

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

EVELYN FUZETA ALVES RUBERT

**O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO COMO GÊNERO TEXTUAL: A PRODUÇÃO
DE SENTIDO QUE APROXIMA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

CAMPO GRANDE – MS

Agosto - 2013

EVELYN FUZETA ALVES RUBERT

**O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO COMO GÊNERO TEXTUAL: A PRODUÇÃO
DE SENTIDO QUE APROXIMA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Emília Borges Daniel.

Área de concentração: Linguística e Semiótica. Linha de Pesquisa: Produção de sentido no texto/discurso.

CAMPO GRANDE – MS

Agosto – 2013

EVELYN FUZETA ALVES RUBERT

**O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO COMO GÊNERO TEXTUAL: A PRODUÇÃO
DE SENTIDO QUE APROXIMA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

APROVADA POR:

MARIA EMÍLIA BORGES DANIEL, DOUTORA (UFMS)

GERALDO VICENTE MARTINS, DOUTOR (UFMS)

CLECIO SANTOS BUNZEN JÚNIOR, DOUTOR (UNIFESP)

Campo Grande, MS, 28 de agosto de 2013.

Dedico à
minha mãe, *Rosely*, pela renúncia e devoção aos
filhos, e ao meu marido, *Diego*, por todos os
sorrisos.

AGRADECIMENTOS

No momento em que paramos para refletir, é que percebemos o quanto temos e nada somos sem ninguém. Por isso, agradeço:

A *Deus* pela Vida, pela alma aprendiz, pela vontade incessante de buscar a amplidão do conhecimento e aproveitar a oportunidade do trabalho, da pesquisa, do ensino, do convívio.

À Professora *Maria Emília Borges Daniel*, não apenas pela orientação, como também pela paciência, pela compreensão, pelo companheirismo, pelo incentivo através do exemplo de dedicação e de otimismo nos dias da vida.

Ao Professor *Geraldo Vicente Martins* enquanto coordenador do *Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens*, sempre disposto a ouvir e a aconselhar os corações aflitos e enquanto membro da banca de qualificação juntamente com a Professora *Elizabeth Aparecida Marques* que, com palavras firmes e esclarecedoras, contribuíram imensamente para que do Exame de Qualificação fomentasse uma Dissertação segura e objetiva.

Aos *demais professores* das disciplinas do Programa, que, com suas aulas, resultaram em descobertas de novos saberes e enriquecimento à pesquisa.

À secretária do Programa, *Ana Carla Ribeiro Gonçalves* que, sempre com solicitude e simpatia, fez o possível para atender e entender nossos erros e acertos com os trabalhos administrativos.

À *Colmeia do Mel*, constituída por suas abelhinhas e pelo zangão, cada um com sua especial particularidade.

Aos *amigos de trabalho* da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em especial ao Professor *Henrique Mongelli*, por acreditar que se ausentar do trabalho, por estudo, vale a pena e à *Ana Cristina Moura Heleno*, ou simplesmente *Cris*, pelo apoio, compreensão, companhia e incentivo na trajetória de construção da pesquisa, desde os estudos para o processo seletivo.

Aos *amigos e familiares* que, mesmo com a minha distância e ausência no convívio fraterno, sempre torceram por mim e acreditaram em meus ideais.

À minha família, pai *Odilon*, irmão *Elton* e, em especial, minha mãezinha *Rosely*, pelas primeiras histórias contadas, pelos primeiros livros lidos, por me apresentar tão naturalmente o caminho das letras e por me mostrar que podemos ser doutores naquilo que fazemos melhor.

Ao meu marido, *Diego*, eterno namorado, companheiro no incentivo da gratificante tarefa árdua da pesquisa, ajudante nas formatações, digitalizações e em tantas pequenas coisas da vida acadêmica e conjugal, compreendendo minha ausência de tudo no físico, mas sempre presente no pensamento e unidos pelo coração.

Aqui registro meus agradecimentos! Muito obrigada!

*“Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.”*

João Cabral de Melo Neto.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado defende a possibilidade de se estudar, no campo da Linguística Aplicada, como um gênero textual, o Guia Didático do Aluno (GDA) elaborado para os cursos de graduação em Letras – Habilitação Português/Espanhol, da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tal posicionamento deve-se ao fato de entendermos, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, a natureza discursiva desse instrumento pedagógico, que consideramos ser um gênero textual secundário, composto pela intercalação de textos em variados gêneros e formado pela hibridização dos gêneros plano de ensino, plano de aula e aula. Para compreender o processo de produção do gênero e o processo de escolha dos objetos de ensino, analisamos um GDA de Língua Espanhola e um de Língua Portuguesa ambos publicados em 2008. Focalizamos as escolhas autorais acerca do conteúdo temático, plano composicional e estilo, a fim de compreender como tais objetos de ensino, construídos sócio-historicamente e legitimados culturalmente, inter-relacionam-se discursivamente para formar um objeto cultural complexo.

Palavras-chave: Guia Didático do Aluno, gênero textual, objeto de ensino.

RESÚMEN

Esta disertación de maestría defiende la posibilidad del estudio, en el campo de la Lingüística Aplicada, como un género textual, la Guía Didáctica del Alumno (GDA), elaborada para los cursos de graduación en Letras –Especialización portugués/español, de la *Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Tal posicionamiento se debe al hecho de comprender, basados en los estudios del *Círculo de Bakhtin*, la naturaleza discursiva de ese instrumento pedagógico, lo cual consideramos ser un género textual secundario, compuesto por la intercalación de textos en variados géneros y formado por la hibridación de los géneros plan de enseñanza, plan de clase y clase. Para comprensión del proceso de producción del género y el proceso de elección de los objetos de enseñanza, analizamos un GDA de Lengua Española y uno de Lengua Portuguesa, ambos publicados en 2008. Enfocamos las elecciones autorales acerca del contenido temático, del plan compositivo y del estilo, con el fin de entender esos objetos de enseñanza, construidos socio-históricamente y legitimados culturalmente, se inter-relacionan discursivamente para formar un objeto cultural complejo.

