



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**DISCURSO DIRETO E INDIRETO: construção de sentido nos
fóruns em educação a distância.**

Hercilio de Medeiros Sousa

**JOÃO PESSOA
ABRIL/2014**

HERCILIO DE MEDEIROS SOUSA

DISCURSO DIRETO E INDIRETO: construção de sentido nos fóruns em educação a distância.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina de Sousa Aldrigue.

**JOÃO PESSOA
ABRIL/2014**

S725d Sousa, Hercilio de Medeiros.

Discurso direto e indireto: construção de sentido nos fóruns em educação a distância / Hercilio de Medeiros Sousa.- João Pessoa, 2014.

79f. : il.

Orientadora: Ana Cristina de Sousa Aldrigue

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Discurso direto e indireto. 3. Gênero discursivo. 4. Fórum virtual.

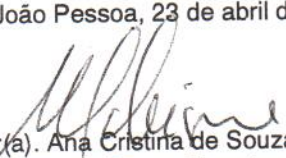
UFPB/BC

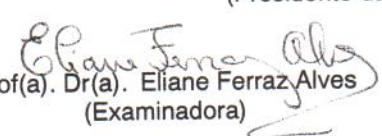
CDU: 801(043)

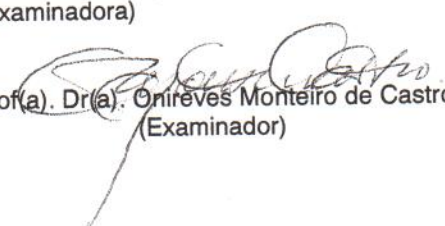


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
HERCILIO DE MEDEIROS SOUSA

Aos vinte e três dias do mês de abril de dois mil e quatorze (23/04/2014), às nove horas, realizou-se na Sala de Reuniões da EAD, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada "**Discurso direto e indireto: construção de sentido nos fóruns em educação a distância**", apresentada pelo(a) mestrando(a) **HERCILIO DE MEDEIROS SOUSA**, Licenciado(a) em **Tecnologia em sistemas para Internet** pelo(a) Faculdade de Tecnologia de João Pessoa - FATEC, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGÜÍSTICA, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Lucienne Claudete Espíndola, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Ana Cristina de Souza Aldrigue (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Eliane Ferraz Alves (Examinadora/UFPB) e Onireves Monteiro de Castro (Examinador/UFCG). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a). Dr(a). Ana Cristina de Souza Aldrigue convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito Aprovado. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Ana Cristina de Souza Aldrigue, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 23 de abril de 2014.


Prof(a). Dr(a). Ana Cristina de Souza Aldrigue
(Presidente da Banca Examinadora)


Prof(a). Dr(a). Eliane Ferraz Alves
(Examinadora)


Prof(a). Dr(a). Onireves Monteiro de Castro
(Examinador)

BANCA EXAMINADORA

(Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina de Sousa Aldrigue)

(Examinadora: Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves)

(Examinador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro)

AGRADECIMENTOS

À Deus, que sempre me guiou e guiará os meus passos e me abençoando na conclusão de mais uma etapa da minha vida.

À minha família, por ser o pilar, um verdadeiro e sólido alicerce sempre me dando força para encarar a vida de frente.

Aos meus colegas de Curso companheiros eternos e inesquecíveis nestes anos de academia.

Aos amigos, que numa lista inúmera contribuíram para este resultado.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba que conseguiram despertar em mim um verdadeiro gosto pelo estudo da Linguística.

De modo especial, a minha orientadora Ana Cristina de Sousa Aldrigue e aos membros da banca, por todo o conhecimento passado, por suas valiosas correções e sugestões, principais responsáveis pelo enriquecimento de meu trabalho.

RESUMO

Neste estudo objetivamos discutir sobre os processos de construção de sentido em situações dialógicas de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem caracterizado pelo fórum. O ambiente virtual de educação a distância é o lugar do nosso processo investigativo. Um novo modo de educação pode se definir por ser um meio segundo o qual os interactantes dos processos de ensino e aprendizagem manifestam seus conhecimentos no que diz respeito aos fóruns, demonstrem capacidade de mediar informações por meio de um gênero escrito. As funções e os alcances dos discursos diretos e indiretos marcam atributos de um novo modo virtual de construir sentidos. O estudo considera que nos fóruns desse ambiente virtual, um gênero se manifesta enquanto suporte discursivo, direta ou indiretamente, e os sujeitos sociais que os organizam, o fazem com finalidades específicas. As referências teóricas para o tratamento dos constitutivos do nosso estudo incluem, além de concepções gramaticais do que se considera discurso direto e indireto, discussões sobre gênero, com base no Círculo Bakhtiniano, além da abordagem sociodiscursiva, constitutiva historicamente da vida cultural e social, Bronckart (1999) e Marcuschi (2002) integram o grupo de estudiosos com os quais pretendemos construir as nossas abordagens, incluindo ainda estudiosos como Swales (1990), Bathia (1994), Miller (1994) e Bazerman (2005), teóricos que compreendem o gênero como evento comunicativo.

Palavras-chave: Discurso direto e indireto; Gênero discursivo; Forum virtual.

RESUMEN

En este estudio, analizamos los procesos de construcción de significado en situaciones dialógicas en la enseñanza y el entorno de aprendizaje virtual. El entorno virtual de educación a distancia es el lugar de nuestro proceso de investigación. Una nueva forma de educación puede definirse como un medio por el que los interactantes de enseñanza y aprendizaje, procesos de expresar sus conocimientos cuando se trata de contenido y, en los foros, demostrando capacidad de mediar la información a través de una escritura de género. Las funciones y el alcance de directos e indirectos del discurso atributos de marca de una nueva manera de construir direcciones, prácticamente. El estudio considera que en los foros un género se manifiesta como soporte discursivo, directa o indirectamente, y los temas sociales que organizan, hacerlo para fines específicos. Los referentes teóricos para el tratamiento de constituir el nuestro estudio incluyen, además de conceptos gramaticales de lo que se considera el discurso directo e indirecto, debates sobre género, desde el círculo Bakhtiniano, además del enfoque sociodiscursiva, históricamente constitutivos de la vida social y cultural, Bronckart (1999) y (2002) depende son miembros del grupo de eruditos con quien queremos construir nuestros enfoques, incluyendo académicos como Swales (1990), Bathia (1994), Miller (1994) y Bazerman (2005), que comprende el género como un evento comunicativo.

Palabras clave: discurso directo e indirecto; Género discursivo; Foro virtual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
OBJETIVOS	10
METODOLOGIA E O <i>CORPUS</i>.....	10
CAPÍTULO I. O AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO	11
1.1 O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	12
1.2 O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL	13
1.3 ADAPTAÇÃO DO MEIO DE COMUNICAÇÃO.....	14
1.4 FORÚM E INTERAÇÃO.....	16
1.5 FORÚM VIRTUAL.....	17
1.6 FORÚM DE REDE SOCIAL	18
1.7 FORÚM NO MOODLE	19
1.8 CONTEXTUALIZANDO HIPERTEXTO.....	20
1.9 GÊNEROS DIGITAIS: BREVE INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO II. OS GÊNEROS TEXTUAIS	27
2.1 A TRADIÇÃO HISTÓRICA E AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES.....	27
2.3 CONTEXTUALIZANDO GÊNEROS TEXTUAIS	34
2.4 SUPORTES DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	37
2.5 DEFININDO O GÊNERO POSTAGEM	39
2.6 A NOÇÃO DE DISCURSO	43
2.7 DISCURSO DIRETO.....	44
2.8 DISCURSO INDIRETO.....	46
CAPÍTULO III. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	49
3.1 FÓRUM 1 – TEMA: NOÇÃO DE TEXTO	49
3.2 FÓRUM 2 – TEMA: SOBRE A NOÇÃO DE LEITURA.....	52
3.3 FÓRUM 3 – TEMA: LEITURA: PERSPECTIVA COGNITIVISTA	58
3.4 FÓRUM 4 – TEMA: PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LEITURA	60
3.5 FÓRUM 5 – TEMA: SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS	62
3.6 FÓRUM 6 – TEMA: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	65
3.7 FÓRUM 7 – TEMA: GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE..	69
3.8 FÓRUM 8 – TEMA: SOBRE O GÊNERO RESUMO	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

As manifestações linguísticas de um povo estão intimamente relacionadas aos seus modos de manifestar a realidade histórico-social. Isto quer dizer que as expressões utilizadas por certo grupo social possuem um relacionamento íntimo com a sociedade em que tal grupo é estabelecido e a construção de sua história.

As relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos sociais na educação a distância é, quase exclusivamente, condicionada ao texto escrito. No processo de interação da instrução a distância, o fórum é um espaço essencial para que os estudantes manifestem opiniões, discutam sobre a materialidade em destaque na disciplina objeto de estudo e, assim, construam textos reais e estabeleçam os diálogos próprios.

A educação a distância instaurou um modo de uso vocabular de construção escrita, exigindo de quem dela faz uso, elaborações sintáticas e semânticas para a demonstração de seu pensamento adequadamente.

O fórum é, grosso modo, um espaço no qual os educandos interagem como que em assembleias, como os primeiros cidadãos greco-romanos da antiguidade. O fórum era manifestação linguística de pessoas em lugares públicos, externos, de circulação coletiva e destinados aos mais diversos propósitos da sociedade civil, principalmente jurídicos, educacionais, políticos e econômicos.

Nessa sociedade civil o fórum relembra o seu contexto original e assim tratando a sua função social como espaço público que existe na cidade, ou seja, de onde derivam civilização e civilidade e, por outros processos etimológicos, cidade e cidadão.

Em espaço de instrução virtual, o fórum é uma representação atual do aprendiz (cidadão) manifestar-se textualmente e discursivamente (Cf. BUENO, 1974).

Assim, fatores históricos e sociais interferem na elaboração dos textos, dos quais nos interessam os discursos diretos e indiretos, do ponto de vista gramatical (gramática tradicional) e, por outro ângulo, nas condições onde os discursos são produzidos e que servirão aos processos de análise. Tais processos interessam a disciplina de Análise do Discurso, com a qual também estaremos fazendo ancoragem.

Bakhtin (1997) considerou a noção de gênero do discurso como sendo modelos determinados socialmente nos quais os fenômenos da linguagem podem ser apreendidos através dos textos em função do tempo. Os textos, por sua vez, são marcados com uma organização composicional e estilo próprios.

O tema selecionado para o presente trabalho deve-se ao fato da necessidade de se estudar os textos dos fóruns como um gênero que permite manifestações de construção de sentido por ser, no ensino a distância, o suporte discursivo, direto ou indireto, nos quais os estudantes organizam seus pensamentos com finalidades específicas.

Ao fazer uso da linguagem nas várias atividades sociais e, especialmente no fórum, o estudante organiza o seu dizer em função de um gênero. E por ser um fenômeno social, os gêneros do discurso não se baseiam num motivo individual, mas sim na época e no meio social no qual o indivíduo interage.

O gênero com o qual os estudantes interagem nos fóruns é específico das situações rotineiras de discussões inerentes ao processo de formação e construção do saber na educação a distância.

Todo texto se articula no processo de interlocução. Alguém organiza o seu dizer e o manifesta no texto. Assim, existem também diferentes pontos de vista expressos nos textos por meio de discursos diretos e indiretos.

O texto do fórum é construído em função do leitor virtual. Por sua peculiaridade, deveria ser o mais esclarecedor possível no processo de sua construção de sentido e forma composicional, isto é, um texto constituído em termos de componentes linguísticos e gramaticais.

No texto da educação virtual as palavras e as sentenças (enunciados complexos) exigem relações limitadas com a referência estrutural da língua em si, sem a consideração extralinguística. O texto deve, assim, ser veículo de textualidade para demonstração essencial da mensagem.

Este trabalho está estruturado em três capítulos separados apenas por questões metodológicas, pois os temas neles contidos estão intimamente interconectados.

O primeiro capítulo trata das noções sobre ambientes virtuais e especificidades do ensino a distância que são dadas ao conhecimento.

O segundo capítulo contempla o surgimento da noção de gênero textual e suas implicações para a análise linguística de tradição histórica e de concepções mais modernas. Voltado para o estudo da ancoragem na Análise do Discurso (AD) e seus pesquisadores, que considera a interação verbal e, de certo, a enunciação.

O terceiro capítulo estabelece a análise do corpus estabelecido para o trabalho ancorado nas teorias de base, como mencionadas anteriormente. E, por fim, as considerações finais e conclusivas da nossa investigação aqui pretendida.

OBJETIVOS

Geral:

A finalidade desta dissertação é discutir, em situações dialógicas sobre os processos de construção de sentido no fórum em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Específicos:

Os textos do fórum apresentam marcas discursivas diretas e indiretas, passíveis de análise. Assim, deveremos:

- Selecionar os discursos direto e indireto na forma como foram construídos pelos usuários de fóruns de educação a distância;
- Identificar, nos textos selecionados, os elementos linguísticos/discursivos e gramaticais implicados na construção de sentido como pretendida pelo seu organizador;
- Apresentar análises de construção de sentido nos textos dos fóruns.

METODOLOGIA E O *CORPUS*

Para discutir a concepção atual de gênero, contemplaremos a abordagem sócio-discursiva (onde os gêneros são concebidos literalmente ligados à vida cultural e social como fenômenos históricos) através dos estudos de Bakhtin (2000), Bronckart (1999) e Marcuschi (2002), por meio de uma abordagem sócio-retórica, que compreende o gênero como evento comunicativo, aplicado por um grupo estabelecido de pesquisadores (intitulado de comunidade discursiva), conforme concebem Swales (1990), Bathia (1994), Miller (1994) e Bazerman (2005).

Ressaltamos que as considerações abordadas sobre suporte dos gêneros textuais são relevantes para a nossa pesquisa, na medida em que os gêneros digitais, objeto da pesquisa, particularizado pelo gênero fórum, inscrevem-se por meio de um suporte (computador), numa determinada esfera de atuação humana (discurso eletrônico), por um tipo de discurso (expositivo e argumentativo) e por um fixador do canal e local de armazenamento do suporte (Internet). Essas considerações reforçam o embasamento teórico e ampliam a dimensão dos suportes de gênero.

CAPÍTULO I. O AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO

A entrada do século XXI trouxe consigo uma grande carga de disputa, e acoplado a isso, veio também à responsabilidade de uma especialização institucionalizada. Daí surge a seguinte questão: Como podemos juntar a qualidade, a praticidade e a flexibilidade de tempo para que obtenhamos o fruto esperado em decorrência do estudo? A resposta para isso pode encontrar-se com o avanço da educação por meio do ensino a distância que vem crescendo em todo mundo.

Conceituar o ensino supracitado não é algo que possamos incorporar muitas novidades, é algo já discutido ao contrário do que alguns leigos pensam. Segundo Freitas (2007) o ensino a distância surgiu devido à indigência de ofertar à população uma educação diferenciada envolvendo não apenas uma simples complementação como é o caso dos cursos técnicos, mas também ampliar para o ensino básico e superior. A mesma autora em sua obra faz um quadro contendo a síntese do panorama dos primeiros cursos a distância:

PAÍS	ANO	TIPO DE CURSO OFERECIDO
Estados Unidos	1728	Taquigrafia por correspondência
Inglaterra	1840	Vários cursos por correspondência
Rússia	Início do século XX	Vários cursos por correspondência, predominando os técnicos e superiores
Brasil	1940	Criação do Instituto Universal Brasileiro, por correspondência, além do nível fundamental e médio, também ofereciam (oferecem) cursos técnicos.

Adaptado Freitas (2007)

Sabemos que a inovação da educação a distância serve para facilitar a vida daqueles que queriam estudar, mas não podiam se deslocar ou não dispunham de tempo em horários que as aulas eram ofertadas. Por esse motivo e como podemos perceber pelo quadro sinótico acima, essa educação era chegada através do correio impresso, meio mais utilizado na época. Essa foi a primeira forma de se passar conhecimento a alunos que não se encontravam nas

salas de aula. Com o passar do tempo e o avanço da tecnologia, vieram outros meios que foram se popularizando, como por exemplo, o telefone, o computador e a internet. Com essas mudanças, as atividades chegavam aos alunos com mais rapidez e mais facilidade.

Segundo Freitas (2007), essa comunicação que havia entre professor e aluno através da escrita foram considerados uma forma de ensino a distância. Visão que nos dias atuais está mais ampla, pois, podemos mesclar diversos meios que se encontram disponíveis para que essa comunicação resulte em um estudo.

Estudos recentes avaliam que, atualmente, o ensino a distância está presente em mais de 80 países e adotam essa modalidade em todos os níveis de aprendizagem, em programas formais e não formais de educação. A maior ênfase é a capacitação e aperfeiçoamento de pessoal, seguido do ensino superior. Não há dados relevantes quanto ao ensino básico nessa modalidade.

1.1 O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A história do ensino a distância no nosso país não difere muito e nem foi mais fácil do que em outros locais do mundo. Parte dessa dificuldade decorre da ausência de um projeto pedagógico que se voltasse para esse tipo específico de ensino. O que ocorria, na verdade, era a adaptação de ensinamentos já existentes na forma presencial e isso em nada ajudava, pois a proposta de um ensino que visa levar educação a alunos que estão distante difere da facilidade do ensino com os alunos em sala. Essa “ajuda” chega muitas vezes a atrapalhar o trabalho realizado pelos professores.

No ano de 1937, aqui em nosso País, criou-se o serviço de Radiodifusão Educativa, por iniciativa do Ministério da Educação. Com esse projeto, as aulas eram realizadas através de rádios e os alunos podiam fazer o acompanhamento das matérias através dos materiais impressos. A pioneira a realizar esse tipo de trabalho foi uma instituição privada chamada de Instituto Monitor, que atendeu mais de 05 milhões de pessoas desde a sua criação em 1939.

Um ano depois, em 1940, foi criado o Instituto Universal Brasileiro que ainda está em atividade nos dias de hoje e já atendeu mais de 4 milhões de pessoas ao longo de sua história. Os cursos são realizados por correspondência e seu foco está direcionado para a formação técnica. Essas duas instituições listadas ainda hoje estão em atividade.

Com a chegada da televisão, em 1948, surgia uma nova oportunidade de transmissão de conhecimentos e nos anos seguintes foram sendo lançados no mercado aulas

televisionadas. A primeira foi no ano de 1965, quando o poder público fundou a TV Educativa. Alguns anos depois, em 1980, a Fundação Roberto Marinho lançou o telecurso de primeiro e segundo grau que teve o nome alterado em 1995 passando a se chamar Telecurso 2000 que proporcionou a formação de aproximadamente 4 milhões de pessoas.

Uma das problemáticas enfrentados nesses cursos foi o preconceito por não haver uma regulamentação do Governo para eles. A ausência desse tipo de regulamentação perdurou até o ano de 1998, quando, por decreto presidencial, esse problema foi resolvido proporcionando uma nova etapa para os cursos a distância em todo o país.

1.2 O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL

Regulada à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação a distancia no Brasil teve sua Lei aprovada em 1998. Vejamos o que diz o Decreto com o Art. 2º do Decreto 2494/98:

(...) os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (...)

Com a conquista desse Decreto, a proposta de cursos nesse âmbito tele-presencial deve ser encaminhada ao poder municipal e estadual, para as secretarias adequadas, visando à análise dos projetos pedagógicos para serem avaliados, como também, para os órgãos vinculados ao sistema federal. As propostas devem ser encaminhadas diretamente à secretaria competente do Ministério da Educação.

Ligadas ao MEC, atualmente existem duas modalidade em EaD: a e-Tec Brasil e a UAB – Universidade Aberta do Brasil. O site do MEC a respeito da e-Tec Brasil trás o seguinte texto:

No âmbito da política de expansão da educação profissionalizante, o Ministério da Educação, por meio da articulação da Secretaria de Educação a Distância e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, lança o Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC, dispondo sobre o Programa *Escola Técnica Aberta do Brasil*.

Tal iniciativa constitui-se uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Trata-se, pois, de um passo importante para a democratização do acesso ao ensino técnico público, através da modalidade de educação a distância, visando levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino técnico e para a periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem o ensino médio.

