atividades já estão no ar! 📢

Publicado em: Segunda-feira, 4 de Agosto de 2014



Olá!

Hoje, iniciamos a nossa primeira semana de estudo e as atividades já estão publicadas. São elas:

Avaliação Diagnóstica: é importante que você a realize, a fim de que possamos avaliar os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão abordados ao longo do curso. Você terá apenas **uma tentativa** para realizar o teste, por isso, preste bastante atenção, certo? Essa avaliação apresenta correção automática, ou seja, um feedback em relação aos seus acertos e erros. Confira as respostas e caso surja alguma dúvida, poste sua mensagem no fórum de dúvidas.

Módulo 1 - O Acordo Ortográfico: nessa unidade, vamos conhecer as novas normas ortográficas da Língua Portuguesa. Leia os conteúdos e realize as atividades propostas. Não deixe de colocar suas opiniões sobre o assunto no blog aberto neste tópico. Para isso, clique na respectiva tarefa (**Atividade 1.1 - O novo acordo ortográfico**) e, em seguida, na opção "criar entrada de blog". Se quiser ampliar ainda mais os seus conhecimentos em relação aos aspectos de nossa língua, clique no link **Multimídia**. Nesse espaço, selecionamos alguns artigos, sites e vídeos interessantes acerca dos conteúdos estudados. Não deixe de assistir ao vídeo de Saramago, comentando sobre aspectos importantes da reforma ortográfica. Vale a pena conferir!

Você pode observar também que as informações, aulas e atividades apresentam a função "marca revista". Clique nesse campo, a fim de que possa se orientar quanto ao que já foi acessado, ok?

Por fim, é fundamental que conheça o nosso ambiente virtual... Então, navegue, à vontade, pelo menu à esquerda e veja o que preparamos especialmente para você! 😊

Mãos à obra e bons estudos!

Débora

(1) Por fim, é fundamental que conheça o nosso ambiente virtual... Então, navegue à vontade, pelo *menu* à esquerda e veja o que preparamos especialmente para você! 😊

Aviso 10

Conheçam nosso quinto módulo
Publicado em: Domingo, 31 de Agosto de 2014



Olá, caras participantes, tudo bem?

Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa **quinta semana de atividades**. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: **crase**, **colocação pronominal** e **pontuação**. Essas questões também são fundamentais para o desenvolvimento da fluência escrita, assim como contribuem para organizar melhor as ideias e tornar o texto mais coeso e coerente.

Então, leiam as aulas e realizem as atividades propostas. Inclusive, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante - **os sinais de pontuação**. Iremos refletir sobre sua função de produtores de sentido e daremos destaque à vírgula, cujo uso está ligado tanto ao conhecimento das regras gramaticais, quanto ao tipo de texto que se quer produzir. Assistam ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. Tenho certeza de que vão gostar... 😊

Ah, passem pelo **Multimídia** também... Cliquem no *link*, disponível no *menu* do curso e ampliem os seus conhecimentos sobre o que estudaram, ok?

Conto com a participação de vocês e desejo-lhes uma ótima semana!

Débora

(2) Então, leiam as aulas e realizem as atividades propostas. Inclusive, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante – os sinais de pontuação. [...] Assistam ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. Tenho certeza de que vão gostar... 😊

Como podemos notar em (1) e (2), a professora ao ativar os conhecimentos que possui sobre a importância das expressões fisionômicas como um recurso para manter o envolvimento conversacional, decide inserir, ao final de suas proposições, um *emoticon* no seu “projeto de dizer”, o qual representa a sua expressão facial – ação de piscar – e lhe dá argumentos para levar o aluno, de forma lúdica e afetiva, a uma adesão efetiva em relação ao que lhe é proposto: navegar pelo ambiente virtual, a fim de conhecer o material publicado, como também assistir ao vídeo indicado por ela.

Verificamos que esse procedimento é reiterado em outros enunciados como, por exemplo:

Aviso 5

Parabéns pela participação!
 Publicado em: Terça-feira, 13 de Maio de 2014

Oi, pessoal,
 passei por aqui para parabenizá-los pela participação em nossa primeira semana de estudos! 😊

Já estou lendo as contribuições postadas em nosso blog de discussão (**Atividade 1.1**) e, em breve, vou publicar uma síntese das principais ideias apresentadas. Aguardem!

Grande abraço a todos e bons estudos!

Débora

(3) passei por aqui para parabenizá-los pela participação em nossa primeira semana de estudos! 😊

Aviso 11

Atividade corrigida
 Publicado em: Terça-feira, 3 de Junho de 2014



Oi, tudo bem?

Passei por aqui para informar-lhe que a **Atividade 4.1** já foi corrigida. Para ver os meus comentários, basta acessar a respectiva tarefa na página do **Módulo 4**, ok?

Parabéns pelo empenho nessa atividade! 😊

Agora, aguardo a sua participação nas atividades abertas desta semana, combinado?

Um grande abraço,
 Débora

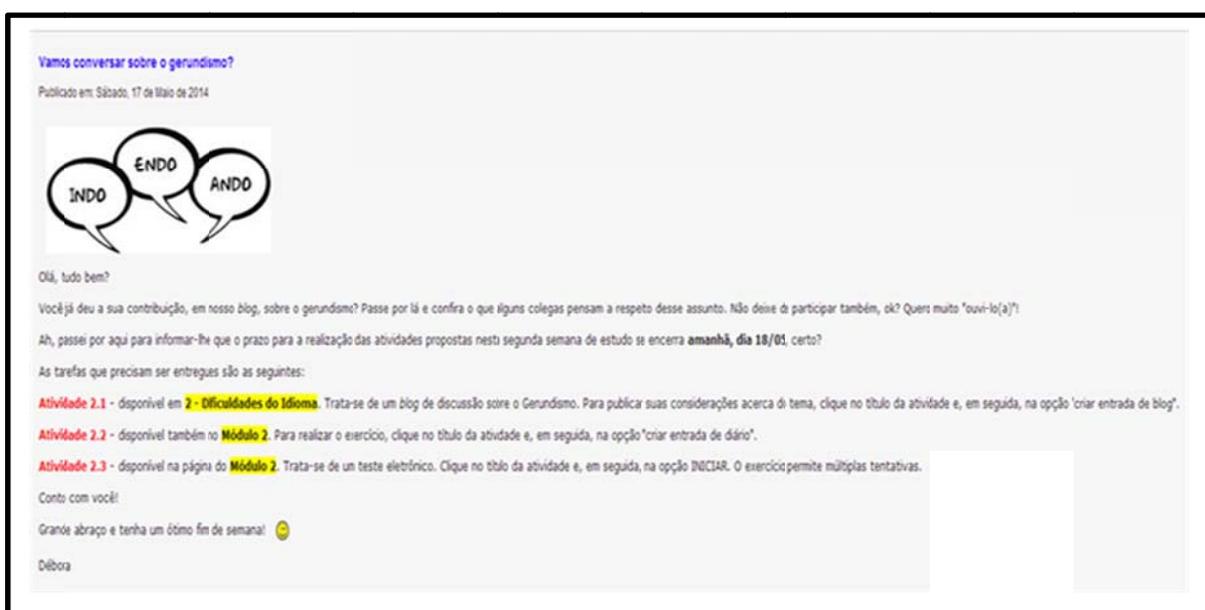
(4) Parabéns pelo empenho nessa atividade! 😊

Nos excertos (3) e (4), notamos que tais recursos foram utilizados com o intuito de registrar a satisfação da professora com os resultados apresentados, expressa respectivamente pela ação de sorrir e de piscar, no que diz respeito à participação e empenho dos alunos na realização das tarefas contempladas pelos módulos de estudo. A intenção é de que os alunos

percebam o contentamento da docente e sintam-se motivados à realização de estudos bem-sucedidos.

Por sua vez, os *emoticons* também são recorrentes nas saudações finais, haja vista que, por meio da utilização de tais elementos, a professora procura demonstrar o clima de amizade, afeição e mútuo respeito que é possível se estabelecer entre os interagentes e tão necessário no ambiente virtual de aprendizagem, a fim de minimizar a distância imposta pela tela do computador, tal como podemos verificar nos exemplos a seguir:

Aviso 4



Vamos conversar sobre o gerundismo?

Publicado em Sábado, 17 de Maio de 2014



Olá, tudo bem?

Você já deu a sua contribuição, em nosso blog, sobre o gerundismo? Passe por lá e confira o que alguns colegas pensam a respeito desse assunto. Não deixe de participar também, ok? Quer muito "ouvi-lo(a)!"

Ah, passei por aqui para informar-lhe que o prazo para a realização das atividades propostas nesta segunda semana de estudo se encerra **amanhã, dia 18/01**, certo?

As tarefas que precisam ser entregues são as seguintes:

Atividade 2.1 - disponível em **2 - Dificuldades do Idioma**. Trata-se de um blog de discussão sobre o Gerundismo. Para publicar suas considerações acerca do tema, clique no título da atividade e, em seguida, na opção "criar entrada de blog".

Atividade 2.2 - disponível também no **Módulo 2**. Para realizar o exercício, clique no título da atividade e, em seguida, na opção "criar entrada de diário".

Atividade 2.3 - disponível na página do **Módulo 2**. Trata-se de um teste eletrônico. Clique no título da atividade e, em seguida, na opção INICIAR. O exercício permite múltiplas tentativas.

Conto com você!

Grande abraço e tenha um ótimo fim de semana! 😊

Débora

(5) Grande abraço e tenha um ótimo fim de semana! 😊

Aviso 15

O curso se encerrou...

Publicado em: Domingo, 22 de Junho de 2014



Oi, pessoal, tudo bem?

O tempo passou muito rápido e, infelizmente, o curso terminou.

Gostaria de dizer-lhes que tive a oportunidade de aprender com todos e estou muito contente com o progresso alcançado durante o tempo em que estivemos juntos. Espero que tenham aproveitado ao máximo o curso e possam colocar em prática, na vida pessoal quanto na profissional, os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo.

Quero agradecer, mais uma vez, em nome da equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e empenho de vocês durante o curso!

Vale ressaltar que todos cumpriram **100% das atividades propostas** e, portanto, terão direito ao **certificado de aproveitamento do curso**, que será enviado pelo correio, ok?

Saibam que foi gratificante participar desta experiência com vocês!!! Muito sucesso a todos!!! 😊

Um forte abraço e até uma próxima (oportunidade de (re)construção do conhecimento!

Débora

(6) Saibam que foi gratificante participar desta experiência com vocês!!! Muito sucesso a todos!!! 😊

No que concerne à utilização de sinais prosódicos e paralinguísticos na produção escrita dos avisos, cumpre-nos, ainda, acrescentar que a pontuação constitui-se em pista importante para a construção de sentido, pois também tende a incitar valores prosódicos, como, por exemplo, em:

Aviso 10

Conheçam nosso quinto módulo
Publicado em: Domingo, 31 de Agosto de 2014



Olá, caras participantes, tudo bem?

Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa **quinta semana de atividades**. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: **crase, colocação pronominal e pontuação**. Essas questões também são fundamentais para o desenvolvimento da fluência escrita, assim como contribuem para organizar melhor as ideias e tornar o texto mais coeso e coerente.

Então, leiam as aulas e realizem as atividades propostas. Inclusive, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante - **os sinais de pontuação**. Iremos refletir sobre sua função de produtores de sentido e daremos destaque à vírgula, cujo uso está ligado tanto ao conhecimento das regras gramaticais, quanto ao tipo de texto que se quer produzir. Assis:am ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. Tenho certeza de que vão gostar... 😊

Ah, passem pelo **Multimídia** também... Cliquem no *link*, disponível no *menu* do curso e ampliem os seus conhecimentos sobre o que estudaram, ok?

Conto com a participação de vocês e desejo-lhes uma ótima semana!

Débora

(7) Ah, passem pelo Multimídia também... Cliquem no *link*, disponível no *menu* do curso e ampliem os seus conhecimentos sobre o que estudaram, ok?

Aviso 3

Aguardo a participação de vocês!
Publicado em: Sexta-feira, 8 de Agosto de 2014

Olá!

Só passei por aqui para dar um recadinho importante...

O blog de discussão - **Atividade 1.1** - permite que vocês publiquem as suas contribuições, bem como interajam com as colegas. Para postarem as suas considerações acerca do tema, cliquem em "criar entrada de blog". Se quiserem comentar alguma publicação, cliquem em "comentário", certo?

Assim, não deixem de dizer o que acharam das explicações apresentadas, enriquecendo-as com as informações que considerarem pertinentes sobre o assunto abordado nesta semana.

Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!

Débora

(8) Só passei por aqui para dar um recadinho importante...

Aviso 2

Vamos trocar algumas ideias sobre o Novo Acordo?

Publicado em: Quarta-feira, 6 de Agosto de 2014



Oi, turma, tudo bem?

Você viram que eu já publiquei meu perfil no *blog*, disponível em **Ambientação**? Cliquem lá e não deixem de se apresentar também, combinado? Quero muito conhecê-las!

Passel por aqui para lembrar-lhes que, no espaço aberto para a nossa discussão acerca do Novo Acordo Ortográfico (**Atividade 1.1**), apresentei algumas questões norteadoras que podem ajudá-las a comentar sobre o assunto. Para participar, é só clicar em "criar entrada de blog". Vamos lá, exponham a sua opinião e não deixem de argumentar com as colegas e com a professora, para que possamos construir o conhecimento e enriquecer a nossa primeira semana de curso, ok? Aguardo a participação de vocês!