Palabras clave: Guía Didáctica del Alumno, género textual, objeto de enseñanza.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADF – Análise do Discurso Francesa
AECI – Agência Espanhola de Cooperação Internacional.....
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.....
BS – Boletim de Serviço
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CED – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância
COEG – Conselho de Ensino de Graduação
EaD – Educação a Distância
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
E-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil.....
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.....
GAECIM - Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática.....
GDA – Guia Didático do Aluno.....
GLEI – Guia Didático do Aluno de Língua Espanhola I
GLP – Guia Didático de Língua Portuguesa
GT – Gênero Textual
GTD – Gênero Textual Digital.....
GTE – Gênero Textual Emergente.....
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....
LD – Livro Didático.....
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....
LT – Linguística Textual.....
MEC – Ministério da Educação
MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.....
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.....
PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPP – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
PROUNI – Programa Universidade para Todos

POSGRAD – Pós-Graduação Tutorial a Distância
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Federais
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comércio
SISU – Sistema de Seleção Unificada.....
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.....
UAB – Universidade Aberta do Brasil.....
UAB/UNB – Universidade Aberta de Brasília.....
UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco.....
UNB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - GDA de Lengua Española I.....	110
Figura 2 - Recorte da Introdução - GLEI	115
Figura 3 - Recorte do Sumário - GLEI.....	116
Figura 4 – Introdução da Unidade VIII - GLEI.....	117
Figura 5 - Balão de diálogo (1) - GLEI.....	119
Figura 6 - Balão de diálogo (2) - GLEI.....	120
Figura 7 - Balão de diálogo (3) - GLEI.....	120
Figura 8 – Mapa (1) - GLEI	122
Figura 9 – Mapa (2) - GLEI	122
Figura 10 - Planta de casa - GLEI	123
Figura 11 – Vestuário - GLEI	123
Figura 12 - <i>Saber Más</i> (1) - GLEI.....	125
Figura 13 - <i>Saber Más</i> (2) - GLEI.....	125
Figura 14 – Atividade (1) - GLEI.....	126
Figura 15 – Atividade (2) - GLEI.....	127
Figura 16 – Atividade (3) - GLEI.....	127
Figura 17 – Atividade (4) - GLEI.....	127
Figura 18 – Referências - GLEI.....	128
Figura 19 - “Para terminar” - GLEI	128
Figura 20 - GDA de Língua Portuguesa.....	129
Figura 21 - Recorte da Introdução - GLP.....	133
Figura 22 - Note Bem (1) - GLP	137
Figura 23 - Note Bem (2) - GLP	137
Figura 24 - Observação - GLP	137
Figura 25 - Para Saber Mais - GLP	139

Figura 26 - Ilustração - GLP	140
Figura 27 - Lista - GLP	141
Figura 28 - Tabela - GLP	141
Figura 29 - Avaliação - GLP	143
Figura 30 - Considerações Finais - GLP	144
Figura 31 - Referências – GLP.....	145
Figura 32 – Unidades componentes da cadeia do gênero Guia Didático do Aluno	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formas Poéticas e Gêneros propostos por Platão por juízos de valor.....	44
Quadro 2 - Formas Poéticas e Gêneros propostos por Platão por realidade e representação.....	45
Quadro 3 - Formas Poéticas e Gêneros propostos por Aristóteles pela voz enunciativa	45
Quadro 4 - Componentes e Ouvintes do discurso propostos por Aristóteles	45
Quadro 5 - Os três gêneros do discurso retórico propostos por Aristóteles	46
Quadro 6 - Vertentes de estudos sobre gêneros propostas por Roxane Rojo.....	54
Quadro 7 – Os Tipos Textuais e suas características	56
Quadro 8 - Organização do material linguístico para a Linguística Textual.....	58
Quadro 9 - Relação entre Texto e Contexto	60
Quadro 10 - Unidades e seções do Guia Didático do Aluno de Lengua Española I	111
Quadro 11- Sumário do GDA de Língua Portuguesa.....	131
Quadro 12- Quadro complementar ao sumário a partir das seções de cada unidade do GLP...	134
Quadro 13 - Equivalência das intercalações do GLEI e GLP	146
Quadro 14 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (1).....	146
Quadro 15 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (2).....	147
Quadro 16 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (3).....	148
Quadro 17 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (4).....	148
Quadro 18 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (5).....	149
Quadro 19 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (6).....	149
Quadro 20 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (7).....	150
Quadro 21 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (8).....	150
Quadro 22 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (9).....	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conexões entre os Textos-base e os Textos de Apoio.....	97
Gráfico 2 - Levantamento quantitativo dos gêneros textuais intercalados - GLEI	114
Gráfico 3 - Levantamento quantitativo do gênero balão de diálogo em cada unidade - GLEI.	118
Gráfico 4 - Especificidades das ilustrações - GLEI	121
Gráfico 5 - Levantamento quantitativo dos gêneros textuais intercalados - GLP	132
Gráfico 6 - Intercalação de Note Bem e Observação - GLP	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
APRESENTANDO O OBJETO.....	1
01 CAMINHOS QUE NOS CONDUZIRAM À ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA	1
02 POR QUE ESTUDAR O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO COMO UM GÊNERO TEXTUAL ..	4
03 CONSTRUÇÃO DE REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA.....	5
04 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	5
05 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS GUIAS DIDÁTICOS DO ALUNO	6
06 SOBRE A ESTRUTURA INTERNA DA DISSERTAÇÃO	7
CAPÍTULO I:	8
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APROXIMANDO O OBJETO.....	8
1.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRINCÍPIOS	9
1.2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONSTITUIÇÃO	11
1.2.1 PRIMEIRA GERAÇÃO	11
1.2.2 SEGUNDA GERAÇÃO	13
1.2.3 TERCEIRA GERAÇÃO	14
1.3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INSERÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	16
1.3.1 ASPECTOS GLOBAIS	16
1.3.2 ASPECTOS NACIONAIS.....	18
1.3.3 ASPECTOS LOCAIS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	23
1.4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVE CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	27
1.4.1 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	28
1.4.2 CIBERESPAÇO	30
1.4.3 PLATAFORMA <i>MOODLE</i>	31
1.4.4 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	33
CAPÍTULO II.....	37
ANCORANDO A PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	37
2.1 ESCLARECIMENTOS PRÉVIOS	37
2.2 ENUNCIADO, ENUNCIÇÃO, INTERAÇÃO E DIÁLOGO.....	40
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS	44
2.3.1 DOMÍNIO DISCURSIVO.....	49
2.3.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS	50
2.3.3 GÊNEROS PRIMÁRIOS E GÊNEROS SECUNDÁRIOS	52
2.3.4 GÊNEROS DISCURSIVOS OU GÊNEROS TEXTUAIS?.....	53

2.3.5	DISTINÇÃO ENTRE GÊNERO TEXTUAL E TIPO TEXTUAL.....	55
2.3.6	BREVE RETROSPECTO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	57
2.3.7	RELAÇÃO ENTRE GÊNERO, TEXTO E CONTEXTO	59
2.3.8	A QUESTÃO DO SUPORTE DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	62
2.4	OS GÊNEROS TEXTUAIS NA EAD	64
2.4.1	<i>E-MAIL</i> OU CORREIO ELETRÔNICO	69
2.4.2	<i>CHAT</i> OU BATE-PAPO VIRTUAL E AULA- <i>CHAT</i> :	70
2.4.3	FÓRUM ELETRÔNICO OU VIRTUAL.....	72
2.4.4	LISTA DE DISCUSSÃO	73
2.4.5	VIDEOCONFERÊNCIA.....	74
2.5	O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO: UM SUPORTE DE TEXTOS OU UM GÊNERO TEXTUAL?	75
2.5.1	CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA.....	75
2.5.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	81
CAPÍTULO III		84
O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO COMO GÊNERO TEXTUAL: PROCESSO DE COMPREENSÃO E ANÁLISE		84
3.1	PROCESSO DE COMPREENSÃO.....	85
3.1.1	DO LIVRO DIDÁTICO AO GUIA DIDÁTICO DO ALUNO	87
3.1.2	A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS A DISTÂNCIA	94
3.1.3	O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO COMO GÊNERO TEXTUAL	102
3.2	ANÁLISE DOS GDAs QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	107
3.2.1	O GDA DE LÍNGUA ESPANHOLA I: ENTRELAÇANDO CONTEÚDO TEMÁTICO, PLANO COMPOSICIONAL E ESTILO.	110
3.2.2	O GDA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRELAÇANDO CONTEÚDO TEMÁTICO, PLANO COMPOSICIONAL E ESTILO.	129
3.3	RESULTADOS DA ANÁLISE:	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		154
REFERÊNCIAS		159
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA		164