Contudo, não há ainda um quadro disponível para averiguarmos o desenvolvimento dessa modalidade, mas o primeiro vestibular foi realizado em agosto de 2008 pelo Colégio Técnico Universitário (CTU) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sendo ofertadas um total de 900 vagas em oito cidades mineiras: Alfenas, Almenara, Boa Esperança, Cataguases, Juiz de Fora, Porteirinha, Três Pontas e Timóteo.

A educação superior a distância vem se expandindo a cada dia mais. O MEC exhibe em seu site o seguinte texto:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB).

O recurso que é investido em áreas isoladas do país que está aumentando, pelo menos ao que parece, interessa ao Ministério da Educação. Sabe-se que os recursos e a disponibilidade de material ainda é difícil, mas a partir daí já fica mais claro o trabalho do Governo e também a preocupação em levar educação por todo o País.

1.3 ADAPTAÇÃO DO MEIO DE COMUNICAÇÃO

Não obstante, sabemos que o ensino a distância ainda passa por um processo de adaptação ao meio de comunicação. Nas universidades que ofertam esse tipo de modalidade de ensino, percebe-se, ainda, a necessidade de, não só alunos como também professores, adaptarem-se a essa nova forma de influência mútua educacional.

De acordo com Igarza (2008, p. 155), o novo do qual, neste caso, nos referimos ao meio de educação, pode se definir por meio da capacidade de mediar os conteúdos como forma de medida para suas interações.

É a partir dessas capacidades que se determinam as funções e os alcances dos exemplos de comunicação e de adaptação. A máquina na medida do novo meio, que é subjacente e potencializa as funções do entorno, se caracteriza por uma mescla de sete atributos. Vejamos:

Elasticidade	É a capacidade de adaptar-se aos conteúdos e serviços sem que isso interfira no projeto inicial nem no estético, para que a configuração inicial não seja alterada ao incorporar novos
--------------	--

	conteúdos.
Permeabilidade	É a dinamização de seus conteúdos mediante um acesso direto e permanente das bases de dados assim como fontes de informações externas.
Previsibilidade	Todos meios de navegações possíveis devem estar devidamente programadas.
Multimodalidade	É o motor midiático que oferece vários modos conversacionais, permitindo ao usuário eleger interativamente o canal de comunicação que lhe seja mais eficaz a sua recepção entre os diferentes canais que coexistem dentro sobre um mesmo suporte.
Interatividade	É a capacidade para criar uma situação de intercâmbio entre os usuários.
Automaticidade	É o motor midiático que resolve de maneira automática as interações com seus usuários e dispõe, automaticamente, também de recursos para responder o mais adequadamente possível ao pedido dos mesmos.
Acessibilidade	É a capacidade de fazer com que os conteúdos e os serviços tornem-se acessíveis, para que a maioria dos usuários independente das deficiências que possam vir a ter.

Adaptado de Igarza (2008, p. 155-156)

Claro fica através das palavras do autor que não só alunos mas também os professores, devem adequar-se a essa nova modalidade e isso não exclui também os programas de computador que dão suporte a essas plataformas educacionais.

Para um maior conforto na hora da utilização pelos usuários desse meio, é necessário que as plataformas se ajustem às necessidades de cada curso, mesmo que para isso ocorram algumas alterações no decorrer desse curso. Sem esse ‘cuidado’, possivelmente a interação aluno/professor/tutor será prejudicada, podendo, assim, ocorrer a saída do aluno do curso ou, mesmo, o prejuízo do rendimento pela falta de interação, não por desinteresse, mas pela não adaptação da nova forma de se passar o conhecimento.

1.4 FORÚM E INTERAÇÃO

A palavra portuguesa fórum é um latinismo, equivale ao termo em português foro. No original latim diz-se forum, do mesmo tema de foris, fora, foras. Segundo o Grande Dicionário Etimológico- Prosódico da Língua Portuguesa, fórum significa:

s.m. Praça, mercado, lugar fora da cidade onde outrora se administrava justiça. Conjunto dos tribunais e cartórios de justiça. Código de leis e posturas dados pelos soberanos a certa cidades e comarcas. Quantia anual paga pelo anfitrião de um prédio ou domínio ao seu senhorio. Privilégio, lei ou direito estabelecido por carta, foral ou por direito consuetudinário. Jurisdição, alçada (BUENO, 1974, p.1447).

Este, por sua vez deriva da raiz for-, reforçando seu sentido de “fora”. Em suma, é um espaço externo a um lugar (no caso de Roma, fora da residência ou da cidade), destinado ao público e aos cidadãos. Os gregos davam a esse espaço o nome de ágora, como grafado em grego ἄγειρω, que significa “assembléia popular, lugar onde se fazia a assembléia” (BUENO, 1974, p.125). Como pontuado por Bueno corresponde um lugar onde popularmente ocorriam assembléias.

Isso indica que o fórum e a ágora eram lugares públicos, externos, de circulação coletiva e destinados aos mais diversos propósitos da cidade, principalmente jurídicos, educacionais, políticos e econômicos.

Sua função social está evidenciada justo no contexto de sua existência: uma praça pública existe no contexto da cidade, seja fisicamente localizada dentro ou fora desse espaço. Em Latim, o termo utilizado para a cidade é civis/ civilis (=“cidadão”) (BUENO, 1974), de onde derivam civilização, civilidade e, por outros processos etimológicos, cidade e cidadão. Em resumo, e de forma bem redundante, *o fórum localiza-se na cidade, e nela os cidadãos exerciciam sua cidadania*. Na Grécia, a Ágora existia na pólis, πόλη (=“cidade”), termo de que deriva política (=arte de governar um Estado, uma nação, um país, promovendo o bem-estar dos cidadãos) (BUENO, 1974) que, por sua vez, deriva de polites (=cidadão).

Espaço abertos coletivos não são uma exclusividade dos povos gregos e romanos. Ainda na Bíblia vê-se como esses espaços eram comuns nas cidades do Oriente Médio, com a presença do termo *qāhal*, (=“congregação, espaço de congregar”) (SCHWANTES, 1983), em que todos os indivíduos diretamente ligados à vida religiosa e política se reuniam para decidir os destinos das cidades.

Na China ainda na pré-história, havia um espaço público chamado *guāngchāng*, (“quadrado, praça pública”) (MEY, 2011) no qual os moradores se reuniam para ouvir os

pronunciamentos dos governantes e para realizar audiências com o mesmo. Até mesmo no Brasil, antes do descobrimento, as aldeias indígenas eram dotadas de uma estrutura circular na qual a comunidade se reunia, o que denota que a estrutura similar à praça pública é universal, mas que seus usos é que foram diferenciados de acordo com a vida cultural em questão.

Retomando a ideia da ágora grega, o que se compreende dos debates filosóficos que nela ocorriam é que eles se organizavam de modo que todos os que estavam ao redor tinham sua vez de falar, seu momento de opinar, e a discussão ocorria em modelo pergunta-resposta. Desse método derivaram, dentre outras coisas, o Teatro e o Diálogo.

O diálogo (do grego *διάλογος*, em latim *Dialogus*), segundo Abbagnano (2007), é uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, como também é, segundo esse mesmo autor, “sua forma típica privilegiada”. Conforme pode ser constatado em:

[...] uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. [...] Além de método de coexistência e de pesquisa, o Diálogo foi interpretado como a atividade por meio da qual o homem se faz home. (ABBAGNANO, 2007, pp. 323-324).

Japiassú e Marcondes (2006, p.74) têm uma definição mais simples para o diálogo:

Diálogo (gr. Diálogos, de *dialogesthai*, lat. *Dialogus*: conversar) 1. Para Sócrates e Platão, o diálogo consiste na forma de investigação filosófica da verdade através de uma discussão entre o mestre e seus discípulos, cabendo ao mestre levá-los a descobrir um saber que trazem em si mesmos mas que ignoram. 2. Para o pensamento fenomenológico e existencialista, o diálogo é uma troca recíproca de pensamentos através da qual se realiza a comunicação das consciências. [...] 4. Dialogar tanto pode significar aceitar o risco de não ver prevalecer seu ponto de acordo quanto ao essencial, quanto acreditar que, para além dos interesses e das opiniões que opõem os homens entre si, existia um lugar comum dependendo de um outro registro do ser o homem (distinto do mundo sensível) e que seja possível tomar um caminho capaz de superar as particularidades individuais (e passionais) e impor uma universalidade (caminho da verdade).

O fórum nada mais é que um espaço onde qualquer coisa possa ser debatida, julgada, sentenciada e executada, fomentando o diálogo, ou seja, um lugar onde ideias contrárias são geralmente postas em comparação ou confronto, delas podendo sair uma síntese dialética ou a prevalência de uma das duas.

1.5 FORÚM VIRTUAL

O termo virtual deriva do latim *virtualis*, que, por sua vez, deriva de *virtus* (=“força intrínseca”), que deriva de *vir* (=“força, energia masculina, homem”) (BUENO, 1974). Desse

mesmo termo latino surgiram palavras como *virtude* e *viril*, em ambas havendo a presença dessa ideia de força e, mais além, de potência ou possibilidade. Esse termo na filosofia implica em algo que existe somente em potência e não em ato, e que, por isso, opõe-se ao real (LÉVY, 1996).

[...] virtual é tudo aquilo que existe apenas em potência e não em ato; mas isto pode estender-se em dois sentidos: A. No sentido fraco: que é simplesmente possível num certo certo sujeito [...] B. No sentido forte: que já está determinado, embora isso não apareça exteriormente, e contém todas as condições essenciais a sua atualização. (LALANDE, 1996, pp.1217, 1218).

Ou seja, um fórum virtual é, a princípio, apenas possível ou pré-determinado. Porém pode-se também afirmar que um fórum virtual se concebe como um fórum dotado de virtualidade, ou, nas palavras de Japiassú e Marcondes (2006, p.278).

Virtualidade (do lat. *Virtualis*: qualidade distinta, energia) 1. Aquilo que, na filosofia de Aristóteles, diferentemente da simples possibilidade lógica, tende a realizar-se e só existe em potência, não em ato. 2. No plano intelectual, o termo é sinônimo de implícito ou inato quando designa conhecimentos dos quais ainda não temos consequência.

Abbagnano (2007) se aproxima mais do termo ao designar como virtual uma determinada forma de realidade distinta da costumeira, com isso retomando o significado por trás do termo *virtualis* trazido por Japiassú e Marcondes (2006). Ele define Realidade Virtual como uma

Expressão que surgiu da informática americana a partir dos anos 1980, para aludir a realidade perceptiva induzida por aparelhagem cibernética capaz de substituir o funcionamento fisiológico normal dos sentidos. Tal realidade “artificial” é chamada “virtual” porque não diz respeito a objetos, mas a “imagens” computadorizadas de objetos. Modificando as capacidades perceptivas dos homens, a Realidade Virtual destina-se a suscitar importantes problemas teóricos e éticos. (ABBAGNANO, 2007, p. 1198)

1.6 FORÚM DE REDE SOCIAL

Nas redes sociais, os fóruns são espaços abertos onde ideias são mais contrárias podem entrar em confronto. Não muito raro, fóruns de temas polêmicos ou específicos apresentam uma participação maior que os de temas banais ou de consenso geral (CASTILHO, 2011).

Devido a isso, entende-se que, por ser uma Rede Social, o objetivo de um fórum seja o de lidar com a versão social de uma praça ou de um espaço urbano aberto, como uma assembleia, onde se debatem os temas propostos nos tópicos.

As redes sociais em EAD tornam-se realidade ao garantirem comunicação bilateral, ou seja, quando se espera sempre que haja resposta a uma interação inicial. Portanto, é a escolha do tipo de ferramenta que determina se haverá maior ou menor possibilidade de interação pedagógica entre os alunos (CORREA, 2006/2007).

Nas redes sociais, o fórum é, ainda, a ferramenta mais recorrente para suportar debates, e inclusive, é compreendida como uma atividade passível de pontuação e avaliação de desempenho em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Em ambientes coletivos e redes sociais como o Facebook, o fórum é um espaço aberto e público, onde as ideias são postas em confronto e debatidas. A diferença entre um fórum virtual informal de uma rede social (Facebook, LinkedIn, entre outros) e um fórum de um AVA é que no segundo insiste-se em uma maior relação entre o aluno e o conteúdo, inclusive sua participação valendo pontuação, o que exige do aluno leitura prévia do tema que será proposto (ALMEIDA; ALMEIDA, 2005).

Diante disso, pode-se entender um fórum AVA como uma estrutura similar ao fórum de rede social, com o diferencial de que, nestes últimos, não há a avaliação, mas tão somente o debate sobre a temática específica, a polêmica e o consenso ou, como afirma Azevedo (2005), “atualmente, as novas tecnologias, especialmente as que estão ligadas as chamadas “mídias interativas”, estão promovendo mudanças na educação, num processo que parece estar apenas começando”.

O espaço do AVA, segundo ele, se organiza em um espaço virtual, ou, pela terminologia de Lévy (1996), em um espaço de potência, mas não em ato. Esse espaço não se define geograficamente, e não possui materiais concretos que reafirmem seu status enquanto espaço. Mesmo assim, todos os aprendentes recorrem e nele interagem.

1.7 FORÚM NO MOODLE

O fórum no Moodle é um fórum em AVA. Sua organização dependerá dos objetivos que o professor tem em relação à aprendizagem de seus alunos. No Moodle, os fóruns dividem-se em quatro tipos que podem ser programados previamente pelo professor da disciplina. Segundo Silva (2011), existem os seguintes tipos de fórum:

1. Fórum geral: cada participante pode iniciar quantos tópicos desejar;

2. Cada usuário inicia um único tópico: é proposta uma temática e cada participante pode iniciar um novo tópico, aprofundando, assim, a discussão. Também permite a participação em um tópico iniciado por outro participante;
3. Fórum perguntas e respostas: cada participante inicia um tópico com uma pergunta e todos respondem às perguntas dos demais;
4. Uma única discussão simples: aqui ocorre a centralização de todos os participantes em uma única discussão. Assim, eles não podem criar novos tópicos. Uma vantagem desse tipo de fórum é que todas as discussões são concentradas e podem ser visualizadas em uma única página, facilitando a interação entre os participantes.

Para que seja escolhido o fórum correto, é necessário que se estabeleçam critérios objetivos que justifiquem sua escolha.

1.8 CONTEXTUALIZANDO HIPERTEXTO

O processo de evolução tecnológica vem facilitando muito a vida das pessoas direta e indiretamente. É cada vez mais crescente o uso de recursos da informática nas atividades humanas e esta presença deve-se às facilidades que os recursos computacionais oferecem tanto à produção de materiais quanto ao seu uso na realização de tarefas em que se busque uma otimização no seu fazer.

A informática, à medida que avança, vem tornando muitas de nossas tarefas cada vez mais práticas, de forma que vem facilitando sobremaneira as mais diversas atividades humanas que outrora já se duvidou de sua concretização. Assim, numa conversa a distância, queríamos que fosse possível ver o outro; queríamos escrever um texto em casa e reproduzi-lo conforme a necessidade; queríamos que fosse possível que um texto oferecesse elementos conectores a outro(s) texto(s) que nos permitissem aprofundar, esclarecer, relacionar, comparar, ampliar, contrastar, informações contidas num texto-ponto-de-partida sem ser preciso nos dirigir a uma biblioteca física; tudo isso e muito mais podemos hoje fazer graças aos recursos da informática.

A tecnologia digital é um recurso que vem tornando acessíveis ambições antes consideradas utópicas; o ser humano vem provando a cada dia que, por meio do

conhecimento, consegue estreitar as distâncias daquilo que parecia inatingível. Diante de tantos outros exemplos, podemos dizer que, para relacionarmos um assunto, um tópico ou apenas uma palavra, no momento em que estávamos lendo um texto, havia praticamente estas duas opções à disposição do leitor: Podíamos buscar outro texto impresso e/ou por meio de uma associação de uma operação cognitiva, em que estabeleceríamos conexões mentais com outros conhecimentos prévios sobre a matéria na busca da construção do sentido. Contudo, por meio de recursos digitais, o ser humano, no anseio pela comodidade, buscou aproximar aquilo que parecia distante, dispondo textos em bloco conectados em forma de rede e acessíveis com um clique.

Essa conexão que ocorria, no princípio, apenas mentalmente, passa a ocorrer também no plano virtual de forma bem ágil e cômoda por meio de hipertextos, em boa parte dos textos disponibilizados na *Web*. A essa possibilidade de acesso a textos interligados na rede mundial de computadores, a que se chamou hipertexto, Lévy (1993, p. 33, *apud* DIAS, 2012, p. 71), define assim:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LÉVY, 1993, p. 33, *apud* DIAS, 2012, p. 71)

O entendimento sobre o hipertexto, todavia, não é algo pacífico, o seu conceito gera polêmicas, dando origem a duas perspectivas diferentes de pensamento. Uma considerada mais ampla e outra mais restrita.

Antes de abordarmos a perspectiva considerada mais restrita, passaremos pela considerada mais ampla, defendida por Coscarelli (2012), Silva (2012), Ribeiro (2012) entre outros, que consideram que a hipertextualização se dá tanto no ambiente digital quanto fora dele. Daí, portanto percebermos que sumários e notas de rodapé, por exemplo, possibilitam ao leitor navegar pelo texto da forma que lhe convier, sem ser necessária a linearidade presumidamente existente na leitura do texto clássico impresso. O leitor tem a opção de trilhar um caminho que julgar mais adequado na busca da interação com o texto, assim, ele pode ainda pular parágrafos, escolher capítulos, burlando a ordenação uma vez imaginada fixa. Podemos citar também a estrutura textual de propaganda, panfletos, *outdoors*, revistas, jornais, entre outros que possibilita essa leitura não linear. Dificilmente, diante de textos como esses, o leitor segue uma ordem preestabelecida, mas cria sua própria ordem.

Ao falar sobre a forma como se processa a construção do sentido, Silva (*ibidem*, p.123) nos expõe

Nossa posição, por seu turno, não restringe o hipertexto ao suporte eletrônico, considera-o todos os textos impressos e tidos como lineares e, principalmente, considera como hipertextual toda construção de sentido. Ou seja, para que o(s) sentido(s) de um texto seja(m) construído(s), o leitor realiza movimentos em várias direções, realizando inferências, estabelecendo relações entre as informações textuais e extratextuais, (SILVA, *ibidem*, p.123)

Concebido assim, o hipertexto assume uma dimensão que extrapola as marcas textuais, não necessitando, por exemplo de um *link*, enquanto elemento formal, que ofereça a opção de o leitor se direcionar a partir de uma sugestão previamente fixada no texto. A hipertextualização ganha ares de um subjetivismo tão ilimitado qual seja a capacidade da mente humana em operar associações de pensamento diante de um texto no momento da construção do conhecimento. Assim entendendo, leva-nos a inferir que há tantos graus de hipertextualidade qual seja a capacidade de o sujeito relacionar conhecimentos no momento em que ele processa a construção de sentido.

Coscarelli (*ibidem*, pp. 150-151), seguindo essa linha que se atém à compreensão do texto como um processo cognitivo, resume de forma categórica o entendimento que se tem acerca do hipertexto “[...] todo texto é um hipertexto (uma vez que não é linear), e todo processo de leitura é essencialmente hipertextual (porque a leitura não é um processo linear).

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, preferimos adotar a concepção que leva em consideração, para o hipertexto, a sua disponibilização na *Internet*, sendo, portanto, seu acesso ubíquo, possível em vários lugares e por várias pessoas concomitantemente. Ou seja, como diz Araújo (2005, p. 97), ao citar Lévy (2000, p. 44), “Interessa-nos o hipertexto localizado em um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si”.

Comungam ainda dessa concepção Dias (2012), Xavier (2005) e Christiano & Castro (2003). Esses autores negam que o caráter amplo, que a corrente da compreensão do texto como um processo cognitivo, seja o determinante para a caracterização do hipertexto, atrelando-se mais ao sentido do termo assim como fora concebido em sua origem. Sobre isso nos reportam Christiano e Castro (*Ibidem*, p. 150)

Como tal, foi usado pela primeira vez por Theodore Nelson, em 1960 [*sic*], para designar textos com escrita não-sequencial [*sic*] que permitissem ao leitor escolhas entre caminhos múltiplos ao acesso informacional, em cadeia e tempo reais, por meio do computador.