Vale lembrar que está aberto o nosso "fórum de dúvidas". Caso surja alguma dificuldade na realização dos exercícios, não hesitem, é só acessar o *link* **Dúvidas Pedagógicas**. Estou à disposição para esclarecer as suas questões.

Qualquer coisa, estou por aqui!

Um grande abraço e bons estudos!

Débora

(9) Vale lembrar que está aberto o nosso "fórum de dúvidas". Caso surja alguma dificuldade na realização dos exercícios, não hesitem, é só acessar o *link* Dúvidas Pedagógicas. Estou à disposição para esclarecer as suas questões.

Cagliari (apud Pacheco, 2008) propõe padrões prosódicos prováveis para os sinais de pontuação usados na escrita. Nesta análise, concentraremos nossa atenção, por exemplo, na utilização de alguns recursos, que se destacam pela grande incidência, tais como:

- **reticências:** servem para indicar que uma fala ficou incompleta e, por conseguinte, que o produtor deseja que o seu interlocutor continue pensando no assunto tratado, como podemos observar nos excertos (1), (2), (7) e (8);
- **ponto de exclamação:** na fala, procura marcar um reforço especial na intensidade, duração e altura da voz, como também a sua "repetição" pode levar o aluno a perceber o sentir, a expressão de emoções fortes do sujeito que enuncia, no caso, a professora. Na escrita, o uso de tal recurso pode ser verificado, por exemplo, no excerto (6);

- **aspas**: utilizadas, de modo geral, para destacar termos e expressões e, por conseguinte, podem também caracterizar a mudança de ritmo, de volume ou de registro de voz, como exemplificado em (9).

Como já mencionado, os enunciados são sinalizados pela prosódia, que visa a um determinado fim: realçar o valor de algo no texto, colocando certos elementos em destaque, indicando a linha argumentativa que se pretende dar ao texto e como o interlocutor pode interpretar o que está escrito.

Nesse sentido, Albuquerque (2012, p.12) afirma que “a pontuação é, pois, a voz da escrita na construção do sentido do texto, devendo ser entendida como importante recurso gráfico operante”. Assim, para se fazer ouvir por meio do texto escrito, a docente lança mão dos sinais de pontuação e oferece pistas para o aluno em sua atividade interpretativa.

O autor pontua ainda que os sinais de pontuação indicam no texto a expressão de sentimentos, sensações, opiniões, enfim, trata-se de marcas linguísticas de larga expressividade, as quais podem evocar múltiplos sentidos, somente interpretáveis no contexto em que se inserem.

Com base na observação dos excertos, podemos deduzir que a professora explora o uso da pontuação, com o intuito de colocar em evidência as opções disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, sinalizando, assim, as suas intenções, de modo que o aluno ao reconhecê-las possa se sentir mais propenso a segui-las.

Além disso, conforme nos aponta Cagliari (1989), os sinais de pontuação configuram pistas que reconstituem uma entonação enfática pretendida pela professora como, por exemplo, em (6), quando a docente procura demonstrar valores afetivos (carinho, satisfação, amizade), estratégia de grande valia para se aproximar dos alunos.

Com isso, é possível dizer que a utilização da pontuação como indicadora e/ou sinalizadora desses estados emocionais tendem a criar efeitos de cumplicidade e parceria entre os interactantes do processo educativo e, por conseguinte, motivam e convergem para a construção do conhecimento em AVA.

Ainda, no excerto (7), notamos que a utilização do elemento não lexicalizado “Ah” é utilizado como pista, no sentido de chamar a atenção do aluno em relação ao que será dito pela professora. Podemos inferir que se trata de um recurso que vem, segundo Urbano (2001),

acompanhado de entonação no texto falado. Como se pode verificar, esse termo é utilizado, na escrita do aviso, para reforçar a enunciação e, possivelmente, conseguir a adesão do aluno ao que está sendo proposto. Essa intenção é ratificada pelo advérbio “também” e, até mesmo, pelo ponto de exclamação, como, por exemplo, em (10):

Aviso 9

Nossa quarta unidade de estudo já está disponível

Publicado em: Domingo, 24 de Agosto de 2014



Olá, tudo bem?

Como o tempo passa rápido, não é mesmo? Já estamos em nossa **quarta unidade de estudo!**

No quarto módulo, vamos estudar **Regência**, que é o nome dado à relação estabelecida entre os verbos ou os nomes e seus respectivos complementos. Leia os conteúdos, realize as atividades propostas e qualquer dúvida, escreva-me, combinado?

Caso deseje aprofundar seus estudos em relação a esse assunto, sugiro a consulta em dicionários especializados, como, por exemplo, o de Celso Pedro Luft - **Dicionário prático de regência verbal**.

Ah, nesta semana também temos uma novidade! Vou marcar um encontro virtual - *chat*. Conto com a sua participação, ok? 😊

Bons estudos e tenha uma ótima semana!

Um abraço!

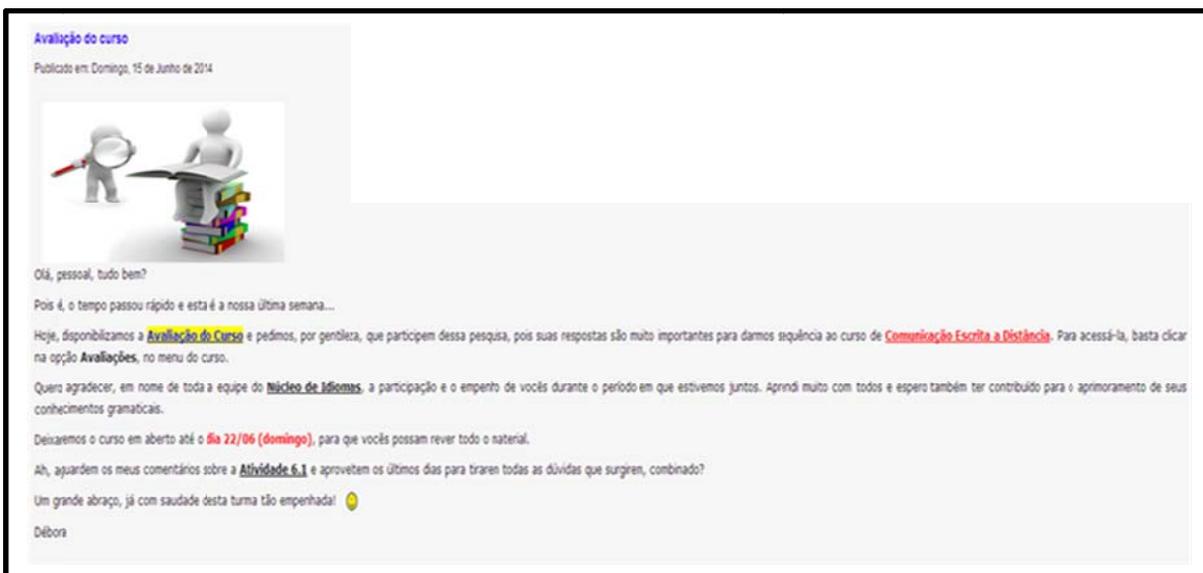
Débora

(10) Ah, nesta semana também temos uma novidade! Vou marcar um encontro virtual – *chat*. Conto com a sua participação, ok? 😊

Segundo Marcuschi (1989), a utilização dessa marca verbal não lexicalizada é orientada para a interação verbal, servindo também como indicador de força ilocutória. Assim, a professora deixa marcada, em seu discurso, a ênfase pretendida.

Na investigação do *corpus*, observamos mais uma ocorrência do elemento “Ah”, como em:

Aviso 13



Avaliação do curso
Publicado em Domingo, 15 de Junho de 2014

Olá, pessoal, tudo bem?

Pois é, o tempo passou rápido e esta é a nossa última semana...

Hoje, disponibilizamos a **Avaliação do Curso** e pedimos, por gentileza, que participem dessa pesquisa, pois suas respostas são muito importantes para damos sequência ao curso de **Comunicação Escrita a Distância**. Para acessá-la, basta clicar na opção **Avaliações**, no menu do curso.

Quero agradecer, em nome de toda a equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e o empenho de vocês durante o período em que estivemos juntos. Aprendi muito com todos e espero também ter contribuído para o aprimoramento de seus conhecimentos gramaticais.

Deixaremos o curso em aberto até o **dia 22/06 (domingo)**, para que vocês possam rever todo o material.

Ah, aguardem os meus comentários sobre a **Atividade 6.1** e aproveitem os últimos dias para tirarem todas as dúvidas que surgirem, combinado?

Um grande abraço, já com saudade desta turma tão empenhada! 🍋

Débora

(11) Ah, aguardem os meus comentários sobre a Atividade 6.1 e aproveitem para tirarem todas as dúvidas que surgirem, combinado?

Observamos que, em (11), o uso intencional de “Ah” também possui um caráter enfático, no sentido de que a docente, no momento do processo de escrita do texto, procura sinalizar o resgate em sua memória de um assunto que mereça a atenção de seu interlocutor, no caso, os alunos.

Ainda, de acordo com Risso (1999), tal elemento define-se e identifica-se como sintaticamente independente, prosodicamente demarcado em que se manifesta pelas indicações relativas ao plano da tessitura (a professora quer “destacar” um comentário, que não pertence ao assunto principal) e basicamente interativo.

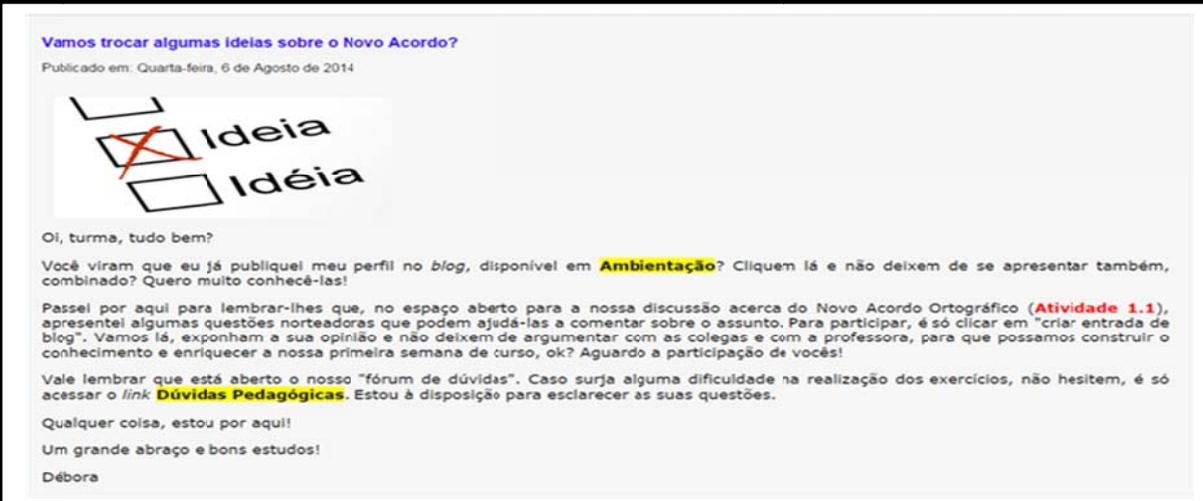
Como vimos, o aviso em AVA traz em si marcas específicas, tais como sinais de pontuação e presença de adaptação de sinais paralinguísticos que podem representar, no gênero, as expressões fisiônicas, as emoções humanas e entonações tão características das construções discursivas face a face. Nesse direcionamento, constatamos que esse gênero textual apresenta marcações estilísticas dentro de um *continuum* entre *fala* e *escrita*, considerando as características do contexto de comunicação e propósito da interação.

Diante disso, fica evidente, no conjunto dos excertos listados, que a escolha dessas pistas não obedece a aspectos puramente linguísticos, mas ocorre em função do contexto e das intenções comunicativas, visto que a professora os utiliza como pistas, no intuito de engajar os alunos com o seu discurso, como também de aproximar e envolver os participantes, no curso da interação.

4.2.2 – Análise das perguntas retóricas

Na análise do *corpus*, observamos que a professora formulou sete perguntas retóricas, a fim de despertar o interesse dos alunos para as atividades propostas no curso, como se pode verificar nos trechos a seguir:

Aviso 2



Vamos trocar algumas ideias sobre o Novo Acordo?
Publicado em: Quarta-feira, 6 de Agosto de 2014

Ideia
 Idéia

Oi, turma, tudo bem?

Você viram que eu já publiquei meu perfil no *blog*, disponível em **Ambientação**? Cliquem lá e não deixem de se apresentar também, combinado? Quero muito conhecê-las!

Passel por aqui para lembrar-lhes que, no espaço aberto para a nossa discussão acerca do Novo Acordo Ortográfico (**Atividade 1.1**), apresentem algumas questões norteadoras que podem ajudá-las a comentar sobre o assunto. Para participar, é só clicar em "criar entrada de blog". Vamos lá, exponham a sua opinião e não deixem de argumentar com as colegas e com a professora, para que possamos construir o conhecimento e enriquecer a nossa primeira semana de curso, ok?guardo a participação de vocês!

Vale lembrar que está aberto o nosso "fórum de dúvidas". Caso surja alguma dificuldade na realização dos exercícios, não hesitem, é só acessar o link **Dúvidas Pedagógicas**. Estou à disposição para esclarecer as suas questões.

Qualquer coisa, estou por aqui!
Um grande abraço e bons estudos!
Débora

(12) Vamos trocar algumas ideias sobre o Novo Acordo?

(13) Vocês viram que eu já publiquei meu perfil no *blog*, disponível em Ambientação?

Aviso 4

Vamos conversar sobre o gerundismo?
Publicado em: Sábado, 17 de Maio de 2014



Olá, tudo bem?