INTRODUÇÃO

APRESENTANDO O OBJETO

01 Caminhos que nos conduziram à escolha do objeto de pesquisa

Todo o fascínio que a linguagem provoca naqueles que a observam em seus detalhes, é sustentado pelas características que permitem que ela nunca pereça: é faculdade cognitiva e criativa do ser humano, expressiva, flexível aos comportamentos de seus usuários, expressa as transformações históricas, sociais e culturais, e ocupa espaço singular nas relações humanas.

E é na Educação a Distância que a pesquisa apresentada seleciona a linguagem como objeto de análise. Uma das motivações de estudo da linguagem nesse contexto específico é a expansão da modalidade de Educação a Distância nos últimos anos, com destaque em âmbito nacional e de portas abertas às pesquisas científicas.

Outro fator de seleção do objeto de análise, parte da experiência individual enquanto profissional em tutorias de cursos a distância e do contato com os materiais didáticos elaborados especificamente para essa modalidade de ensino, que estão a serviço da linguagem no envolvimento do processo de ensino-aprendizagem, com o apoio de algumas peculiaridades não verificadas no ensino superior presencial.

Os alunos e professores, fisicamente separados, unem-se por meio de recursos tecnológicos que medeiam e instauram um redimensionamento das ocorrências didático-pedagógicas presenciais para o contexto da modalidade a distância, com o intuito de minimizar a distância existente, a partir da produção de materiais didáticos, por exemplo.

A partir dessa assertiva, é possível notar a exigência de estratégias específicas e apropriadas para o gerenciamento dos cursos, assim como a exigência de novas ferramentas de comunicação e interação que proporcionem proximidade espaço-temporal entre os participantes.

Dessa forma, os recursos à disposição na modalidade assumem o papel de mediadores da comunicação e interação entre os usuários e a linguagem vem, então,

requerer, novas competências comunicativas para que o ensino na EaD, com suas peculiaridades, aconteça, pois “toda e qualquer atividade escrita (e também oral) é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais” (Koch & Elias, 2011b, p. 84).

Acreditamos ser o Guia Didático do Aluno – impresso - uma dessas novas competências. Decidimos estudá-lo inclusive porque não conseguimos localizar pesquisas específicas sobre ele e também não temos conhecimento de regulamentações sobre seu uso obrigatório pelos cursos de Educação a Distância no ensino superior, reconhecidos e autorizados pelo MEC, pois é prerrogativa de cada instituição adotar os recursos didáticos e pedagógicos que considere adequados.

Entretanto, como o *locus* da nossa investigação é a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em que o GDA é um material específico utilizado nos seus diversos cursos a distância e previsto na bibliografia básica do projeto pedagógico, continuamos o percurso da pesquisa.

Buscamos, então, no campo das Ciências da Linguagem e da Educação, pesquisas sobre o uso de livros didáticos em sala de aula de língua materna. Trabalhos nessa direção, como os já realizados por Kleiman (1992), Souza (2002) e Macedo (2004), poderiam nos ajudar a compreender melhor a relação dos professores com o material didático e a (re)pensar a própria formação inicial e continuada desses profissionais.

Assim, encontramos diversas pesquisas sobre o livro didático que poderiam assemelhar-se com as questões do GDA no envolvimento com a linguagem e seu processo de elaboração, considerando-o como um suporte de gêneros textuais; entre outros, a título de ilustração, citamos: Lins (1965); Lajolo (1982); Ruiz, Geraldi, Silva e Fiad (1986); Perez (1991); Coracini (1999); Dionísio & Bezerra (2001); Rojo & Batista (2003).

Continuando o levantamento de pesquisas que pudessem nos orientar sobre o estudo do Guia Didático do Aluno na EaD, lemos o trabalho em que Bunzen (2005) defende uma visão diferenciada do livro didático, como um gênero do discurso que

[...] procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); por isso mesmo, não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. Além disso, ele pode ser encarado como um **instrumento pedagógico**, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. Essa diversidade de funções e interesses pessoais e coletivos vai apontar para a produção de um objeto cultural/ um gênero do discurso/ uma caixa-preta em que vários agentes (autores, editores, avaliadores, revisores, professores etc.) trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo, um alinhamento de interesses, segundo Latour ([1998] 2000:259). (BUNZEN, 2005, p. 18).

Tal referência é que nos fez decidir por uma abordagem semelhante em relação ao GDA, para estudá-lo como um objeto cultural multifacetado e como um gênero textual secundário e observar como a linguística pode contribuir na elaboração de materiais didáticos para cursos a distância.

Após tal decisão, tornou-se possível buscar subsídios teórico-metodológicos para melhor compreensão dos questionamentos e da relevância de um estudo fundamentado no campo da Linguística Aplicada, no qual o objeto de pesquisa é o estudo das práticas comunicativas referentes aos usos da linguagem em/para contextos específicos (SIGNORINI, 1998).

Inicialmente, verificamos que o Guia Didático do Aluno é um **instrumento pedagógico** utilizado na formação inicial dos alunos de graduação, no contexto sócio-histórico e cultural dos cursos da EaD/CED/UFMS, tal como o livro didático nos diferentes níveis do ensino presencial. Portanto, nesse aspecto, assemelha-se a ele.

Entretanto, ao considerar que, na EaD, a interlocução entre professor-aluno não ocorre necessariamente num mesmo tempo e/ou espaço e que o processo de ensino-aprendizagem deve ser precedido de rigoroso planejamento, sobretudo no que toca à elaboração do material didático, constatamos que o GDA configura-se como um **texto didático específico** que tem, entre outras, as funções a seguir mencionadas:

- Abrir o diálogo permanente entre professor/aluno/orientador;
- Orientar o aluno em seu percurso de estudo;
- Motivar o aluno não só para aprendizagem do conteúdo selecionado para o material em questão, mas também para a ampliação de seu conhecimento sobre o tema trabalhado, mediante leituras complementares;
- Ensejar a compreensão crítica do conteúdo selecionado como fundamental para o curso em desenvolvimento, tendo em vista que o conteúdo é a base teórico-metodológica para a construção de conhecimentos/sentidos;

- Possibilitar o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem de determinado material faz parte da construção curricular em que estão implicados outros textos;
- Instigar o aluno para a pesquisa. (POSSARI & NEDER, 2009, p. 19).

