

Dialogicidade em webaula: um estudo de caso

Celso Leopoldo Pagnan¹

RESUMO

O Ensino a distância pressupõe a interação entre professor e aluno, estabelecida, por exemplo, pela webaula, construída com recursos midiáticos, cuja característica essencial é a dialogicidade. Nesse processo, professor e aluno devem ser coautores do processo de construção do texto. O presente artigo analisa, pois, as webaulas como recurso didático do EaD. O objetivo é, em análise fundamentada na embreagem semiótica, determinando como elementos da enunciação: actantes, tempo e espaço explicitam as marcas explícitas do diálogo entre professor e aluno. Espera-se, pois, que o professor consiga construir um texto em que a dialogicidade seja recurso pedagógico.

Palavras-chave: Webaula; linguagem midiática; diálogo; mediação pedagógica.

ABSTRACT

Distance learning is a mode that requires constant interaction between teacher and student. A mode used to establish this interaction is the webclass, which presents dialogism as an essential feature, the capacity to understand the program content in a dynamic way in which teacher and student are co-authors of the text. The present paper examines how courses use the webclass. The objective is to reflect whether, and how explicit marks dialogue between teacher and student. We carry out an analysis that is based in the semiotics *ébreage*, it analyzes the elements of the enunciation, actant, time and space that reveal the dialogism.

Keywords: Webclass; mediated language; dialogue; pedagogical mediation.

RESUMÉ

L'apprentissage à distance nécessite l'interaction entre l'enseignant et l'élève, établie, par exemple, par webaula, construit avec les ressources des médias, dont la principale caractéristique est le dialogue. Dans ce processus, les enseignants et les élèves devraient être co-auteurs du texte du processus de construction. Cet article analyse donc les webaulas comme une ressource d'enseignement de l'éducation à distance. L'objectif est dans l'analyse fondée sur l'embrayage sémiotique, de déterminer comment l'énonciation d'éléments: actants, temps et l'espace expliquent le dialogue explicite des marques entre l'enseignant et l'élève. Il est prévu donc que l'enseignant peut construire un texte qui est la ressource pédagogique dialogique.

Mots-clés: Webaula; la langue des médias; dialogue; la médiation pédagogique.

¹ Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Introdução

O ensino a distância no Brasil teve início na primeira metade do século XX, ainda com a modalidade via correspondência física. Já na década de 70, surgiram os primeiros tele cursos, que utilizavam o apoio da TV, além de material didático escrito (apostilas e livros). Por fim, graças à popularização da World Wide Web, iniciada ainda na década de 90, não demorou muito para que surgisse uma nova modalidade de ensino a distância, que passou a ser baseada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que permitem interações mais amplas, através de chat, teleaulas, fóruns, webaulas e processos avaliativos, além de emails. No entanto, os professores do atual sistema de ensino a distância foram formados com base no ensino presencial e tradicional, em que o professor se apresentava como protagonista do processo e aos alunos, restava serem passivos.

Professor e aluno devem ser protagonistas do processo, isto é, tanto um quanto o outro devem participar ativamente e não um ficar à espera do outro. No caso específico, o aluno sempre à espera que o professor lhe forneça conhecimento ou informações. Cabe, pois, ao primeiro (professor) direcionar o segundo (aluno) para que assuma esse novo papel também. E deve fazê-lo a partir do material didático preparado, em especial as webaulas, que são aulas midiáticas, preparadas com objetivo didático de uma dada disciplina.

Quando se escreve um determinado texto, qualquer que seja, constrói-se um sentido; compete ao leitor a reconstrução desse sentido. Porém, em uma webaula, esse significado, mais do que um dado pronto,

deve pressupor uma escolha, um processo interativo, sempre mediado pela linguagem, que permitirá ao aluno construir o conhecimento, e não apenas a decodificação do que se escreveu. Caso contrário, pode ocorrer o que Fiorentini (2003: 37) apontou sobre os usos das novas tecnologias, as quais não produzirão “relações comunicativas diferentes sem novos paradigmas sobre as formas de ensinar, aprender e comunicar”. E ainda adverte: “É bastante concreta a possibilidade de estarmos usando tecnologia nova com velhas concepções pedagógicas”. Ora, novas linguagens midiáticas usadas a serviço do ensino pressupõem novas formas de se comunicar. Bakhtin (2002: 261) inicia seu tão famoso texto sobre os gêneros do discurso dizendo que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Tal afirmação revela a importância dos estudos linguísticos aplicados a cada esfera da atividade humana, da qual faz parte a webaula, juntamente com os seus congêneres: teleaula, portfólio, fórum, livro da disciplina, avaliações – estruturadores da EaD para propagação de seu discurso acadêmico-pedagógico. Cada componente desses está no que o autor chama de *campo de utilização da língua*, e cada campo desses “elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2000: 279, grifos nossos), os chamados *gêneros do discurso*. Isso pode significar que cada gênero nomeado anteriormente tenha enunciados linguísticos relativamente estáveis, ou seja, um fórum tem características próprias de um fórum, tem características próprias de um portfólio: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e não estamos errados em pensar assim.

Porém, como proceder em relação à webaula e também à teleaula (esta última apenas como referência, que aqui neste artigo não será analisada) que são gêneros recentes, advindos da tecnologia aplicada ao

ensino? Sabemos que o conteúdo programático está diretamente ligado a cada disciplina, e que a construção composicional é estabelecida, em geral, preliminarmente ou ao menos tem suas diretrizes definidas pelos PCN. É ela constituída de uma linguagem mais acadêmico-científica ou mais pedagógica? A pergunta tem razão de ser, pois, professores que trabalham com gêneros textuais diversos, ao ser-lhes mostrado um quadro de Marcuschi (2004) que localiza vários gêneros, segundo os critérios de ser mais característico da fala ou da escrita e com maior ou menor quantidade desses elementos, tenderam a classificar a webaula, por exemplo, no centro do quadro, ou seja, que contém elementos da debragem enunciativa e também da enunciativa, a ser explicado mais adiante, que tenha características tanto da fala como da escrita. É nesse “local” que parece mesmo se encontrar a webaula: num equilíbrio entre apagar o sujeito da enunciação e mostrá-lo, entre a linguagem oral e a escrita (a teleaula, por sua vez, contém muito mais elementos da debragem enunciativa, por ser oralmente enunciada). As análises aqui presentes permanecem no âmbito intratextual, porém não podemos nos esquecer de que este é somente o início da pesquisa da dialogicidade em webaulas. É preciso entender, voltando a Bakhtin, que o gênero primário, como a conversa do dia a dia, é formado por alternância de fala entre os sujeitos do discurso, os falantes. Um enunciado é, então, a comunicação existente entre cada alternância e constitui-se em resposta a um enunciado anterior (mesmo que seja uma situação, uma ideia, um momento histórico) e também em pergunta para um enunciado seguinte. Assim, Bakhtin (2002) informa que os gêneros secundários, aqueles mais complexos e derivados dos primeiros, são enunciados e que, também, fazem parte de uma comunicação. Daí, devemos, portanto,

entender que a webaula naturalmente é resposta e também pergunta; cabe aos professores construírem o diálogo de uma webaula com outra ou, então, com a(s) teleaula(s), o portfólio, o fórum, as avaliações, construindo assim uma conversa intertextual.