Entendemos, então, que o hipertexto, em sua forma embrionária, foi pensado com o intuito de disponibilizar às pessoas um sistema de rede que contivesse uma gama de conhecimentos de livre acesso, como se uma enorme biblioteca territorializada fosse, permitindo uma interação múltipla em que se pudesse não somente se servir do conhecimento contido, mas também pudesse produzir. Assim não será a propriedade de associação cognitiva, em que o sujeito faz ao relacionar de modo livre, pessoal e indefinido, o seu conhecimento de mundo diante de um texto que determinará o seu caráter hipertextual. É necessário que essa cognição associativa se dê no instante em que o sujeito, por meio de cursor, teclas ou toque digital, acione *links* que estejam materializados na interface digital. Dias (*Ibidem*, p. 70) conclui nos dizendo que “A definição de hipertexto, portanto, precisa estar diretamente ligada à tecnologia digital, à existência de aparelhos computadores (*personal computers, notebooks, celulares, palm tops, etc.*)”.

Diante disso e partindo do princípio de que, por meio dos *links* eletrônicos, viabilizamos quase em sua totalidade a interligação do bloco de textos em cadeia, podemos dizer que a presença do *link* torna-se um fator de maior relevância para a caracterização do hipertexto, uma vez ser ele o facilitador da conexão entre vários outros elementos, *que estão a disposição para o uso ou não, formando uma espécie de iguarias num cardápio invocando o usufruto caso se julgue relevante fazer uso* (XAVIER, *Ibidem*, p. 174), pois se não houvesse o *link*, a interligação associativa entre os nós que compõem o bloco disposto na rede mundial de computadores estaria certamente comprometida nos moldes como vemos hoje e o debate sobre o hipertexto estaria bem esvaziado.

Se nos *links* reside a ponte que nos permite estabelecer a travessia pelos nós interconectados, vale a pena ressaltarmos que o seu papel é bastante significativo para a existência do hipertexto digital. Isso nos faz inferir que seria pouco profícua a hipertextualização se não fossem eles, uma vez que demandaria um maior esforço em se buscar outros elementos a que pudéssemos fazer uma associação dentro da *Web*.

Mesmo recaindo sobre os *links* essa função determinante, a sua existência nas interfaces digitais não está relacionada a critérios previamente definidos, em que o produtor da interface pudesse dispor de uma espécie de manual que contivesse orientações para o seu uso e possíveis proibições. Sobre a composição e inserção dos links, Mcknight, Dillon e Richardson (*apud* GUALBERTO, 2012, p.39), fazem-nos o alerta

[...] um *link* é arbitrário no sentido de que não existem regras para dizer onde o *link* deve ser feito. O *link* pode ser feito entre dois nódulos, os quais o autor (ou leitor) considera ser conectado de alguma forma. Em alguns sistemas, os *links* são categorizados, isto é, existem vários tipos de *links* e o autor deve especificar qual tipo gostaria que fosse usado. (MCKNIGHT, DILLON e RICHARDSON *apud* GUALBERTO, 2012, p.39)

Ficando assim, em tese, a critério de o autor julgar a conveniência ao expor o *link* na interface e ao leitor cabe interpretar a conveniência de seu acesso. Sabemos, contudo, que em algumas interfaces, como de algumas redes sociais, *links* são colocados independentemente da vontade do escritor. Quando estamos postando um conteúdo e citamos, por exemplo, o nome de alguém que possua conta na rede social Facebook, automaticamente o *link* é inserido no texto. Bem como, na página pessoal, na seção amigos, não cabe ao proprietário da página escolher os *links* que remetem aos amigos, o que para nós marca o controle que foge a um critério que o delimite.

Adotar o ambiente digital como *habitat* natural do hipertexto é uma forma de termos uma base mais sólida para nortearmos o nosso trabalho de análise linguística, pois esse suporte constitui para nós o lugar de onde retiraremos nossa matéria-prima. Esperamos, pois, eliminar com essa delimitação controvérsias oriundas de outras possibilidades de entendimento sobre o hipertexto, conforme Dias (*Ibidem*) nos mostra ser problemático considerar o hipertexto sob o ponto de vista de seu uso social, por não se tratar de um gênero textual, mas sim de um formato de organização que possibilita o acesso a diversos gêneros; e da relação estabelecida entre leitor e autor, por serem as características fatores da hipertextualização, como não linearidade, volatilidade, interatividade, acessibilidade ilimitada e a multisssemiose, também inerentes ao texto impresso, tornando-se não exclusivas ao hipertexto, sendo preferível, para esse autor, defini-lo considerando sua estrutura.

[...] sendo, portanto, qualquer texto apresentado em formato digital, organizado em forma de rede, na qual *links* (nós) interconectem os diversos fragmentos que compõem sua macroestrutura, podendo também se conectar a outros textos, sons, imagens ou animações (DIAS, *Ibidem*, p. 75).

Mesmo se apresentando como uma tarefa inglória nos posicionarmos sobre o tema, devido a concepções bastante variadas encontradas na literatura, estabelecer como definidores do hipertexto o suporte e a função do link, enquanto elemento textual facilitador na interligação com outros textos, não é uma forma simplificada de vê o objeto. É antes de tudo

uma necessidade de estabelecer uma diretriz clara que facilite o embasamento para nossa pesquisa.

1.9 GÊNEROS DIGITAIS: BREVE INTRODUÇÃO

As considerações sobre os gêneros textuais reforçam como eles estão presentes em nosso dia a dia e estruturam nossa forma de comunicação. É essa comunicação que, no fim do século XX, cede espaço para as novas tecnologias e, conseqüentemente, para os gêneros digitais. Segundo afirma Marcuschi (2005, p. 20):

[...] não são das tecnologias que se originaram os gêneros e sim da intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a Internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante.

Conforme já exposto, os novos gêneros não são absolutamente novos; antes, eles emergem de outros gêneros existentes, como expôs Bakhtin (2000) ao se referir à transmutação dos gêneros e à assimilação de um gênero em outro, gerando um novo.

Isso significa que os gêneros advindos das novas tecnologias se transmutaram de outros já existentes.

Das novas tecnologias surgiram vários gêneros e, atualmente, há um significativo avanço em termos de tempo e de tecnologia, no que diz respeito à distribuição do conhecimento postado nos livros, que passaram a dividir espaço com jornais, folhetins, revistas, rádio e televisão e, mais recentemente, com computadores ligados à Internet. Nesse contexto tecnológico, não podemos deixar de citar a relevância do texto eletrônico, materializado na Internet por meio de bate-papos, fóruns de discussão, correio eletrônico etc.

Cavallo e Chartier (1999, p. 31) afirmam sobre o texto eletrônico:

[...] com o texto eletrônico, não somente o leitor pode submeter os textos a múltiplas operações (ele pode indexá-los, anotá-los, copiá-los, deslocá-los, recompô-los, etc.), como pode, ainda mais, tornar-se o co-autor... O leitor da era eletrônica pode construir a seu modo conjuntos textuais originais cuja existência, organização e aparência somente dependem dele. Mas, além disso, ele pode a qualquer momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los sua propriedade.

As novas tecnologias, por meio dos textos eletrônicos, propiciam aos leitores uma forma de interação com o texto, na qual não se havia pensado antes, haja vista permitirem ao leitor intervir no que está lendo, modificar, reescrever, inserindo seus propósitos, suas opiniões. Encontramo-nos na era digital, que é um caminho sem volta, portanto, temos de interiorizá-la, fazendo uso das informações e recursos que nos oferece. Dentre os benefícios oferecidos por essa era digital está a ampliação dos gêneros textuais, particularizados como gêneros digitais, emergentes em ambientes virtuais.

Xavier (2005) postula que os gêneros digitais disseminados pela Internet caracterizam uma forma de comunicação entre as pessoas, mediada pelo computador. Há vários tipos de gêneros digitais: chat, e-mail, fóruns eletrônicos, lista de discussões a distância (síncrona e assíncrona), weblog, entre outros.

Em relação à funcionalidade, os gêneros digitais podem ser caracterizados como um conjunto de aspectos que compõe hipertextualidade, interatividade, além da democratização do acesso, pois qualquer um pode ter acesso aos gêneros digitais. Mesmo que se diga que nem todas as pessoas estejam conectadas à Internet, há terminais públicos em bibliotecas, livrarias e em instituições governamentais e não governamentais.

Quanto à forma, os gêneros digitais, pela sua própria natureza, oferecem maior possibilidade de multimodalidade (mais de um modo de representação), podendo integrar texto, imagem, vídeo e som. Há alguns aspectos da funcionalidade que sofrem restrições ora da tecnologia, ora das instituições, pois, às vezes, um usuário pode ter limitações tecnológicas por causa do tipo de equipamento e de acesso à Internet.

Dentre os gêneros digitais está a lista de discussão, o fórum, que Marcuschi (2004) assim define:

[...] este gênero é muito comum em grupos de estudantes universitários que criam listas para debater sobre determinado tema. As mensagens são enviadas para todos os membros do grupo por meio de e-mails. Geralmente, estas mensagens ficam armazenadas num arquivo virtual criado pelo moderador (espécie de webmaster cuja função é gerenciar o envio de mensagens e a entrada de novos membros) do grupo, permitindo que os membros do mesmo possam ter acesso ou não às mensagens antigas.

Trata-se do gênero foco desta pesquisa, do qual trataremos adiante, no próximo capítulo, após a abordagem de questões relevantes, para este trabalho, sobre EAD.

CAPÍTULO II. OS GÊNEROS TEXTUAIS

2.1 A TRADIÇÃO HISTÓRICA E AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES

Segundo Brandão (2001), a classificação dos gêneros tem origem na Antiguidade Clássica com os estudos de Platão e Aristóteles. Nesta época, foram classificadas a poesia e a prosa, evidenciando-se os gêneros lírico, épico e dramático, classificados como os três modelos fundamentais ou ‘naturais’ da literatura”, que perduram até os dias atuais.

Segundo Brandão (2001), Aristóteles classificou os gêneros em deliberativo, judiciário e laudatório. Tal classificação foi caracterizada orientando-se sob as circunstâncias em que tais discursos eram pronunciados na Antiguidade Clássica. O gênero deliberativo contemplava os discursos que ocorriam na assembleia, e visavam ao convencimento da plateia, considerando o que o orador achava mais adequado; o gênero judiciário era proferido perante os juízes e os jurados no tribunal; e o laudatório consistia em um orador que tinha a intenção de impressionar o público com sua virtude de oratória. Este discurso era proferido diante do público em geral.

Com isso, inicialmente, a inquietação acerca dos gêneros surgiu da Poética e da Retórica e, muitos séculos à frente, apresentou-se como objeto dos estudos da linguagem. Bakhtin (2000) incrementou, assim, a proposta aristotélica dos gêneros, com a classificação de gêneros em primários e secundários, considerando os discursos habituais. Os gêneros primários dizem respeito aos gêneros menos elaborados, tais como a conversa e a carta pessoal, enquanto que os gêneros secundários são mais elaborados conforme o romance e a linguagem científica. Bakhtin (2000) direciona suas ideias e manifesta que a atividade humana gera uma abundância de gêneros, segundo expressa:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Com a visibilidade que os estudos linguísticos foram conquistando ao longo dos anos, a linguagem iniciou um processo de reconhecimento como atividade e então, para o texto foram propostas novas classificações. Segundo Brandão (2001, p. 22) pode-se destacar quatro tipos de classificação, examinando atentamente a qualidade para ‘se estabelecer uma tipologização para melhor entender os princípios que regem a organização textual’:

- tipologias funcionais, fundadas sobre o estudo das funções do discurso (na perspectiva de Jakobson, 1963);
- tipologias enunciativas, que tratam principalmente da influência das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização discursiva (em que se incluem os modelos inspirados por Bronckart *et. al.*, 1985);
- tipologias cognitivas, que consideram os textos com base no modo de organização cognitiva dos conteúdos, na perspectiva dos estudos de Adam, 1991;
- tipologia do discurso, que considera o enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin (2000).

Através dos estudos de Bakhtin é que está retratada nossa concepção atual de gênero. Para o autor, os gêneros correspondem a enunciados estáveis que se formam no interior do cotidiano humano. Ao analisar os gêneros como estáveis, Bakhtin reporta-se à evolução destes, bem como, à perspectiva da criação de gêneros novos. Tal pensamento é proposto, porque os gêneros acontecem no interior da comunicação e a comunicação se caracteriza na fala e no meio dialógico.

No meio dialógico, ocorrido, também, em contexto virtual, dispomos como consequência do uso comunicativo da língua de gêneros, pois quando as pessoas se comunicam, não comutam palavras nem orações. Primeiro compartilham de um processo de interação reproduzido através de enunciados. Os gêneros não sucedem de enunciações individuais, porém de práticas comunicativas efetivadas em conjunturas coletivas de comunicação, conforme as exigências sociais.

Dentre os pesquisadores que se valem das discussões de Bakhtin (2000), está Bronckart (1999), que menciona os gêneros para considerar acerca das estruturas relativamente estáveis, consideradas como arquétipos (modelos) discursivos.

Os arquétipos se dão na forma como são apresentados através de uma situação de comunicação. De acordo com Bronckart, os arquétipos apresentam-se em quatro tipos, e variam entre “expor” (quando o discurso abrange o tempo de fala) e “narrar” (quando o discurso da fala se distancia).

Por estar associado a uma ação discursiva que abrange um fim particular, um

destinatário, um enunciador e um lugar social, o arquétipo poderá sofrer variações. E, no interior de cada arquétipo, ocorrem variações de tipos intermediários com marcas de configurações originais, diferentes das dos arquétipos.

Dependendo da situação em que nos encontramos e da intenção de nosso discurso, empregamos um determinado tipo de gênero, e aplicamos além disso meios linguísticos adequados a cada uma dessas circunstâncias. Para Bronckart, os gêneros constituem ações de linguagem que exigem do agente prever-se de competência para efetuar tais decisões. Inicialmente, deve-se eleger o gênero que supõe-se adequado a uma intenção comunicativa, depois é determinar se a aplicação do gênero adotado acrescentará algo à proposta expressada ou se realizará uma nova criação.

Desta forma, Bronckart compartilha do pensamento de Bakhtin referindo-se ao processo de semiotização ao atuar na ação de linguagem que induz o agente a apelar aos conhecimentos acerca do contexto que lhe propiciem mobilizar entendimentos sobre o referente, a língua, os gêneros do texto usado e sobre como adequá-los ao contexto de interação.

Bakhtin (2000) e Bronckart (1999) pressupõem que identificar um gênero é discernir suas condições de uso, sua adaptação ao contexto social e as perspectivas de materialização que necessitam de operações de contextualização e de textualização. São essas operações que conduzem o agente produtor, no sentido de adotar decisões em relação à disposição e ao estilo composicional do texto. Dessa forma, o gênero constitui-se de um instrumento socialmente concebido que se vale para mediar uma atividade, e que ao mesmo tempo a corporiza; é também um instrumento mediador que necessita ser harmonizado pelo sujeito para que assim seja eficiente.

Seguindo os preceitos de Bakhtin (2000) e Bronckart (1999), Marcuschi (2005) introduz sua definição acerca dos gêneros, alegando que são fenômenos históricos que se apresentam vinculados à nossa vida cultural e social; são produtos de um processo coletivo de comunicação, que organizam e regulam as atividades neste espaço virtual. Marcuschi (2005) também afirma que os gêneros são formas de ação social e assim são entidades sócio-discursivas. Porém, mesmo assumindo papel de interpretação de ações humanas nos processos comunicativos, os gêneros não integram um processo rígido e fechado de mudanças; por anteriormente serem concebidos como eventos textuais, são dinâmicos e se adequam às alterações sociais, culturais e tecnológicas. Marcuschi (2005) ainda defende que a categorização e o estudo da forma e da estrutura não instituem prevalência quando se trabalha com gêneros, entretanto o estudo dos atos retóricos, da organização e das ações sociais

envolvidas é essencial.

Nesse processo de interação e de integração com novos modos de comunicação, a grande maioria dos gêneros da atualidade adequaram-se às novas formas de comunicação, apesar de basearem-se em gêneros concebidos previamente. Segundo Bakhtin (2000), trata-se da transformação de gêneros e da assimilação de um gênero por outro, gerando novos. É nesta direção que Todorov (1980, p. 46) conduz suas análises para caracterizar a origem dos gêneros:

(...) um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um 'texto' de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto à 'poesia' quanto ao 'romance' do século XIX, do mesmo modo que a 'comédia lacrimajante combinava elementos da comédia e da tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros, é um sistema em continua transformação e a questão das origens não pode abandonar, historicamente, o terreno dos próprios gêneros: no tempo, nada há de 'anterior' aos gêneros.

Como exemplos dessa transformação, podemos citar os gêneros digitais que surgiram em virtude do aparecimento das tecnologias no mundo contemporâneo. Os gêneros também podem ser compreendidos em uma perspectiva sócio-retórica, isto é, como evento comunicativo, conforme fazem os estudiosos da vertente norteamericana desses estudos, tais como Swales (1990), Bathia (1994), Miller (1994) e Bazerman (2005).

Dentre esses teóricos, Miller (1994) foi a primeira a postular o gênero como ação social, concepção encampada por outros autores que trabalham a questão do gênero e que admitem a estreita relação dele com a comunicação cotidiana. Para a autora, o gênero:

[...] refere-se a categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada; é interpretável por meio de regras que o regulam; é distinto em termos de forma, mas é uma fusão entre forma e substância; constitui a cultura; é mediador entre o público e o privado. Estas categorias baseiam-se 'nas convenções do discurso que uma sociedade estabelece como formas de ação conjunta' (MILLER, 1994: 36).

A autora defende que compreender gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como interpretamos, criamos certos textos e reagimos a eles, já que o gênero revela a experiência de quem o utiliza, e o texto é a materialização dessa experiência.

De acordo com Miller (1994), os gêneros são categorias do discurso convencionais que derivam de ação retórica tipificada, com regras que o regulam. Ela acrescenta, ainda, que compreender os gêneros socialmente, numa situação retórica, além das características do contexto e das decorrentes das situações comunicativas que as pessoas identificam e das quais se apropriam, existe um outro fator preponderante que é a motivação das pessoas num discurso e que efeitos elas pretendem dar a esse discurso. Isso significa que o gênero tem

condições de estruturar uma ação social por mediar o público e o privado, o homem e a comunidade.

A autora trata das noções de gênero e comunidade retórica, apoiando-se nas teorias do sociólogo inglês Giddens (1984). Este autor explica como os sistemas sociais são produzidos e reproduzidos nas interações sociais em seu tempo e espaço, formando-se pelos padrões subjacentes da interação e da ação. As estruturas desse sistema constituem-se por meio de regras e recursos que regulam a sua reprodução e organizam a interação e as ações sociais.

Bhatia (1994) caracteriza os aspectos textuais convencionais típicos de um dado texto dentro de um gênero específico, numa tentativa de identificar correlações entre forma e função pedagogicamente utilizáveis e de explicar tal caracterização no contexto sociocultural, assim como no das restrições cognitivas que operam em cenários especializados, sejam profissionais ou acadêmicos. Para o autor, gêneros são formas de ação para se compreender o processo da comunicação.

A análise de gênero aplicada, conforme Bhatia postula, é um desenvolvimento recente e significativo da Análise do Discurso, que apresenta três orientações: a linguística (preocupação com o registro ou a análise estilística); a psicológica (compreensão do modo como um gênero define, organiza e comunica a realidade social, o que mostra que o texto não possui significado por si só, é um processo) e a sociológica (preocupação com a estrutura cognitiva típica de áreas particulares de investigação, da descrição de gênero e que evidencia as estratégias usadas pelo autor para concretizar sua intenção).

O autor faz uma abordagem sobre a relevância da análise do discurso para analisar os gêneros, indo além de uma análise descritiva. Em sua obra, mostra-nos uma descrição da língua em uso, para a qual se faz necessária a combinação de aspectos socioculturais, psicolinguísticos e de interpretação. Bazerman (2005, p. 79), por sua vez, comunga da mesma idéia de Miller (1994), quando descreve gênero como ação social, e afirma que “um gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem”. São os usuários de um gênero que o interpretam, quando inseridos em um contexto, para saber se há relevância em seu emprego como ação social.