Sobre o caráter do GDA como um texto didático específico, citamos o relato de Preti (2009) a respeito da elaboração dos materiais didáticos do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, criado em 1992, no qual comenta sobre o GDA como um material elaborado com perfil textual específico e adequado para cursos a distância e quando não apresentado tal perfil, era rejeitado para uso.

Tal relato reforçou ainda mais a nossa decisão de estudar o Guia Didático do Aluno como um gênero textual para compreender seu processo de conteúdo temático, plano composicional e estilo, e evidenciar as possíveis contribuições desse olhar da Linguística Aplicada para a análise e compreensão do GDA como um objeto cultural multifacetado.

02 Por que estudar o Guia Didático do Aluno como um gênero textual

Estudar o GDA como um gênero textual, no campo da Linguística Aplicada, pode abrir caminhos para identificar funcionalidades, finalidades e entender o processo de produção desse significativo instrumento pedagógico no contexto da Educação a Distância.

Pode contribuir também para verificar, com mais segurança, se o material em pauta é adequado para um aluno que estuda a distância, a partir da análise de seus elementos constitutivos, ou seja, conteúdo temático (os objetos de ensino), plano composicional (como os objetos de ensino são selecionados e organizados) e estilo (estilo didático do gênero e estilo do autor).

Dessa maneira, leva-se em consideração o contexto no qual o GDA está inserido e a finalidade a que se destina e que precisamos (re)conhecer para avaliar as contribuições dos diversos sujeitos que atuam e interagem nos procedimentos de ensinar e de aprender na EaD, para que esses processos educacionais possam ocorrer de maneira efetiva.

03 Construção de reflexões teóricas e metodológicas sobre o objeto de pesquisa

Para chegar a um posicionamento epistemológico, no campo da Linguística Aplicada, tendo em vista a construção de reflexões teóricas e metodológicas, bem como o trabalho de análise do nosso objeto de pesquisa, ou seja, o Guia Didático do Aluno como um gênero textual, configurado como um objeto complexo, partimos dos estudos de Bakhtin (2010, 2011) sobre enunciação, enunciado, dialogismo e gêneros; assim como seus conceitos-chave expostos por pesquisadores como Brait (2010), Machado (2010), Marchezan (2010) e Fiorin (2006, 2010), entre outros.

Também consideramos, em nossos pressupostos teóricos e metodológicos, as pesquisas de Marcuschi (2008): produção textual, análise de gêneros e compreensão; Brun (2008): inter-relação de tipos e gêneros na formação de alunos produtores de textos; Koch & Elias (2011): concepções de leitura e de compreensão dos sentidos do texto; Bazerman (2009): gêneros textuais e interação.

Sobre o livro didático como gênero textual nos baseamos em Bunzen (2005, 2008) e em Bunzen & Rojo (2005); a respeito de Linguística Aplicada, em Signorini (1998) e Rojo (2005).

Foram nossas fontes, sobre estudos relativos: 1) à Educação a Distância, Lévy (1999), Lobo Neto (2001), Belloni (2003), Kenski (2003), Litwin (2001), Mundim (2006), Sabbatini (2007) e Cabral (2008); 2) processo de produção de materiais didáticos para cursos a distância, Preti (2009), Possari & Neder (2009) e Silva (2011).

04 Objetivos de pesquisa

No intuito de compreender, a partir da linguagem, como o GDA é produzido especificamente para um aluno que estuda a distância, elegemos, como foco central de estudo, os elementos constitutivos de dois GDAs destinados a um curso de licenciatura na Educação a Distância, e partimos das seguintes **perguntas de pesquisa** inter-relacionadas:

- 1) De que modo e por que o GDA é um enunciado num gênero textual, na perspectiva sócio-histórica e cultural?

2) Como são selecionados os objetos de ensino que compõem os GDAs estudados?

Com as respostas a essas perguntas, esperamos atingir os **objetivos** que estabelecemos para a pesquisa:

I. Compreender o processo de elaboração do guia didático do aluno como gênero textual.

II. Identificar os critérios de escolha dos objetos de ensino nos guias didáticos analisados.

III. Verificar a consonância do material didático impresso com o projeto pedagógico do curso.

05 Critérios de seleção dos Guias Didáticos do Aluno

Os dois GDAs que constituem o *corpus* da pesquisa foram selecionados mediante os critérios enumerados a seguir:

- 1) Foram publicados pela Editora/UFMS, aprovados pelo Conselho Editorial, catalogados como material de apoio às atividades didáticas do curso de licenciatura em Letras: Habilitações em Português e Espanhol/CED/UFMS constando, em suas remissivas de assuntos, os termos: leitura, estudo e ensino.
- 2) Foram produzidos especificamente para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas Língua Portuguesa (GLP) e Língua Espanhola I (GLEI) que compõem o currículo do curso de Letras, Habilitações em Português e Espanhol, na EaD/UFMS.
- 3) São relevantes para a formação inicial e específica de professores para o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, formação vista como “uma prioridade em razão da localização geopolítica do Estado de Mato Grosso do Sul”, conforme Resolução COEG nº 312/2011.
- 4) A habilitação em Língua Espanhola atende a aspectos históricos, políticos e culturais de forte influência na região, pois o Estado de Mato Grosso do Sul

localiza-se no sul da região Centro-Oeste do Brasil e limita-se com o Paraguai, ao Oeste, e com a Bolívia ao Sul, países em que se fala o espanhol.

06 Sobre a estrutura interna da dissertação

As reflexões teóricas e metodológicas, bem como os critérios e as práticas de análise, construídas ao longo do percurso da pesquisa, foram organizadas, nesta dissertação, em três capítulos, delineados brevemente a seguir.

Capítulo I: apresenta, em resumo, uma retrospectiva histórica sobre a Educação a Distância a fim de entender o desenvolvimento da modalidade nos aspectos globais, nacionais e locais. Focaliza as novas tecnologias de informação e comunicação, assim como os modelos de plataforma de ensino e aprendizagem adotados na implementação dos cursos de Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Capítulo II: discorre sobre os pressupostos teóricos e metodológicos construídos para configurar o GDA como um gênero textual secundário e como um objeto complexo, além de apresentar os critérios criados para a análise dos dois GDAs que constituem o *corpus* da pesquisa.

Capítulo III: após descrever, em linhas gerais, o processo de compreensão do GDA, como um gênero textual, e delinear cada um dos guias que compõem o *corpus* da pesquisa, apresenta a análise dos referidos guias enquanto gêneros textuais, explorando as contribuições que podem oferecer aos interlocutores no contexto da EaD.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APROXIMANDO O OBJETO

A ninguém deve ser negada a oportunidade de aprender, por ser pobre, geograficamente isolado, socialmente marginalizado, doente, institucionalizado ou qualquer outra forma que impeça o seu acesso a uma instituição [...] (Charles Wedemeyer).