Educação dialógica e webaulas

O ambiente em que se processa a interação professor e aluno é conhecido como AVA (*ambiente virtual de aprendizagem*) pelo qual a comunicação educativa é mais ampla, baseada na cooperação mútua entre os sujeitos do processo, os quais cooperam conjuntamente para a construção do sentido do que se ensina/aprende. O professor, quando escreve o material didático, deve pensar na interlocução com o aluno. No caso das webaulas, conforme iremos demonstrar, isso se dá por meio da dialogicidade, por elementos da enunciação (actantes, tempo e espaço) que a explicitam e pelas marcas de autoria e subjetividade. Nesse processo ainda, é preciso ir além do conceito básico de comunicação, em que um emissor constrói uma mensagem a seu receptor, de maneira a transmitir uma informação ou um conceito etc. de modo neutro, sem maiores implicações. É preciso considerar o que é dito, por quem e como, para que a mensagem seja eficaz no que se quer transmitir. Nesse processo, é preciso perceber como o sujeito professor desenvolve o texto didático, no caso a webaula, deixando suas marcas subjetivas para que o sujeito leitor as acompanhe e reconstrua/construa o percurso pedagógico em um contexto concreto de produção do enunciado. Em outros termos, na webaula, o sujeito autor não quer e não deve esconder as marcas da subjetividade, não deve nem negar a instância da

enunciação, nem querer desprender-se dela. Tais marcas e instância se referem às categorias de pessoa, espaço e tempo, presentes ou ausentes no enunciado – categorias de análise.

As marcas da enunciação no texto são significativas para a análise sob muitos aspectos: elas são *indícios* dos modos de manifestar-se do sujeito e do modo pelo qual ele assume o seu enunciado, dos modos de *instalar* no texto o enunciador, o enunciatário e as suas relações... (VOLLI, 2007: 136) [grifos do autor].

É preciso, antes de continuar, definir enunciador e enunciatário, suscitados por Volli, na citação acima. Segundo Travaglia (2007: 63) os enunciadores são “produtores de uma enunciação contextualizada e condicionada pelos contextos de situação e sócio-histórico-ideológico, por objetivos de interação, etc., enfim, considerando-se as condições de produção”. O enunciatário (também chamado pelo autor de alocutário), por sua vez, é interessantemente definido por Travaglia (1991: 50), com base ainda na tipologia textual (o que não desabona em nenhum ponto a definição, ao se pensar do ponto de vista dos gêneros textuais):

[...] na descrição, o alocutário se instaura como um “voyeur” do espetáculo; já na dissertação, ele deve ser um ser pensante, que raciocina; na injunção, ele é constituído como aquele que realiza aquilo que se requer ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça; e na narração o alocutário é aquele que assiste, o espectador não-participante que apenas toma conhecimento ou se inteira dos episódios ocorridos.

Assim, para se determinarem tais marcas, é preciso realizar a *debreagem*, que consiste em separar os elementos da enunciação (pessoa, tempo e espaço) e também o caminho inverso, a *embreagem*. A prática de tais operações irá nos ajudar a refletir sobre dois pontos: o material didático (*webaula*) produzido para alunos de cursos EaD e a

presença da dialogicidade, como meio de realizar a educação dialógica pensada para outro cenário por Freire, mas que se torna uma realidade na EaD. No caso das webaulas, temos um misto entre oralidade e texto escrito, o que comporta algumas particularidades, entre elas a presença explícita de marcas linguístico-discursivas que revelam a projeção dialógica em que se assenta ou se deve assentar esse tipo de texto, o que tende a projetar uma leitura não-linear, por dois motivos essenciais: a possibilidade de se ligar um conteúdo a outro infinitamente e pela interação projetada. A leitura linear, em sequência, expressa um conceito original, tradicional. É uma característica do texto a interdiscursividade e também a intertextualidade. Esses dois aspectos podem ocorrer mais ou menos de maneira explícita (ainda que os implícitos sejam mais comuns nesse processo). Cabe, porém, ao leitor estabelecer as devidas conexões entre as partes do texto, buscar em seu repertório as alusões e referências expressas pelo texto. A leitura no mundo virtual (leia-se, webaula) por sua vez, sugere de modo mais explícito a constante ligação com outros textos, por meio de links ou pela presença explícita de outros textos no conjunto textual, seja na forma verbal, seja na forma não verbal. Com os *links*, as simples alusões podem se tornar marcas de interação constante, que leva o leitor a outro texto, e então a outro, e ainda a outro, quebrando, desse modo, a linearidade da leitura. Claro que se pode ler, desprezando-se os *links*. Apesar disso, o leitor é convidado a participar dessa conexão entre os diversos textos, cuja mediação se dá pelos *links*. Também é constantemente convidado a participar do processo de escrita, por meio de fóruns, comentários, chats e toda sorte de interação. Um texto no ciberespaço tende a ser dinâmico, pode mudar constantemente, ser alocado em outro *link* ou simplesmente deixar de ser veiculado. Também pode ser alterado (ao menos por seu autor) ou

por autores diversos (caso da plataforma wiki). É óbvio, porém, que não basta que um texto esteja publicado em um site para que adquira essas qualidades e características. É preciso que, de fato, ele possibilite esse nível de interação, de vinculação e de virtualização do espaço da leitura, que pode ou não se concretizar. Esse texto do ciberespaço é chamado de hipertexto, termo criado por Theodor Nelson em 1964. No entanto, não se refere apenas ao texto no ambiente virtual e sim a todos aqueles que permitem uma leitura não linear, como a atividade de leitura de verbetes em dicionários, ou de referências em enciclopédias. De qualquer modo, por sua característica passou a ser mais utilizada nesse meio de comunicação virtual, por assim dizer.