Já Swales (1990) considera que gênero é uma classe de eventos comunicativos, uma vez que todo evento comunicativo se constitui do discurso, de participantes, da função do discurso e do ambiente em que ele é produzido e recebido. Dito de outra forma, todo evento tem um propósito comunicativo. O autor postula que:

[...] um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares

compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estritamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Estes nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional (SWALES, 1990, p. 58).

Este autor concebe um evento como uma situação na qual a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável. Afirmo, além disso, que o evento se constitui do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido.

Os eventos comunicativos partilham de um ou mais propósitos comunicativos, embora esse(s) possa(m) não se manifestar explicitamente ou não ser(em) facilmente identificado(s). Swales (1990) sustenta a posição de que o propósito comunicativo é o critério de maior importância no reconhecimento de gêneros e, ao defini-los, fica evidente a relevância que dá a esse aspecto.

Como foi possível perceber, para o autor, o conceito de propósito comunicativo é o critério privilegiado na definição de gênero, e lhe serve de fundamento, determinando não somente a sua forma, mas também as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica, graças ao propósito comunicativo. Depois da publicação de sua obra *Genre Analysis* em 1990, Swales foi modificando aos poucos a base de sua teoria e priorizando o contexto, ou seja, os participantes e os elementos da situação que geram os textos pertencentes a um gênero.

Todos os estudos sobre gêneros apresentados aqui contribuem para elucidar que compreender gêneros é perceber as situações comunicativas que vivenciamos, pois os gêneros estruturam, organizam, enquadram e regulam as ações e as interações sociais, conforme já tinha sido afirmado. A importância dos gêneros é considerável porque esses enunciados estáveis são construídos socialmente e, assim, ajudam a compreender o texto. Para afiançar tal afirmativa, reportamo-nos novamente às teorias de Bakhtin (1992) que servem de apoio para a compreensão do gênero. Tais teorias mostram que são três os elementos que configuram um gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Em Bakhtin (2000, p. 277) temos que o conteúdo temático diz respeito à abordagem

dos objetos (temas) que passam pelo processo de valoração de uma determinada esfera em determinado tempo e contexto (dito de outro modo, é o que pode tornar-se dizível por meio dos gêneros); o estilo está relacionado à seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais utilizados para compor o gênero (é derivado da posição enunciativa do locutor, entre outros elementos), e a construção composicional concerne às formas de composição e acabamento dos enunciados, ou seja, ao arranjo esquemático em que o conteúdo temático se assenta, bem como aos modos discursivos de organização textual (narração, descrição etc.).

Numa interpretação da reflexão bakhtiniana, Silva (2000, p. 92) afirma que a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. Assim, as intenções comunicativas e as necessidades sóciointerlocutivas dos sujeitos produtores de enunciados (locutor e destinatário caracterizados historicamente) são parte das condições de produção dos enunciados ou dos gêneros discursivos. Esses, portanto, são determinados socialmente e são peculiares às esferas de relações da sociedade ou esferas do uso da língua (pública ou privada) nas quais surgiram.

No que tange às relações interlocutivas dos sujeitos, são imprescindíveis o lugar e o papel que cada um desses sujeitos representa no processo interlocutivo, os quais, em grau maior ou menor, sofrem as injunções do lugar social que cada um ocupa na sociedade; a relação de formalidade ou não entre eles; o jogo de imagens ali presente e o jogo de vozes socialmente situadas, orientando o que pode ou não ser dito e como se deve fazê-lo; a atitude enunciativa do locutor (intuito discursivo) em relação ao seu objeto de dizer e ao seu destinatário; as expectativas e finalidade destas aliadas à sua atitude responsiva em relação ao que está sendo enunciado, ao registro e à modalidade linguística e ainda o veículo de circulação.

Em Bakhtin (2000, p. 279) é perceptível a noção de uso em função de um ou outro gênero ao afirmar que:

(...) cada esfera do uso da língua potencializa seus próprios gêneros, torna-os permanentes para organizar seus discursos. Desse modo, a variedade dos gêneros é infinita porque cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa, e cada gênero discursivo, em cada uma das esferas de uso da linguagem, tem sua concepção padrão do seu destinatário. Esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva, ativa, que é possível graças à totalidade acabada do gênero.

A totalidade acabada do enunciado do gênero a que se refere Bakhtin (2000) surge de

uma ação comunicativa. Só há enunciado se existir uma totalidade acabada, pois é esse acabamento que possibilita a interlocução. A totalidade acabada é determinada por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o intuito de querer-dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero e de seu acabamento.

Além do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo, há também alguns elementos constitutivos do gênero discursivo que estão além do próprio texto: os portadores e as características do material (tipo de papel, diagramação), conforme será abordado na sequência, aliados aos elementos visuais, como a imagem.

2.3 CONTEXTULIZANDO GÊNEROS TEXTUAIS

Entendendo a linguagem como uma atividade sociocognitiva, precisamos analisar as ocorrências linguísticas dentro de um contexto etnográfico, pois *mesclamos* o tempo todo a fim de dizermos aquilo que pretendemos e o curioso é que as pessoas entendem o que ocorre, ou seja, constroem sentidos, mesmo que aquilo seja pouco usual” (FAUCONNIER, 1997, *apud* MARCUSCHI, 20014, p.272) e cita este exemplo retirado da *Internet*, “Luana crescente”¹ (p. 273). Associamos esse entendimento ao emprego que fazemos diariamente com a expressão “tipo textual” ou “tipo de texto”. Embora resguardemos as controvérsias teóricas a esse respeito, a nossa interação flui naturalmente, pois há um conhecimento compartilhado de que um texto é diferente de outro, daí, somamos esse entendimento para justificar a massificação no uso dessa expressão em detrimento do que defende o próprio autor para diferenciar tipo textual e gênero textual.

Como já dissemos, a língua não tem uma semântica interna definida e estável, tal como postulava Granger (1973). As palavras têm uma significação dita “literal”, mas que serve apenas como uma base mínima (v. Ariel 2004) para outros usos e no geral aquela significação é apenas uma parte do que se entende como os itens lexicais, (MARCUSCHI, *ibidem*, p. 281).

Como vemos, o tema requer um grau de aprofundamento que extrapola os limites de nosso trabalho, sendo assim nos ancoramos no conhecimento científico que defende a categorização tipo e gênero textuais por julgarmos necessário ser um parâmetro que melhor subsidia o desenvolvimento de nosso trabalho.

¹ Refere-se a atriz Luana Piovani, para designar que sua ascensão na mídia é semelhante ao movimento de um astro.

² Quanto à definição de quais sejam as tipologias, Marchusci (2002, p. 22) relaciona o que ele chama de meia dúzia: a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Entretanto, apenas cita cinco. Vemos, então, a discordância na classificação em relação à quantidade e ao tipos elencados. Se à lista de Marcuschi falta o texto

Antes de definirmos gênero, observemos como Meurer (1997, p. 16) nos esclarece a distinção entre discurso e texto. “O *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições, o *texto* é a realização lingüística [*sic*] na qual se manifesta o discurso.”. O interesse pela carga ideológica e pela maneira de ver a realidade que norteiam a produção textual estão relacionados ao campo de análise discursiva, enquanto que, por se tratar de representação física do discurso, o texto encerra a materialização lingüística do discurso.

Essa concepção é uma maneira de encarar o estudo da linguagem humana, que não concebe a língua como um conjunto de signo, cuja função seja a transmissão de mensagem, nem como um sistema abstrato fora de um contexto. Seguindo essa linha de pensamento, o entendimento aqui adotado passa pela compreensão de que “[...] a linguagem além de sua configuração lingüística, é constituída de uma dimensão psicológica, e de uma dimensão social”. (MEURER, *ibidem*, p. 14). E se ancora em Koch (2012, p.127) para quem “[...] é ‘palco’ (C. Vogt), lugar onde os indivíduos se representam e constituem o mundo e suas situações ao se constituírem e representarem de determinada forma”. É por meio dela, então, que interagimos, atuamos uns sobre os outros nos fazendo entender e entendemos a realidade na qual estamos inseridos.

Com maior ou menor grau de consciência de toda essa complexidade que envolve o debate sobre a língua, produzimos diariamente textos que refletem nossas práticas social e historicamente situadas e, conseqüentemente, passam a ser objetos de estudo da Linguística, recebendo classificações que seguem uma determinada corrente de pensamento em que o item lexical, que define um objeto de estudo, ganha relevância para que estabeleçamos com mais precisão o objeto analisado.

Assim “‘Conhecer a significação de uma palavra’, isto é, usá-la referencialmente de modo adequado, é ‘ter um conhecimento tácito de sua significação no sentido de usar a palavra num ‘discurso’, e não ‘saber traduzi-la’ ou ‘saber o que ela designa ou denota’”, (PUTMAN, 1998, p. 68 *apud* MARCUSCHI, 2014, p. 280). Se no item lexical reside apenas parte de seu significado, estando a outra parte em seu contexto, podemos dizer que, a depender do contexto, os termos *tipo* ou *gênero* textual poderão significar a mesma coisa.

Inconveniente será a cobrança feita sobre o uso desses dois termos, com uma significação precisa, a dois sujeitos, desconhecedores da discordância teórica sobre o assunto existente no meio acadêmico, ao conversarem informalmente sobre um artigo de opinião e

algum deles diga “Gosto desse tipo de texto”. Vale salientar que o termo “tipo” estará bem empregado, tendo em vista esse contexto de uso, uma vez que os envolvidos na situação conseguem comunicar-se proficientemente.

Não obstante, nossa situação é outra. Tipologia e gênero textual divergem em acepções. A tipologia é definida levando-se em conta a composição textual por meio do conjunto de características linguísticas. Ao usar teorias cognitivas, Bezerra (2002, p. 40) nos revela

São tipologias como as propostas por Werlich (1975) e Adam (1993); esse último propõe uma classificação geral de textos narrativos, descritivos, expositivos e conversacionais, que parecem contemplar características tipológicas desses textos (ou seja, sua organização textual). As tipologias textuais consideram a intenção de comunicação do produtor do texto².

Desta maneira abrange um número limitado de sequências que podem compor um mesmo gênero. Quando isso ocorre, é denominado heterogeneidade tipológica. “Os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas **tipos textuais**. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo”. (KOCH e ELIAS, 2010, p.119). “Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos [sic] e discursivos) enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (lingüísticos[sic] e formais)” (MARCUSCHI, 2002, p. 34).

Mesmo diante de um número indefinido de gêneros, somos capazes de reconhecê-los por meio de nossa competência metagenérica, que nos possibilita o envolvimento em práticas comunicativas tanto no que diz respeito à compreensão quanto à produção de textos. (KOCH e ELIAS, 2010, p.102).

Valemo-nos, portanto, do que nos esclarece Marchuschi (2005, p. 17), ao identificar e caracterizar alguns dos gêneros que emergiram entre os anos 70 e 2000, entendendo-os enquanto fenômenos sociais e históricos.

² Quanto à definição de quais sejam as tipologias, Marchuschi (2002, p. 22) relaciona o que ele chama de meia dúzia: a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Entretanto, apenas cita cinco. Vemos, então, a discordância na classificação em relação à quantidade e aos tipos elencados. Se à lista de Marchuschi falta o texto conversacional, à lista contida na citação faltariam os textos argumentativo e injuntivo. Ao analisarmos os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.21), em nota de rodapé, menciona cinco sequências incluindo a argumentativa à lista de Werlich (1975) e Adam (1993).

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido.

Assim sendo, a contextualização constitui fator importante para que um gênero seja transmutado para outro, a exemplo do diálogo oral presencial que guarda características próprias a ele, diferenciando-o do bate-papo virtual, como uso/não uso da escrita, gestos faciais, entonação de voz, entre outros.

É importante frisarmos que a forma textual não é bastante para caracterizar um gênero, há de haver a percepção de sua função, pois, por meio dela, serão notados, por exemplo, a ocorrência do fenômeno de mesclada hibridização ou intertextualidade intergêneros, isto é, um gênero assumir a forma de outro conforme o propósito da comunicação. (Conferir KOCH e ELIAS, 2010).

2.4 SUPORTES DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Tendo como base o trabalho de Marcuschi (2003), apresentaremos algumas reflexões sobre os suportes dos gêneros textuais, ou seja, os lugares onde os gêneros circulam, por exemplo, um livro, um jornal, um cartaz, um outdoor. Tais reflexões têm a intenção de propor uma melhor compreensão do funcionamento dos gêneros textuais.

Marcuschi (2003, p. 1) afirma: todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação de suporte exige cuidado. Em seus estudos, o autor não pretende fazer uma classificação de suportes, mas analisar de que maneira contribuem para a seleção de gêneros e a sua apresentação.

Assim como o conceito de gêneros, o de suporte surgiu na Antiguidade e variou das paredes das cavernas à pedrinha, às tabuletas, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor e ao ambiente virtual da Internet. Eis as definições de suporte encontradas em dois dicionários e que, embora elucidativas, acabam por restringir a significação do termo. De acordo com o dicionário Aurélio (1983, p. 1339), suporte é aquilo que suporta ou sustenta alguma coisa, material que serve de base para a aplicação de tinta, esmalte, verniz etc. Conforme o dicionário Houaiss (2002, p. 2643), suporte é base física (de qualquer material, como papel, plástico, madeira, tecido, filme, fita magnética etc.) na qual se registram informações

impressas, manuscritas, fotografadas, gravadas etc.

Contudo, pela relevância que essa noção tem para este trabalho, necessitamos de uma caracterização mais específica do termo, razão pela qual tomaremos como base Marcuschi (2003, p. 8), que afirma:

Intuitivamente, entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa distinção sumária, pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

O suporte é necessário para que haja a veiculação do gênero, mas, de acordo com Marcuschi (2003, p. 2), isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. No entanto, tal afirmação nem sempre é tomada como verdade irrefutável, pois, às vezes, segundo ele mesmo explica, o gênero é identificado exatamente em razão do seu suporte. Tomemos o exemplo dado pelo autor:

“Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica”.

Em relação ao citado, Marcuschi (2003, p. 2) pondera:

Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um telegrama; exposto num outdoor pode ser uma declaração de amor. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto, há que se considerar este aspecto como um caso de co-emergência, já que o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente.

Observa-se no exposto acima que há mudança de gênero de acordo com o suporte empregado para se veicular uma mensagem. O suporte que utilizamos para emitirmos uma mensagem identifica o gênero e sua relação com o suporte. Para que haja uma compreensão mais ampla dos suportes dos gêneros textuais, o autor trata ainda de conceitos de texto, discurso, domínio discursivo, gênero, tipo, evento discursivo, serviço, canal, instituição e grandes continentes que se relacionam a essa questão. Mostraremos aqui a definição de três deles: gênero (pela pertinência ao assunto); canal e continente, (por serem os suportes que abrigam os gêneros digitais):

- gênero (textual, de texto, discursivo, do discurso): textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros são entidades empíricas em situações

comunicativas e se expressam em designações, tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

- canal: meio físico de transmissão de sinais – rádio, televisão, telefone, computador, etc. O canal se caracteriza como um condutor, e o suporte, como um fixador, ou seja, o canal transmite os gêneros, e o suporte é o portador deles, que se encarrega da sua circulação.

- grandes continentes: ambientes que abrigam materiais impressos ou orais, como: bibliotecas, livrarias (abrigam outros suportes textuais), papelarias, editoras (não abrigam suportes), escritórios (abrigam gêneros textuais), museus (há vários questionamentos sobre eles serem considerados suportes ou não). (MARCUSCHI, 2003, p. 5-6)

Marcuschi (2003) discute também os locais de armazenamento dos suportes, que podem ser as bibliotecas e os canais ou meios de condução de um gênero, como o telefone, a Internet e os pára-choques de caminhão.

Os suportes podem ser caracterizados como convencionais, aqueles que têm a função de portarem ou fixarem textos (livro, jornal, revista científica etc.), e incidentais, os que eventualmente operam como suportes (o tronco de uma árvore, o corpo humano, paredes etc.).

É importante notar que o suporte não muda o conteúdo, mas muda a nossa relação com ele, como bem assevera Marcuschi (2003, p. 26), quando afirma que refletir sobre o problema do suporte é refletir sobre o problema da circulação textual em nossa sociedade. A complexidade dos suportes revela a complexidade social em que os próprios textos circulam.

2.5 DEFININDO O GÊNERO POSTAGEM

Partindo do princípio de que não existem textos amorfos, estamos considerando a postagem, textos publicados nos fóruns, como gênero textual. Embora ressaltemos a inexistência de um marco teórico a esse respeito, ventilamos possíveis bases conceituais encontradas em trabalhos de Marcuschi (2002) e Paiva (2005) que sinalizam o entendimento a

esse respeito. Supomos ainda existir uma necessidade de uma definição sobre o seu suporte que corresponde ao fórum³.

Caracterizar um objeto é sempre uma tarefa que requer uma base conceitual calcada em estudos bem feitos sobre o assunto, entretanto, na ausência de um conhecimento mais objetivo sobre a questão a que nos é posta neste momento, no que diz respeito a uma definição que nos esclareça se a postagem é caracterizada enquanto um gênero textual, lançamo-nos a levantar algumas ilações a partir de textos que abordam o tema gênero textual a fim de que a consideremos um gênero.

Longe de querermos lançar uma nova teoria, pois, seguindo o alerta de Araújo (2005, p. 101) que, ao defender que a conversação dos *chats* trata-se da transmutação do diálogo cotidiano para a *Web*, diz ser *difícil fazer classificações em textos emergentes da mídia digital*, pretendemos apenas ter uma ancoragem que nos encaminhe com mais coerência na produção do trabalho que delineamos. Por assim dizer, lembremos Marcuschi (2002, p. 22), ao fundamentar seu ponto de vista sobre a diferença existente entre tipo textual e gênero textual.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto*. Em outros termos, partimos da idéia[sic] de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*.

Esse posicionamento nos leva a perceber que a existência do texto é elemento preponderante para a existência do gênero. Sendo o texto que produzimos a materialização do discurso, é sobre aquele que reside toda a nossa atividade comunicativa. A interação verbal é efetivada mediada por textos carregados de intencionalidade em que a linguagem lhe serve de ferramenta na construção de sentidos entre interlocutores.

Todo texto assim carece de uma classificação dentro dos gêneros, senão estaria incoerente a estreita relação posta pelo autor pernambucano que ainda nos ressalta,

³ A título de informação, Marcuschi (2005) concebe a *homepage* não como um gênero mas como um suporte onde são localizadas uma série de informações, funcionando à semelhança de um catálogo ou vitrine, entretanto o autor admite, em nota de rodapé, existirem concepções divergentes da dele e, dentre elas, o trabalho de Antônio Carlos Xavier(2002). Ainda recomendamos a leitura do artigo: ZUMPANO, Antônio. A angústia da interface. *IN: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 6, p. 99-123. Somos da opinião de que a tela do aparelho computador é apenas um projetor da escrita a qual se encontra em um aplicativo ou em uma página, ou seja, esses dois para nós concorrem para a função de suporte textual no ambiente digital.

parafraseando Bronckart (1999, p. 73 *apud* Paiva, 2002, p. 77), “Pois nada do que fizemos lingüisticamente[sic] estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos lingüisticamente[sic] pode ser tratado em um ou outro gênero” (MARCHUSCHI, 2002, p. 35), ao falar da importância de darmos atenção ao surgimento de gêneros nas diversas mídias sociais e, como ele ainda enfatiza, “sem excluir os da mídia virtual”.

Cremos haver uma estreita relação de características entre a postagem e o *e-mail*⁴. Assim como este careceu de um estudo para ser considerado um gênero por Paiva (2005), sentimos haver a mesma necessidade em relação àquela, embora não discorramos com maiores propriedades teóricas, por encontrar-se fora do nosso objeto central de estudo. Vejamos como essa autora caracteriza o *e-mail*.

O correio eletrônico é um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos e deu origem a um novo gênero que agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica. Dos textos escritos herda a assincronia. Do memorando toma empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo software; do bilhete a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta as fórmulas de aberturas e fechamentos. Dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um ‘diálogo’. Da conversa face a face, temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação, além de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes. (PAIVA 2005, p. 85).