Este primeiro capítulo será dedicado a uma breve retrospectiva histórica da Educação a Distância (doravante, EaD). Isso implica realizar uma abordagem da modalidade desde a sua formação, passando pelos aspectos globais, nacionais e locais, expondo as leis e as diretrizes que a legitimam, as modificações e sua expansão ocorridas até a atualidade, o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, assim como os modelos de plataforma de ensino e aprendizagem adotados na implementação dos cursos de EaD da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A nossa intenção, na seção 1 do presente capítulo, não é a de uma aproximação histórica detalhada e exaustiva, mas, sim, uma construção expositiva, sem julgamentos de conquistas e/ou de fracassos ocorridos, para que conheçamos as atividades culturais pertinentes ao contexto que estamos adentrando.

Seguindo a linha de pensamento de Lévy (1999, p. 12), é preciso “que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade [...]”, que tentemos compreendê-la, reconhecendo assim as mudanças qualitativas, uma vez que o nosso enfoque no capítulo fundamenta-se na contextualização do objeto da pesquisa.

Esclarecemos que, durante as leituras para a composição do presente capítulo, verificamos que os autores consultados utilizam diferentes expressões para designar a EaD: Educação a Distância, Ensino a Distância, Ensino Digital, Tecnologia Educacional.

Como será notado ao longo da dissertação, consideramos pertinente adotar a expressão *Educação a Distância*, levando-se em conta o §1º do art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Regimento Geral da UFMS, nº 78, de 22 de setembro

de 2011 – publicado no Boletim de Serviço nº 5153, de 19 de outubro de 2011 –, a Resolução do Conselho Diretor da UFMS, nº 54, de 10 de novembro de 2011, publicada no Boletim de Serviço nº 5176, de 24 de novembro de 2011 e a Resolução do Conselho de Ensino de Graduação da UFMS, nº 312, de 7 de dezembro de 2011, publicada no Boletim de Serviço nº 5203, de 2 de janeiro de 2012.

Encerrando o capítulo I, elucidaremos brevemente sobre as tecnologias e os gêneros textuais emergentes envolvidos no contexto histórico para, no Capítulo II, os apresentarmos em detalhes.

1.1 Educação a Distância: princípios

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, podemos considerar a existência de duas modalidades de ensino superior em vigor no país: a presencial e a distância¹.

Com grande relevância social, a EaD, desde sua origem, desenvolveu-se entre diferentes gerações de participantes, sejam eles professores, tutores ou estudantes, baseando-se em um modelo no qual é referência demonstrar que o tempo e o espaço não limitam o acesso ao ensino e à aprendizagem.

Tal referência quanto ao acesso é concebida por Lobo Neto (2001) como um processo educacional que, quando não ocorrendo – no todo ou em parte – o encontro do educador e do educando no polo presencial, realiza a comunicação educativa através de meios capazes de suprir a distância que separa fisicamente os envolvidos, pois a EaD é

um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal de professor e aluno na aula, como meio preferencial de ensino, através da ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, propiciando a aprendizagem autônoma dos alunos. (LOBO NETO, 2001, p.99).

Praticada no nível de ensino superior (graduação, pós-graduação, extensão e formação continuada), e inclusive nos níveis de ensino fundamental e médio em

¹ A respeito da modalidade de ensino semipresencial, indicamos a leitura da Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 e no art. 1º do Decreto nº 2.494/98, a autorização de oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizam a modalidade semipresencial.

situações emergenciais ou de complementação da aprendizagem, conforme previsto na LDB, a presente pesquisa focaliza a EaD praticada no ensino superior.

O ensino superior está em evidência nos últimos anos a partir da reestruturação e da expansão dos currículos do ensino médio e da proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, divulgada em 2009 pelo Ministério da Educação e utilizado como forma unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais², e que vem angariando grande adesão.

Além da democratização da oportunidade de acesso às vagas federais de ensino superior, através do Sistema de Seleção Unificada – Sisu, - o Governo Federal proporciona à sociedade outros programas com o mesmo objetivo, como: o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies -, o Programa Universidade para todos – ProUni -, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni -, entre outros.

E, ao mesmo tempo em que ocorrem os sistemas e os programas para a expansão do ensino superior, novos métodos de oportunizá-lo ganham espaço e se tornam conhecidos pelas comunidades acadêmicas, sendo elaborados de acordo com as novas demandas de público apresentadas no espaço educacional.

Além do ensino superior, a EaD, no contexto atual, vem se firmando no ensino para jovens e adultos, ou seja, concentra-se na população adulta em sua maioria. Esse público tem, inclusive, o perfil mais adequado para participar da modalidade a distância, a qual exige autonomia, organização, disciplina, flexibilidade de tempo e de espaço, assim como o exercício dos princípios de participação e colaboração mútua entre os envolvidos na construção do conhecimento.

Conforme Belloni (2003) afirma, os conceitos relativos ao perfil de um graduando da EaD ainda são embrionários e muito específicos do público pertencente ao local em que se ministram os cursos, mas indicam a escala de uma faixa etária adulta e que, geralmente, trabalha em tempo integral e necessita estudar em tempo parcial e de facilidade temporal e geográfica para ter acesso ao ensino superior.

²Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>> Acesso em abril/2012.

Com base nessas concepções, destaca-se também o desejo de proporcionar o acesso ao ensino superior, sendo “uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica”. (BELLONI, 2003, p. 3). E, de um modo geral, as práticas de EaD vêm atender à diversidade de currículos e de estudantes participantes de uma sociedade mais dinâmica, que vive a rotina diária de maneira acelerada, com as inovações tecnológicas influenciando no dia a dia das pessoas.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, em resumo, que estamos diante do advento da EaD, com seus avanços geográficos e com a adesão de grande número de participantes. Portanto, a Educação, pressupondo processos de comunicação e interação, apresenta um novo espaço educativo que utiliza, na contemporaneidade, as novas tecnologias disponíveis a serviço da produção e do compartilhamento de saberes para tornar o ensino possível.

Os fatores que originaram a EaD concernem a contextos culturais, históricos, políticos e sociais que constituíam o cenário de uma época, mas tais aspectos não serão aqui totalmente abordados, restringimos a um levantamento histórico simplificado, conforme se verá a seguir.

1.2. Educação a Distância: constituição

Podemos afirmar que a Educação a Distância é constituída por três gerações, de acordo com o progresso e o desenvolvimento das tecnologias, ou seja, dos meios técnicos para mediatizá-la, considerando também que os progressos tecnológicos modelam os processos sociais, políticos e econômicos, e, assim, refletem-se no ensino, conforme apresentado nas seções seguintes.

1.2.1 Primeira geração

A primeira geração da EaD surgiu em meados do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Ao longo das décadas, foi desenvolvida por meio da imprensa e das correspondências devido ao avanço dos meios de comunicação e transporte e à evolução dos serviços postais, que permitiram a experiência da escrita manuscrita ou impressa.

Desde essa primeira geração, a tecnologia já participava efetivamente das atividades desenvolvidas na EaD. Kenski (2003) conceitua o termo ‘tecnologia’ como tudo aquilo que utilizamos em nossa vida diária para desenvolver nossas ações, seja no campo pessoal, escolar, filantrópico, profissional, entre outros. A partir desse conceito, podemos listar algumas das formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas presentes na vida escolar: cadernos, livros, giz, apagador, papel, canetas, lápis, entre outros. Assim, a autora nos mostra a tecnologia presente e integrante das atividades cotidianas mais comuns.