Por hipertexto, eu entendo escrita não sequencial - um texto com vários caminhos que permite que os leitores façam escolhas, e que são melhor lidos numa tela interativa. Popularmente, são concebidos como uma série de pedaços de textos conectados por links que oferecem ao leitor diferentes caminhos (NELSON, 1992: 93).

Considerando a interação, conexão por meio de links, leitura não linear, o material didático preparado para o ambiente virtual, caracterizado pelo hipertexto etc. deve aproveitar-se das ferramentas dispostas, por isso seu caráter multimídia. Obviamente que não devemos cair em uma visão simplista para a qual basta utilizar-se da tecnologia disponível que tudo se torna mais fácil e mais possível. É preciso ter uma visão dialética, em que algo pode ser útil desde que seja de fato tornado útil e necessário a determinado processo.

Nossa pesquisa inicia-se com a análise da questão linguístico-discursiva empregada nas webaulas já citadas, a fim de buscar diálogo com o próprio leitor do texto, o enunciatário, que é aquele que vai dialogar com o professor, visto que não é um leitor passivo, já que

interfere no que lê, reestrutura o texto mesmo que mentalmente, aplica em sua vivência e tantas outras ações. O diálogo estruturante de uma webaula só não é como uma conversa porque não há trocas de turno entre professor e aluno. Porém, mesmo essas trocas podem ser simuladas. Passemos agora ao estudo específico das webaulas selecionadas. Como se trata do início da pesquisa ainda, vamos nos limitar à análise de duas webaulas.

Estudo inicial das webaulas

Vamos analisar webaulas de cursos de graduação a distância da Unopar – Universidade Norte do Paraná, a começar pelo curso de Administração. Como ponto de partida para a análise, vamos descrever qual a estrutura das webaulas e observar a presença das marcas linguístico-discursivas que caracterizam a dialogicidade. Estruturalmente, as webaulas são compostas das seguintes partes essenciais: Texto principal; Aprofunde o conhecimento; Questão para reflexão; Saiba mais; Síntese da unidade. Por “Texto principal” entenda-se o conjunto das informações dispostas ao longo de duas unidades, divididas consoante o conteúdo programático de uma dada disciplina. Em “Aprofunde o conhecimento”, o enunciador/professor indica a seu enunciatário/aluno uma referência, por meio de um *link*, com informações extras sobre o que está sendo abordado. No item “Questão para reflexão”, conforme sugere o próprio termo, o professor propõe, com base no conteúdo, uma questão que suscitará um debate ou ao menos a disposição para tanto. No *box* “Saiba mais”, o professor indica novos *links* com textos sobre o assunto. Trata-se de uma variante do

segundo item. Esses três itens intermediários, pelo próprio conceito, são dialógicos de modo mais explícito, pois levam o leitor/aluno a buscar mais informações em sites, vídeos, imagens, outros textos, disponibilizados na internet. Evidente que, segundo uma perspectiva bakhtiniana, não se quer afirmar aqui que haja discurso não dialógico. Por fim, em “Síntese da unidade”, tem-se um resumo dos principais tópicos abordados para que o aluno/leitor reveja tais pontos e reforce a construção do conteúdo discutido. No texto acadêmico, científico, o enunciador procura manter certa autonomia em relação ao momento da enunciação, por meio de uma estratégia conhecida: escondendo-se a pessoa que fala, a pessoa do discurso. Como neste texto, o “eu” que fala esconde-se em verbos em terceira pessoa, em índices de indeterminação do sujeito, nos verbos no presente do indicativo. Uma webaula, por sua vez, é escrita com objetivo acadêmico-pedagógico, isto é, mais do que criar conhecimento, deseja-se construir o processo do conhecimento e colaborar para que o aluno/leitor aprenda a aprender, aprenda a criar ciência. Ainda que seja impossível a reconstrução do ato da enunciação (ocorrida em tempo e espaço únicos), o analista pode fazer isso pelas marcas das categorias espalhadas ao longo do enunciado (Courtès, 1991). O que se pôde notar aqui é que, em uma webaula, as marcas discursivas se apresentam de modo mais explícito, de modo mais claro. Isto porque, mais do que texto acadêmico, tal gênero textual se configura como texto pedagógico. Tratando da estrutura do gênero, a webaula, como já dito, é composta de partes que devem, da mesma forma, se constituir em enunciados significativos, tomados como turnos de fala, compondo um texto maior, um diálogo denominado webaula. Ou seja, as partes de uma webaula também precisam dialogar. Dessa forma, ampliamos nosso

campo de visão acerca da dialogicidade em webaulas, mostrando que o processo não é simples nem rápido, mas também mostrando que a decisão tomada pedindo mais dialogicidade nas webaulas contempla teorias atuais e eficazes. Para preservarmos os nomes dos professores das webaulas, vamos identificá-las apenas por área e por números. Como, por ora, vamos nos limitar a analisar duas webaulas, vamos separá-las por números. Retomando-se o conceito da enunciação tipicamente científica, pode-se dizer que há um total ou quase total apagamento do enunciador, por meio da impessoalidade. Esse apagamento não deve ocorrer em uma webaula, ao menos não de modo constante:

Você deve se lembrar das suas aulas iniciais de marketing, do módulo 1 do seu curso. Você viu que marketing é atender aos desejos e satisfações dos clientes. Que marketing não é só venda e propaganda, porém, algo maior. É trabalhar com o mercado agregando valor aos produtos e serviços. Mas pergunto a você: que mercados são esses? Pois bem, não existe apenas UM mercado, mas sim, vários mercados. (ADM, 01)

Nesse trecho em particular, o “eu” aparece apenas uma vez (“pergunto...”), mas ao deixar explícito o co-enunciador a partir do pronome “você”, correlato da segunda pessoa “Tu”, bem como o possessivo “seu”, sugere-se o diálogo entre os enunciadores. Ainda mais pela primeira oração, “você deve se lembrar...”, e pela pergunta retórica: “mas pergunto a você”. Adiante, encontramos outra situação em que o recurso da pergunta retórica, isto é, sem que haja intenção de se respondê-la, servindo antes como provocação ao leitor, é reutilizado:

Mas você deve estar se perguntando “bom, mas não seria melhor vender para o maior número possível de pessoas/empresas, para assim obter um maior faturamento?” A resposta é não. Pois hoje, em dia, os mercados estão tão fracionados e praticamente acabou-se a era do “mercado de massa”, no qual todos compravam de tudo. (ADM, 01)