O fato de o correio eletrônico ter mediado gêneros conhecidos não foi entrave para que o *e-mail* recebesse a denominação de gênero, ao contrário parece-nos que esse fato foi somado a outras características a serviço da definição proposta pela autora. Diante disso, por analogia, vemos ocorrer com a postagem, uma vez que esta conserva muitos aspectos descritos do *e-mail*, além de ser composta de um número considerável de outros gêneros.

Somamos a isso, o fato de que, nesse gênero, os interlocutores formam uma comunidade de práticas de linguagens que nos faz supor existir o compartilhamento de uma competência comunicativa com objetivos afins, uma vez que socializam conhecimentos dentro de uma rede de interesse estabelecida por uma relação social. Aspecto esse existente no *e-mail* conforme argumenta Paiva (2005, p. 78).

Um fator que julgamos ser importante considerar para esta nossa caracterização é o suporte em que são veiculados os textos e para nos ajudar reclamamos Marcuschi (2002, p. 21).

⁴ Lembramos que estamos seguindo a terminologia adotada por Paiva(2005), ao considerar *e-mail*, a mensagem, e Correio Eletrônico, o meio.

[...] é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos [sic] e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, *haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.* (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

Três fatores concorrem para a definição de um gênero textual, a saber: a forma, a função e o suporte. Conforme a importância, os fatores são assim escalonados. Aquela em grau menor, essa de forma predominante e este, recurso utilizado para casos especiais.

A criatividade possibilita ao homem manusear muitos objetos ao seu alcance da melhor forma que atendam aos seus objetivos. E como vimos em KOCH e ELIAS (2010), o produtor de textos pode mesclar gêneros diferentes, em que ele, aproveitando-se da flexibilidade proporcionada por eles, faz uso da forma típica de um gênero e lhe atribui uma nova função, sobrepondo assim um gênero sobre o outro.

Caso ainda mais peculiar que esse é quando nem forma e nem função são suficientes para a definição do gênero do texto. Quando isso ocorre, é necessário recorrer ao suporte em que consta sua veiculação. É bastante observar o problema que é estabelecer a diferença entre artigo de opinião, artigo de divulgação científica, texto de argumentação escolar se eles estiverem fora de seu suporte característico, jornal, revista científica e caderno escolar, respectivamente. Em todos esses textos, não diferem seus propósitos comunicativos tampouco sua estrutura, restando valer-nos do ambiente em que esses textos são encontrados. Semelhante ocorrência se dá entre crônica e conto⁵ que guardam divergências conceituais por apresentarem fronteiras tênues entre eles quanto às suas diferenciações. Sendo necessário para fazer a diferença conhecer o suporte em que texto foi publicado, de forma que a crônica é típica de jornais e o conto, de antologias.

Dito isso, resta-nos dizer que, assim como o *e-mail*, a postagem, ao comportar textos de diversos gêneros, nos fóruns, a exemplo de diário, denúncias, charges, cartazes, mensagem adicionadas à imagem, recado, vídeos, áudios, textos assíncronos; e, em seu entorno como propagandas e vários outros hipertextos, oportuniza-nos a classificação de gênero textual. Vejamos ainda o que Araújo, 2005, p. 98), ao observar a concepção de Xavier (2002), citado

⁵ Segundo Mário de Andrade *apud* Marcelo Moutinho(2003) “Cabe ao próprio autor definir se o texto que criou deve ser considerado um conto ou não”. Encontra-se em um texto explicativo sobre a definição de conto no livro didático do 2º. ano do ensino médio CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 5ª. ed. São Paulo: Atual, 2005. Cap. 15, p. 134.

por ele mesmo, que entende o caráter hipertextual a partir da coexistência da multissemiose instaurada através da linguagem da escrita, da imagem e do som, considera

A noção de *enunciação digital* está alicerçada na *integração das várias mídias (verbo-auditivo-visual)* (Xavier, 2002:105). Assim sendo, conclui-se que, sendo *um modo de enunciação digital*, o hipertexto gera gêneros hipertextuais, como o *chat* na *Web*, os quais comungam de suas características.

Enfatizando os textos do fórum, podemos reservar-lhes a propriedade de assumirem uma nova função na atividade comunicativa proporcionada pelo ambiente em que são veiculadas. Ou seja, os textos publicados nos fóruns no Moodle devem ser considerados diferentemente daquilo que consideraríamos se fossem expostos em um debate em uma assembléia, por exemplo.

Do exposto, passaremos ao conhecimento sobre discurso do ponto de vista da Análise do Discurso, a saber.

2.6 A NOÇÃO DE DISCURSO

Os estudos da linguagem sob uma perspectiva interacional tiveram seu início com as críticas às concepções de Saussure ao colocar "como objeto da linguística apenas a língua, tendo-a como algo abstrato e ideal a constituir um sistema sincrônico e homogêneo" (BRANDÃO, 2004, p.7). Tal noção de língua está associada ao panorama científico de construção das ciências humanas e sociais no século XIX que toma como análise um "sujeito (psicológico, calculável, visível) e de linguagem transparente, com seus conteúdos sociológicos, psicológicos" (ORLANDI, 1994, p.54). Para o referido autor, a concepção atual de língua trata de um sujeito e linguagem envoltos por uma ideologia numa relação com o inconsciente, não havendo "transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos dessas noções" (op.cit.).

É sob tal perspectiva que Bakhtin, ao reconhecer, assim como Saussure, a língua como um fato social, traz uma nova visão aos estudos linguísticos ao considerá-la como produto da manifestação individual de cada falante, dando importância à fala. Assim, tornam-se relevantes as conjecturas linguagem – exterioridade (situação) e materialidade linguística - materialidade histórica, sobre as quais recai um sujeito perpassado ideologicamente e é estabelecida a noção de discurso.

Haja vista a grande variedade de definições para o termo "discurso", toma-se em Brandão (2004, p.11) suas noções fundamentais e compreensão sobre a linguagem:

- O discurso é tomado como um ponto de articulação entre processos ideológicos e fenômenos linguísticos.
- Enquanto discurso, a linguagem é um meio de interação e produção social - não neutra, inocente ou natural.
- Permeada pela ideologia, a linguagem só pode ser estudada dentro da sociedade e vinculada às suas condições de produção (contextos culturais, sociais e históricos).

Sob a perspectiva francesa, que será descrita posteriormente, a noção de discurso estará atrelada aos estudos no campo da semântica, pois como afirma Maingueneau (1983), analisar um discurso é proceder à sua compreensão a partir de seus fundamentos e modelos de coerência semântica. Para ele, o discurso é “o conjunto virtual dos enunciados que podem ser produzidos conforme as coerções da formação discursiva” (op.cit., p.10), encontrando nessas coerções a garantia de uma boa formação semântica.

2.7 DISCURSO DIRETO

A proposta do discurso direto é a reprodução exata da fala que o personagem proferiu. O que ocorre em uma postagem em um fórum, por exemplo, é que, o que fora transmitido pelo indivíduo que postou, é exatamente aquilo que ele quis dizer.

Maingueneau (2002) rememora que a satisfação do discurso direto não está em destituir a responsabilidade sobre o que está sendo dito pelo enunciador, mas também disfarça a reprodução das falas citadas e possui como característica a dissociação clara entre as duas instâncias da enunciação, quais sejam: o discurso citante e o discurso citado.

O que põe limite aos discursos, citantes e citados, são marcações feitas com elementos tipográficos, por exemplo: travessão ou aspas. Assim como, pelos verbos chamados de ilocutórios ou *dicendi* que podem preceder, intercalar ou finalizar os discursos citados.

No discurso direto, os embreantes (envolvidos) possuem como apontador o discurso em sua forma citada, no entanto as informações que são reproduzidas no texto são proferidas pelo enunciador citante. “Enquanto os embreantes do discurso citante são, por definição, diretamente interpretáveis na situação de enunciação, os do discurso citado só o podem ser a partir das indicações fornecidas por esse discurso citante”. (Maingueneau, 2001 p.106).

Segundo o mesmo autor, tais informações não podem aparecer completas no texto. Por exemplo, se uma palavra não for bem compreendida em um determinado parágrafo,

poderá ser em outro, visto que o indivíduo que posta no fórum poderá utilizar sinônimos para não se tornar repetitivo.

A reprodução direta da fala do entrevistado é uma maneira que o repórter possui de mostrar que não é responsável por tais informações. Se, futuramente, fica comprovada a falsidade do que fora dito, quem perderá a credibilidade será o entrevistado e não o jornalista.

Ainda no tocante ao discurso direto, é importante expor os escritos de Fiorin e Savioli. Segundo os ensinamentos desses autores, em um texto, entram “em cena personagens que falam, dialogam entre si, manifestam, enfim, o seu discurso.” (Fiorin e Savioli, 2006 p. 181).

Nesse sentido, no DD (Discurso Direto), os autores dizem que tudo ocorre como se o leitor estivesse ouvindo literalmente a fala dos personagens. Além disso, segundo os mesmos autores, há marcas importantes em tal modalidade do discurso: a) O DD vem introduzido por um verbo anunciante da fala do personagem/sujeito; b) antes de tal fala, geralmente, existem dois pontos e travessão; c) e, por fim, o tempo verbal, pronomes e palavras são ordenados de acordo com o momento da fala.

Contudo, o aspecto mais interessante que os autores Fiorin & Savioli abordam é a questão da funcionalidade dos modos de reproduzir ou mesmo fazer uma citação de um discurso alheio. Para eles, “cada tipo de citação assume um papel distinto no interior do texto, e a escolha de um ou de outro, processada pelo narrador, pode revelar suas intenções e sua própria visão de mundo.” (Fiorin & Savioli, 2006 p. 184).

Como ficou nítido, eles escrevem sobre intencionalidade, ou seja, quem escreve detém o poder de escolher entre um discurso ou outro. Segundo os autores citados, caso optem pelo discurso direto, aquele que escreve gera um efeito de verdade, repassando a impressão que manteve a integridade do discurso e a autenticidade do que reproduziu.

A utilização do discurso direto, nos dá a impressão da exata reprodução das palavras do enunciador citado, isto porque existe uma impressão de fidelidade absoluta do que está grifado, marcado ou entre aspas, e ainda travessões para demarcar falas alheia à do indivíduo que posta no fórum.

Segundo os ensinamentos do autor Maingueneau, o DD não relata necessariamente falas pronunciadas. Segundo ele, “mesmo quando o DD relata falas consideradas realmente proferidas, trata-se apenas de uma encenação, visando criar um efeito de autenticidade: eia as palavras exatas que foram ditas, parece dizer o enunciador.” (Maingueneau, 2001 p. 141).

Ainda o mesmo autor nos ensina que há como comparar uma fala efetiva, ou seja, com gestos e entonações, com uma fala escrita entre aspas. Isso porque, “como a situação de

enunciação é constituída pelo sujeito que a relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado.” Deste modo, podemos concluir que o DD não pode ser objetivo: “Por mais que seja fiel, o discurso direto sempre será apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dá um enfoque pessoal.” (Maingueneau, 2001 p. 141).

A autora Authier-Revuz, ensina que o DD não é nem direto e nem fiel: “Mesmo quando cita textualmente (...), ele não pode ser considerado como ‘objetivo’, na medida em que reproduz a materialidade exata de um enunciado não significa restituir o ato de enunciação.” (Authier-Revuz, 1998 p. 134).

A autora citada acima ensina que o conteúdo de um discurso relatado (DR) retrata o que é um ato de enunciação e não uma frase ou um enunciado. Deste modo, “há em DD uma ficção de apagamento, uma ostentação de objetividade no ‘eu cito’ (...); esta será sempre, inevitavelmente, parcial e subjetiva.” (Authier-Revuz, 1998 p. 149).

Falando de outra forma, percebemos que o que a linguística preconiza é que é praticamente impossível reproduzir um ato de enunciação da mesma forma que ocorreu, e isso ocorre porque o tempo e o lugar da fala não são possíveis de serem reproduzidos de forma exata. A enunciação de alguém proferida na segunda-feira à tarde, não é a mesma que a postada na terça pela manhã, ou seja, lugar e tempo diferentes.

É por esse motivo que, por mais que se tente passar objetividade, o DD deixa clara a subjetividade do enunciador do discurso, que manipula as falas dos seus personagens de acordo com o que deseja contar ao seu leitor. Deve-se lembrar que essas falas são colocadas, de fato, sob a responsabilidade de quem as cita. O mesmo acontece com todos os outros elementos da história. Em suma, Maingueneau ensina: “Como a situação de enunciação é reconstruída pelo sujeito que a relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado.” (Maingueneau, 2001 p. 89).

2.8 DISCURSO INDIRETO

Ao utilizar o discurso indireto (DI), o enunciador não se propõe a reproduzir as palavras do locutor exatamente como elas foram ditas, mas somente a passar o conteúdo do pensamento, escrevendo-o com suas próprias palavras. Maingueneau diferencia o DD do DI: “Enquanto o discurso direto supostamente repete as palavras de um outro ato de enunciação e dissocia dois sistemas enunciativos, o discurso indireto só é discurso citado por seu sentido,

constituindo uma tradução da enunciação citada. (...) Como o discurso indireto não reproduz um significante, mas dá um equivalente semântico integrado à enunciação citante, ele apenas implica um único ‘locutor’, o qual se encarrega do conjunto da enunciação” (Maingueneau, 2001 p. 108).

Como une o discurso citado ao seu, o enunciador passa a ter mais responsabilidade por ele. Ele compartilha com o sujeito falante parte da responsabilidade pelo ‘tom’ que imprime ao enunciado” (Chiavegatto, 2001 p. 241). Como existe somente uma situação de enunciação, no discurso indireto, os embreantes referem-se apenas à situação de enunciação do discurso citante. “No discurso indireto, não há uma debreagem interna, o que significa que o discurso citado está subordinado à enunciação do discurso citante. Não há dois eu, mas há uma fonte enunciativa que não diz eu (locutor), responsável por parte da enunciação de um eu. (...). Como há uma única enunciação, todos os traços enunciativos da enunciação desse interlocutor, que foi subordinada à enunciação do narrador, e que, assim, tornou-se um locutor, são apagados. Dessa forma, os embreantes são referidos à situação de enunciação do discurso citante” (Fiorin, 2002 p. 75).

No discurso indireto, a estrutura sintática é fixa: “As falas relatadas no DI são apresentadas sob a forma de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, introduzida por um verbo *dicendi*. (...) é o sentido do verbo introdutor que mostra haver um discurso relatado e não uma simples oração subordinada substantiva objetiva direta” (Maingueneau, 2002 p. 150).

Vale ressaltar que, diferentemente do que expressa o autor, às vezes, a oração pode ser substantiva indireta. Eis que tal classificação depende da transitividade do verbo.

Assim como no discurso direto, o sentido dos verbos *dicendi* vai demonstrar o envolvimento do narrador com o discurso que ele reporta. Maingueneau (2002) relata que a escolha do verbo introdutor é muito significativa, já que condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado.

Assim como citamos Fiorin e Savioli (2006) na parte relacionada ao DD, fazemos o mesmo agora tocante ao discurso indireto. Eles falam de marcas típicas do DI. São elas: a) o discurso indireto é introduzido por um verbo *dicendi*, assim como o DD; b) o DI não vem separado da fala do narrador/sujeito por sinais de pontuação, mas sim por uma partícula introdutória, geralmente, a conjunção ‘que’ ou ‘se’; e c) os pronomes, o tempo verbal e elementos que dependem de situação são determinados pelo contexto em que se inscreve o narrador e não o personagem.

Com relação ao dito acima, percebemos que se trata de uma definição simplificada,

que aborda tão somente as formas de se redigir o DI em oposição ao DD. No entanto, Fiorin e Savioli também escrevem sobre a funcionalidade do discurso indireto. Para eles, escolhendo tal modalidade, podem-se criar diferentes efeitos de sentido num texto. Isso porque eles acreditam existirem dois tipos de discurso indireto: “o que analisa o conteúdo e o que analisa a expressão. O primeiro, ao eliminar os elementos emocionais ou afetivos presentes no discurso direto, bem como as interrogações, exclamações ou formas interpretativas, cria um efeito de sentido de objetividade analítica” (Fiorin, 2006 p. 184).

Trata-se de apreender o conteúdo do discurso, e não a forma. Tem-se a impressão que, quem redige o texto, analisa o discurso citado de forma racional e sem envolvimento. Nesta situação, o DI “não se interessa pela individualidade do falante revelada no modo como ele diz as coisas” (Fiorin & Savioli, 2006 p.185).

O segundo modelo de discurso indireto, de acordo com Fiorin e Savioli, serve para analisar as palavras e o modo de dizer dos outros, e não apenas o conteúdo de sua comunicação. Desta forma, palavras e expressões realçadas vêm entre aspas. “O narrador o faz para dar relevo a uma expressão típica do personagem. Nesse caso, o discurso indireto analisa o personagem por meio das formas de falar e manifesta a posição do narrador em relação a elas” (Fiorin & Savioli, 2006 p. 185).

CAPÍTULO III. ANÁLISE DO *CORPUS*

O presente capítulo trata dos constituintes do corpus. O mesmo corresponde a 40 discursos retirados de 08 (oito) fóruns realizados no período compreendido em 13 de agosto a 12 de dezembro de 2012 na disciplina Leitura e produção de textos I, vinculada ao Curso de Letras (modalidade a distância) da Universidade Federal da Paraíba, porém utilizamos apenas 2 fóruns para analisar.

A escolha de tais fóruns como material de análise para o nosso trabalho ocorreu em virtude de termos a consideração, em se tratando da temática trabalhada na disciplina, de que as noções de texto e de leitura são proeminentes para o processo de formação de leitores e, conseqüentemente, poderiam nos fornecer material rico em se tratando dos constituintes desses dois processos como veiculados nos discursos de professor e alunos.

A instância interativa virtual é, por exclusividade, um espaço instituído a partir do processo de interação através da escrita, isto é, os alunos interagem com o professor e/ou o tutor quase sempre por meio da escrita formal. Assim, a construção de sentido nos seus dizeres reclamam o uso dos processos de leitura e escrita muito mais comumente do que em sala de aula presencial, na qual o discurso de leitor/escrito tem a mediação da fala do professor.

Selecionamos, inicialmente, temas notoriais sobre texto e leitura e, a partir deles, poderemos ir construindo as nossas primeiras análises. Importante ressaltar que os discursos estão ordenados como na plataforma de instrução e foram escolhidos de modo aleatório, não contemplando um interactante específico. Aparece inicialmente o discurso orientador, manifestado pelo professor (ou o seu tutor) e, em seguida, a resposta dada pelo aluno, a saber:

3.1 FÓRUM 1 – TEMA: NOÇÃO DE TEXTO

Orientação Inicial da professora

Reflita sobre as frases a seguir e elabore um comentário explicitando o que você compreendeu acerca de cada uma delas:

FRASE 1:

[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (FREIRE, 1983, p.11-12)

FRASE 2:

Para fazer uma frase de dez palavras são necessárias umas cem.

(MILLÔR FERNANDES)

Discurso cursista 1

A primeira frase vem nos mostrar que a leitura exige conhecimento de mundo e maturidade para pensar. Ao fazer uma leitura, o leitor deve ficar atento para os significados das palavras e ao contexto que elas estão ligadas, pois, o nosso português está recheados de pegadinhas, por exemplo, câmara, câmera; buxo, bucho; mais, mas;..., Além dessa análise, o leitor deve também ficar atento ao que está impregnado nas entre-linhas das frases ou palavras. Para ser um bom leitor, deve-se ser um bom malandro, no bom sentido da palavra. Isso que entendi da frase 1

Na frase 2, concordo plenamente com o autor. Em uma frase de x palavras, há uma gama de detalhes que nem sempre estão visíveis, mas que ao escrever é necessário que se tenha conhecimento minucioso. Por exemplo, na frase: João vá comprar os pães. Simples, só ir na padaria e comprar os referidos pães. Errada, João deve saber que tipo de pão? sal ou doce? de queijo ou de chocolate? feito com farinha de trigo ou mandioca? pão quentinho ou dormido? em qual padaria? leite também? manteiga? Então, se o pobre do João não souber de todas essas respostas? Neste exemplo, considera-se que João é empregado da casa, conhece os gostos da família, por isso que a frase do pedido foi pequena (João vá comprar os pães), considerando que isso é corriqueiro no dia-a-dia do João.