As cartas apareceram na primeira geração como tecnologia em destaque, priorizadas como material didático impresso, limitada a textos escritos/instrucionais. Belloni (2003) caracteriza-as como um ensino de interação lenta entre professor e aluno, limitada aos períodos previstos em calendário acadêmico, com o tempo e o espaço trabalhados de maneira assíncrona. O estudante também deveria exercer sua autonomia de aprendizagem individualizada em alto grau, com separação física quase absoluta do docente.

Segundo Litwin (2001), as propostas de ensino por correspondência em pouco tempo foram executadas em diversos lugares do mundo, e a EaD conseguiu que vastos setores da população, até os setores mais marginalizados dos sistemas convencionais ou formais, pudessem ter acesso aos estudos profissionalizantes e universitários.

O professor e o aluno, nessa primeira geração, cumpriam papéis de intervenientes, com a escrita exercendo destaque pedagógico através da tecnologia das cartas, remetidas pelos correios. “Os instrutores passaram a produzir textos, guias de estudo e outros materiais impressos que eram enviados pelo correio aos estudantes”. (MUNDIM, 2006, p. 119).

As correspondências instrucionais que encaminhavam os guias de estudo, a autoavaliação e os conteúdos programáticos, eram entregues nas residências e passavam a integrar o cotidiano e a auxiliar o processo de interação entre o aprendente e o professor, sem interagir com os demais estudantes.

Nessa geração, os alunos estudavam sozinhos em suas residências, o que implicava na organização das instituições envolvidas para que os meios escritos chegassem aos usuários e atingissem, sobretudo, alunos desfavorecidos socialmente. Foi assim que a EaD efetivou-se na primeira geração.

1.2.2 Segunda geração

A segunda geração se desenvolveu inicialmente em meados da década de 1930 e se estruturou nas décadas posteriores, sobretudo na década de 1990, com a utilização das tecnologias dos multimeios no ensino e com a difusão do sistema de rádio e televisão.

Os multimeios da década de 1990 consistem na utilização de televisão, DVD, gravador, computador, telefone, CD-ROM, fax, rádio e tecnologias semelhantes que utilizam diferentes linguagens e articulam a escrita, a fala, os sons, as imagens e os movimentos e ganham evidência e inserção na modalidade a distância por contribuir com seu desenvolvimento.

Era possível, também, verificar que a prática educativa era mediada por esses recursos, e, da mesma forma, o professor exercia o papel de mediador e motivador na construção dos conhecimentos dos alunos participantes da geração multimídia interativa.

Essa geração manteve os materiais escritos como base, integrando o impresso com os meios audiovisuais. Os programas de vídeo e de áudio eram vistos como novos veículos de disseminação dos conteúdos propostos e complementados com textos para leitura enviados por correspondência (MUNDIM, 2006).

O professor e o aluno cumpriam papéis de intervenientes, como ocorreu na primeira geração, e além da escrita, o áudio e o vídeo e outras multimídias exerciam a função interventora e de suporte pedagógico com a disponibilização de material didático de apoio.

1.2.3 Terceira geração

A terceira geração da EaD surge no final dos anos de 1990, muito próxima à segunda geração, com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TIC³). Representa a geração do conhecimento a fácil alcance e funciona conjuntamente com algumas das propostas utilizadas pelas gerações anteriores e insere os avanços tecnológicos disponíveis no mercado, implicando mudanças no ensinar e aprender a distância.

Em companhia das TICs, chegam em curto espaço de tempo, computadores com modelos cada vez mais modernos, *notebooks*, *netbooks*, *tablets*, celulares multifuncionais, *smartphones*, *IPad* e *IPhone*, por exemplo – com funções dinâmicas e facilitadoras que contribuem para a formação da cultura eletrônica.

As mesmas tecnologias que participam de diferentes espaços de vivência social são aplicadas então ao processo de ensino e aprendizagem da EaD. O processo é marcado pelo uso do computador e da Internet, agregando à educação os avanços tecnológicos que iam acontecendo.

Exemplo disso é a possibilidade da comunicação global e aceleração do processo comunicacional e interacional, pois a Internet representa uma rede de telecomunicação que liga “rizomaticamente todos os pontos do globo” (SANTAELLA, 2004, p. 15), com grande abrangência, extensão e eficácia.

Uma das características marcantes dessa terceira geração é a possibilidade de realizar, através das TICs e da conexão com a Internet, a comunicação síncrona entre os envolvidos, isto é, em tempo real, seja ela entre aluno e aluno, aluno e professor, aluno e tutor, professor e tutor, estimulando o processo de interação⁴, de troca, de conversação e *feedback*⁵:

³ A esse respeito, consultar a seção 1.4.1.

⁴ A esse respeito, consultar o segundo capítulo.

⁵ “Na área da comunicação, o feedback é um dos elementos presentes no processo de comunicação, onde um emissor envia uma mensagem para um receptor, através de um determinado canal. A mensagem poderá ser alterada por algum tipo de barreira (ruído), condicionando então a sua interpretação por parte do receptor. Depois de interpretada, o receptor termina o processo de comunicação com o feedback - a resposta ou reação do receptor à mensagem enviada.”. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/feedback/>>. Acesso em abril/2013.

Uma das características principais da tecnologia criada e distribuída em forma digital, potencializada pela configuração informacional em rede, é permitir que os meios de comunicação possam atingir os usuários e obter um *feedback* imediato. Por isso mesmo, um dos tópicos centrais da comunicação digital tem sido o da interatividade. (SANTAELLA, 2004, p. 151).

A comunicação digital e os recursos tecnológicos proporcionaram o acesso ao conhecimento de maneira veloz, disponibilizaram a informação ao alcance de todos, criaram novas maneiras de ver o mundo, de (re)conhecê-lo, de participar e se aproximar socialmente e, no que interessa a nossa pesquisa, de aprender.

Assim, foi possível aos estudantes da EaD usarem as formas de tecnologia e linguagens já conhecidas nas primeiras gerações, como é o caso da linguagem escrita, do áudio, do vídeo, assim como outras novidades e tudo com um custo bem menor, com facilidade de acesso e mais rapidez, assim como a ocorrência da “descentralização da informação e do poder de comunicar (...) abre possibilidade de comunicação completamente distinta” (GALLI, 2004, p. 123-124) do que se tinha vivenciado nas gerações anteriores.

A partir da maior integração com as TICs, essas tecnologias participantes da terceira geração atuaram como ativadoras de um processo social para o ensino e para a aprendizagem. As questões pedagógicas e institucionais são trabalhadas juntamente com as tecnologias, de forma colaborativa e mediatizadora, para que a EaD se amplie e se desenvolva pois a educação

é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia” da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (“tecnologias”) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente. Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos. (BELLONI, 2003, p. 54).