Você já deu a sua contribuição, em nosso blog, sobre o gerundismo? Passe por lá e confira o que alguns colegas pensam a respeito desse assunto. Não deixe de participar também, ok? Quero muito "ouvi-lo(a)"!

Ah, passei por aqui para informar-lhe que o prazo para a realização das atividades propostas nesta segunda semana de estudo se encerra **amanhã, dia 18/05**, certo?

As tarefas que precisam ser entregues são as seguintes:

Atividade 2.1 - disponível em **2 - Dificuldades do Idioma**. Trata-se de um blog de discussão sobre o Gerundismo. Para publicar suas considerações acerca do tema, clique no título da atividade e, em seguida, na opção "criar entrada de blog"

Atividade 2.2 - disponível também no **Módulo 2**. Para realizar o exercício, clique no título da atividade e, em seguida, na opção "criar entrada de diário".

Atividade 2.3 - disponível na página do **Módulo 2**. Trata-se de um teste eletrônico. Clique no título da atividade e, em seguida, na opção INICIAR. O exercício permite múltiplas tentativas.

Conto com você!

Grande abraço e tenha um ótimo fim de semana! 😊

Débora

(14) Vamos conversar sobre o gerundismo?

(15) Você já deu a sua contribuição, em nosso *blog*, sobre o gerundismo?

Aviso 6

Conheça nosso fórum de dúvidas
Publicado em: Quinta-feira, 28 de Agosto de 2014



Olá, tudo bem?

Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas? Para acessá-lo, basta clicar em **Dúvidas Pedagógicas** no *menu* ao lado e, em seguida, no link **Fórum de Dúvidas**. Encaminhe suas questões, acessando a opção "Criar Linha de Discussão".

Na plataforma virtual de aprendizagem, esse espaço foi reservado para a publicação de questões relacionadas aos módulos estudados e que não tenham sido abordadas em nosso material de estudo, como também para a postagem de dúvidas que, eventualmente, possam surgir durante a leitura das aulas e/ou resolução de atividades.

É importante que você as envie, a fim de que possa aprimorar ainda mais seus conhecimentos linguísticos, ok?

Qualquer dificuldade, lembre-se de que estou sempre por aqui.

Um abraço,

Débora

(16) Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas?

Aviso 8

Vamos configurar o nosso perfil?

Publicado em: Quarta-feira, 13 de Agosto de 2014

Pessoal, tudo bem?

Caso desejem postar sua foto no ambiente virtual de aprendizagem, publiquei, em nosso fórum de **Bate-papo**, os procedimentos a serem seguidos, ok? Para acessá-lo, cliquem na opção **Fale conosco**.

Qualquer problema técnico, entrem em contato com o suporte, por meio da mesma opção.

Um abraço,
Débora

(17) Vamos configurar o nosso perfil?

Aviso 10

Conheçam nosso quinto módulo

Publicado em: Domingo, 31 de Agosto de 2014



Olá, caras participantes, tudo bem?

Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa **quinta semana de atividades**. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: **crase**, **colocação pronominal** e **pontuação**. Essas questões também são fundamentais para o desenvolvimento da fluência escrita, assim como contribuem para organizar melhor as ideias e tornar o texto mais coeso e coerente.

Então, leiam as aulas e realizem as atividades propostas. Inclusive, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante - **os sinais de pontuação**. Iremos refletir sobre sua função de produtores de sentido e daremos destaque à vírgula, cujo uso está ligado tanto ao conhecimento das regras gramaticais, quanto ao tipo de texto que se quer produzir. Assistam ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. Tenho certeza de que vão gostar... 😊

Ah, passem pelo **Multimídia** também... Cliquem no *link*, disponível no *menu* do curso e ampliem os seus conhecimentos sobre o que estudaram, ok?

Conto com a participação de vocês e desejo-lhes uma ótima semana!

Débora

(18) Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade?

Notamos que, em (12), (14) e (17), as interrogações retóricas foram utilizadas nos títulos, já com o intuito de chamar a atenção do aluno em relação ao conteúdo que será veiculado por meio do aviso e conseguir a sua adesão quanto à participação.

Por sua vez, nos excertos (13) e (16), a professora espera que o aluno atenda aos comandos implicitamente indicados, isto é, participar das atividades, seja com a publicação do perfil, seja com a postagem de questões no fórum de dúvidas.

Em (15), com a utilização da interrogação retórica, a docente também procura induzir o aluno a publicar suas considerações, no *blog* de discussão, sobre um dos assuntos abordados no curso, o gerundismo.

Em (18), podemos inferir que a professora, por meio da pergunta retórica, tende a levar o aluno à reflexão acerca da importância dos conteúdos disponibilizados em AVA e, principalmente, utiliza-a como recurso argumentativo, no sentido de orientar o seu ponto de vista para uma dada conclusão: a relevância dos temas abordados no curso, os quais têm por objetivo propiciar aos alunos o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, como também o desenvolvimento da habilidade de escrita.

No tocante às perguntas retóricas, relevantes são as considerações de Fávero, Andrade e Aquino (2002), quando pontuam que essas questões não precisam ser explicitamente respondidas, uma vez que basta recorrer à memória para encontrar a resposta. No que diz respeito à forma, as perguntas podem ser classificadas em dois grandes grupos: fechadas e abertas.

De modo geral, as autoras afirmam que as perguntas fechadas levam o interlocutor a deduzir que a resposta deva ser *sim* ou *não* ou apresentar elementos com os mesmos significados. As perguntas abertas são normalmente iniciadas por um pronome interrogativo e costumam ser acompanhadas de respostas cujos elementos correlacionam-se com a circunstância indicada pelo pronome.

Nesse sentido, consideramos que, ao recorrer a essas perguntas, a professora pressupõe uma resposta “afirmativa” por parte dos estudantes, isto é, que a resposta deva ser um *sim* ou apresentar um elemento que ocupe o lugar de um *sim*, como podemos observar no excerto “Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas?” (16), cuja resposta poderia ser *Sim* ou *Já*.

Inclusive, fica claro que a intenção da docente, ao optar por essas sinalizações, é veicular ênfase às atividades propostas e levar o aluno a se envolver com o material a ser estudado. Por sua vez, é possível aos participantes inferir, com base na ativação de seus conhecimentos prévios, que a resposta a essas indagações deva ser de concordância, já que a sua participação ativa é imprescindível para que tais objetivos sejam alcançados.

Trata-se, portanto, de um procedimento bastante produtivo, visto que favorece as condições para que o leitor possa interpretar o que está sendo pedido e, assim, participar desse tipo de interação.

Um ponto importante a comentar é que a utilização das perguntas retóricas também pode funcionar como pistas que levam o aluno a interpretar o contexto virtual de aprendizagem como um espaço que favorece a disponibilidade para o diálogo, para a conversação, embora os interactantes saibam que, por meio do gênero aviso, não estão em uma interação desse tipo.

Outro ponto importante a destacar é que a professora, ao utilizar essas perguntas como pistas contextualizadoras, procura manter os alunos engajados em tarefas compartilhadas, construídas e mantidas pelo/para o grupo como tal. Essa estratégia é potencializada inclusive pelo verbo “ir”, conjugado na primeira pessoa do plural, o que pode ser verificado em (12), (14) e (17), assim como pelo pronome possessivo “nosso”, manifestado em (15), (16), (17) e (18).

4.2.3 – Análise dos marcadores conversacionais finais

Nos avisos, constatamos que os marcadores conversacionais finais são utilizados frequentemente como pistas que levam à manutenção das condições interacionais que devem ser preenchidas para que o evento discursivo seja realizado.

Em nossa investigação, observamos a frequente utilização de tais elementos. Selecionamos alguns trechos, cujos marcadores estão destacados em negrito, para ilustrar essa ocorrência:

Aviso 3

Aguardo a participação de vocês!

Publicado em: Sexta-feira, 8 de Agosto de 2014

Olá!

Só passei por aqui para dar um recadinho importante...

O blog de discussão - **Atividade 1.1** - permite que vocês publiquem as suas contribuições, bem como interajam com as colegas. Para postarem as suas considerações acerca do tema, cliquem em "criar entrada de blog". Se quiserem comentar alguma publicação, cliquem em "comentário", certo?

Assim, não deixem de dizer o que acharam das explicações apresentadas, enriquecendo-as com as informações que considerarem pertinentes sobre o assunto abordado nesta semana.

Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!

Débora

(19) O blog de discussão [...] permite que vocês publiquem as suas contribuições, bem como interajam com as colegas. Para postarem as suas considerações acerca do tema, cliquem em "criar entrada de blog". Se quiserem comentar alguma publicação, cliquem em "comentário", certo?

Aviso 10

Conheçam nosso quinto módulo

Publicado em: Domingo, 31 de Agosto de 2014



Olá, caras participantes, tudo bem?

Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa **quinta semana de atividades**. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: **crase**, **colocação pronominal** e **pontuação**. Essas questões também são fundamentais para o desenvolvimento da fluência escrita, assim como contribuem para organizar melhor as ideias e tornar o texto mais coeso e coerente.

Então, leiam as aulas e realizem as atividades propostas. Inclusive, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante - **os sinais de pontuação**. Iremos refletir sobre sua função de produtores de sentido e daremos destaque à vírgula, cujo uso está ligado tanto ao conhecimento das regras gramaticais, quanto ao tipo de texto que se quer produzir. Assistam ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. Tenho certeza de que vão gostar... 😊

Ah, passem pelo **Multimídia** também... Cliquem no *link*, disponível no *menu* do curso e ampliem os seus conhecimentos sobre o que estudaram, ok?

Conto com a participação de vocês e desejo-lhes uma ótima semana!

Débora

(20) Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, **não é mesmo?**

Aviso 12

Prazo se encerra hoje!
 Publicado em Domingo, 8 de Junho de 2014

Olá!

Passei por aqui para informar-lhe que as atividades propostas pelo **Módulo 5** estarão disponíveis na plataforma até **hoje, às 23h59**. Então, se não as realizou, ainda dá tempo de participar, **ok?**

Conto com você!

Abraço,
 Débora

(21) Passei por aqui para informar-lhe que as atividades propostas pelo Módulo 5 estarão disponíveis na plataforma até hoje, às 23h59. Então, se não as realizou, ainda dá tempo de participar, **ok?**

Aviso 14

Nosso agradecimento
 Publicado em Seta-feira, 23 de Junho de 2014

Oi, turma, tudo bem?

Observei que todos participaram de nossa pesquisa. Muito obrigada! Tenho certeza de que as sugestões apresentadas serão apreciadas pela nossa equipe, tendo em vista o aperfeiçoamento do curso de Comunicação Escrita a Distância.

Relevo que fiquei muito contente com o empenho de todos. O ensino a distância tem como objetivo principal a construção da aprendizagem baseada, sobretudo, na troca, na colaboração, na interação. Vocês realizaram as atividades propostas, participaram das discussões, realizaram pesquisas, tiraram suas dúvidas, compartilharam informações e, por conseguinte, aprimoraram os seus conhecimentos gramaticais durante o período do curso. A atividade de produção textual e a nota obtida nas avaliações (diagnóstica e final) também nos servem como parâmetros desse processo e, ao compará-las, pode verificar que eles vêm confirmar tal constatação.

Lembrem-se de que continuo à disposição para esclarecer qualquer dificuldade e, no domingo, volto a esse espaço para me despedir de vocês, combinado?

Um forte abraço,
 Débora

(22) Lembrem-se de que continuo à disposição para esclarecer qualquer dificuldade e, no domingo, volto a esse espaço para me despedir de vocês, **combinado?**

Como nos aponta Urbano (2001), verificamos que os marcadores *ok?*, *combinado?*, *certo?* e *não é mesmo?* são recorrentes nas proposições da professora e encerram o discurso docente, sinalizando orientações específicas, tais como: testar o grau de participação ou busca de apoio do aluno em relação aos argumentos enunciados.

Na análise dos excertos, observamos que a docente, ao fazer uso desses marcadores na produção escrita dos avisos, espera que tais elementos sejam reconhecidos como pistas que, de modo implícito, demandam dos estudantes a aprovação discursiva em relação às suas proposições, isto é, levá-los a aceitar o que foi dito e a realizar o que foi proposto.

Desse modo, consideramos que a utilização desses recursos linguísticos contribui significativamente para a realização de inferências, com vistas à construção de sentido do texto.

Além disso, notamos que esses elementos configuram o caráter retórico das interrogações, já que abrem uma expectativa de resposta, isto é, a professora pressupõe que os alunos implicitamente expressem concordância em relação ao que ela diz. Podemos inferir, ainda, que a utilização desses marcadores indica uma disposição para o diálogo, estabelecendo, por conseguinte, uma relação de envolvimento e cumplicidade entre os interactantes do processo educativo.

Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 48) pontuam que, ao considerar as funções argumentativas dos marcadores conversacionais, pode-se justificar a sua existência a partir de funções interacionais, isto é, os interactantes “buscam construir um evento comunicativo em que a cooperação está implícita [...]. São, portanto, elementos que auxiliam no desenvolvimento interacional da atividade em pauta”. Outro ponto importante destacado pelas autoras diz respeito à adoção desses recursos, por parte dos interactantes, na construção e manifestação de suas identidades sociais.

Dentro dessa perspectiva, retomamos as palavras de Urbano (2001) que define tais elementos como unidades de significação discursivo-interacional, no sentido de contribuir para a interação interpessoal.

Em nossa investigação, observamos que esses marcadores modalizam o dizer da professora que, pelo propósito da interação, coloca-se não como a detentora do conhecimento, mas orientadora e parceira dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, o qual se constitui na/pela cooperação e colaboração entre eles.