A pergunta apresenta tons de informalidade e proximidade, com a introdução dos operadores metadiscursivos “bom” e “mas”. Observam-se ainda os embreantes de tempo, termos que ancoram a enunciação em nível temporal. Esse trecho apresenta, além do advérbio de tempo (hoje), os verbos em tempos diversos (presente, pretérito perfeito e imperfeito), com efeito oralizante, e também como meio de aproximar professor e aluno, enunciador e enunciatário, como se estivessem no mesmo local ao mesmo tempo, criando-se um efeito de de conversa informal. Nem sempre, porém, o professor consegue obter esse efeito, talvez porque se busque a objetividade pretendida por um discurso mais tipicamente acadêmico:

Uma das primeiras segmentações possíveis é a segmentação geográfica. Como as empresas não conseguem atender a todos os mercados, há uma tendência em limitar o seu campo de ação (Las casas 2001:41). Por isso, dividir o mercado de acordo com a localização constitui-se uma variável básica de segmentação. (ADM, 01)

Há, no trecho, citação de autoridade, verbos em terceira pessoa apenas, nenhum espaço para o diálogo explícito entre os enunciadores, ainda que implicitamente, não se prescindia de um diálogo entre autor e leitor, apenas o da pressuposição de que o falar cria condição para um diálogo virtual. Nessa webaula 01, verificam-se diversos outros trechos semelhantes aos exemplos em que a dialogicidade é bem marcada, e outros tantos, em que se verifica o distanciamento e o apagamento das marcas discursivas dialógicas. Em outra webaula (que trata de filosofia no curso de administração), porém, o apagamento ocorre durante quase todo o texto principal, com exceção para aqueles tópicos tipicamente dialógicos (“Aprofunde o conhecimento”, etc.). Há, nesse sentido, um distanciamento entre os enunciadores, o que cria uma objetividade

desnecessária, caracterizando a educação bancária, e não a dialógica, de construção mútua do conhecimento, dos saberes. É preciso, pois, praticar o diálogo, especialmente entre professor e aluno, de modo mais explícito no gênero textual webaula, e é a análise da expressão explícita ou implícita desse diálogo que temos como objetivo neste texto:

Assim, dividindo o mercado, torna-se mais fácil os indivíduos ou organizações – ou seja, o *segmento* – responderem de maneira semelhante a sua estratégia de divulgação. Esse *segmento*, que as empresas selecionam para direcionar seus produtos e serviços, também é conhecido como Mercados-Alvos (ou simplesmente: *target*). (ADM 01)

Evidente que diálogo é inerente à linguagem, estamos sempre em diálogo com o outro, implícita ou explicitamente. O que se quer afirmar é que no gênero webaula, esse diálogo tende a ser explícito.

O uso do termo “assim” faz lembrar um elemento da oralidade, porém usado em outro sentido, como em “fazendo assim, ela colaborou para as investigações”. Do modo como foi usado aqui, “assim” corresponde a “então”, que é um elemento de coesão ou, (também chamado) operador argumentativo, que, ao contrário do uso do termo como dêitico, pode não marcar o princípio do diálogo explícito entre enunciatário/leitor e enunciador/professor. Não deixa de ser uma maneira de simular um diálogo, porém a formalidade do uso revela características da debreagem enunciativa. Ainda marcando distanciamento entre professor e leitor, vemos o uso da construção do verbo com a partícula *se*, em “torna-se mais fácil os indivíduos...”, que é uma construção formal. No âmbito geral desse excerto em análise, vemos o uso da 3ª pessoa na conjugação verbal. Tal atitude, como já mencionado, simula a inexistência (ou o distanciamento) de um sujeito enunciador desse texto. É o que Benveniste (1991) chama de *não pessoa*,

em oposição às *peessoas*, que são a 1ª e a 2ª. Esse processo realizado pelo professor é o resultado de anos de trabalho árduo do professor de português/redação mostrando ao aluno que uma dissertação prima exatamente pelo uso da 3ª pessoa verbal, pois a ciência precisaria ser neutra e um texto dissertativo, com caráter científico, deve tratar das coisas e das opiniões, com o mínimo de – senão nenhum – envolvimento do autor. Há duas considerações a serem feitas sobre a situação anterior: a) primeiramente, a webaula no modelo de EAD da Unopar não é um texto dissertativo (e nem na literatura há classificação para tal); estamos em plena construção de um gênero e as ações que devemos tomar são justamente em busca da dialogicidade explícita, do texto pedagógico; b) em segundo lugar, sabemos que é impossível a completa objetividade do texto, causada pelo completo apagamento do sujeito do texto; sempre há um enunciador, que se mostra ou tenta se esconder; nós precisamos do enunciador que se mostra e dialoga com seu interlocutor. Não muito à frente do texto coletado, há outro, desta feita, completamente diferente:

Agora, você irá perceber que, para muitos mercados de consumo, os profissionais de marketing têm, à disposição, uma grande variedade de formas de segmentar mercados. Logo, não existe uma única maneira de segmentar um mercado. As principais variáveis que podem ser utilizadas na segmentação de mercados consumidores são: variáveis geográficas, demográficas, psicográficas e comportamentais. É bom lembrar que as empresas podem segmentar seu mercado utilizando essas variáveis *sozinhas ou combinadas*, justamente para “encontrar o melhor modo de observar a estrutura do mercado” (KOTLER; KELLER 2006: 165). Acompanhe comigo: (ADM, 1)

O trecho se inicia com o dêitico *agora*, que revela o tempo do texto; não é o *agora* do enunciador, o *agora* que ele vive. Contudo, somente o fato de se usar o termo já estabelece a existência de um enunciador, que

se revela ainda mais claramente na palavra seguinte, *você*, da oração “você irá perceber que [...] os profissionais de marketing têm...”. Aqui está a maior expressão do diálogo: o referir-se à segunda pessoa do discurso justamente revela a existência de um *eu* que enuncia. A presença do *tu* revela a presença do *eu*. Este *eu* é aquela que, quando toma a palavra, faz uso da língua para se chamar de *eu* (e, conseqüentemente, o outro de *tu*) e se referir a si próprio. Nesse momento, está a aproximação entre os interlocutores, que passa a quase inexistir (com o uso da 3ª pessoa), para novamente reaparecer rapidamente na expressão oralizada *é bom*, em “é bom lembrar que as empresas...”. Note que, logo após uma expressão da oralidade, aparece o verbo no infinitivo (lembrar) que volta a marcar a distância, por seu caráter atemporal (é infinito; não é presente, nem passado, nem futuro). Maior interação aconteceria aqui, se a expressão deixasse o infinito verbal para o tempo presente: “é bom que você se lembre que as empresas podem...”, mesmo que haja a repetição do *que* (marca, aliás, de oralidade). Vejamos agora um trecho de outra aula do curso de Administração:

Num determinado momento, contudo, o pensamento mítico começará a ser questionado. Não perderão suas crenças, mas buscando respostas de forma mais racional, os gregos darão nascimento ao pensamento filosófico. Por que isto acontece na Grécia e não nos demais povos? No Egito e na China, entre os Caldeus e Babilônios, saberes também se construíram, mas nada como a Filosofia grega. O que permitiu à Grécia desenvolver tal condição? É o que tentaremos entender na próxima web aula. Antes disto, leia um fragmento de um dos grandes mitos gregos. (ADM, 02)

A localização desse texto na webaula é importante, pois é visivelmente mais dialógico do que o restante do texto. A explicação é que ele introduz a seção “Aprofunde o conhecimento”. O diálogo com o aluno, nesse momento, também é muito importante e aqui acontece,

mesmo que timidamente, o que podemos ver nos seguintes elementos: perguntas retóricas, na primeira pessoa do plural e no imperativo do verbo. As perguntas retóricas pressupõem uma pergunta feita ao leitor, mas, claro, não esperando resposta dele. Em vez disso, para simular o diálogo, o próprio autor responde, normalmente logo em seguida. Aqui, porém, o uso da técnica deu-se de forma que a resposta não veio logo em seguida, mas como meio de introduzir o conteúdo a ser trabalhado na webaula seguinte. Além disso, tem eficiência no sentido de despertar a curiosidade do leitor para a leitura da resposta. O verbo conjugado na primeira pessoa do plural – “tentaremos” – pode representar três diferentes situações: o autor junto com o leitor; o autor e outras pessoas, sem o leitor; ser plural majestático, indicando modéstia ao leitor. Mesmo tendo três possibilidades de interpretação do plural, acreditamos que aqui o uso é o inclusivo. O que estaria de acordo com a proposta de dialogar com o aluno, pois implicitamente o inclui no diálogo. Enfim, o imperativo “leia” também inclui o aluno no diálogo que se aconselha o professor a trabalhar.

Um argumento que reforça a necessidade de elementos linguísticos marcadores de dialogicidade na superfície textual é o fato de a webaula fazer parte dos textos veiculados no ciberespaço, cuja principal característica é o dinamismo, ao qual Castells (2003) se refere. Sendo, por natureza, um texto dinâmico, por, em sua composição, haver *links*, imagens, vídeos, fica incongruente pensar em enunciados cujas marcas da oralidade não estejam presentes, visto que, não estando presentes, podem afastar o autor do leitor, fato este comum em textos científicos. Isso é somado ao que já dissemos sobre a escrita virtual tender “a uma certa informalidade e menor monitoração e cobrança pela fluidez do

meio e pela rapidez do tempo”, novamente na voz de Marcuschi (2002: 29). Buscamos, então, marcas de oralidade nos textos escritos, por meio dos estudos dos marcadores conversacionais (além da já comentada *debreagem enunciativa*). Um texto não pode ser analisado exatamente como um diálogo oral o é. A interação oral é estabelecida por meio de turnos de fala, “em que os interlocutores se alternam e desenvolvem suas falas uma após o outro, podendo haver momentos de hesitação, sobreposição e assalto ao turno” (AQUINO; ANDRADE; FÁVERO, 2000: 22), por exemplo.

Essa é uma forma de organizar a conversação em níveis distintos e não impede que um texto de *webaula* (escrito, portanto) faça tal simulação; contudo, cremos que pareceria artificial demais simular hesitações, sobreposições (impossível, a não ser aplicando-se técnicas usadas em *scripts* de produções fílmicas) e assaltos de turno, se for feita com a frequência com que ocorre numa conversação. Uma segunda forma de organizar a conversação se relaciona à *digressão*, que é “uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o segmento imediatamente precedente nem com o que lhe segue” (Aquino; Andrade; Fávero 2000: 24). O uso da *digressão* como categoria de análise linguística pode, ao ser empregada, dar uma espécie de reorientação de sentido à interação, “revelando algo que está no horizonte do campo de percepção do locutor” (AQUINO; ANDRADE; FÁVERO, 2000: 24)

Assim, ao se fazer uma pequena *digressão* em relação ao tema inicial, que é retomado logo em seguida, dá-se ao texto um tom de conversação. Há certo perigo de usar essa técnica e se perder do fio condutor do texto, porém está próximo do que já é feito, quando se inserem no texto principal algumas partes componentes da *webaula*:

“Aprofunde o conhecimento”, “Questão para reflexão” e “Saiba mais”. Pode-se ver a digressão de duas formas ou em duas intensidades mínimas: a digressão que foge ao fio condutor do texto principal, passando-se a outra temática (digressão aguda); e a digressão suave, que foge ao fio condutor, porém mantendo-se a temática, como se um “algo a mais” sobre o assunto estivesse sendo trazido à tona, em forma de detalhamento, de aprofundamento ou de informação paralela útil ao entendimento da temática principal (este pode ser o ponto que permite pensar em temática principal e secundária). Quando dissemos que “Professor e aluno devem ser protagonistas, cabe, pois, ao primeiro direcionar o segundo para que assuma esse novo papel também”, pensamos que, se ambos devem ser protagonistas, podemos considerar o que Maingueneau (2002: 54) diz sobre sermos coenunciadores. Para ele, “coenunciadores (no plural e sem hífen) designa com mais propriedade os parceiros do discurso; co-enunciador (com hífen) substitui destinatário.” Demos início à nossa pesquisa falando em enunciador e enunciatário representando *grosso modo* o emissor e o receptor da mensagem. Falou-se, também, em enunciador e co-enunciador. Essa terminologia dá *status* de enunciador ao enunciatário, visto que ele não é o que simplesmente recebe a mensagem, mas ajuda a construir os sentidos do texto. Porém, a terminologia que Maingueneau passou a usar – coenunciadores – abarca os elementos participantes do discurso, mostrando que em verdade eles são parceiros, em vez de um estar a cargo da transmissão e outro da recepção do discurso. Com base nesta informação, podemos entender, juntamente com Kerbrat-Orecchioni (1990: 29), que os coenunciadores são os parceiros do discurso que, além de se determinarem mutuamente, também produzem

de forma ativa o sentido textual de acordo com fatores pragmático-enunciativos presentes na interação. Certamente, na conversação isso se faz automaticamente. Já no texto escrito, há que simular uma conversação, usando de breagens enunciativas e também marcadores conversacionais que ajudem nessa simulação; tais atitudes linguísticas de planejamento fazem parte da organização e do ajuste do material de acordo com a intenção comunicativa. O leitor interage

[...] com o texto (que é palavra do autor), integrando-se ao mundo textual, via ato de ler e, em outro plano, interage com o autor, via texto, na sua relação com o mundo real, como um indivíduo que, através da interpretação efetivada, conhece, depreende e adiciona mais uma vivência à sua experiência de vida (FERES, 2009: 1).