Dessa maneira, em meio ao acesso à Internet e às TICs, a modalidade da EaD se enquadra como uma oportunidade de acesso ao ensino superior, acesso esse ainda defasado, mas que mesmo assim não pode ser vista como uma modalidade executada apenas como um meio passageiro e emergencial de superar esses problemas da sociedade educacional do século XXI.

Finalizando as gerações, em uma retrospectiva sumária, temos: o ensino pela imprensa e por correspondência, passando pelos multimeios, pelo tele-ensino, pelas multimídias e, pela última e atual, a aprendizagem pela Internet.

Igualmente, cada geração estrutural que a EaD recebeu ao longo dos séculos XX e XXI corresponde à situação histórica e social vivida na época, com influências na cultura e composta por algumas tecnologias predominantes. Torna-se, assim, cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, amparada pelo Governo Federal, assumindo funções de crescente importância.

1.3. Educação a Distância: inserção no processo de ensino e aprendizagem

Nesta breve retrospectiva, focalizaremos alguns destaques históricos que ajudam a compreender a inserção da Educação a Distância no processo de ensino e aprendizagem e sua relevância social nos aspectos global, nacional e local.

1.3.1 Aspectos globais

Em um panorama mais geral, obtido a partir dos estudos de Alves (2001), Litwin (2001), Lobo Neto (2001), Belloni (2003), Kenski (2003), Corrêa (2005) e Mundim (2006), a EaD pode ser considerada uma prática antiga que, ao longo do tempo, caminhou de acordo com as modificações exigidas e adequada pela própria sociedade, com a implementação dos recursos disponíveis e necessários aos envolvidos.

Com ampla trajetória histórica, a EaD permeia desde os registros bíblicos através das epístolas de São Paulo, enviadas a locais distantes para se ensinar a doutrina cristã, formando o conjunto de cartas do apóstolo registradas no Novo Testamento. Já na Grécia antiga, temos registradas as trocas de informação através das cartas de Platão.

Em países como Suécia e Inglaterra, por volta do início do século XVIII, já era possível ver anúncios sobre o ensino por correspondência, que estimulava principalmente os sujeitos desejosos de aprender lições sobre as grandes artes da época e sobre os estudos literários.

Ainda sobre o ensino por correspondência, temos a Alemanha, em 1856, mais especificamente Berlim, cidade que funda a primeira escola para ensino de línguas e, posteriormente, em 1924, a escola destinada ao ensino de negócios, por Fritz Reinhardt.

Assim, com a tecnologia dos correios possibilitando a distribuição dos materiais impressos a grandes distâncias, as tutorias por correspondência se destacaram em países como a Suécia, Reino Unido, Alemanha, União Soviética, como parte da primeira geração da EaD na construção de um impulso relevante da modalidade de ensino no continente europeu, com expansão para os demais continentes, como já ocorria nos Estados Unidos.

Os Estados Unidos iniciaram a oferta de cursos a distância por correspondência em meados de 1892, na conhecida universidade *Pensilvania State University*. Já no século XX, na década de 1910, a *University of Utah* se torna atuante na modalidade; na sequência, a *Ohio University*, em 1924, entre muitas outras faculdades e universidades que promoviam consórcios para ministrar cursos em EaD.

O Japão, por volta da década de 1930, inicia programas escolares por rádio, o que também ocorre na França em 1950. Acompanhando esse desenvolvimento, os Estados Unidos iniciam, no final da década de 1950, a transmissão de programas educativos pela televisão, com a influência das características da segunda geração.

Em meados dos anos 1960, os recursos do rádio e da televisão passam a ser utilizados para a difusão de programas educacionais e, no aspecto global, temos países da América Latina, como a Colômbia, a Venezuela e, inclusive, o Brasil, alcançando bastante sucesso nas experiências envolvendo a segunda geração.

No século XX, no ano de 1969, a Inglaterra inaugura a *Open University*, modelo consagrado de universidade aberta e a distância do mundo, oferecendo a mais completa tecnologia de comunicação, tornando-se modelo para instituições com a mesma proposta.

Já amplamente utilizada na educação formal e não formal, a importância da EaD também se destacou em todos os continentes por proporcionar benefícios a milhões de estudantes que não tinham acesso ao ensino, além de auxiliar empresas em

treinamentos, ensino profissionalizante e capacitação aos funcionários de maneira dinâmica, acessível e de baixo custo, tornando-se, assim, uma modalidade de ensino atrativa para as indústrias.

A seguir, apresentamos uma cronologia do desenvolvimento de algumas ações em EaD no mundo para termos uma noção de sua abrangência:

- 1829 - Suécia: Instituto Liber Hermodes (150.000 usuários).
- 1840 - Reino Unido: Faculdades Sir Isaac Pitman – primeira escola por correspondência na Europa.
- 1898 - Suécia: Instituto Hermond – curso de línguas por correspondência.
- 1922 - União Soviética: Ensino por correspondência (350.000 usuários).
- 1938 - Canadá: Fundação do Conselho Internacional para Educação por Correspondência.
- 1946 - África do Sul: Unisa – Universidade da África do Sul – primeiros cursos superiores em Educação a Distância.
- 1967 - Alemanha: Fundação do Instituto Alemão para Estudos a Distância.
- 1968 - Noruega: Fundação da Associação Norueguesa de Educação a Distância (reorganizada em 1984).
- 1969 - Reino Unido: fundação da Universidade Aberta (200 mil alunos).
- 1972 - Espanha: Fundação da Universidade Nacional de Educação a Distância (110 mil alunos).
- 1974 - Canadá: Reconstituição da Universidade de Athabasca.
- 1982 - Irlanda: Implantação do Centro Nacional de Educação a Distância.
- 1985 – Blangadesh: Início do National Institute of Educational Media e Technology.
- 1988 - Portugal: fundação da Universidade Aberta.
- 1990 - Implantação da Rede Européia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste.
- 1991 - Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e a Distância na Comunidade Européia. (CORRÊA, 2005).

No que se refere aos aspectos globais, é possível constatar que a EaD encontra-se sempre vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza, tendo sua trajetória bem específica ao país no qual se desenvolve. Em síntese, participa de todos os continentes e suas experiências vêm sendo compartilhadas e influenciam a introdução, o desenvolvimento e o avanço da modalidade em vários países, como veremos no Brasil.

1.3.2 Aspectos nacionais

Para situarmos o espaço e o tempo da Educação a Distância que contextualiza nosso objeto da pesquisa, comentaremos, brevemente, alguns pontos históricos em âmbito nacional, obtidos a partir dos mesmos estudiosos do item 1.3.1 e através da legislação do Governo Federal.

Com registros globais ainda no século XIX, as primeiras experiências da EaD no Brasil podem não ter sido registradas, pois as informações que marcam a história da EaD no país, pesquisadas e inseridas nesse tópico, são datadas a partir do século XX.

Em meados de 1900, havia instituições privadas que ofereciam cursos profissionalizantes e supletivos por correspondência. No final da década de 1930, ganharam destaque as atividades do Instituto Universal Brasileiro⁶.