Análise 1

Primeiro, poderemos observar o que ficou patente quando da atividade proposta sobre a noção de texto, isto é, dois objetivos propostos para a mesma: refletir (sobre) e construir/elaborar (comentar).

Foram dadas duas frases norteadoras para que os alunos construíssem os seus textos com base nelas e, seguramente, considerando o contexto de estudo no qual aparecem de modo mais próprio. No entanto e, tomando como base o que é apresentado pelo aluno, podemos verificar:

- a) a atividade, como proposta parece dar um certo direcionamento para o foco sobre o qual o aluno deve construir o seu argumento/pensamento (reflexivo e demonstrado como argument em um texto próprio);
- b) o aluno compõe o seu argumento sobre o que é dado a conhecer na frase 1, do Fórum 1, fazendo um certo “apagamento” da referência de autoria, isto é, i) quando o aluno diz “a primeira frase vem nos mostrar...” faz a retirada da autoria freiriana, dando a frase conotação distintiva (é a frase que mostra e não o texto elaborado por Paulo Freire); ii) por seu turno, manifesta sua impressão for a do context da frase norteadora para além dos limites da leitura e da escrita e sua relação com a ampliação de mundo (pegadinhas em português, o sentido como algo da malandragem, obscure...) e, por fim, iii) o aluno recupera no discurso direto um pensamento próprio e justificável sobre o que ele entendeu (“Foi o que entendi”).

Frase 2

Dada a atividade a partir do texto de Millôr Fernandes e considerando o mesmo direcionamento (refletir/construir texto), podemos observar que:

- a) o aluno estabeleceu relação de concordância com a afirmação do autor (M. Fernandes), não correspondendo ao que fora proposto para a atividade (refletir sobre), isto é, fora do paradigma dado para a composição da atividade;
- b) atenta para exemplos de ações cotidianas (João, vá comprar os pães) como inerentes ao contexto de uso e, portanto, justificáveis ao número mínimo de sintagmas e, desse ponto de vista, parece ter atingido ao propósito de demonstrar ter compreendido o sentido real da frase de Millôr Fernandes.

Por sua vez, o discurso do tutor sobre os entremeios do conceito de texto e a elaboração de argumentações por parte dos alunos.

O emprego de discursos direto e indireto parecem dar ao tutor um grau de verdade e coerência frente ao que pondera dizer. Assim, no primeiro parágrafo do texto abaixo citado, a interlocução do tutor para com os alunos é estabelecida como discurso direto, em princípio, e um discurso indireto (que aponta o discurso de uma colega, em “é de surpreender a amplitude da discussão que se desenrolou a partir de apenas duas frases.”).

O texto do tutor demonstra que nem todos foram capazes de entender substancialmente o que fora proposto na atividade desencadeada com as duas frases. Tal consideração é evidenciada em “como a maioria expôs...”. Por sua vez, o emprego do discurso indireto, para dar melhor crédito ao seu dizer (?), faz com que seja incorporada a interpretação (a partir de Paulo Freire), como se o tutor pudesse, de fato, interpretar o que Freire supostamente teria dito (Paulo Freire quis dizer que a leitura não se dá apenas no puro ato de decodificação...) e dá outras referências ao seu dizer, justificadas em Souza e Pereira (2009), por exemplo.

Por fim, a argumentação marcada no texto do tutor sobre a segunda frase norteadora parece dar a conhecer que as duas concepções são merecedoras de crédito ou mesmo, apenas uma, se compreendidas pelos alunos. A concepção segundo a qual na elaboração de uma mensagem pode se requerer um número mínimo ou máximo de palavras. Concepção sócio-interacionista (autor/leitor) não é dita, claramente.

Discurso 2 tutor

Olá a todos do grupo XXX!

Li os comentários de todos e estou muito satisfeito com a boa participação e interação que aconteceu durante todos esses dias. Como uma colega nossa disse, é de surpreender a amplitude da discussão que se desenrolou a partir de apenas duas frases. Isso mostra não apenas que a maioria de vocês leu (e compreendeu) o texto, como também demonstrou um

forte poder de argumentação.

Com relação à primeira frase, de fato, como a maioria expôs, Paulo Freire quis dizer que a leitura não se dá apenas no puro ato de decodificação; é preciso “atribuir sentidos”, e isso só é feito quando “acessamos” uma base de conhecimentos que temos e que foi adquirida ao longo da nossa vivência. Esse conhecimento é chamado de “conhecimento de mundo” (ou “conhecimento enciclopédico”). Como Souza e Pereira (2009, p. 71) colocam, “a coerência de um texto não depende apenas de elementos linguísticos”.

Quanto à segunda frase, percebi, principalmente, duas linhas de compreensão. Por um lado, houve aquela compreensão expondo que, quando queremos apresentar um pensamento mínimo (que caberia em apenas dez palavras), é necessário um número grande de palavras, uma vez que nosso interlocutor necessita de uma compreensão que pode ser comprometida caso decidamos fazer uma “economia lexical”. Por outro lado, houve aqueles que perceberam que na elaboração de uma frase lançamos mão de outras, não exteriorizadas. Dou os parabéns a todos que mostraram uma dessas duas (ou as duas) compreensões. Isso mostra que, de fato, a leitura é um processo de “atribuição de sentidos”, noção que expande nosso campo de visão para abordar não apenas o autor (como abordagens tradicionais fazem, em busca “do” sentido construído pelo autor), mas também o leitor (ativo).

Abraço a todos e até o próximo fórum!

Tutor

3.2 FÓRUM 2 – TEMA: SOBRE A NOÇÃO DE LEITURA

Orientação da professora

Vamos discutir a noção de leitura a partir de duas questões. Vejamos:

1. Após a leitura do texto "A importância do ato de ler", de Paulo Freire (1988), comente a expressão “*palavras grávidas de mundo*”.
2. Leia a charge abaixo para, em seguida, elaborar um comentário em que fique explícita sua compreensão do texto.



Análise 1

Aqui trataremos dos constituintes discursivos implicados no tema sobre leitura e, do mesmo modo, a professor parte de duas questões norteadoras; uma ainda referendada em Paulo Freire (sobre “palavras grávidas de mundo”) e outra, a partir de uma charge de Chris Browner.

O objetivo estabelecido é o de elaboração de comentários a partir da expressão “palavras grávidas de mundo” e da charge.

Análise 2

São inúmeras as considerações tecidas a partir das duas bases norteadoras. Do ponto de vista dos alunos, é possível a verificação de discursos (diretos e indiretos) que demonstram a circularidade no processo de construção de argumentos.

Sobre o que se compreendeu (ou deveria compreender) como leitura, temos:

- “A leitura com o processo de decodificação pertence ao nível da aprendizagem superficial/atápico/sem o necessário feedback crítico, de assimilação. O problema reside no fato de se buscar ultrapassar tais limites, a exemplo de trazer à tona o universo cognitivo dos alunos, ou seja, buscar dar espaço a “*experiência cotidiana do aluno*”. Nesta fase, a superação da decodificação gradativamente encontra a identificação realizando o ato pleno de aprender a ler.”;
- Ou como na passagem em que o alunos afirma que:

A obra de Paulo Freire veio à tona após regressar do exílio ao Brasil em meados dos anos 80. Retornado ao país, Freire repassou um pouco da experiência vivenciada em país africano, São Tomé e Príncipe. Este material representou uma compilação de diversas palestras, publicações de artigos e da referida experiência citada.

Na mesma linha de abordagem sobre as considerações em torno do recorte sobre “palavras grávidas de sentido” o tráfego entre o uso do discurso direto e indireto torna difícil o processo de compreensão formal do que se quer dizer (como que se organizou para dizer).

Um ponto peculiar ao princípio de compreensão é o da abstração do sentido real que o autor tentou ordenar a partir da organização das palavras. No caso de citações incompletas o sentido pode ficar difuso, como no caso de “Sempre que leio algo escrito por Paulo Freire, fico maravilhado com a sensibilidade que ele teve com aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar os bancos escolares na idade devida. Foi isso que imortalizou o nosso educador político. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ora, tudo que fazemos é uma forma de aprendizagem, seja intencional ou não.” (Cf. DISCURSO CURSISTA 2).

Referências dadas pela metade podem implicar em agravantes lacunares e inconclusos para novos sentidos da parte de quem leu. A noção aqui apontada pelo aluno é incompleta, quando faz referência (discurso direto) a Paulo Freire.

Discurso cursista 1

A leitura como processo de decodificação

Todo o processo educacional está fundamentado na leitura e codificação da palavra escrita. O ato de ler significa e tem o mesmo sentido de decodificar a palavra escrita. Para realizar tal tarefa, a decodificação necessita de pré-dispositivos de interpretação. A leitura não deve ser o ato de reconhecimento de letras, sílabas que a compõem, mas ser um instrumento de compreensão e reflexão. A leitura com o processo de decodificação pertence ao nível da aprendizagem superficial/atápico/sem o necessário feedback crítico, de assimilação. O problema reside no fato de se buscar ultrapassar tais limites, a exemplo de trazer à tona o universo cognitivo dos alunos, ou seja, buscar dar espaço a “*experiência cotidiana do aluno*”.. Nesta fase, a superação da decodificação gradativamente encontra a identificação realizando o ato pleno de aprender a ler.

1) O que é leitura – Maria Helena Martins

Neste texto, Martins inicia sua abordagem tratando a leitura como um processo que

liga o sujeito à política, economia, a cultura e, por fim, a sociedade. Desde a Grécia antiga, o ato de aprender a ler e escrever possibilitava ao cidadão uma série de benefícios. O método utilizado por estas antigas civilizações persiste em perdurar no sistema educacional, o método formalista e mecânico que se resume “*à decoreba de signos linguísticos*” (p.23).

Ao passar por este processo, o indivíduo está limitado a uma leitura pragmática, de objetivo restrito, não se vinculando esta prática a um processo de descobertas, curiosidades, de leitura de mundo. Esta limitação transformam indivíduos numa espécie de “*cultura do silencio*” (p.24) e, aos que concentram o saber tal condição necessita de ser replicada entre as camadas mais frágeis socialmente, uma cultura de dominação.

Deste olhar crítico, o educador brasileiro Paulo Freire tratou por desconstruir esta noção de educação como uma espécie de favor ou benevolência dos intelectuais com os mais socialmente fragilizados. Diversos teóricos defendem a concepção do “hábito de ler” como poderosa ferramenta para minimizar tais consequências. A formação integral do sujeito passa por esta noção, mas diante da crise da leitura, este empreendimento ideal se encontra ameaçado, uma vez que a maioria dos leitores se restringem a uma leitura e escrita voltada para objetivos específicos, muitas vezes, limitados a interpretação do material didático.

Destaca-se ainda neste processo de precarização da educação, fatores ideológicos, que considera ser pertencentes a uma elite/classe superior todo o conhecimento e sabedoria. A primeira vista, a missão parece quase impossível, pois considerar que o real sentido do ato de ler e escrever é tornar-se capaz de “*compreensão de expressões formais e simbólicas*” (p.30), indo além do escrito, mas de ser capaz de analisar “*outros tipos de expressão do fazer humano*” (p.30). Finalizando pensamento, a autora destaca que o processo de aprendizagem de “ler e escrever” passa por duas noções: a) mecânica, de estímulo-resposta (de olhar behaviorista-skinneriana) e b) como processo universal (sensorial, cultural, social, crítico), objetivo este, da perspectiva cognitivo-sociológica. Ainda, destaca-se que este empreendimento, verdadeiramente deva ser capaz de fazer com que o sujeito aprenda “*a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios*” (p.34).

Finalmente, o desafio está em apresentar ao aluno as ferramentas disponíveis para esta leitura ampla de mundo, despertando o contínuo interesse pelo saber.

2) A importância do ato de ler – Paulo Freire

A obra de Paulo Freire veio à tona após regressar do exílio ao Brasil em meados dos anos 80. Retornado ao país, Freire repassou um pouco da experiência vivenciada em país africano, São Tomé e Príncipe. Este material representou uma compilação de diversas palestras, publicações de artigos e da referida experiência citada.

Neste sentido, a prática de campo vivenciada em São Tomé e Príncipe na questão da alfabetização de adultos representou, antes de tudo, em gesto político e de conhecimento, uma vez que Freire, trabalhou com um método que visou “*preencher as lacunas cognitivas*” de seus educandos, uma vez que “*a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral*” (p.16). Por este e outros motivos, a educação deve ser o instrumento de libertação do sujeito, desvencilhando-os das amarras desta cultura de dominação.

Ao observar o proposto pelo questionamento do fórum, tanto a menção ao “mundo grávido de palavras” quanto a tirinha do super-herói, Hagar – O Bárbaro tratam de uma mesma situação, a qual o homem está ligado de modo irremediável. O mundo nos apresenta uma infinidade de mundos, caminhos e objetivos. As palavras transitam entre nós, repletas de significações, história, contextos, versões e, que ganham quando, de fato a utilizarmos em seu sentido pleno. Qualquer ato, por mais simples que seja está permeado por este mundo de palavras. Agora, indo de encontro com a interpretação da tirinha, o questionamento feito pelo outro personagem, fez com que o bárbaro refletisse sobre em qual momento em sua vida, ele pôde realmente se comunicar com o mundo e a fazer suas próprias escolhas, julgamentos.

Discurso cursita 2

1. “*palavras grávidas de mundo*”.

Sempre que leio algo escrito por Paulo Freire, fico maravilhado com a sensibilidade que ele teve com aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar os bancos escolares na idade devida. Foi isso que imortalizou o nosso educador político. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ora, tudo que fazemos é uma forma de aprendizagem, seja intencional ou não. As escolas ignoram o conhecimento do senso comum, aplicando o conhecimento técnico de cima para baixo e de fora para dentro, que muitas vezes não serve para o dia-a-dia. Paulo Freire foi contra essa metodologia, ao usar a expressão “*palavras grávidas de mundo*”, ele nos explica que o mundo que nos cerca é uma verdadeira escola, onde uma brincadeira com um colega, por exemplo, é uma aprendizagem. Uma coisa que intrigava no tempo ginásial, era saber como os colegas, que não tinham a mesma disciplina escolar que eu, conseguiam calcular de forma tão rápida, os pontos da bola de sinuca. Enquanto eu, que sempre mandei bem em matemática, estava tentando descobrir qual a bola que foi derrubada, eles já tinham feito cálculo, subtraindo, multiplicando ou somando. Meu conhecimento de matemática foi construído de forma técnica, por isso não conseguia acompanhar o raciocínio rápido dos colegas naquela brincadeira. E que tal lembrarmos daqueles senhores que nunca frequentaram um banco escolar, mas são excelentes para fazer contas medindo terras, meu pai é um deles. Por outro lado, muitos acadêmicos não sabem calcular uma tarefa se quer. Paulo Freire, muito esperto, uniu essas duas formas de conhecimentos e disse que elas são inseparáveis, eu concordo.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Paulo Freire).

2. Charge:

Hagar entendeu que o conhecimento liberta. Não apenas aquele conhecimento gerado pela escola, mas também aquele obtido no dia-a-dia, o chamado senso comum, que permitiu a ele melhorar a sua vida, podendo andar com seus próprios pés, através de suas reflexões, tendo a noção do que é certo ou errado para se. Ele adquiriu a noção de perceber aquilo que não está evidente, explícito, passou a enxergar no escuro. Todos se lembram da história de Camões, que ao desafiar o Rei, este mandou que o matasse. Para isso, ele escreveu um bilhete ao seu súdito dizendo “não, mate esse camões”. O sortudo do camões interceptou o bilhete e o reescreveu “não mate o Camões”. E assim ele escapou da morte.

“Leio e estou liberto”(Fernando Pessoa).

Discurso 1 tutor

Oi Aluno,
Ótima compreensão da tirinha.
Quanto à expressão "palavras grávidas de mundo", gostaria que reformulasse sua resposta. Essas palavras não estão relacionadas à dificuldade da pronúncia.
Abraço,
Tutor

Discurso 2 tutor

Olá pessoal do grupo XXX!
Já chegamos ao final de mais um fórum temático. Vou deixar aqui um breve comentário encerrando nossas discussões.
Em relação à primeira questão, podemos dizer, além do muito que já foi dito, que a expressão “palavras grávidas de mundo” significa que uma palavra qualquer não é fechada em si mesma ou está atrelada apenas ao significado do dicionário, mas que seu sentido está, intrinsecamente, relacionado ao mundo que nos cerca. Ou seja, as palavras têm seu significado no mundo, pois como afirma Paulo Freire “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo”.
Para a segunda questão, além das leituras já propostas, podemos acrescentar ainda que a tirinha nos propõe pensar que, à medida que crescemos, vivenciamos os problemas, atitudes, fatos sociais que fazem parte de nosso mundo, ampliamos nossas leituras.
Assim, é possível se pensar que a leitura que Hagar faz das pessoas passou por dois momentos: um quando ele ainda não sabia falar nem andar, leitura inocente, e outro que se dá a partir do momento em que ele começa a andar e falar.
A questão que coloco para reflexão é: a desconfiança que Hagar tinha das pessoas se deu muito cedo, por volta de um ano e meio de idade? Pois ele afirma que quando ele aprendeu a falar e andar (coisa que acontece com uma criança por volta de um ano a um ano e meio) ele passou a não mais confiar em ninguém. Isso significa que a desconfiança é coisa que Hagar adquire ainda na infância? Ou podemos dizer que Hagar está usando a expressão "quando aprendi a falar e andar" para dizer que no momento que ele assume as responsabilidades de seus atos e manutenção de sua vida é que ele passa a ser desconfiado?
Se tomarmos os textos lidos, podemos dizer que a leitura dessa tirinha passa pela ideia de que quando se vai crescendo, quando se consegue andar com suas próprias pernas, ou seja, se responsabiliza por sua vida, pelos seus atos, por suas despesas, etc. se consegue ampliar a possibilidade de suas leituras, de suas críticas.
Pessoal, essa é apenas uma possibilidade de leitura, tendo em vista que o texto é um lugar de

significações, de efeitos de sentido.

Forte abraço,
(tutor a distância)

3.3 FÓRUM 3 – TEMA: LEITURA: PERSPECTIVA COGNITIVISTA

Orientação da professora

Participe da discussão a partir das questões abaixo.

1. No texto "Como lemos: uma concepção não escolar do processo", Kleiman (1993, p. 33) afirma que "Durante a leitura, os olhos vão para frente, num movimento progressivo, mas também retrocedem, num movimento regressivo. Novamente, o fator determinante é a dificuldade do material, havendo muito mais movimento regressivo quando o material é mais difícil."

Comente essa afirmativa, relacionando-a à abordagem cognitivista de leitura.

2. Considere o texto:

De aorcd com uma peqsiusa de uma uinrvsesriddae ignlse, não ipomtra em qaul odrem as Lteras de uma plravaa etâso, a úncia csioa iprotmatne é que a piemria e útmliã Lteras etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma bçguana ttaol, que vcoê anida pdoe ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa Ltera isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo.

Agora, complete a frase:

Se o leitor consegue ler o texto acima, sem problemas, significa dizer que este leitor

.....
RESSALTAMOS: Para responder as questões acima, leia especialmente o "Texto-base sobre a Perspectiva Cognitivista de Leitura" e o capítulo "Como lemos: uma concepção não escolar do processo", de Kleiman (1993, p. 31-47).

Discurso cursista 1

A partir da complexidade do texto que o aluno volta os olhos para algo que ele já leu, em busca da compreensão, a linguagem abordada nas leituras deve levar o a percepção dos pontos relevantes e que devem formular hipóteses. O tempo cronológico e maturação das ideias são fundamentais no processo da aquisição da linguagem. Uma criança que está sendo alfabetizada também já identifica elementos característicos da leitura seja na ludicidade ou nos textos através de figuras. O processo de reversibilidade e acomodação dos esquemas irá propiciar a apropriação de fato da leitura e escrita. Jean Piaget (Revista Escola Grandes Pensadores- Edição 2009.