Assim, o autor da webaula, que é nosso objeto de estudos, precisa se esforçar em busca de um diálogo explícito com o leitor, já que este vai, de qualquer forma, dialogar com o texto. Então, é por meio do texto que o diálogo precisará acontecer. O leitor, ao agir sobre o texto e seus significados por meio da leitura, executa, segundo Silva (2000: 95), as atividades de constatação, cotejo e transformação (respondendo “aos horizontes evidenciados, reelaborando-os em termos de novas possibilidades”). Pensar, então, no seu leitor é tarefa primordial do autor, para que permita o acontecimento de tais atividades do leitor, principalmente em se tratando da transformação, que pressupõe respostas do leitor. É preciso, então, deixar questões em aberto, tanto de forma explícita (por meio do ponto de interrogação) como implicitamente (por meio de sugestões, de dúvidas colocadas, de instigação, estímulo, incitação em relação ao leitor).

Então, a experiência que ganha lugar na webaula, pelas mãos de seu autor – o professor enunciador – passa a pertencer também ao leitor

– o aluno enunciador – que fica impregnado da vivência com a qual se deparou, pois reproduz juízos e ideias em relação ao seu parceiro, o que faz de ambos c-oenunciadores. Não é sem argumentação que se faz com que isso aconteça. Portanto a presença do enunciador, evidenciada por marcas da situação de comunicação, é necessária; assim, além da interrogação e da exclamação já mencionadas, não podemos nos esquecer das apreciações e ordens do autor-professor, bem como as interpelações do leitor-aluno, simuladas no texto. Ainda outras marcas necessárias no texto, são as fórmulas de polidez, concebidas “como um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado de seus membros, ajustando atitudes às normas” (AQUINO; ANDRADE; FÁVERO, 2000: 222). Essas fórmulas podem ser concretizadas por meio da função fática da linguagem, cuja característica é estar centrada “no próprio canal da comunicação e cujo objetivo é estabelecer, ou manter aberta, sem interrupção, a comunicação entre o locutor e o destinatário, mas sem a transmissão de nenhuma mensagem importante” (HOUAISS, 2009, s.v. *fático*²) e cujos exemplos podem ser veja, olhe, sabe?, entende? (os quatro sem sua função original), hem, hum, etc. Maingueneau (1996: 130) afirma que as fórmulas de polidez “visam fazer o destinatário reconhecer a intenção que se tem de poupá-lo, isto é, a consciência que o locutor tem de estar ameaçando-o.” Tal ameaça pode acabar acontecendo simplesmente pela existência de um conteúdo, de uma disciplina, de um desânimo. De acordo com Marcuschi (1989), todos temos uma face positiva e outra negativa. A face positiva é a busca de assentimento e aceitação de sua personalidade e desejos. A negativa, por outro lado, refere-se ao âmbito pessoal a ser protegido. Como tanto autor como

leitor têm interesse de preservar a face, cada um deles assegura estratégias, buscando reduzir os riscos de ameaças. Assim, insultos e acusações, por exemplo, são procedimentos que ameaçam a face positiva do leitor; ordens e pedidos, por sua vez, ameaçam sua face negativa. Eles podem ser detectados por alguma marca prosódica ou verbal, ligadas à intencionalidade que o autor tem. Porém, é preciso também cuidar das faces do autor: a face positiva evita-se ferir, evitando-se auto-humilhações, autoconfissões etc.; já a negativa pode ser evitada, evitando-se os agradecimentos, as desculpas etc. Assim, as formas de polidez são bem-vindas também em textos de webaula, para fins argumentativos, o que pode favorecer na aceitação do diálogo e participação nele. Com relação às faces, há um grande risco da não observância do que foi dito resultar em não predisposição para um diálogo com o autor, por parte do leitor. Porém, tanto o aparecimento de tais marcas, quanto sua ignorância, dão caráter mais oral ao texto escrito. Segundo Feres (2009: 12),

Esse fato pode ser mais facilmente detectado nas expressões modalizadoras [...] ou nos próprios comentários a respeito do conteúdo do texto, por seu caráter persuasivo, que mistura orientação de sentido a um “convite à interação”, sem que o leitor sintam-se ou inibido a aceitar seu papel, ou à vontade para não aceitar, a fim de não prejudicar a face positiva do locutor-narrador.

Barros (1999: 155), diz que o texto escrito é, em tese, reconstruído quando o autor apaga as marcas de reelaboração: “revê-se o que se escreveu, volta-se atrás, apagam-se os erros, escondem-se as hesitações, evitam-se as repetições.” Eis um campo a ser explorado, pois é possível que haja alguma marca de reelaboração que valha a pena deixar intacta no texto, para desvelar certa subjetividade e, conseqüentemente, aproximação maior com o leitor. No texto oral, há o emprego de

marcadores de atenuação; eles podem colaborar para abrandar situações de confronto, bem como para minimizar o não compreender do ouvinte.

O falante, ao deparar-se com determinadas dificuldades (má interpretação de seu enunciado, reconhecimento de um vocábulo inadequado, falha de memória, problemas com a seleção lexical, etc.), esforça-se para firmar novas convenções com seu interlocutor de modo a assegurar uma interação pacífica (BURGO, 2007: 156).

Pode também acontecer com o autor de textos escritos, a fim de simular um diálogo, que ajudará na construção do conhecimento e na maior eficácia da webaula. Tratemos, então, na prática, de duas webaulas simultaneamente: uma de matemática (M), disciplina ministrada em curso de Administração, e outra de filosofia (F), ministrada em curso de História. Logo no início, pode-se notar uma diferença essencial na preocupação com o estabelecimento de um diálogo com o leitor: a aula de matemática é introduzida com a apresentação do docente responsável, enquanto que a mesma parte da aula de filosofia não o faz. Vejamos:

(F) Para melhor compreendermos como nasce a Filosofia, é fundamental entendermos primeiro como se dá e o que representa um tipo de pensamento tão antigo quanto o próprio homem: o mito.