4.2.4 – Análise das expressões pré-formuladas de abertura e fechamento conversacionais

Na escrita dos avisos, nota-se a utilização de algumas expressões de abertura e fechamento conversacionais, que funcionam como pistas contextualizadoras, a fim de orientar os participantes quanto ao contexto enunciativo em vigor. Em nossa investigação, observamos tais expressões nos excertos listados a seguir:

- Fórmulas de abertura conversacional

Aviso 7



(23) Oi, turma, tudo bem?

Aviso 8

Vamos configurar o nosso perfil?

Publicado em: Quarta-feira, 13 de Agosto de 2014

Pessoal, tudo bem?

Caso desejem postar sua foto no ambiente virtual de aprendizagem, publiquei, em nosso fórum de **Bate-papo**, os procedimentos a serem seguidos, ok? Para acessá-lo, cliquem na opção **Fale conosco**.

Qualquer problema técnico, entrem em contato com o suporte, por meio da mesma opção.

Um abraço,
Débora

(24) Pessoal, tudo bem?

Aviso 12

Prazo se encerra hoje!

Publicado em: Domingo, 8 de Junho de 2014

Olá!

Passei por aqui para informar-lhe que as atividades propostas pelo **Módulo 5** estarão disponíveis na plataforma até **hoje, às 23h59**. Então, se não as realizou, ainda dá tempo de participar, ok?

Conto com você!

Abraço,
Débora

(25) Olá!

- Fórmulas de fechamento conversacional

Aviso 3

Aguardo a participação de vocês!

Publicado em: Sexta-feira, 8 de Agosto de 2014

Olá!

Só passei por aqui para dar um recadinho importante...

O blog de discussão - **Atividade 1.1** - permite que vocês publiquem as suas contribuições, bem como interajam com as colegas. Para postarem as suas considerações acerca do tema, cliquem em "criar entrada de blog". Se quiserem comentar alguma publicação, cliquem em "comentário", certo?

Assim, não deixem de dizer o que acharam das explicações apresentadas, enriquecendo-as com as informações que considerarem pertinentes sobre o assunto abordado nesta semana.

Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!

Débora

(26) Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!

Aviso 5

Parabéns pela participação!

Publicado em: Terça-feira, 13 de Maio de 2014

Oi, pessoal,

passei por aqui para parabenizá-los pela participação em nossa primeira semana de estudos! 😊

Já estou lendo as contribuições postadas em nosso blog de discussão (**Atividade 1.1**) e, em breve, vou publicar uma síntese das principais ideias apresentadas. Aguardem!

Grande abraço a todos e bons estudos!

Débora

(27) Grande abraço a todos e bons estudos!

Aviso 13

Avaliação do curso
Publicado em Domingo, 15 de Junho de 2014



Olá, pessoal, tudo bem?

Pois é, o tempo passou rápido e esta é a nossa última semana...

Hoje, disponibilizamos a **Avaliação do Curso** e pedimos, por gentileza, que participem dessa pesquisa, pois suas respostas são muito importantes para darmos sequência ao curso de **Comunicação Escrita a Distância**. Para acessá-la, basta clicar na opção **Avaliações**, no menu do curso.

Quero agradecer, em nome de toda a equipe do **Núcleo de Mídias**, a participação e o empenho de vocês durante o período em que estivemos juntos. Aprendi muito com todos e espero também ter contribuído para o aprimoramento de seus conhecimentos gramaticais.

Deixamos o curso em aberto até o **dia 22/06 (domingo)**, para que vocês possam rever todo o material.

Ah, aguardem os meus comentários sobre a **Atividade 6.1** e aproveitem os últimos dias para tirarem todas as dúvidas que surgirem, combinado?

Um grande abraço, já com saudade desta turma tão empenhada! 😊

Débora

(28) Um grande abraço, já com saudade desta turma tão empenhada! 😊

Para analisar os trechos acima, partimos do pressuposto de que, com a utilização dessas expressões, quer sejam iniciais, quer sejam finais, a professora simula uma conversação natural e cria efeitos de sentido de aproximação, descontração, troca de gentilezas, informalidade e envolvimento com o aluno, estabelecendo entre eles uma relação afetiva.

Assim, com a utilização de termos, tais como: “Oi, turma, tudo bem?” (23), “Pessoal, tudo bem?” (24) e “Olá!” (25), ela procura atrair a atenção e estabelecer um contato inicial com os alunos, sinalizando o estreitamento de laços e, conseqüentemente, atenuando a distância física que os separa.

É importante comentar também que o uso dos vocativos “Pessoal” e “turma” revela o modo de relacionamento entre os interactantes. Desse modo, entendemos que a professora, ao empregá-los, procura levar o aluno a reconhecer essas pistas, atribuindo-lhes significado, isto é, espera-se que o estudante compreenda o quadro enunciativo em questão como um contexto de ensino agradável, um espaço em que se podem estabelecer relações humanas, o qual demanda ações colaborativas no processo de construção de aprendizagem.

As expressões de fechamento conversacional visam também a promover trocas afetivas, uma maior aproximação entre alunos e professora e são de grande valia para a interação comunicativa. Conforme observado, a docente, ao escolher fórmulas de despedida cordiais como, por exemplo: “Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!” (26) e “Grande abraço a todos e bons estudos!” (27), sinaliza sua intenção comunicativa aos alunos: levá-los a interpretar essas pistas da maneira que pretende, ou seja, como falas de uma conversa informal, afetiva e contínua, contribuindo, assim, para uma maior aproximação com os seus interlocutores e, por conseguinte, para um processo de ensino e aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Em “Um grande abraço, já com saudade desta turma tão empenhada” (28), notamos que a proximidade é estabelecida por termos que denotam uma despedida cordial, seguida por marcas que revelam afetividade e principalmente satisfação com os resultados demonstrados, isto é, com o empenho e participação dos alunos nas atividades propostas pelo curso a distância.

Nesse direcionamento, tais fórmulas expressam o aspecto sociointeracional – as relações interpessoais – que podem se estabelecer, por meio do texto escrito, no ensino mediado pelas TDIC.

Ainda, ancorados nos estudos de Gumperz (2002, p.155), ressaltamos que essas sequências de abertura e fechamento conversacionais são fórmulas convencionais e culturalmente estabelecidas, funcionando como “parte integrante de intercâmbios interativos rotineiros”, por isso denominamos expressões pré-formuladas de abertura e fechamento conversacionais.

4.2.5 – Análise dos fenômenos de alternância de código

Considerando que a utilização de determinado código ou registro linguístico abre expectativas aos interlocutores, no sentido de reconhecer e/ou interpretar a situação comunicativa na qual estão inseridos, chamamos a atenção para o fato de que, no ambiente virtual, a variação linguística situa-se entre a formal e a do dia a dia (destacadas em negrito), como se pode observar em algumas ocorrências:

Aviso 1

As primeiras atividades já estão no ar! 📢

Publicado em: Segunda-feira, 4 de Agosto de 2014



Olá!

Hoje, iniciamos a nossa primeira semana de estudo e as atividades já estão publicadas. São elas:

Avaliação Diagnóstica: é importante que você a realize, a fim de que possamos avaliar os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão abordados ao longo do curso. Você terá apenas **uma tentativa** para realizar o teste, por isso, preste bastante atenção, certo? Essa avaliação apresenta correção automática, ou seja, um feedback em relação aos seus acertos e erros. Confira as respostas e caso surja alguma dúvida, poste sua mensagem no fórum de dúvidas.

Módulo 1 - O Acordo Ortográfico: nessa unidade, vamos conhecer as novas normas ortográficas da Língua Portuguesa. Leia os conteúdos e realize as atividades propostas. Não deixe de colocar suas opiniões sobre o assunto no blog aberto neste tópico. Para isso, clique na respectiva tarefa (**Atividade 1.1 - O novo acordo ortográfico**) e, em seguida, na opção "criar entrada de blog". Se quiser ampliar ainda mais os seus conhecimentos em relação aos aspectos de nossa língua, clique no link **Multimídia**. Nesse espaço, selecionamos alguns artigos, sites e vídeos interessantes acerca dos conteúdos estudados. Não deixe de assistir ao vídeo de Saramago, comentando sobre aspectos importantes da reforma ortográfica. Vale a pena conferir!

Você pode observar também que as informações, aulas e atividades apresentam a função "marca revista". Clique nesse campo, a fim de que possa se orientar quanto ao que já foi acessado, ok?

Por fim, é fundamental que conheça o nosso ambiente virtual... Então, navegue, à vontade, pelo menu à esquerda e veja o que preparamos especialmente para você! 😊

Mãos à obra e bons estudos!

Débora

(29) As primeiras atividades **já estão no ar!**

Aviso 6

Conheça nosso fórum de dúvidas

Publicado em: Quinta-feira, 28 de Agosto de 2014



Olá, tudo bem?

Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas? Para acessá-lo, basta clicar em **Dúvidas Pedagógicas** no menu ao lado e, em seguida, no link **Fórum de Dúvidas**. Encaminhe suas questões, acessando a opção "**Criar Linha de Discussão**".

Na plataforma virtual de aprendizagem, esse espaço foi reservado para a publicação de questões relacionadas aos módulos estudados e que não tenham sido abordadas em nosso material de estudo, como também para a postagem de dúvidas que, eventualmente, possam surgir durante a leitura das aulas e/ou resolução de atividades.

É importante que você as envie, a fim de que possa aprimorar ainda mais seus conhecimentos linguísticos, ok?

Qualquer dificuldade, lembre-se de que estou sempre por aqui.

Um abraço,

Débora

(30) Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas?

Aviso 7

Bate-papo
Publicado em: Terça-feira, 13 de Maio de 2014

Oi, turma, tudo bem?

Deixei um recadinho para vocês em nosso fórum de **Bate-papo**. Para acessá-lo, cliquem no *link* abaixo.

Abraço,
Débora

[Link do curso/Fale conosco/Bate-papo](#)

(31) **Deixei um recadinho para vocês em nosso fórum de Bate-papo.**

Aviso 10

Conheçam nosso quinto módulo
Publicado em: Domingo, 31 de Agosto de 2014



Olá, caras participantes, tudo bem?

Vocês perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa **quinta semana de atividades**. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: **crase**, **colocação pronominal** e **pontuação**. Essas questões também são fundamentais para o desenvolvimento da fluência escrita, assim como contribuem para organizar melhor as ideias e tornar o texto mais coeso e coerente.

Então, leiam as aulas e realizem as atividades propostas. Inclusive, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante - **os sinais de pontuação**. Iremos refletir sobre sua função de produtores de sentido e daremos destaque à vírgula, cujo uso está ligado tanto ao conhecimento das regras gramaticais, quanto ao tipo de texto que se quer produzir. Assistam ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. Tenho certeza de que vão gostar... 😊

Ah, passem pelo **Multimídia** também... Cliquem no *link*, disponível no *menu* do curso e ampliem os seus conhecimentos sobre o que estudaram, ok?

Conto com a participação de vocês e desejo-lhes uma ótima semana!

Débora

(32) **Olá, caras participantes, tudo bem?**

(33) **Vocês** perceberam que os assuntos abordados em nosso curso têm por objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimorem a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade. **Legal, não é mesmo?**

No conjunto dos excertos, é possível verificar que a professora recorre a seu modelo de contexto e, assim, procura adequar a linguagem escrita à situação social do momento. A docente tanto emprega termos formais quanto utiliza marcas típicas da oralidade. Trata-se de um procedimento que contribui para a aproximação entre ela e os alunos.

Convém enfatizar que, segundo Preti (2002, p. 59), a forma pronominalizada você(s), utilizada em (30), (31) e (33), “constitui um elemento expressivo”, pois visa a introduzir o interlocutor no discurso, a fim de sentir a sua participação efetiva na linha de argumentação.

É um recurso interativo utilizado com frequência em construções discursivas informais e que tem por objetivo o envolvimento do aluno, visto que a intenção da professora é a de criar a sensação de que esteja se dirigindo diretamente a ele. Assim, o uso desse pronome de tratamento tende a estabelecer uma parceria entre os envolvidos na comunicação e conseqüentemente no processo de construção do conhecimento.

Percebe-se também que a professora, ao optar pela fórmula “Olá, caras participantes, tudo bem? (32)”, marca o seu desejo de proximidade, contudo mantém a adequação à situação comunicativa. Desse modo, procura levá-las a interpretar o contexto de educação a distância não só como um cenário formal de construção do conhecimento, mas também como uma atmosfera de ensino amigável e prazerosa, que se constitui na/pela interação entre os participantes.

4.2.6 – Análise dos contextualizadores propriamente ditos e prospectivos

4.2.6.1 – Data

A data de publicação do aviso aparece abaixo do título e trata-se de uma pista imprescindível para a contextualização, já que situa o aluno quanto ao andamento do curso, conforme verificamos nos exemplos a seguir:

Aviso 1

As primeiras atividades já estão no ar! 😊

Publicado em: Segunda-feira, 4 de Agosto de 2014



Olá!

Hoje, iniciamos a nossa primeira semana de estudo e as atividades já estão publicadas. São elas:

Avaliação Diagnóstica: é importante que você a realize, a fim de que possamos avaliar os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão abordados ao longo do curso. Você terá apenas **uma tentativa** para realizar o teste, por isso, preste bastante atenção, certo? Essa avaliação apresenta correção automática, ou seja, um feedback em relação aos seus acertos e erros. Confira as respostas e caso surja alguma dúvida, poste sua mensagem no fórum de dúvidas.