A parte cognitiva do leitor já consegue decifrar os códigos mesmo que falte alguns caracteres ou estejam fora do lugar. O cérebro a partir do momento que o individuo decifra o primeiro enigma o resto automaticamente vai sendo desvendado. Isso significa que as habilidades linguísticas estão desenvolvidas e são capazes de identificar no texto não só o que explicito, mas também o que está implícito, com regra. Vale destacar que as estratégias de leituras não

são regras, pois elas devem tocar o inconsciente para que se alcance flexibilidade e compreensão textual.

Discurso cursista 2

1- No processo de construção da leitura, numa perspectiva cognitivista, iniciamos pela soletração das letras, o que torna o processo de interpretação mais difícil, em seguida, avançamos para a soletração das palavras. Neste processo, será levado em conta, o grau de dificuldade do texto. Sendo de fácil compreensão, o leitor prosseguirá sua leitura. Mas, caso contrário, ele será obrigado a retornar seu olhar para o texto (palavras ou frases anteriores), para seu interior, na tentativa de buscar compreender aquilo que não ficou evidente na primeira leitura.

2- Quando dominamos a leitura e a escrita e, quando nossa mente entende em que contexto estamos, é possível fazer a leitura das palavras, mesmo que as letras não estejam em seus devidos lugares. Isso é possível porque o aluno quando já está alfabetizado, lê as palavras em seu contexto, dispensando a leitura das palavras. Na verdade, eu não concordo com essa pesquisa, porque não é uma questão de conhecimento linguístico, é uma questão de contextualização mental, onde nossa mente vai adivinhado o que está escrito, com base na palavra anterior e na próxima.

Discurso 1 tutor

Aluno,

Dizer que "através da leitura que podemos expandir a nossa visão de mundo" e "também pode nos mostrar o passado, e nos dar uma perspectiva do futuro" não se aplica à citação de Kleiman. Nesse sentido, gostaria que reformulasse a resposta para a primeira questão.

Com relação à segunda questão, podemos, sim, dizer que o leitor tem um "olhar regressista", mas não é só isso, e talvez isso não seja o mais importante. Poderia completar sua resposta?

Aguardo seu retorno,

Tutor

Discurso 2 tutor

Olá, pessoal do grupo xxx!

Chegamos ao fim de mais um fórum. Fico feliz em ver que muitos do nosso grupo participaram com empenho e dedicação.

Para finalizar o fórum, deixo, a seguir, um comentário que trata das duas questões que movimentaram nossa discussão.

(i)

Para entendermos essa afirmativa de Kleiman (1993), é importante considerar que esse movimento progressivo dá-se a partir de um movimento sacádico, que se refere ao trabalho ocular de um leitor eficiente. Com esse movimento, a leitura se torna um ato rápido (pois não temos uma leitura palavra por palavra) e, também, um jogo de adivinhações (ou inferências). Quando, no entanto, a nossa memória “detecta” algum erro de compreensão, então nossos

olhos tendem a voltar atrás, regredir e, portanto, ter um pouco mais de atenção na “fixação” e na “sacada”.

Esse movimento regressivo será mais constante caso o material lido seja de difícil compreensão para o leitor. Por que será que isso acontece? Podemos, nesse caso, lançar mão dos termos “memória de trabalho” e “memória intermediária”. Notemos que a memória de trabalho é responsável pelo “fatiamento” do texto; imaginemos, então, como esse fatiamento, que conduz à compreensão a partir do processo de agrupamento e análise, pode ser dificultado caso tenhamos um texto com diversas orações complexas (repleto de orações coordenadas, subordinadas e correlatas). Agora, voltando-se para a memória intermediária, notemos que esta está relacionada ao “repertório de conhecimento ativado, em alerta” (KLEIMAN, 1993, p. 32); caso tenhamos pouco ou nenhum conhecimento do assunto tratado no texto, então essa parte da memória não irá atuar “com todo o seu furor”.

(ii)

Se o leitor consegue ler o texto acima, sem problemas, significa dizer que este leitor é proficiente, que processa o texto a partir de um trabalho cognitivo que vai desde a percepção do material escrito, passando pelo fatiamento, e acessando um repositório de conhecimento lexicogramatical e de mundo. Esse leitor, portanto, não lê letra por letra ou sílaba por sílaba (caso fosse assim, não iria entender nada, pois as letras estão fora de ordem e não temos sílabas que correspondem às regras fonológicas do português); é, por outro lado, um leitor que considera a palavra e/ou grupo sintático como a unidade mínima de significação a ser estocada na memória de trabalho.

Abraços e até o próximo fórum!

Tutor

3.4 FÓRUM 4 – TEMA: PERSPECTIVA DISCURSIVA DE LEITURA

Orientação da professora

Vamos discutir um pouco acerca dos diferentes modos de leitura, tendo em vista a perspectiva discursiva. Seguem **dois** questionamentos para orientar a discussão:

1. Numa perspectiva discursiva, o que significa considerar a tríade leitor-texto-autor?
2. Considerando que um texto apresenta múltiplas possibilidades de leitura em função do conhecimento de mundo do leitor, de seu conhecimento linguístico e do contexto histórico e social no qual o texto circulou, assista ao vídeo da música "Aquarela" do cantor e compositor Toquinho e faça uma análise da letra da música.

Clique **AQUI** para ter acesso ao vídeo da música Aquarela.

Discurso cursista 1

1. Ao se pensar em leitura, logo nos vem à mente, a ideia de um texto, um leitor e um autor. Isso é óbvio, claro que pensamos assim. Mas não é tão superficial assim se pensarmos em leitura como uma estrutura organizada feita com uma finalidade. São muitas as questões que envolvem um processo de leitura. Devemos nos atentar na função da leitura(objetivo), como o texto está organizado, qual o gênero? Não se deve ignorar a capacidade de leitura do leitor, o que ele sabe acerca do mundo da leitura? Quais tipos de texto já leu? Poder perceber a intertextualidade existente em qualquer texto, seja ele grande ou pequeno, faz grande diferença nesse processo cercado de interpretações daquilo que está oculto no texto, através do conhecimento de mundo do leitor. Assim, todo texto tem sua importância, seja de modo geral ou apenas para aquele que está fazendo a leitura, evidenciando a ligação inseparável entre o objeto da leitura, o leitor e o autor.
2. A música é uma viagem ao mundo da imaginação. Nela, encontramos o poder do conhecimento de mundo. Podemos entender que a leitura desenvolve nossa capacidade de interferir no futuro, seja para o bem ou para o mau. O mundo é um livro, vamos lê-los, é uma caderno de desenho, vamos pinta-lo, é uma mata fechada, vamos desbrava-lo, em fim, devemos ter o nosso mundo, deixar nossa impressão, mas devemos também nos basearmos nos mundos que nos cerca, não esquecendo de perceber quem são os criadores desses mundos.

Discurso cursista 2

A tríade leitor-texto-autor é o que possibilita uma compreensão melhor da leitura proposta, sabemos que vários fatores interferem nesta compreensão, quando um leitor começa a leitura de um texto ele deve levar em consideração o seu autor para compreender a mensagem proposta, ainda assim pode haver outros obstáculos como o vocabulário adotado no texto e para qual finalidade o leitor esta fazendo a leitura, tudo isso terá influencia no resultado final, uma compreensão ou só decodificação dos símbolos linguísticos.

O compositor Toquinho colocou em sua música a imaginação humana, sem limites, sem fronteiras, criativa. Também expressa a realidade com relação ao futuro, completamente desconhecido, por mais criativa que seja nossa imaginação nunca reflete a realidade do futuro:

"E o futuro é uma astronave Que tentamos pilotar Não tem tempo, nem piedade Nem tem hora de chegar Sem pedir licença Muda a nossa vida E depois convida A rir ou chorar... "

Discurso 1 tutor

Oi Aluno,
Seu comentário está de acordo com as questões propostas pela professora.
Parabéns!
Tutor

Discurso 2 tutor

Destaco a importância do que é dito no primeiro parágrafo desse seu comentário. Seguindo o

que você diz, não só evitamos o plágio, como também exercitamos nossa capacidade de argumentação e exposição sobre assuntos adquiridos.

Fico feliz em saber que você gostou do texto da Orlandi. Na organização de uma disciplina, a escolha dos textos teóricos é uma tarefa muito difícil, pois sempre buscamos algo pensando tanto no aluno (que está no primeiro período de Letras) como no conteúdo (que não deve ser tratado de maneira superficial).

Devo parabenizar, aqui, sua ótima compreensão do texto de Orlandi. Vejo que, a partir dele, você está fazendo uma “leitura” (olha aí um dos vários sentidos para essa palavra!) de momentos anteriores da nossa disciplina.

Concordo com o que você diz: “[...] para se elaborar um texto em linguagem formal, não temos que necessariamente escrevê-lo de forma tão rebuscada que dificulte a sua compreensão [...]”. Afinal, a linguagem formal é um dos instrumentos utilizados para rebuscar (ou requintar) um texto, mas esse instrumento também pode ser utilizado para elaborar textos objetivos que não desconsideram a profundidade no tratamento de certos conteúdos.

Se ainda não fez, vejo que seria o caso de dizer ao próprio tutor o quanto a comunicação dele é objetiva, clara e inteligente. Assim ele terá um feedback importantíssimo de como está sendo visto pelo aluno. Quanto aos outros escritores/autores (tutores, professores etc.), caso os mesmos não estejam sendo objetivos, seguindo a Orlandi, seria bom perguntar: para quem?

Abraço,

Tutor

3.5 FÓRUM 5 – TEMA: SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Orientação da professora

No quadro a seguir, retirado de Marcuschi (2003), apresentamos um recorte do gênero carta pessoal e as sequências tipológicas que o constituem. Leia atentamente o quadro antes de responder o que se pede.

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).

Expositiva	Está ligado na Manchete FM – ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento ... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I,
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
(...)	(....) (....) (.....)
Argumentativa	escreva! Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever
Injuntiva	Adoro vocês! Um beijão!
Narrativa	Do amigo P. P. 15:16h

Com base na leitura do texto de Marcuschi (2003) e do quadro apresentado acima, elabore um comentário que contemple os seguintes questionamentos:

- Qual a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais?
- O que significa dizer que um gênero textual é, em geral, tipologicamente variado (heterogêneo)?
- Que fatores presentes na comunicação interferem na escolha de um gênero?

Discurso cursista 1

Os tipos textuais são os narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, injuntivos; (o seu jeito de falar, de escrever, descrever, explicar, ordenar ou narrar) que se compõem pelos seus aspectos lexicais, sintáticos, temporais, lógicos e estilísticos.

Já os gêneros textuais são muitos e variados e se destinam a várias situações específicas. São caracterizados por terem canal, função, conteúdo e composição. São eles; telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais. Quando um gênero textual comporta vários tipos textuais, denomina-se tipologicamente variado ou heterogêneo, por exemplo, a bula que descreve o enunciado e ao mesmo tempo expõe.

É importante refletir sobre o que falar para quem falar e quais os objetivos a serem atingidos. Em uma propaganda publicitária, por exemplo, o anunciante com certeza usará a argumentação e exortação para conseguir atingir o seu público, levando também em consideração o teor do

discurso.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Rev. bras. linguist. apl. vol.10 no.3 Belo Horizonte 2010

<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000300003>

Outros textos pesquisados;

Discurso cursista 2

Oi Tutor!

Gostei das suas indagações. Com certeza, o objetivo da comunicação interfere na escolha de um gênero, e daí surge mais uma vez o uso dos suportes, que, automaticamente, também serão escolhidos de acordo com o objetivo da comunicação. Para anunciar um produto de grande porte novo no mercado, por exemplo, não basta, apenas, que se espalhem folhetos com mensagens pelas ruas. Um bom comercial na tv (em um canal com muito ibope), outdoors pelas ruas (mais movimentadas) e na internet (como publicidades nos sites mais acessados), por exemplo, darão a certeza de que o produto está sendo bem divulgado. Dessa forma, será garantida que MUITAS (ou quase todas) as pessoas estão vendo o os seus anúncios.

Os participantes envolvidos na comunicação também são de extrema importância. Por exemplo, para atrair crianças a informação de um brinquedo novo no mercado pelo canal preferido delas na tv; para atrair jovens, os sapatos da moda estampados na tv e na internet; para os adultos, a promoção de carros novos e semi novos por todos os lugares que eles passam. Se a comunicação for com um cego? Adiantaria deixar-lhe um bilhete se não estivesse escrito em braille ? E para falar com um surdo, poderíamos mandar uma música em sua caixa de e-mail para que a ouvisse?

Conclui-se que procuramos usar gêneros e suportes de acordo com quem queremos "alcançar", com quem queremos nos comunicar.

Discurso 1 tutor

Oi Aluno,

Ótimo comentário! Parabéns!

Faço apenas dois apontamentos:

1. Realmente, os gêneros textuais são "vivos", no sentido de que são maleáveis e que podem sempre se modificarem. Também podem desaparecer, dando vez a novos gêneros. No entanto, é complicado dizer que "a cada dia encontramos um novo gênero". Seria melhor dizermos que em contextos históricos e culturais diferentes encontramos novos gêneros.
2. Também não podemos dizer que "tipo textual se aplica mais à escrita, enquanto que o gênero textual tem mais aplicabilidade à oralidade." Os gêneros podem ser tanto orais quanto escritos, assim como os tipos textuais estão presentes tanto na oralidade como na escrita. Não podemos dizer que um conceito se aplica mais a uma modalidade do que a outra. Gêneros orais: seminário, aula expositiva, entrevista oral, conversa informal etc. Gêneros escritos: artigo científico, artigo de opinião, carta ao leitor, requerimento etc. Veja que em uma dos gêneros orais citados, pode-se muito bem qualquer um dos tipos textuais.

Abraço,

Tutor

Discurso 2 tutor

Oi Aluno,

É importante saber que o "canal pelo qual a mensagem circula" é, basicamente, o fônico ou o gráfico. Portanto, para não causar conflitos terminológicos, é bom não usar a palavra "canal" para definir gêneros textuais. Mas, como você diz, os gêneros textuais são basicamente as formas relativamente estáveis que usamos para estruturar nossos enunciados.

Uma coisa:

A coesão e a coerência são tipos textuais???

"Discussão" é um tipo textual???

Aguardo retorno.

Tutor

3.6 FÓRUM 6 – TEMA: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Orientação da professora

Leia atentamente as questões abaixo e responda-as:

1. A partir da leitura do texto de Bezerra (2002), elabore um comentário que explique de que forma o ensino baseado em gêneros textuais contribui para o letramento.
2. Observe o texto abaixo:



http://3.bp.blogspot.com/_DmexrIDtIGI/S_XPUdSyDvI/AAAAAAAAAAs/xZ9Gd3H7FHQ/s320/cia-Athletica.jpg

Suponha que esse texto, pertencente ao gênero “anúncio publicitário”, seja escolhido para ser trabalhado em uma aula de língua portuguesa. **Quais as vantagens e desvantagens em se trabalhar com esse gênero textual (e não outro, como, por exemplo, o seminário ou o jornal de classe)?**

Discurso cursista 1

1- Podemos dizer que tanto o letramento quanto os gêneros textuais tem características históricas. O letramento entendido por Signorini, 2001:10, como as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos.

1- Como sabemos, gêneros textuais são textos materializados utilizados na comunicação seja escrita ou oral, o estudo destes pode contribuir de maneira significativa para o letramento, visto que ele é baseado na escrita, e para torna-se completamente letrado, quero dizer, alcançar um melhor nível de letramento, se faz necessário que o individuo tenha um domínio tanto da escrita quanto da oralidade. Como ser letrado sem conhecer o que são gêneros textuais? Eu diria que impossível, já que é impraticável se comunicar a não ser por meio de algum gênero, sendo assim o ensino destes possibilita ao individuo um melhor nível de

letramento, lembrando que todos são letrados, só existe níveis diferentes.

2- Quando se leva determinado assunto para o lado mais descontraído, geralmente as informações são absorvidas com maior facilidade e prazer, essa é uma das vantagens de se trabalhar com esse gênero, já que vem persuadir o destinatário, por outro lado, pelo fato de ser dinâmico, as pessoas geralmente confundem as coisas e não levam tão a sério, acabam prestando mais atenção na dinâmica usada em si, do que na mensagem que ela vem a transmitir, deixando-se perder o foco que é o aprendizado.

Discurso cursista 2

1. Uma vez que, os gêneros textuais é a representação das formas de comunicação que são estabelecidas no meio social e letramento se relaciona com o nível de capacidade que os sujeitos tem para interagir seja oralmente ou através da escrita na sociedade, pode-se afirmar que o ensino baseado em gêneros textuais possibilitará ao educando cada vez mais eficácia para lidar com as práticas de leitura e escrita no meio em que ele está inserido.

É certo que, a escola desempenha um papel essencial na inserção do aluno no mundo letrado, especialmente aqueles que não dispõem de uma certa variedade de material escrito em casa. Portanto, para que o educando tenha uma formação “letrada”, uma diversidade de textos escritos, deve ser colocada à disposição do indivíduo, para que junto ao professor ele consiga compreender a maneira como as pessoas se apropriam da escrita e fazem uso dela para constituir relações.

2. Uma das vantagens de se trabalhar com o texto de cunho publicitário é que são textos freqüentemente vistos pelas ruas em outdoor e geralmente vem com uma linguagem facilmente de ser compreendida pelo leitor. Além do mais, o professor poderá explorar a capacidade critica do aluno em interpretar esse tipo de anúncio, instigando-o a refletir sobre a autenticidade da mensagem transmitida.

No entanto, por seu conteúdo geralmente ser bastante restrito, poderá limitar a produção de significados que os alunos poderiam explorar caso estivessem estudando um texto de jornal, por exemplo, que conseguem abranger e elencar diversas temáticas abrindo espaço para outras discussões, além daquela proposta no tema.

Discurso 1 tutor

Oi Aluno,

Sua resposta para a primeira questão está muito vaga. Peço que refaça, considerando as duas palavras-chave da pergunta: letramento e gênero textual.

Na resposta para a segunda questão, ainda peço que considere o que falei para a Anaceli mais acima.

Aguardo retorno,

Tutor

Discurso 2 tutor

Olá pessoal,

Deixo meu comentário final para o presente fórum.

(i)

Letramento, como muitos colocaram, pode ser entendido a partir de um sentido amplo, donde se entende que qualquer indivíduo é letrado, uma vez que utiliza a linguagem adequadamente em algum contexto, seja ele oral ou escrito, independentemente de escolarização. No entanto, também podemos entender letramento como “as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos” (SIGNORINI, 2001, apud Bezerra, 2002, p. 39). Bezerra (2002, p. 39) ainda nos diz: “Os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo”. Sendo assim, podemos entender letramento como a habilidade de, em situações sociais específicas, ler ou produzir textos de maneira satisfatória. Os gêneros, entendidos como formas relativamente estáveis de enunciados, podem ajudar no letramento porque são capazes de mostrar qual “comportamento” (linguisticamente falando) devemos seguir diante de um dado contexto e de uma dada função social.

(ii)

Com relação ao gênero anúncio publicitário, muitos de vocês apontaram diversas vantagens para o seu uso em sala de aula. Gostaria apenas de enfatizar uma das vantagens.

O anúncio publicitário é exterior à escola, faz parte do cotidiano dos alunos. Como o objetivo do ensino deve ser formar cidadãos, de modo que possam ser críticos em relação às várias espécies de textos produzidos pelas mais diversas instâncias que nos atingem diariamente, seria interessante refletir sobre esse gênero. Assim, trabalhar com sua função, sua composição, seu conteúdo e seu estilo poderia ser uma via para o conhecimento mais profundo do aluno sobre os anúncios.

No entanto, devemos lembrar que estamos diante de um gênero escolarizado. Desse modo, como está exposto no material de vocês, temos a “negação da escola como lugar de comunicação”. Ainda, “o gênero sofre uma transformação ao ser transportado para um outro lugar social diferente de onde foi criado. Essa transformação faz com que perca seu sentido original”.

Abraço e até o próximo fórum!