(M) Primeiramente, para podermos começar nosso estudo na área de matemática, temos que nos apresentar e firmarmos o que chamo de contrato didático. Meu nome é X. Sou mestre em Educação Matemática, formada na Universidade Estadual de Londrina.

Há alguns pontos em se pode perceber a presença do diálogo explícito entre professor e aluno nas palavras do docente de filosofia, quando usa a primeira pessoa do plural na conjugação verbal (*para entendermos*), o que o aproxima um pouco do aluno. Porém, mesmo o

tempo verbal usado foge da debreagem enunciativa e afasta o leitor do autor, bem como o afasta do presente certo (que poderia ser representado pelo presente do indicativo), já que usa o futuro do subjuntivo (tempo distante, modo incerto). Além disso, usa terceira pessoa em “é fundamental”, expressão que ajuda a afastar ainda mais, mesmo que venha seguida da já comentada primeira pessoa (ainda do futuro do subjuntivo) “entendermos”. Então, além de iniciar sua aula deixando as aproximações informais de lado, ainda o autor do texto passa rapidamente a tratar do assunto (3ª pessoa) e evitar, com isso, o diálogo (em que entram a 1ª e a 2ª pessoas). A docente responsável pela disciplina matemática, lecionada no curso de Administração, por sua vez, iniciou sua webaula se apresentando aos alunos e querendo firmar um contrato com eles: o “contrato didático”. A professora usa de polidez para com os alunos, utilizando palavras simples, mas com grandes chances de serem verdadeiras para a maioria de seus leitores, quando diz que são “pessoas determinadas e confiantes”. Ser determinado é característica fundamental em EAD, tendo em vista a diferença em relação ao ensino presencial, tão tradicional e presente na vida dos alunos, e tal adjetivo deve abranger quase a totalidade dos alunos; já ter usado o adjetivo “confiantes” pode não representar uma verdade *a priori*, porém pode se tornar *a posteriori*, visto que o argumento vem de alguém cuja profissão inspira confiança, ser professor, confiança essa que pode tornar verdadeira uma afirmação que inicialmente talvez não fosse.

(M) Como não tenho possibilidade de conhecer todos pessoalmente, tenho certeza de que todos vocês, meus alunos, são pessoas determinadas e confiantes, e que querem para o futuro de vocês o melhor.

Além dos adjetivos, outra afirmação motivadora foi a que encerra o excerto acima: “tenho certeza [...] que querem para o futuro de vocês o melhor”. Ou seja, a professora diz ter certeza, mesmo que não o tenha, e há alunos que o percebem. É um risco fazer tal afirmação, por causa da ameaça às faces, porém entende-se que o saldo deve ainda ser positivo no final das contas. Na manutenção do diálogo com seus alunos, a professora se junta à legião daqueles que “têm receios em relação à disciplina”. Os que gostam do tema não precisam desse tipo de atenção; mas, os que têm receio precisam desse conforto, e é assim que a professora age. Porém, para eliminar o receio desses alunos, ela não usa do expediente que talvez você, nosso leitor, esteja imaginando que ela usou em resposta a essa voz dos receosos (veja o diálogo simulado); a professora não disse que matemática é fácil, mas caminhou em direção diversa, dizendo que a “matemática é uma ferramenta criada por nós, homens, para ajudar a transcrever e a solucionar problemas do nosso cotidiano”. Ou seja, deixou para que o aluno pressupusesse que, se fomos nós (essa inclusão do *eles* com os muitos *eus*, pondo-os todos juntos, é típico do diálogo) que a criamos, então, conseqüentemente, é “fácil” de a entendermos:

(M) Sei que muitos, quando se deparam com um curso de matemática, têm receios em relação à disciplina. Mas o que posso dizer é que a matemática é uma ferramenta criada por nós, homens, para ajudar a transcrever e a solucionar problemas do nosso cotidiano. Então, a matemática não pode ser tida como um obstáculo, mas sim como uma ferramenta forte no desenvolvimento de projetos e inovações.

E a professora fecha essa questão negando a matemática como obstáculo e afirmando-a como “ferramenta forte no desenvolvimento de projetos e inovações”, certamente argumento favorável, tendo em vista o

curso universitário que o aluno está cursando. A webaula de filosofia não demora muito e apresenta a seção *Para saber mais*. Em uma chance de mostrar certo diálogo no texto, na transição do texto principal para uma parte dele, que pode ser tida como réplica, acabamos encontrando o seguinte:

| |
|--|
| <p><i>PARA SABER MAIS</i> sobre a mitologia grega, acesse: http://educacao.uol.com.br/historia/ult169ou33.jhtm</p> |
|--|

Ou seja, o mínimo de diálogo explícito entre professor e aluno, no imperativo (que se usa quando há uma 2ª pessoa) *acesse*. Nem mesmo o início, que parece diálogo, *PARA SABER MAIS*, não o é, pois é o título dessa parte da webaula, que foi aproveitado para introduzir algo pedagogicamente necessário. O texto de filosofia segue pleno de citações de autores reconhecidos; são os argumentos de autoridade que dão *status* de verdade ao texto, argumentos que enchem de vozes o texto, vozes de outros, porém não a voz do leitor. A webaula ganha tons de texto científico-acadêmico, desnecessário, dizemos nós, visto que já há um texto com essa estrutura semântica, divulgado em forma de livro.

A princípio, temos questões, que podem ser retóricas. Eis, então, as primeiras marcas de oralidade, portanto de dialogicidade, pouco antes da chegada da metade da webaula. Estas são as perguntas, que não são respondidas de imediato pelo autor (muito menos, pelo leitor):

(F) Por que isto acontece na Grécia e não nos demais povos? No Egito e na China, entre os Caldeus e Babilônios, saberes também se construíram, mas nada como a Filosofia grega. O que permitiu à Grécia desenvolver tal condição? É o que tentaremos entender na próxima web aula. Antes disto, leia um fragmento de um dos grandes mitos gregos.