Módulo 1 - O Acordo Ortográfico: nessa unidade, vamos conhecer as novas normas ortográficas da Língua Portuguesa. Leia os conteúdos e realize as atividades propostas. Não deixe de colocar suas opiniões sobre o assunto no blog aberto neste tópico. Para isso, clique na respectiva tarefa (**Atividade 1.1 - O novo acordo ortográfico**) e, em seguida, na opção "criar entrada de blog". Se quiser ampliar ainda mais os seus conhecimentos em relação aos aspectos de nossa língua, clique no link **Multimídia**. Nesse espaço, selecionamos alguns artigos, sites e vídeos interessantes acerca dos conteúdos estudados. Não deixe de assistir ao vídeo de Saramago, comentando sobre aspectos importantes da reforma ortográfica. Vale a pena conferir!

Você pode observar também que as informações, aulas e atividades apresentam a função "marca revista". Clique nesse campo, a fim de que possa se orientar quanto ao que já foi acessado, ok?

Por fim, é fundamental que conheça o nosso ambiente virtual... Então, navegue, à vontade, pelo menu à esquerda e veja o que preparamos especialmente para você! 😊

Mãos à obra e bons estudos!

Debora

(34) As primeiras atividades já estão no ar!

Publicado em Segunda-feira, 4 de Agosto de 2014

Aviso 15

O curso se encerrou...

Publicado em Domingo, 22 de Junho de 2014



Oi, pessoal, tudo bem?

O tempo passou muito rápido e, infelizmente, o curso terminou.

Gostaria de dizer-lhes que tive a oportunidade de aprender com todos e estou muito contente com o progresso alcançado durante o tempo em que estivemos juntos. Espero que tenham aproveitado ao máximo o curso e possam colocar em prática, tanto em sua vida pessoal quanto na profissional, os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo.

Quero agradecer, mais uma vez, em nome da equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e empenho de vocês durante o curso!

Vale ressaltar que todos cumpriram **100% das atividades propostas** e, portanto, terão direito ao **certificado de aproveitamento do curso**, que será enviado pelo correio, ok?

Sabam que foi gratificante participar desta experiência com vocês!!! Muito sucesso a todos!!! 😊

Um forte abraço e até uma próxima oportunidade de (re)construção do conhecimento!

Debora

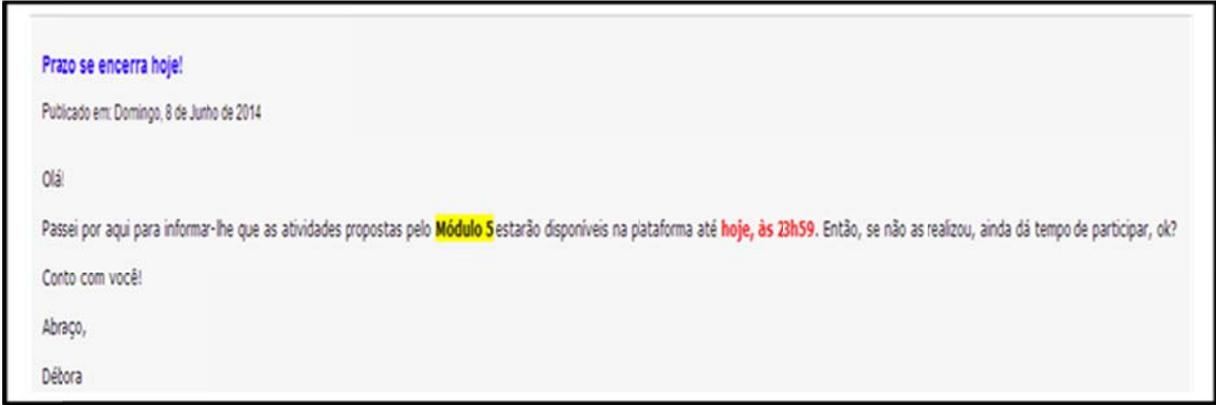
(35) O curso se encerrou...

Publicado em Domingo, 22 de junho de 2014

Nos excertos (34) e (35), podemos notar que os dois elementos, título e data, convergem e contribuem com uma informação específica sobre o texto: o início das atividades e encerramento do curso. Trata-se, então, de pistas de contextualização importantes, que devem ser consideradas no plano da coerência, no sentido de que o aluno situe o enunciado no conjunto de avisos publicados em ambiente virtual, durante o seu percurso de aprendizagem.

Imaginemos o excerto a seguir sem a possibilidade de contextualizar a informação:

Aviso 12



Prazo se encerra hoje!
Publicado em Domingo, 8 de Junho de 2014

Olá!

Passei por aqui para informar-lhe que as atividades propostas pelo **Módulo 5** estarão disponíveis na plataforma até **hoje, às 23h59**. Então, se não as realizou, ainda dá tempo de participar, ok?

Conto com você!

Abraço,
Débora

(36) Passei por aqui para informar-lhe que as atividades propostas pelo Módulo 5 estão disponíveis na plataforma até hoje, às 23h59.

Como já dissemos, o AVA dispõe de flexibilidade temporal (comunicação diferida, não simultânea), isto é, professor e alunos nem sempre estão utilizando a plataforma virtual no mesmo instante. Desse modo, o aviso pode ser inserido em um momento que não corresponde ao da leitura do aluno.

Seria, portanto, bastante difícil situar o dizer da professora e, assim, resgatar a referência do advérbio de tempo “hoje” (36), caso não houvesse o dia de publicação. Nesse caso, a data constitui-se em um elemento orientador significativo, pois faz referência ao momento em que a enunciação se realiza e, assim, permite que o interlocutor contextualize a informação por meio do dêitico temporal e, por conseguinte, construa sentido na interação comunicativa.

4.2.6.2 – Assinatura

Observamos, em nosso *corpus* de análise, que abaixo da expressão de fechamento conversacional, situa-se a assinatura da professora, que corresponde apenas ao seu prenome, como em:

Aviso 3



(37) Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!

Débora

Aviso 5



(38) Grande abraço e bons estudos!

Débora

A docente, ao optar por essa marca, isto é, sem a indicação do termo “Professora”, procura se aproximar dos alunos e sinaliza uma interação mais igualitária e informal, atenuando a posição de hierarquia e, por conseguinte, estabelecendo uma relação de parceria com o aluno, tendo em vista a construção colaborativa do conhecimento.

Torna-se relevante destacar que esse procedimento é realizado em todas as ferramentas de interação (síncronas e assíncronas) disponibilizadas no curso, já que para fazer frente a esse novo papel que se impõe ao professor, não mais como detentor do saber, mas como um mediador e orientador do processo de construção do conhecimento, a sua atuação tende a passar “da autoridade à parceria no processo de educação para a cidadania”. (Belloni, 2012, p. 89)

4.2.6.3 – Elementos gráficos

Segundo van Dijk (2012), as dimensões visuais do discurso, como, por exemplo, as indicações de fonte e tamanho das letras, uso da cor, realces, negrito, itálico, sublinhas, distribuição das palavras no espaço determinado pelo suporte, podem sinalizar ideias,

atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência nos textos. Nesse sentido, iremos observar como esses elementos gráficos são utilizados no gênero em estudo.

Em nossa investigação, verificamos que, em grande parte dos avisos, a professora utiliza tanto a cor vermelha quanto o negrito para destacar atividades e módulos de estudo. Os excertos abaixo ilustram a utilização desses recursos:

Aviso 3

Aguardo a participação de vocês!

Publicado em: Sexta-feira, 8 de Agosto de 2014

Olá!

Só passei por aqui para dar um recadinho importante...

O blog de discussão - **Atividade 1.1** - permite que vocês publiquem as suas contribuições, bem como interajam com as colegas. Para postarem as suas considerações acerca do tema, cliquem em "criar entrada de blog". Se quiserem comentar alguma publicação, cliquem em "comentário", certo?

Assim, não deixem de dizer o que acharam das explicações apresentadas, enriquecendo-as com as informações que considerarem pertinentes sobre o assunto abordado nesta semana.

Mais uma vez sejam bem-vindas e bom trabalho!

Débora

(39) O blog de discussão – **Atividade 1.1** – permite que vocês publiquem as suas contribuições, bem como interajam com as colegas.

Aviso 9

Nossa quarta unidade de estudo já está disponível

Publicado em: Domingo, 24 de Agosto de 2014



Olá, tudo bem?

Como o tempo passa rápido, não é mesmo? Já estamos em nossa **quarta unidade de estudo!**

No quarto módulo, vamos estudar **Regência**, que é o nome dado à relação estabelecida entre os verbos ou os nomes e seus respectivos complementos. Leia os conteúdos, realize as atividades propostas e qualquer dúvida, escreva-me, combinado?

Caso deseje aprofundar seus estudos em relação a esse assunto, sugiro a consulta em dicionários especializados, como, por exemplo, o de Celso Pedro Luft - **Dicionário prático de regência verbal**.

Ah, nesta semana também temos uma novidade! Vou marcar um encontro virtual - chat. Conto com a sua participação, ok? 😊

Bons estudos e tenha uma ótima semana!

Um abraço!

Débora

(40) No quarto módulo, vamos estudar **Regência**, que é o nome dado à relação estabelecida entre os verbos ou os nomes e seus respectivos complementos.

Ao longo dos avisos, é frequente o negrito e o realce em amarelo, principalmente, quando a professora solicita o acesso às opções do *menu*, como nos excertos extraídos de nosso *corpus*:

Aviso 6

Conheça nosso fórum de dúvidas
Publicado em: Quinta-feira, 28 de Agosto de 2014



Olá, tudo bem?

Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas? Para acessá-lo, basta clicar em **Dúvidas Pedagógicas** no *menu* ao lado e, em seguida, no *link* **Fórum de Dúvidas**. Encaminhe suas questões, acessando a opção "Criar Linha de Discussão".

Na plataforma virtual de aprendizagem, esse espaço foi reservado para a publicação de questões relacionadas aos módulos estudados e que não tenham sido abordadas em nosso material de estudo, como também para a postagem de dúvidas que, eventualmente, possam surgir durante a leitura das aulas e/ou resolução de atividades.

É importante que você as envie, a fim de que possa aprimorar ainda mais seus conhecimentos linguísticos, ok?

Qualquer dificuldade, lembre-se de que estou sempre por aqui.

Um abraço,
Débora

(41) Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas? Para acessá-lo, basta clicar em **Dúvidas Pedagógicas** no *menu* ao lado e, em seguida, no *link* **Fórum de Dúvidas**. Encaminhe suas questões, acessando a opção "Criar Linha de Discussão".

Aviso 8

Vamos configurar o nosso perfil?

Publicado em: Quarta-feira, 13 de Agosto de 2014

Pessoal, tudo bem?

Caso desejem postar sua foto no ambiente virtual de aprendizagem, publiquei, em nosso fórum de **Bate-papo**, os procedimentos a serem seguidos, ok? Para acessá-lo, cliquem na opção **Fale conosco**.

Qualquer problema técnico, entrem em contato com o suporte, por meio da mesma opção.

Um abraço,
Débora

(42) Caso desejem postar sua foto no ambiente virtual de aprendizagem, publiquei, em nosso fórum de **Bate-papo**, os procedimentos a serem seguidos, ok? Para acessá-lo, cliquem na opção **Fale conosco**.

Observamos, ainda, que todos os títulos são publicados na cor azul. A escolha dessa cor é intencional, visto que ela é utilizada tanto na estrutura do *design* acadêmico das atividades *online*, quanto no logotipo da instituição de ensino, como em:

Aviso 5

Parabéns pela participação!

Publicado em: Terça-feira, 13 de Maio de 2014

Oi, pessoal,

passei por aqui para parabenizá-los pela participação em nossa primeira semana de estudos! 😊

Já estou lendo as contribuições postadas em nosso blog de discussão (**Atividade 1.1**) e, em breve, vou publicar uma síntese das principais ideias apresentadas. Aguardem!

Grande abraço a todos e bons estudos!

Débora

(43) **Parabéns pela participação!**

Aviso 14

Nosso agradecimento

Publicado em Sete-feira, 20 de Junho de 2014

Olá, turma, tudo bem?

Observei que todos participaram de nossa pesquisa. Muito obrigada! Tenham certeza de que as sugestões apresentadas serão apreciadas pela nossa equipe, tendo em vista o aperfeiçoamento do curso de **Comunicação Escrita a Distância**.

Reitero que fiquei muito contente com o empenho de todos. O ensino a distância tem como objetivo principal a construção da aprendizagem baseada, sobretudo, na troca, na colaboração, na interação. Vocês realizaram as atividades propostas, participaram das discussões, realizaram pesquisas, tiraram suas dúvidas, compartilharam informações e, por conseguinte, aprimoraram os seus conhecimentos gerais durante o período do curso. A atividade de produção textual e a nota obtida nas avaliações (diagnóstica e final) também nos servem como parâmetros desse processo e, ao compará-las, pode verificar que elas vêm confirmar tal constatação.

Lembrem-se de que continuo à disposição para esclarecer qualquer dificuldade e, no domingo, volto a esse espaço para me despedir de vocês, combinado?

Um forte abraço,

Débora

(44) **Nosso agradecimento**

Em (43) e (44), a padronização da cor reforça e denota um significado relacionado à instituição de ensino que viabiliza o curso.

Convém observar que o corpo do texto é escrito em cor preta. Os termos destacados podem ser encontrados em azul e vermelho, como também em negrito, sublinhas e realces em amarelo. Consideramos que tais destaques revelam-se eficazes quando realizados com parcimônia, distinguindo-se o essencial do acessório, como podemos verificar em:

Aviso 2

Vamos trocar algumas ideias sobre o Novo Acordo?

Publicado em: Quarta-feira, 6 de Agosto de 2014



Oi, turma, tudo bem?