Tutor

3.7 FÓRUM 7 – TEMA: GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE

Orientação da professora

Leia atentamente o anúncio veiculado pelo canal GNT. Em seguida, responda as questões propostas.



Ela não sabe que o homem chegou à Lua. Que a vida é um contagem regressiva. Que Berlim já foi duas. Que na Idade Média a igreja vendia lugar no céu. Que homens e dinossauros nunca conviveram. Que muitos remédios não curam, mas viciam. Que o voto do povo salvou Barrabás e condenou Jesus. Que o computador foi criado para resolver problemas que não tínhamos. Que o sudeste alaga e o nordeste seca. Que sexo pode ser feito sem amor. Que o cientista que inventou a bomba atômica recebeu um prêmio por isso. Que somos divididos em 1º e 3º mundo. Que você vai fazer de tudo para não repetir os erros dos seus pais. Que Getúlio saiu da vida para entrar na História. Que esmola é imposto informal da injustiça social. Que somos julgados pela aparência e condenados pela cor da pele. Que o homem ainda não decidiu se veio do macaco ou de Adão e Eva. Que todo Mulçumano deve ir à Meca pelo menos uma vez na vida. Que quem faz aniversário no natal não é o Papai Noel. Que o cinema já foi mudo. Que existe Aids. Que não existe cura. Quem vai explicar: você ou a vida?

GNT. Informação que forma opinião.

(GNT / Canal Globosat - Folha de S. Paulo, 3/12/2000)

a) Você considera que o texto acima é: Coeso? Coerente? Coeso e coerente? Coeso, mas não coerente? Coerente, mas não coeso? Justifique sua resposta.

b) No que diz respeito à intertextualidade, a que textos ou contextos históricos você relaciona o anúncio veiculado pela GNT? Retire do texto um ou mais trechos que estabelecem essa relação intertextual.

Discurso cursista 1

- **Coerência** é a lógica e a organização da estrutura do texto. Ela envolve o texto como um todo de forma que o leitor o entenda. Simon cita que "um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói-se na relação emissor-receptor-mundo".

"Um texto pode ser incoerente em ou para determinada situação se seu autor não consegue inferir um sentido ou uma ideia através da articulação de suas frases e parágrafos e por meio de recursos linguísticos (pontuação, vocabulário, etc.)". (Fonte: <http://www.brasilecola.com/redacao/coerencia.htm>).

Com uma linguagem clara e objetiva, o texto acima mostra coerência do início ao fim. O autor nos conta sobre a inocência de uma criança que nada sabe sobre o mundo. Como as crianças descobrirão sobre a vida ao decorrer de seu crescimento? Vemos no texto repetição (retomada de ideias e conceitos), progressão (pois está firme no mesmo conceito, mas não se limita a ele), a não contradição e a relação que as informações possuem e ligam-se umas as outras.

- **Coesão** é uma "amarração" entre várias partes do texto, ou seja, o entrelaçamento significativo entre declarações e sentenças. Também retirado do texto de Simon "a coesão envolve todos os componentes do sistema léxico-gramatical".

"Coesão é a conexão, ligação, harmonia entre os elementos de um texto. Percebemos tal definição quando lemos um texto e verificamos que as palavras, as frases e os parágrafos estão entrelaçados, um dando continuidade ao outro. Os elementos de coesão determinam a transição de ideias entre as frases e os parágrafos". (Fonte: <http://www.brasilecola.com/redacao/coesao.htm>)

Podemos perceber que o texto tem elementos soltos e sem parágrafos entrelaçados. São frases separadas, que possuem muita coerência, mas nenhuma coesão. Faltam-lhes conectivos, por exemplo, que poderiam justificar a coesão no texto. Portanto, considero o texto Coerente, mas não Coeso.

b) O texto se relaciona com vários outros textos que falam sobre os temas nele expostos. Refere-se ao início de tudo: "Que o homem ainda não decidiu se veio do macaco ou de Adão e Eva." (Bíblia/Religião X Ciência); também ao meio de tudo: "Que na Idade Média a igreja vendia lugar no céu", e do nosso presente: "Que o sudeste alaga e o nordeste seca". Todas essas informações têm fundamentos porque autor se baseou em muitos textos e notícias sobre

o mundo para concluir esse anúncio e passar coerência e veemência em suas palavras e assim levar o leitor à reflexão.

Discurso cursista 2

a) O anúncio veiculado pela GNT possui marcas explícitas de intertextualidade o que permite a interpretação do mesmo, no entanto, não se pode afirmar que se trata de um texto coerente, uma vez que não apresenta uma continuidade semântica, não estabelece uma relação entre as informações, isto é, diversas ideias são dispostas aleatoriamente sem promover uma ligação, um encadeamento de organização e sentido.

Já a coesão textual apresenta-se no texto frequentemente, por meio do emprego do pronome relativo que, à medida que este atua como um elo entre as frases promovendo uma organização entre todo o texto, Além disso, o pronome ela, presente no início do anúncio estabelece uma relação de ligação com todos os outros trechos, uma vez que tudo o que está descrito faz referencia ao que ela não sabe.

O ultimo trecho do texto “Quem vai explicar você ou a vida?”, através da interrogação e do pronome quem sugere ao leitor que os diversos assuntos tratados no texto não convêm que sejam explicados, mas sim vivenciadas, ou caso seja possível, pelo menos buscados a fim de compreender a dimensão da historia.

É com base nos conceitos apresentados que o anúncio analisado trata de um texto coeso, porem não coerente, o que torna o mesmo incompreensível, visto que as marcas de intertextualidade permite a interpretação das múltiplas informações presentes.

b) O anúncio apresentado dialoga de modo intertextual com diversos outros textos geralmente conhecidos pela maioria das pessoas possibilitando uma interpretação por meio de trechos utilizados no decorrer da produção do texto exposto.

Os diversos contextos históricos presentes no anúncio remete-os no geral a questões religiosas, tecnológicas, científicas, da historia politica econômica e social do Brasil e dos outros países, além de tratar sobre aspectos polêmicos como o racismo, o preconceito, a má divisão econômica e social e o culto à beleza, enfim, promove a reflexão acerca de diversos temas e possibilita rever conceitos e as mudanças ocorridas no decorrer da historia.

E a partir da referencia a textos e contextos conhecidos, isto é, por meio da intertextualidade que o gênero textual consegue expor inúmeros assuntos em apenas um único texto.

Alguns trechos apresentados fazem referencia a aspectos religiosos e utilizam a conhecimento de passagens bíblicas a fim de ilustrar as ideias: “Que o homem ainda não decidiu se veio do macaco ou de Adão e Eva”.

Do mesmo modo ao tratar do avanço da ciência e das tecnologias: “Que muitos remédios não curam, mas viciam”, “Que o computador foi criado para resolver problemas que não tínhamos”.

Enfim, podem-se enumerar os diversos trechos que permitem estabelecer uma relação de intertextualidade com outros textos, no entanto, os poucos descritos são suficientes para revelar a ligação entre os textos como a compreensão de um, às vezes depende do conhecimento de inúmeros outros.

Discurso 1 tutor

Oi Aluno,

Muito bom seu comentário.

Achei interessante a análise que você faz do seguinte trecho:

"Que existe Aids.

Que não existe cura."

Você diz que há uma relação de contraste entre as duas orações. De fato, há um contraste. No entanto, não temos aí presente o elemento coesivo "mas", tão famoso na gramática normativa por indicar contraste. Isso mostra que você fez uma análise considerando, de fato, o sentido.

Mas por que será que o autor não utilizou um "mas" (ou outro elemento que indique contraste)? Vejo que o autor do texto não quis "quebrar" a sequência de "Ques" predominante da segunda à penúltima linha. Sendo assim, ele seguiu um procedimento de repetição chamado "paralelismo".

O que é paralelismo? Os exemplos seguintes sugerem a resposta:

"Lave os tomates e refogar os vegetais" (falta paralelismo)

"Lavar os tomates e refogue os vegetais" (falta paralelismo)

"Lave os tomates e refogue os vegetais" (apresenta paralelismo)

"Lavar os vegetais e refogar os vegetais" (apresenta paralelismo)

Abraço,

Tutor

Discurso 2 tutor

Olá pessoal do grupo xxx,

Deixo aqui meu comentário final para a discussão que movimentou este fórum.

(i)

Podemos dizer que o texto em questão é coerente, uma vez que é possível, a partir de sua leitura, que envolve fatores lógico-semânticos, abstrair um sentido a partir do nosso conhecimento de mundo. Dessa forma, apesar de termos informações relacionadas a diferentes contextos, pertencentes a campos semânticos distintos (doença, racismo, guerra, sexo etc.), ainda assim conseguimos organiza-las em um campo semântico específico: parte do universo de conhecimento que uma criança ainda não sabe.

Ainda podemos dizer que o texto é coerente porque segue as quatro meta-regras que um texto coerente deve apresentar: repetição (a retomada do elemento "Ela não sabe"), progressão (está sempre apresentando novas informações, fazendo o texto progredir), não-contradição e relação.

O texto também é coeso, pois encontramos nele diversos elementos linguísticos que ligam suas partes. Indico alguns desses elementos e sua classificação de acordo com Halliday e Hasan:

- Referência:
 - ELA – tem como referente uma criança do sexo feminino.
 - VOCÊ – que tem como referente o leitor do texto
 - SEUS – também remetendo ao leitor do texto
 - Elipse:
 - ELA NÃO SABE – não é repetido do segundo ao penúltimo verso
 - VAI EXPLICAR – em “Quem vai explicar: você ÆÆ ou a vida ÆÆ
 - Conexão:
 - MAS – em “Que muitos remédios não curam, mas viciam”, indicando relação de contraste.
 - E – em “Que o sudeste alaga e o nordeste seca”, indicando relação de adição.
 - QUE – em “Ela não sabe que o homem chegou à lua”, que indica relação de complementação
 - QUE – em “Informação que forma opinião”, que indica relação de delimitação
 - Colocação:
 - CURA, AIDS – pertencentes ao campos semântico da doença.
 - HOMEM, MACACO, ADÃO, EVA – campo semântico da criação do mundo.
- Esses são alguns exemplos de uma análise rápida do texto.

(ii)

Com relação à intertextualidade, este é um fator importante na atribuição de sentidos, visto que, retomando outros conhecimentos, expressos em outros textos, conseguimos compreender a mensagem de forma mais efetiva. O anúncio da GNT, por meio de muitos itens lexicais específicos (Berlim, alaga, Aids, injustiça social, dinossauros etc.), nos faz ativar o conhecimento adquirido por meio de outros textos, sejam eles orais ou escritos, verbais ou visuais (lidos em um livro ou em uma revista; ouvidos por meio de uma interação face-a-face ou por meio da televisão). O fato é que retoma vários contextos históricos e sociais que fazem parte do conhecimento de muitos adultos do nosso tempo (início do século XXI).

Abraços e até o próximo fórum!

Tutor

3.8 FÓRUM 8 – TEMA: SOBRE O GÊNERO RESUMO

Orientação da professora

Refleta sobre os questionamentos abaixo e elabore um comentário que sintetize sua resposta.

1. O que pode ser considerado **irrelevante** ao se ler um texto para produzir um resumo?

2. Ao se produzir um resumo, o verbo deve ser usado em que pessoa? E quanto à voz verbal, como deve ficar? Cite exemplo.
3. O que pode ser considerado **relevante** ao se ler um texto para produzir um resumo?

Discurso cursista 1

Ao se ler um texto para produzir um resumo é irrelevante que o leitor não preste atenção no assunto abordado, no objetivo do autor e quais são os seus possíveis leitores, além do local onde esse gênero circula, o produtor da síntese deve estar atento para a coerência e clareza de suas ideias, um bom resumo é relevante que ele seja breve, conciso, logicamente estruturado e autoexplicativo, é claro que você vai resumir um noticiário de maneira diferente de um resumo de novela, de um filme, e o local de divulgação também será diferente. Precisa-se estar atento na colocação do verbo, que deve estar em terceira pessoa do singular, e levar em consideração que a voz verbal deve ficar na voz ativa, pois a ação é praticada pelo sujeito, ou seja, o sujeito é agente da ação.

Exemplo:

A professora da escola convidou Ana. (a professora da escola é o agente da ação verbal)

Discurso cursista 2

1. O que pode ser considerado irrelevante ao se ler um texto para produzir um resumo?

Na leitura de um texto para a produção de um resumo, todos os critérios possíveis devem ser analisados. Nessa perspectiva, nada deve escapar aos olhos de quem está fazendo o resumo.

2. Ao se produzir um resumo, o verbo deve ser usado em que pessoa? E quanto à voz verbal, como deve ficar? Cite exemplo.

Em se falando em voz verbal no processo de resumo, o verbo deve ficar na terceira pessoa, seja singular ou plural, dependendo da situação do texto original. Quanto à voz, esta deve ser usada sempre de acordo com o sentido expresso no contexto original, podendo ser na voz ativa ou passiva. Por exemplo: Segundo o médico X, a má alimentação é a causa da morte dos motoristas; Voz ativa.

Segundo o médico X, a morte dos motoristas é causada pela má alimentação; voz passiva.

3. O que pode ser considerado relevante ao se ler um texto para produzir um resumo?

Ter conhecimento acerca do que se está lendo, fazendo a devida análise do vocabulário e esquematizando como se fosse o resumo ainda não redigido. Por último, é hora de elaborar o resumo, tendo o cuidado de ser fiel às ideias do autor através de suas palavras (de quem está fazendo o resumo), mas pode também usar citações do próprio autor.

Discurso 1 tutor

Oi Aluno,

Gostaria que refizesse a resposta para a primeira questão, pois não foi respondido o que pode ser considerado irrelevante.

Na segunda questão, vejo que você confundiu a voz e a pessoa. A voz pode ser ativa e passiva. Ex.: "João quebrou o vaso" (voz ativa); "O vaso foi quebrado por João" (voz passiva). Qual voz é preferível na elaboração de um resumo?

A terceira pessoa do plural??? Não seria apenas a terceira do singular?

Abraço,

Tutor

Discurso 2 tutor

Olá pessoal,

Ainda podemos considerar como **relevante**, ao se ler um texto para produzir um resumo os seguintes passos: sintetizar as ideias e fatos essenciais do texto do autor; compreender o texto original; fazer uma leitura global; fazer uma leitura para elaboração de esquema; fazer análise minuciosa; sumarização; conhecer o autor, o tipo de texto e qual o destino para quem ele escreveu; conhecer o objetivo. A partir disso, elaborar um resumo com as ideias principais de forma coerente e coesa.

Abraço a todos,

Tutor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em princípio é conveniente considerar que a materialidade com a qual os alunos lidam no processo de interação e de formação nos espaço da educação a distância é o texto (texto de apoio, texto da internet) e, assim, a construção de sentidos está mediada por ele (o texto).

Outro ponto a considerar vem do fator interação professor e aluno. Existe uma mediação marcada pela interpelação (se se pode chamar assim) da figura do tutor (que não é o professor da disciplina, formalmente, mas interage com os alunos). É provável que muito da construção de sentido do pensamento elaborado pelo professor seja incorporado pelo tudo, mas não podemos determinar em que grau tal conformidade passa para o aluno diretamente.

No que se refere aos fóruns, o exercício da escrita pelos alunos (e, pelos pares da instrução professor/tutor) é constitutivo em linguagem escrita e nela existem demonstrações perceptíveis de:

- a) Apropriações indevidas de idéias de autores pelos alunos e demonstradas em termos de organização do pensamento por vezes truncado (sobre um fato específico a exemplo do que foi compilado no corpus de nosso trabalho);
- b) No uso formal da linguagem escrita os alunos e também tutores apresentam certo grau de “diluição” do seu eu (sujeito do discurso) em composições de orações sem sujeito aparente;
- c) Demonstração de pensamento inconcluso e, mais grave, citações incompletas para a construção de um pensamento que se julgava complexo e expresso no texto.

Por seu turno e dadas as considerações problemáticas anteriormente apontadas, consideramos especialmente própria a condição segundo a qual o aluno (e os tutores) tenha que construir seus argumentos sobre textos e outros assunto, produzindo textos. Parte do que se tem como condição do aprendizado reside no fato de estar em exercício para que aconteça melhor. Isto equivale a dizer que é imperativo aprender a fazer, fazendo.

Considerando que o nosso texto não esgota as possibilidades teóricas e metodológicas sobre o tema em estudo, esperamos ter, de algum modo, contribuído para com o que a academia considera pertinente. E somos conscientes de que novas abordagens poderão ser abstraídas do que aqui apontamos, com novos olhares e resignificações.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Elizabeth Biancocini de. “**Avaliação em meio digital: novos espaços e outros tempo**”. In: ALMEIDA, Fernando José de (org.). *Avaliação Educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **A conversa na web**: o estudo da transmutação em um gênero textual. IN: MARCUSCHI, Luiz Antônio. & XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). *Hipertexto e gêneros textuais*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 3, p. 91-109.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Unicamp, 1998.

AZEVEDO, Wilson. **Muito Além do Jardim de Infância: temas de Educação Online**. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005. Disponível em: <
<http://www.aquifolium.com.br/educacional/livro/muitoalemparafohear.pdf>>. Acesso em: 06/02/2014.

BAKHTIN. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-43.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica – sinônimos, contribuições do tupi-guarani**. Santos: Editora Brasília, 1974.

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a Distância: EAD: interatividade e método**. São Paulo: Atlas, 2011.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. **Construções e funções no discurso jornalístico: o processo cognitivo de mesclagem de vozes**. In: AZEREDO, José Carlos de. *Letras e Comunicação*. Petrópolis, Vozes, 2001.

CHRISTIANO, Maria Elizabeth A. e CASTRO, Onireves Monteiro de. **Do texto ao hipertexto: pontos e contrapontos**. IN: SILVA, Camilo Rosa; CHRISTIANO, Maria Elizabeth A.; CASTRO, Onireves Monteiro de. *João Pessoa: Idéia*, 2003, p. 145-155.

CORREA, Juliane. **Sociedade da informação, globalização e educação a distância**. In *Cenário atual da EAD - Unidade 1*. SENAC, 2001, pp. 17 – 19.

COSCARELLI, Carla Viana. **Texto versus hipertextos na teoria e na prática**. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 6, p. 147-174.

DIAS, Marcelo Cafiero. **Rotas de navegação**: a importância das hipóteses para a compreensão de hipertextos. IN: COSCARELLI, Carla Viana.(org.). Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 3, p. 67-91.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2002

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo, Ática, 2006.

FREITAS, K. S. **O ensino a distancia e a formação de gestores municipais e escolares**. In: FREITAS, Katia Siqueira ; ARAUJO, Bohumila. (Org.). Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências interinstitucionais e municipais.. 1ed.Salvador: ISP/UFBA, 2007, v. 1, p. 57-68.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **Os hiperlinks e o desafio das conexões em hipertexto enciclopédico digital**. IN: COSCARELLI, Carla Viana.(org.) Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 2, p. 37-66.

IGARZA, R. **Nuevos Medios: Estrategias de convergencia**. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2008.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010. Cap.1-5, p. 9-122.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11^a. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: ed 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros Textuais & Ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte nos gêneros textuais**. Versão Digital, 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>>. Acesso em:

21/07/2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. IN: MARCUSCHI, Luiz Antônio. & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros textuais*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O léxico: lista, rede ou cognição social?** IN: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de. (orgs.) *Sentido e significação: Em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: contexto, 2014. Cap. 11, p.263-284.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

MEY, Monika. **Aprenda a falar chinês: curso rápido e fácil**. São Paulo: Editora Escala, 2011.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-167, 1984.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **E-mail: um novo gênero textual**. IN: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). *Hipertexto e gêneros textuais*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 2, p. 68-90.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Convergências e divergências em navegação e leitura**. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 4, p.93-120.

SILVA, Robson Santos. **Moodle para autores e tutores**. 2. ed. São Paulo: Novatec, 2011.

SILVA, Maria Aparecida Araújo e. **Hipertextualidade como condição cognitiva**. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 5, p.121-145.

SHWANTES, Siegfried J. **Pequeno Dicionário Hebraico-Português**. Rio de Janeiro: Seminário Adventista Latino-Americano, 1983.

SWALES. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

XAVIER, Antônio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto**. IN: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). *Hipertexto e gêneros textuais*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-192.