A autora da webaula de filosofia, em tímido tom dialogal, deixa claro quando as respostas chegarão e satisfarão a curiosidade levantada

pelo docente. E o diálogo flui mais um pouco, ao convidar o aluno a ler “um fragmento de um dos grandes mitos gregos”. O texto está dentro de um quadro sem título – provavelmente “Aprofunde o conhecimento” – e aparece bem no caminho entre as perguntas e as prometidas respostas, atitude muito semelhante à digressão suave. A webaula tem a sua sequência e, desta feita, com um pouco mais de diálogo explícito entre professor e aluno, encontrado nos seguintes trechos:

Como já podemos perceber, a filosofia não nasce na Grécia propriamente dita, mas na Jônia e na Magna Grécia, colônias desta no Oriente e no Ocidente. Mas, por que nasce na Grécia e não nas culturas orientais antigas, como Egito, Babilônia, China, Índia ou entre os Hebreus? Sofreu influência destas pelo menos ou terá sido apenas um "milagre" o que aconteceu na Grécia? Este é um ponto que nos interessa discutir.

Vemos aqui a presença do “nós” com que o autor abarca o seu leitor, desta vez usando o verbo auxiliar no presente do indicativo (“perceber”), seguido de alguns questionamentos. O autor dá mostras de que são perguntas retóricas, pois ele mesmo vai respondê-las, quando diz que “Este é um ponto que nos interessa discutir”. Não seria uma promessa vã, pois cairia em descrédito perante seus leitores. Porém, exceto essas pouquíssimas recorrências de marcadores linguísticos indicando a oralidade no discurso, de modo a revelar o diálogo explícito entre professor e aluno, nada mais há do que texto acadêmico-científico, que afasta os parceiros do discurso de manterem diálogo mais efetivo. Não nos esqueçamos da aula de matemática, que iniciou muitíssimo bem, como já foi dito. Contudo, após a bela introdução, somente dois tipos de seção foram trabalhados na webaula: “Buscando informações” e “Conjecturando”. O único aparecimento de “Buscando informações”

trouxe à tona pequeno grau de diálogo explícito entre professor e aluno.

Vejamos:

Em nosso material vocês poderão fazer o estudo completo das funções, estudando as funções do 1º e 2º grau, assim como identificar a representação gráfica das mesmas.

Referimo-nos a “nosso” e a “vocês”, que são dois elementos que indicam a existência de um diálogo: o primeiro trazendo junto ao autor o leitor do texto, o segundo mostrando a conversa que se está tendo com ele. Contudo, a simulação de proximidade apresentada em *nosso* foi desfeita logo em seguida pelo outro elemento conversacional, o *ocê*, pois, ao trazer o leitor para perto, seria importante que o autor continuasse por perto, e ele desapercivelmente se afasta, ao explicar que o material é “nosso” mas o estudo é de “vocês”. Com relação ao setor “Conjecturando”, todos os textos apresentam verbos conjugados na primeira pessoa do plural, porém mais nenhuma marca linguística de oralidade ou diálogo explícito entre professor e aluno aparece, nem na seção em questão, nem no texto principal, o que pode nos fazer concluir que tais marcas explícitas de diálogo entre professor e aluno servem para provocar a adesão do leitor e que não é necessária a manutenção dessa adesão no caso estudado, fato que é desdito por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996: 4), ao conceituarem a Retórica como: “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento.” Diante do que dizem os teóricos da argumentação, ao falarem sobre a Retórica, precisamos ter consciência de que uma webaula é um gênero em construção, porém, longe de ser um nascimento natural, ele vem sendo construído com ideias, normas, leis, regras que visam a melhorar a eficácia do texto em prol de uma educação de qualidade, que satisfaça a todos os envolvidos.

Assim, esse estudo, de caráter descritivo-analítico, visa a apresentar o nível de dialogicidade em algumas webaulas, procurando, com ajuda teórica, definir as marcas explícitas de diálogo entre professor e aluno que deve ter um texto desse gênero, bem como a sua qualidade, visto que há marcadores conversacionais, que podem levar o texto escrito a ter um nível alto de oralidade, bem como marcas linguístico-discursivas, que deixam o texto em nível médio de oralidade.

Considerações finais

Como conclusão, devemos dizer que não é objetivo deste trabalho criticar as webaulas pouco dialógicas, e sim o de descrever o gênero para determinar suas características que se desenvolve na educação a distância. Como se pode observar, porém, há nos trechos destacados aspectos típicos dos recursos enunciativos dissertações e outros textos científicos: frases declarativas, predomínio de pontos finais (ao invés de pontos de interrogação ou de exclamação, que sugerem emoções e dúvidas dos enunciadores), presença maciça de substantivos abstratos (segurança, amor, preocupação, etc.), foco na pesquisa, no texto, e não na interação com outro sujeito, sugerindo o apagamento dos interlocutores. Estas são nossas primeiras considerações, portanto, com relação às marcas explícitas do diálogo entre professor e aluno em duas webaulas escolhidas. Há textos com maior grau de dialogicidade que outros, porém é possível que haja ainda mais elementos que aproximem o leitor do autor do texto. Futuramente, iremos verificar a dialogicidade no plano horizontal, dentro de cada semestre de um determinado curso.

Para, finalmente, verificar a dialogicidade vertical, ou seja, entre disciplinas de semestres diferentes.

Referências

AQUINO, Z.G. de O.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; FÁVERO, L.L. 2000. Discurso e interação: a polidez nas entrevistas. In: GÄRTNER, Eberhard. *Estudos de linguística textual*. Frankfurt am Main: TFM, pp. 217-230.

_____. Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D.L.P. de.. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999, p. 129-156.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BURGO, V.H.. A preservação da face no texto falado: os procedimentos de atenuação enquanto estratégias sócio-interacionais. *Revista Entretextos*. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. V. 7, p. 151-164, jun./dez, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. 2011. *Dialogicidade e unidade temática de aprendizagem: presencialidade na educação a distância*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1652009010553.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2013.

COURTÈS, J. *Analyse sémiotique du discours*. De l'énoncé à l'énonciation. Paris, Hachette, 1991.

FERES, B. dos S. Diálogo com o Menino Quadrado, de Ziraldo. *Revista Litteris* n. 2. maio, 2009.

HOUAISS, A. *Houaiss Eletrônico*. Versão monousuário 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. T. 1. Paris: Armand Colin, 1990.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, USP, São Paulo, 23-25 maio, 2002.

NELSON, Theodore H. *Literary Machines*. Sausalito: Mindiful Press, 1992.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L.. *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002

SILVA, E.T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007

_____. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

VOLLI, Ugo. *Manual de semiótica*. Trad. Silva Debetto C. Reis. S. Paulo: Loyola, 2007