Você viram que eu já publiquei meu perfil no *blog*, disponível em **Ambientação**? Cliquem lá e não deixem de se apresentar também, combinado? Quero muito conhecê-las!

Passei por aqui para lembrar-lhes que, no espaço aberto para a nossa discussão acerca do Novo Acordo Ortográfico (**Atividade 1.1**), apresentei algumas questões norteadoras que podem ajudá-las a comentar sobre o assunto. Para participar, é só clicar em "criar entrada de blog". Vamos lá, exponham a sua opinião e não deixem de argumentar com as colegas e com a professora, para que possamos construir o conhecimento e enriquecer a nossa primeira semana de curso, ok? aguardo a participação de vocês!

Vale lembrar que está aberto o nosso "fórum de dúvidas". Caso surja alguma dificuldade na realização dos exercícios, não hesitem, é só acessar o link **Dúvidas Pedagógicas**. Estou à disposição para esclarecer as suas questões.

Qualquer coisa, estou por aqui!

Um grande abraço e bons estudos!

Débora

(45) Vocês viram que eu já publiquei meu perfil no *blog*, disponível em **Ambientação**?

(46) Passei por aqui para lembrar-lhe que, no espaço aberto para a nossa discussão acerca do Novo Acordo Ortográfico (**Atividade 1.1**), apresentei algumas questões norteadoras que podem ajudá-las a comentar sobre o assunto.

(47) Caso surja alguma dificuldade, não hesitem, é só acessar o link **Dúvidas Pedagógicas**.

Aviso 13

Avaliação do curso
Publicado em Domingo, 15 de Junho de 2014



Olá, pessoal, tudo bem?

Pois é, o tempo passou rápido e esta é a nossa última semana...

Hoje, disponibilizamos a **Avaliação do Curso** e pedimos, por gentileza, que participem dessa pesquisa, pois suas respostas são muito importantes para darmos sequência ao curso de **Comunicação Escrita a Distância**. Para acessá-la, basta clicar na opção **Avaliações**, no menu do curso.

Quero agradecer, em nome de toda a equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e o empenho de vocês durante o período em que estivemos juntos. Aprendi muito com todos e espero também ter contribuído para o aprimoramento de seus conhecimentos gramaticais.

Deixaremos o curso em aberto até o **dia 22/06 (domingo)**, para que vocês possam rever todo o material.

Ah, aguardem os meus comentários sobre a **Atividade 6.1** e aproveitem os últimos dias para tirarem todas as dúvidas que surgirem, combinado?

Um grande abraço, já com saudade desta turma tão empenhada! 🍌

Débora

(48) Hoje, disponibilizamos a **Avaliação do Curso** e pedimos por gentileza que participem dessa pesquisa, pois suas respostas são muito importantes para darmos sequência ao curso de **Comunicação Escrita a Distância**. Para acessá-la, basta clicar na opção **Avaliações**, no menu do curso.

(49) Quero agradecer, em nome de toda a equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e o empenho de vocês durante o período em que estivemos juntos. Aprendi muito com todos e espero também ter contribuído para o aprimoramento de seus conhecimentos gramaticais.

(50) Deixaremos o curso em aberto até o **dia 22/06 (domingo)**, para que vocês possam rever todo o material.

(51) Ah, aguardem os meus comentários sobre a **Atividade 6.1** e aproveitem os últimos dias para tirarem todas as dúvidas que surgirem, combinado?

A professora, ao utilizar esses recursos como pistas de contextualização, procura facilitar as revisões de leitura ao término de um enunciado e/ou até mesmo de todo o texto.

Espera-se que os alunos compreendam que os termos destacados correspondem às palavras-chave, as quais visam a indicar expressões significativas e/ou a ressaltar assuntos de grande importância em relação ao curso.

Notamos também que é comum o uso do itálico em expressões estrangeiras, tais como: *link*, *blog* e *menu*. Quanto à fonte, observamos que a docente faz a opção entre *Arial* ou *Verdana*, esse tipo utilizado, inclusive, em todo o material disponibilizado no AVA, e quanto ao tamanho das letras, dá-se preferência ao mais legível, isto é, ao 12.

Há também ausência de paragrafação no corpo do texto. Entre linhas, ocorre um espaçamento simples e os enunciados são separados por um espaço duplo. Da mesma maneira, verificamos que a distribuição das palavras no plano espacial é controlada contextualmente:

- linhas separadas são dedicadas à data; às saudações iniciais e finais e à autoria;
- títulos encontram-se no alto, destacados na cor azul, seguidos pela data de publicação;
- o corpo do aviso aparece em posição fixa (é comum o alinhamento dos enunciados no padrão *justificado*), depois da data e/ou imagem;
- *links* que dão acesso a outras áreas disponibilizadas no AVA aparecem abaixo da assinatura. No campo destinado à edição do aviso, como apresentado na Figura 30, a professora seleciona o *link*, que é inserido, via sistema, nesse espaço.

É importante ressaltar que essa distribuição hierarquizada dos elementos não é só intencional, mas também determinada pelo suporte (título, data e *links* de acesso, por exemplo). Além disso, essa composição deixa os alunos familiarizados em relação ao “aviso” em AVA. Nesse sentido, a docente procura manter uma uniformidade quanto aos elementos gráficos em sua produção escrita, como em:

Aviso 7



Neste ponto, retomamos que o aviso, no contexto digital, conjuga linguagem verbal, disposição espacial, cores, *links* etc. De acordo com van Dijk (2012), tais elementos não constituem apenas propriedades convencionais do gênero, podem também funcionar como importantes pistas, pois permitem a realização de inferências a respeito de dimensões relevantes do contexto (situacional e sociocognitivo) e, assim, contribuem para estabelecer a coerência.

4.2.6.4 – Título

Em relação aos avisos, identificamos em nossa investigação que a escolha dos títulos está diretamente relacionada às proposições que serão veiculadas no corpo do texto, como, por exemplo, em:

Aviso 1

As primeiras atividades já estão no ar! 📢

Publicado em: Segunda-feira, 4 de Agosto de 2014



Olá!

Hoje, iniciamos a nossa primeira semana de estudo e as atividades já estão publicadas. São elas:

Avaliação Diagnóstica: é importante que você a realize, a fim de que possamos avaliar os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que serão abordados ao longo do curso. Você terá apenas **uma tentativa** para realizar o teste, por isso, preste bastante atenção, certo? Essa avaliação apresenta correção automática, ou seja, um feedback em relação aos seus acertos e erros. Confira as respostas e caso surja alguma dúvida, poste sua mensagem no fórum de dúvidas.

Módulo 1 - O Acordo Ortográfico: nessa unidade, vamos conhecer as novas normas ortográficas da Língua Portuguesa. Leia os conteúdos e realize as atividades propostas. Não deixe de colocar suas opiniões sobre o assunto no blog aberto neste tópico. Para isso, clique na respectiva tarefa (**Atividade 1.1 - O novo acordo ortográfico**) e, em seguida, na opção "criar entrada de blog". Se quiser ampliar ainda mais os seus conhecimentos em relação aos aspectos de nossa língua, clique no link **Multimídia**. Nesse espaço, selecionamos alguns artigos, sites e vídeos interessantes acerca dos conteúdos estudados. Não deixe de assistir ao vídeo de Saramago, comentando sobre aspectos importantes da reforma ortográfica. Vale a pena conferir!

Você pode observar também que as informações, aulas e atividades apresentam a função "marca revista". Clique nesse campo, a fim de que possa se orientar quanto ao que já foi acessado, ok?

Por fim, é fundamental que conheça o nosso ambiente virtual... Então, navegue, à vontade, pelo menu à esquerda e veja o que preparamos especialmente para você! 😊

Mãos à obra e bons estudos!

Débora

(52) As primeiras atividades já estão no ar!

Aviso 11

Atividade corrigida

Publicado em: Terça-feira, 3 de Junho de 2014



Oi, tudo bem?

Passsei por aqui para informar-lhe que a **Atividade 4.1** já foi corrigida. Para ver os meus comentários, basta acessar a respectiva tarefa na página do **Módulo 4**, ok?

Parabéns pelo empenho nessa atividade! 😊

Agora, aguardo a sua participação nas atividades abertas desta semana, combinado?

Um grande abraço,

Débora

(53) Atividade corrigida

Aviso 12



(54) Prazo se encerra hoje!

Pressupomos que a professora, ao elaborar o título dos avisos, procura contextualizar o seu interlocutor (aluno) perspectivamente, isto é, leva-o a ativar um conjunto de conhecimentos, a fim de gerar expectativas quanto à orientação da leitura.

Nesse sentido, Koch e Elias (2009, p. 90, grifo das autoras) pontuam:

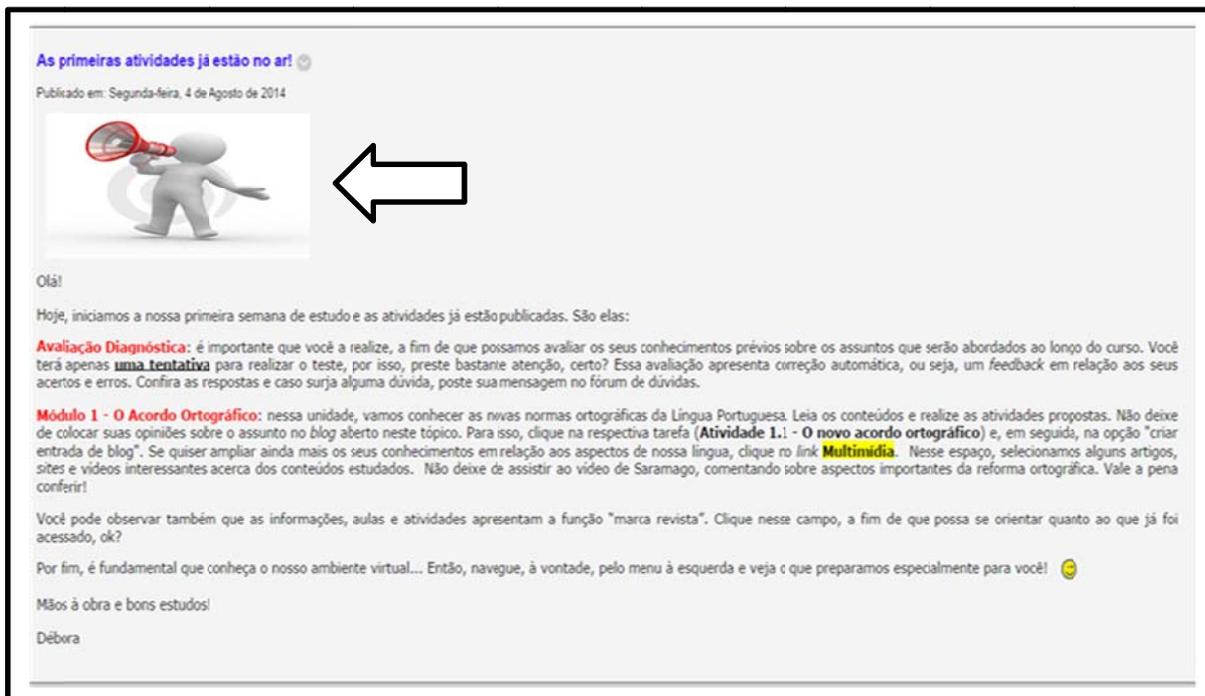
O **título** é, sem dúvida, o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto, que vai servir de fio condutor para as inferências que o leitor terá de fazer. Um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória conjuntos de conhecimentos necessários para a compreensão (*frames*, esquemas), permite-lhe fazer previsões, levantar hipóteses que, na sequência da leitura, vão ser testadas [...].

Como podemos notar nos excertos listados, o título funciona como pista e/ou sinalização, que leva o aluno a criar expectativas quanto ao que será enunciado. Em (52), é possível inferir que, por meio dele, o conteúdo a ser estudado já esteja disponível no AVA. Em (53), pressupõe-se que a correção de determinada tarefa já tenha sido realizada e, em (54), o título funciona como alerta para o aluno, chamando, assim, sua atenção quanto ao prazo de entrega de dada atividade.

4.2.6.5 – Imagens

Em nossa análise, vamos investigar como a imagem constitui-se em uma pista importante para a produção de sentido, por meio de sete exemplos extraídos de nosso *corpus*:

Aviso 1



Temos, na imagem indicada pela seta, os seguintes elementos: a presença de um boneco utilizando um megafone. Pressupomos que, em consonância com o título, o gesto produzido pelo boneco possibilite a leitura ao aluno, isto é, a figura pode conduzi-lo à perspectiva de que a professora requer a sua atenção para o que está sendo informado.

Ainda, com relação à imagem, pode-se notar que, além de servir de ilustração para o texto verbal, ela pode funcionar, ao lado deste, como atrativo para o assunto que consta no aviso.

Assim, a intenção da professora ao escolher essa imagem é a de comunicar que o material de estudo está disponível em AVA. Trata-se, portanto, de um fator relevante para a contextualização, já que procura situar o aluno quanto à liberação dos módulos de estudo, disponibilizados uma vez por semana.

Aviso 2

Vamos trocar algumas ideias sobre o Novo Acordo?

Publicado em: Quarta-feira, 6 de Agosto de 2014



Oi, turma, tudo bem?

Você viram que eu já publiquei meu perfil no *blog*, disponível em **Ambientação**? Cliquem lá e não deixem de se apresentar também, combinado? Quero muito conhecê-las!

Passei por aqui para lembrar-lhes que, no espaço aberto para a nossa discussão acerca do Novo Acordo Ortográfico (**Atividade 1.1**), apresentei algumas questões norteadoras que podem ajudá-las a comentar sobre o assunto. Para participar, é só clicar em "criar entrada de blog". Vamos lá, exponham a sua opinião e não deixem de argumentar com as colegas e com a professora, para que possamos construir o conhecimento e enriquecer a nossa primeira semana de curso, ok? aguardo a participação de vocês!

Vale lembrar que está aberto o nosso "fórum de dúvidas". Caso surja alguma dificuldade na realização dos exercícios, não hesitem, é só acessar o link **Dúvidas Pedagógicas**. Estou à disposição para esclarecer as suas questões.

Qualquer coisa, estou por aqui!

Um grande abraço e bons estudos!

Débora

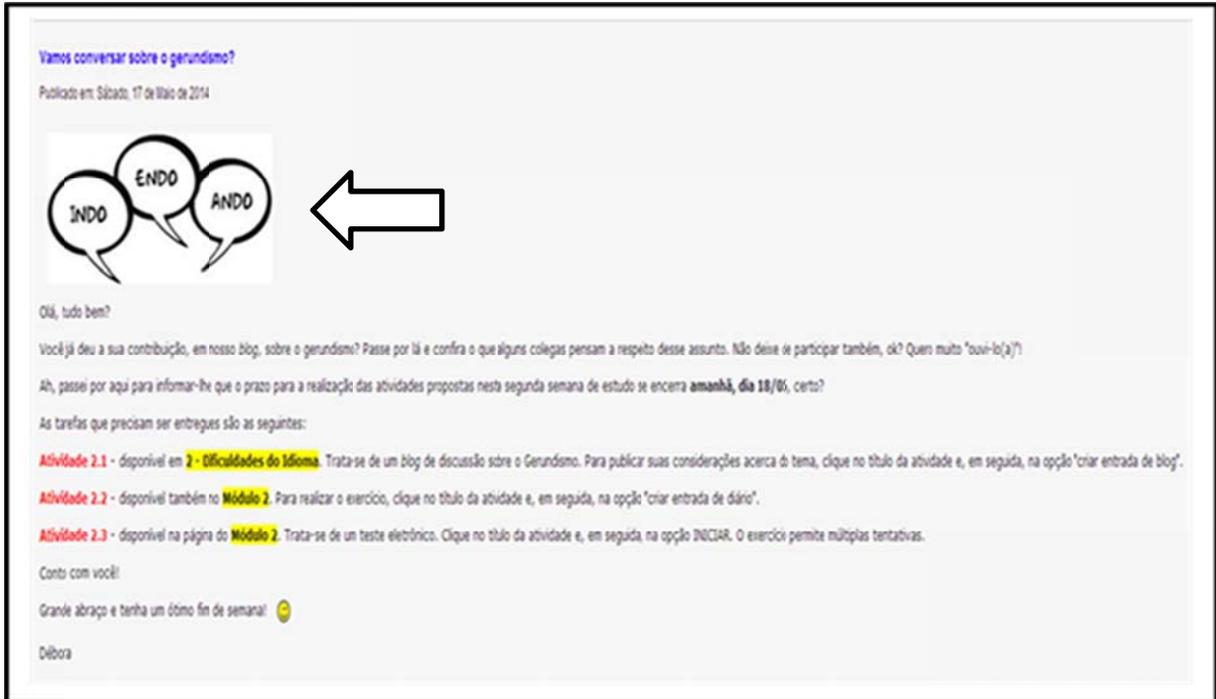
Nesse caso, observamos que a imagem também está diretamente associada ao título (Vamos trocar algumas ideias sobre o Novo Acordo?). A professora espera que o aluno estabeleça uma relação com a regra do Novo Acordo Ortográfico que elimina o acento dos ditongos abertos **éi** e **ói** das palavras paroxítonas como, por exemplo, do termo "ideia" expresso na figura.

Além disso, essa imagem faz referência ao que está sendo enunciado no aviso, isto é, a docente solicita aos participantes que publiquem, no *blog*, suas "ideias" acerca do tema em estudo (o novo acordo ortográfico), como podemos verificar no excerto a seguir:

(55) Passei por aqui para lembrar-lhes que, no espaço aberto para a nossa discussão acerca do Novo Acordo Ortográfico (Atividade 1.1), apresentei algumas questões norteadoras que podem ajudá-las a comentar sobre o assunto. Para participar, é só clicar em "criar entrada de blog".

Desse modo, a função da imagem consiste em orientar a leitura do aluno, objetivando estabelecer a relação imagem/texto verbal.

Aviso 4

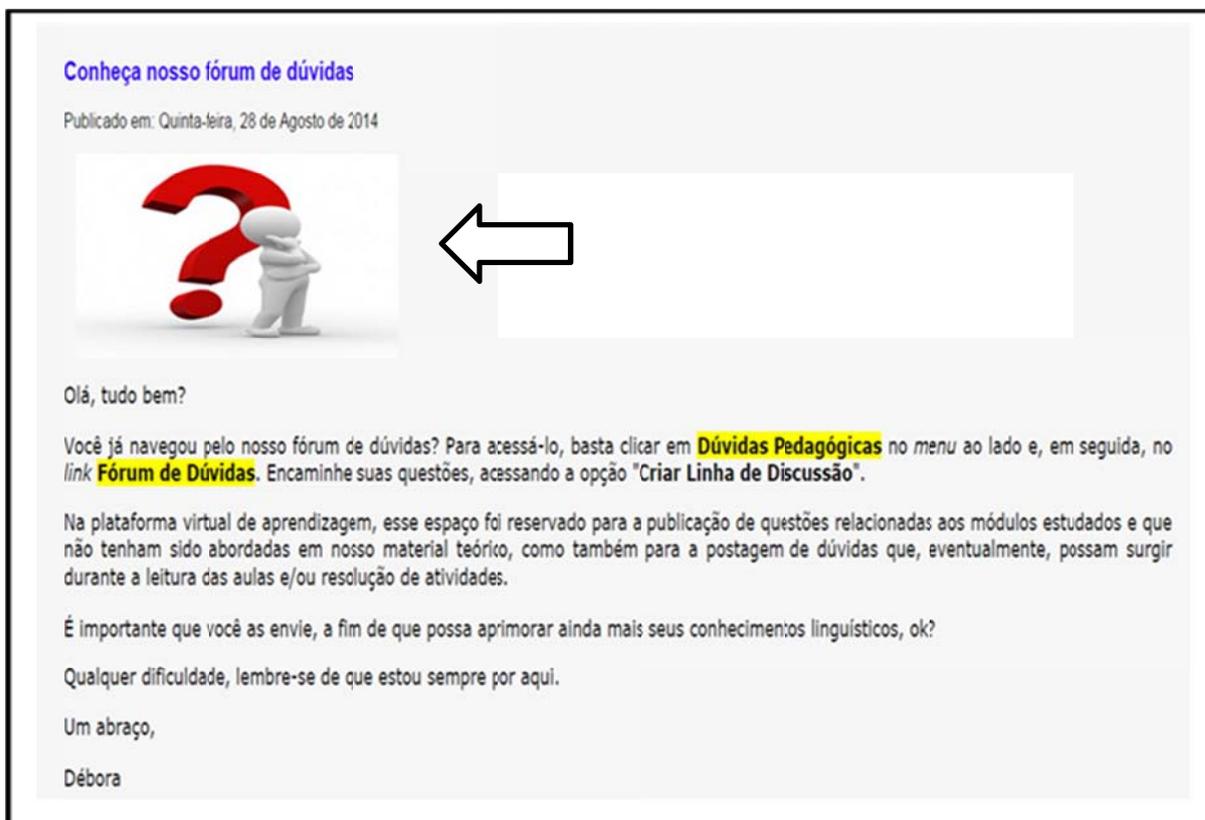


Na imagem indicada pela seta, observa-se que há balões de fala que contêm as desinências do gerúndio: -ando; -endo; -indo. Tal ilustração em conjunto com o título gera, no aluno, perspectivas quanto ao que será enunciado, no caso, o texto escrito convida os participantes a exporem, no *blog*, as suas opiniões sobre o tópico de estudo (gerundismo), o que pode ser verificado por meio do excerto:

(56) Você já deu a sua contribuição, em nosso blog, sobre o gerundismo? Passe por lá e confira o que alguns colegas pensam a respeito desse assunto. Não deixe de participar, ok? Quero muito “ouvi-lo (a)”!

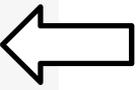
Assim, a escolha da imagem, aliada ao título, é dotada de intenções e tem por finalidade contextualizar a informação escrita, direcionando o leitor-aluno para a compreensão que se espera.

Aviso 6



Conheça nosso fórum de dúvidas

Publicado em: Quinta-feira, 28 de Agosto de 2014

Olá, tudo bem?

Você já navegou pelo nosso fórum de dúvidas? Para acessá-lo, basta clicar em **Dúvidas Pedagógicas** no menu ao lado e, em seguida, no link **Fórum de Dúvidas**. Encaminhe suas questões, acessando a opção "Criar Linha de Discussão".

Na plataforma virtual de aprendizagem, esse espaço foi reservado para a publicação de questões relacionadas aos módulos estudados e que não tenham sido abordadas em nosso material teórico, como também para a postagem de dúvidas que, eventualmente, possam surgir durante a leitura das aulas e/ou resolução de atividades.

É importante que você as envie, a fim de que possa aprimorar ainda mais seus conhecimentos linguísticos, ok?

Qualquer dificuldade, lembre-se de que estou sempre por aqui.

Um abraço,
Débora

Nota-se que a imagem é composta pelo boneco que sinaliza um gesto pensativo e o sinal de pontuação que representa uma interrogação. A figura, juntamente com o título, pode também desencadear expectativas como, por exemplo, quanto ao texto escrito, que consta no corpo do aviso.

Como é possível observar, no exemplo, a figura também foi intencionalmente escolhida pela professora, pois converge com o texto verbal. Entendemos que, ao selecioná-la, a docente procura oferecer ao aluno uma pista contextual para que esse, por meio de inferências, produza sentido. A função da imagem, portanto, é a de estabelecer relações com as informações acerca do “fórum de dúvidas”, ferramenta utilizada para a resolução das dúvidas pedagógicas que possam surgir durante a realização do curso, conforme podemos verificar no excerto que segue:

(57) Na plataforma virtual de aprendizagem, esse espaço foi reservado para a publicação de questões relacionadas aos módulos estudados e que não tenham sido abordadas em nosso material teórico, como também para a postagem de dúvidas que, eventualmente, possam surgir durante a leitura das aulas e/ou resolução de atividades.

Aviso 11



Na imagem assinalada, verifica-se a existência de um boneco e o sinal verde indicativo de visto. A figura, juntamente com o título, constitui-se em pista de contextualização, pois é capaz de desencadear perspectivas em relação ao que será enunciado, já que está inserida em avisos que comunicam acerca das atividades corrigidas pela professora.

No que diz respeito ao *layout* do *corpus* em análise, tanto o texto escrito quanto a imagem encontram-se localizados em espaços delimitados, não invadindo, assim, o espaço alheio. Em outras palavras, verificamos que a imagem antecede a mensagem verbal e procura auxiliar, num primeiro momento, o aluno a formular proposições acerca do assunto em questão, no caso, a correção da atividade.

Aviso 13



Avaliação do curso
Publicado em Domingo, 15 de Junho de 2014



Olá, pessoal, tudo bem?

Pois é, o tempo passou rápido e esta é a nossa última semana...

Hoje, disponibilizamos a **Avaliação do Curso** e pedimos, por gentileza, que participem dessa pesquisa, pois suas respostas são muito importantes para darmos sequência ao curso de **Comunicação Escrita a Distância**. Para acessá-la, basta clicar na opção **Avaliações**, no menu do curso.

Quero agradecer, em nome de toda a equipe do **Núcleo de Idiomas**, a participação e o empenho de vocês durante o período em que estivemos juntos. Aprendi muito com todos e espero também ter contribuído para o aprimoramento de seus conhecimentos gramaticais.

Deixaremos o curso em aberto até o **dia 22/06 (domingo)**, para que vocês possam rever todo o material.

Ah, aguardem os meus comentários sobre a **Atividade 6.1** e aproveitem os últimos dias para tirarem todas as dúvidas que surgirem, combinado?

Um grande abraço, já com saudade desta turma tão empenhada! 🍌

Débora

Como se percebe, no aviso, a professora escolhe a imagem que melhor se enquadra ao título (Avaliação do curso), como também ao trecho extraído do aviso, que comunica:

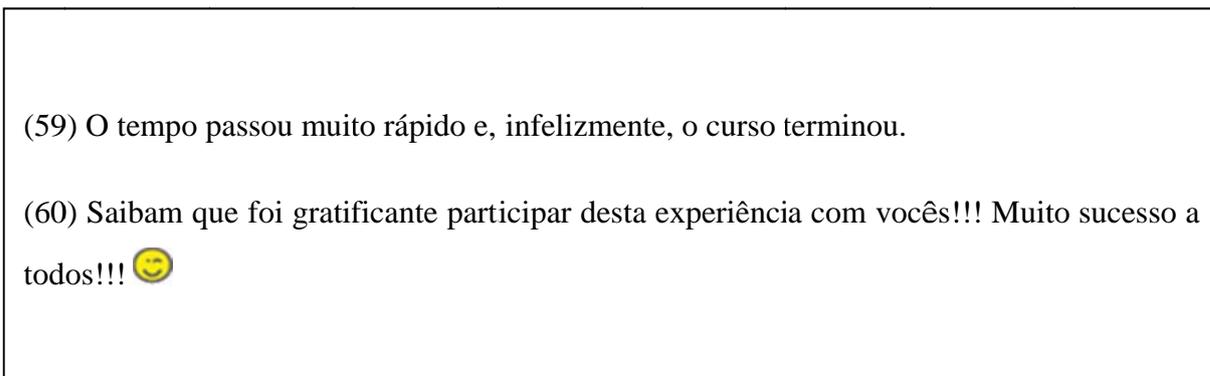
(58) Hoje, disponibilizamos a Avaliação do Curso e pedimos, por gentileza, que participem dessa pesquisa, pois suas respostas são muito importantes para darmos sequência ao curso de Comunicação Escrita a Distância.

Tal ilustração deixa, portanto, subentendida a informação de que o aluno deve observar atentamente o funcionamento geral do curso para, então, registrar suas críticas e sugestões. Sendo assim, a produção de sentido é criada pela junção da informação verbal e não verbal.

Aviso 15



Notamos que tal ilustração está novamente vinculada ao título, que indica o encerramento do curso, como também se associa aos excertos que seguem:



O cumprimento, portanto, está relacionado tanto ao agradecimento em relação à participação e empenho dos alunos durante o percurso de aprendizagem, quanto ao momento em que se despede da turma, desejando sucesso a todos.

De certo modo, a imagem também orienta a leitura, no sentido de que os participantes, mesmo separados por uma tela de computador, podem manter uma relação amigável, respeitosa e de parceria na construção do conhecimento.

Com efeito, a partir da observação dos exemplos arrolados, podemos deduzir que a interpretação das imagens é altamente dependente do contexto, no sentido de que este

intervém para recuperar, por meio de processos inferenciais, a intenção pretendida pela professora.

Cabe acrescentar ainda que, por meio dessa análise, foi possível observar como a professora ativa os seus “modelos mentais” na e para a produção escrita dos avisos, sinalizando, por meio das pistas de contextualização, as suas intenções comunicativas e como os alunos, por ocasião do processamento textual, podem inferir os significados que estão implícitos nessas sinalizações, a fim de construir a interpretação desejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais de informação e comunicação têm sinalizado novas perspectivas para a Educação a Distância, que visam ao estabelecimento de interações intensivas entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, à construção colaborativa do conhecimento, como também ao desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pela sociedade do século XXI.

Assim sendo, utilizar as TDIC como suporte à EaD apenas para colocar o aluno diante de informações (*broadcast*) ou para implementar, por meio da *web*, a concepção tradicional de ensino (virtualização da escola tradicional) não é suficiente para que esses objetivos sejam alcançados. É preciso criar ambientes digitais que favoreçam aos estudantes uma aprendizagem significativa, crítico-reflexiva e transformadora.

Pressupostamente, um primeiro caminho para promover qualquer experiência em EaD é tomar como referência a abordagem do “estar junto virtual”, que se caracteriza por permitir a aproximação e a participação ativa de professores e alunos, ou seja, um processo educativo que se vale do uso intensivo das TDIC, com foco na interação, em prol da construção do conhecimento.

É essencial, porém, que tenhamos consciência de que a integração dessas tecnologias às práticas pedagógicas por si só não garante significativas mudanças na educação, se não rompermos com o paradigma tradicional de ensino. Se as TDIC não forem utilizadas de modo eficiente, apenas fornecem um verniz de modernidade a um sistema antigo e inadequado de ensinar e aprender. Cabe às instituições de ensino não só incorporá-las, como também e principalmente perceber a gama de potencialidades que essas tecnologias podem proporcionar às práticas pedagógicas e tirar o melhor proveito disso.

Maia (2007) afirma que implantar tecnologia é uma tarefa relativamente fácil se comparada aos esforços concentrados na capacitação de docentes, que não consiste basicamente em treiná-los para usar, de modo adequado, as ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, as principais mudanças devem estar concentradas no desenvolvimento de novas competências (inclusive comunicacional), de modo que o professor, figura indispensável para o sucesso do processo educativo, possa realizar com eficiência as múltiplas funções exigidas

pelo campo da EaD. Para tanto, é necessário que o docente adote uma postura proativa frente às TDIC e esteja em contínuo processo de formação.

Foi esse o cenário que nos instigou a pesquisar acerca das pistas de contextualização, tendo em vista desenvolver estudos que contribuam para o aprimoramento da escrita de textos na modalidade de ensino a distância, com foco no processo interacional.

Dentro dessa perspectiva e levando-se em consideração que, no AVA, a interação entre os sujeitos – professor e alunos – ocorre, em sua grande parte, por meio do discurso escrito, acreditamos que o docente precisa desenvolver uma nova linguagem, que incorpore, inclusive, os recursos proporcionados pelas novas tecnologias. “O que não significa que essas tecnologias substituirão o discurso escrito na educação, mas que seu uso intensivo e integrado certamente provocará mudanças profundas (...) na forma do discurso escrito”, que se adapta aos poucos às TDIC (Belloni, 2012, p. 60).

Assim, respaldados em estudos sobre o texto e contexto, buscamos responder às perguntas iniciais que orientaram a nossa investigação:

- *Quais são as pistas de contextualização presentes em avisos publicados em ambiente virtual de aprendizagem?*
- *De que forma essas pistas, no curso da interação, contribuem para o processamento e a construção de sentido dos avisos?*

Os resultados indicam que as questões de pesquisa foram respondidas e os objetivos alcançados. A professora, por meio da utilização de pistas de contextualização como: sinais prosódicos e paralinguísticos; fenômenos de alternância de código ou registro; fórmulas de abertura e fechamento conversacional; interrogações retóricas; marcadores conversacionais finais; como também contextualizadores propriamente ditos e prospectivos, contribuiu para uma escrita eficiente e adequada ao contexto digital, favorecendo a construção de sentido do texto e, por conseguinte, a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

A docente, ao ativar conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências, utiliza-se dessas pistas, por ocasião do processamento textual, e espera que os alunos realizem inferências e compreendam o que foi dito, no momento da interação verbal, pressupondo conhecimentos compartilhados entre eles.

Apesar de se constituir em um contexto formal de educação, o aviso em AVA favorece a utilização de pistas de contextualização que conduzem os alunos a interpretá-lo como um espaço de ensino amigável e prazeroso, que se constitui na/pela interação entre os participantes, demandando ações colaborativas no processo de (re)construção do conhecimento.

É relevante comentar que, nesta pesquisa, apresentamos apenas aspectos relativos ao estudo de pistas de contextualização e sua relação com o processo interacional, ressaltando que nossa investigação está longe de esgotar o assunto.

Queremos registrar, ainda, que não só acreditamos, como defendemos a importância de se manter vivo o diálogo acadêmico. Esperamos, assim, que este trabalho seja o ponto de partida, além de um incentivo para que outras investigações sejam realizadas em torno de questões como, por exemplo: i) se as pistas nos avisos em AVA não forem interpretadas adequadamente, como isso pode repercutir no processo de ensino e aprendizagem? ii) como o professor pode conduzir, nas interações em AVA, certos problemas de compreensão, isto é, os mal-entendidos?

As perguntas que promoveram a nossa investigação, bem como as que podem levar a novas pesquisas são reveladoras de que nós, professores, temos muito a refletir acerca de textos produzidos em AVA, tendo como foco o êxito na interação. Este trabalho, então, que por ora se encerra é um convite para que outros estudos se desenvolvam, no sentido de tornar a experiência de “dialogar” com os alunos cada vez mais enriquecedora.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. URMSON, O. J. (ed.). Oxford: Clarendon Press, 1962.
- _____. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 67-132.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. In: Seminário do grupo de estudos linguísticos, 18, 1989, Lorena. **Anais do XVIII Seminário do Gel**. Lorena: Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, p. 195-203, 1989.
- _____. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 23, p. 137-151, 1992.
- _____. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado: Níveis de Análise Linguística**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. 2, 2002. p. 37-60.
- CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. S. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, SP.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- D'AGORD, M. R. L. Processos subjetivos na aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. p. 87-101.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ELIAS, V. M. S. **Do Hipertexto ao texto**: uma metodologia para o ensino de língua portuguesa à distância. 2000. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge University Press, 1997.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2004 [1991].

_____; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (orgs.). **Gramática do português falado**: Estudos descritivos. 2. ed. v. 4. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 465-501.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANK, Jane. You call that a rhetorical question? Forms and Functions of Rhetorical Questions in Conversation. **Journal of Pragmatics**, n. 14, p. 723-738, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRICE, P. Lógica e Conversação. [1975]. In: DASCAL, Marcelo. (Org.). **Pragmática**: problemas, críticas, perspectivas da lingüística – biografia. v. 4. Coleção Fundamentos Metodológicos da Lingüística. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1982.

GUMPERZ, J. J. Contextualization conventions. In: _____. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. **The Handbook of Discourse Analysis**. MA: Blackwell, 2001. p. 215-228.

_____. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

HEINEMANN, W.; VIEHWEGER, D. **Textlinguistik**: eine Einführung. Tübingen, Niemeyer, 1991.

HILGERT, J. G. Entendendo os mal-entendidos em diálogos. In: PRETI, D. (org.) **Diálogos na Fala e na Escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 119-153.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola**: a educação reinventada. Trad. George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. Contribuições da Linguística Textual para o Ensino de Língua Portuguesa na Escola Média: A análise de textos. **Revista do GELNE** - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Fortaleza: UFC/GELNE, Ano 1, n. 1, p. 16-20, 1999.

_____. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. 2. ed. São, Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

_____; ELIAS, V. M. S. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCIANO, N. A.; BOFF, E.; CHIARAMONTE, M. S. Algumas considerações sobre interfaces em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. p. 179-190.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 1989. p. 281-318.

_____. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012 [1983].

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.11-65.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PACHECO, V. **Investigação fonético-acústica perceptual dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

_____. Percepção dos Sinais de Pontuação enquanto Marcadores prosódicos. **Revista de Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 205-232, 2006.

_____. Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação. **Alfa**, São Paulo, n.52, v. 2, p. 503-519, 2008.

PEREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PRETI, D. Alguns problemas interacionais da conversação. In; PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. v. 5. São Paulo. Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 45-66.

RECTOR M.; TRINTA, A. R. **Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

RISSE, M. S. Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura *bom, bem, olha, ah*, no português culto falado. In: NEVES, M. H. M (org.). **Gramática do português falado: Novos estudos**. v. 7. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 259-296.

SEARLE, J. R. **Speech Acts** – an essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press, 1969.

_____. **Expressão e significado: estudos das teorias dos atos da fala**. Trad. de Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1979].

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 183-214.

TAVARES, M. R. Exemplos da prática pedagógica em EAD. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 229-244.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. v.1 São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p.81-101.

VAN DIJK, T. A. **Studies in the pragmatic of discourse**. The Hague: Mouton Publishers, 1981.

_____. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva.** Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ZANOTTO, N. O lugar da linguagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: notas sobre os gêneros textuais. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários.** Caxias do Sul, RS: Educus, 2005. p. 217-226.

Fontes digitais:

ALBUQUERQUE, S. R. S. M. Em busca de uma ressignificação para os sinais de pontuação: um estudo semântico pragmático das funções de pontuação operante na enunciação do discurso em gêneros de hipertexto. In: IV Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Comunidades e Aprendizagem em Rede. **Anais Simpósio Hipertexto.** Recife, 2012. p.1-21. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>>. Acesso em 15 out. 2014.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. **5º Encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação.** Universidade Estácio de Sá. Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, 2007. p.1-17. Disponível em: <http://www.cescage.com.br/ead/adm/shared/arquivos/tecnologias_digitaais_educacao.pdf>. Acesso em 19 jun. 2014.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society.** New Jersey: Ablex Publishing Corporation, v. 61, 1997. Disponível em: <<http://www.beaugrande.com/NEWFOUNDONE.htm>>. Acesso em 15 jun. 2014.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012.** INEP/MEC. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf>. Acesso em 20 maio 2014.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 20 maio 2014.

_____. Presidência da República. **Manual de Redação da Presidência da República / MENDES, G. F. & JUNIOR, N. J. F. 2. ed.** – Brasília: Presidência da República, p.1-129, 2002. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2014.

_____. **Portal Universidade Aberta do Brasil (UAB).** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em 19 jun. 2014.

CARNEIRO, M. L. F. Instrumentalização para o ensino a distância. Coordenado pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. **Série Educação a Distância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 01-72, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad001.pdf>>. Acesso em 04 set. 2013.

JONASSEN, D. O uso das tecnologias na Educação à Distância e a aprendizagem construtivista. **Em aberto**. Brasília, n. 70, 16, p. 70-88, abr./jun., 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1054/956>>. Acesso em 05 set. 2013.

MAIA, M. C. Adoção e disseminação de tecnologias educacionais em cursos presenciais. 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. **Anais do 15º Congresso da ABED**. Fortaleza, set. 2009. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/cd/trabalhos/2782009111109.pdf>>. Acesso em 15 maio 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem. / 1996. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em 06 mai. 2014.

PINHEIRO, P. A. Novas práticas colaborativas de escrita por meio do uso de gêneros digitais. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 211-220, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2901/2136>>. Acesso em 12 out. 2014.

RAMOS, R. Estratégias argumentativas: as perguntas retóricas. In L. M. ABREU, (coord.): Diagonais das Letras Portuguesas Contemporâneas. **Actas do 2º Encontro de Estudos Portugueses**. Aveiro. Associação de Estudos Portugueses / Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996. p. 1-20. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2904/1/perg-ret-ALAEP-995.pdf>>. Acesso em 30 maio 2014.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância**. (ca. 2000). Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/195.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, v. 7, n.12, p.139-48, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2014.