Com a implantação do ensino por rádio, iniciando as atividades na década de 1920 no estado do Rio de Janeiro, desenvolveram-se escolas radiofônicas também na região Nordeste, constituindo um sistema de ensino a distância não formal. Com isso, os novos meios aliaram as palavras manuscritas e impressas aos meios de comunicação audiovisual, como já citados na segunda geração.

Em 1947, o Serviço Social do Comércio – SESC – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac - patrocinaram o oferecimento de cursos comerciais radiofônicos, sendo que o Senac continua com cursos ministrados a distância até os dias de hoje.

Com a EaD ainda não regulamentada pelo Governo Federal, nas décadas de 1960 e 1970, ocorre a instalação de emissoras de televisão educativa em vários estados brasileiros e a promoção de atividades educativas e culturais por meio do rádio e da televisão, objetivando a educação de adultos via tele-educação por multimeios. No estado de Mato Grosso do Sul, a TV Educativa foi criada em 1983.

Outro ponto histórico de destaque ocorre na década de 1970. Para promover a capacitação de professores universitários, foi implantado o Posgrad – Pós-Graduação Tutorial a Distância – pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – Capes –, com o objetivo de preparar os docentes universitários do interior do país e contribuir para a consolidação da Educação a Distância.

Nas décadas de 1970 e 1980, surgiram programas televisivos de educação supletiva a distância para o ensino fundamental e médio. Houve também a participação

⁶ Para mais informações: <<http://www.institutouniversal.com.br>> Acesso em: abril/2013.

de fundações privadas e organizações não governamentais que ofereceram a mesma proposta e demarcaram a segunda geração da EaD no contexto brasileiro.

No decorrer dos anos de 1980 e 1990, considerável demanda das instituições de ensino superior brasileiras mobilizou importantes contingentes de recursos para a EaD, sobretudo o uso das TICs para transpor obstáculos à conquista e expansão do conhecimento.

Destacamos, nesse sentido, a Universidade Aberta de Brasília⁷, UAB/UNB, que possui história de pioneirismo em iniciativas de EaD no ensino superior brasileiro, trabalhando com o ensino de graduação e pós-graduação, com projetos de extensão, inclusive, conveniados com a *Open University*, da Inglaterra.

E em especial na década de 1990, o Governo Federal decreta, sanciona e faz vigorar a legislação específica para a Educação a Distância no ensino superior. No ano de 1996, foi sancionada a primeira legislação que especificou algumas normas para a EaD. A Lei nº 9.394/96, a LDB, estabeleceu suas bases legais:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (LDB, 1996).

Tal artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que, após quase 10 anos, regulamentou o art. 80 da LDB, estabelecendo, finalmente, as diretrizes

⁷ Histórico na íntegra está disponível em: <<http://www.uab.unb.br/index.php>>. Acesso em: abril/2013.

e bases da Educação a Distância, proporcionando reconhecimento, crescimento e expansão da modalidade, assim como sua caracterização:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como 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.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (DECRETO 5.622/2005).

Trabalharemos com o conceito definido oficialmente pela Legislação Federal Brasileira⁸, como nosso referencial norteador, uma vez que a instituição selecionada para a pesquisa está estruturada de acordo com o art. 3º do Decreto nº 5.622; “A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.” (DECRETO nº 5.622/2005).

Além dessa diretriz, nos amparamos na normatização fixada pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, a qual dispõe sobre os processos necessários para a oferta de cursos superiores a distância no país e pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância, pelo Ministério da Educação – MEC.

No ano de 2006, o Governo Federal decreta, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, as disposições sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB:

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos

⁸ As legislações citadas podem ser lidas na íntegra no *site* Mec-legis. O Mec-legis apresenta as normas sobre o Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/index/>>. Acesso em: abril/2013.

estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (Disponível em: <<http://ww.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: abril/2013).

Segundo Belloni (2003), a aprendizagem aberta caracteriza-se por uma flexibilidade nas ações, responsabilização do trabalho, autonomia, iniciativa, e os progressos tecnológicos vão, assim, modelando os processos sociais e econômicos envolvidos também com o ensino.

A autora evidencia que a EaD é educação aberta principalmente no sentido de remover barreiras ao livre acesso à educação, livre também para o estudante no tempo, no espaço e no ritmo, estando intimamente ligada a uma nova filosofia educacional, fazendo com que as características do sistema UAB auxiliem na construção do perfil dos envolvidos no espaço da nossa pesquisa.

No ano de 2012, a Secretaria de Educação a Distância – SEED, do Governo Federal, foi extinta e suas ações e seus programas da EaD foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, através do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação – PNE, foi atualizado, trazendo propostas de expansão do ensino superior com o apoio da EaD. O PNE,

elaborado pelo Congresso Nacional, através do Projeto de Lei nº 8035/2010, com vigência para o decênio de 2011-2020, é estruturado por diretrizes previstas na Constituição Federal e estabelece 20 metas para a educação básica e superior, que devem ser cumpridas em seu prazo de vigência.

Considerando a educação superior, a EaD tem papel atuante para o cumprimento de algumas das metas:

[...] **Meta 12:** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

[...] **12.2** Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do *Sistema Universidade Aberta do Brasil*, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

[...] **Meta 14:** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

[...] **14.4** Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de *educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB*. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril/2013).

1.3.3 Aspectos locais - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Nesta seção, ressaltaremos, brevemente, os principais pontos da implantação da EaD na instituição selecionada para o *corpus* da pesquisa e alguns aspectos estaduais, com base em documentos oficiais da instituição.

No estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com os dados fornecidos na consulta interativa ao Sistema de Regulação do Ensino Superior⁹ – e-MEC, temos cadastrados 91 cursos a distância em 44 municípios da região, com 23 instituições que desenvolvem atividades na cidade de Campo Grande/MS. Já o curso de Letras, com habilitação em língua portuguesa e língua espanhola, é oferecido no estado, a distância, por 4 instituições mantenedoras.

⁹ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: abril/2013. Segundo registros do *site*, o e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação dos cursos de Educação Superior. Pela Internet, as instituições fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

De acordo com o histórico da instituição, a UFMS teve sua origem no ensino presencial em 1962, ainda como Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, no então estado do Mato Grosso.

Foram criados institutos para promover a interiorização do ensino superior, ampliando para as cidades de Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Aquidauana, o que originou a Universidade Estadual de Mato Grosso, UEMT. Até ocorrer a federalização, foram criados outros cursos, como Ciências Biológicas e Medicina.

Após a divisão do estado, no ano de 1979, a então universidade estadual é federalizada, com sede em Campo Grande, incorporando os demais cursos e mantendo a tradição de formar professores por meio de licenciaturas plenas nos cursos do interior do estado. Já o ensino a distância na UFMS teve seu início em 1991 por meio de ações descentralizadas, coordenadas por grupos específicos.

A primeira ação foi desenvolvida pelo Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no 1º Grau (GAECIM), com o objetivo de criar um grupo interdisciplinar de apoio e qualificação aos professores da rede pública de Mato Grosso do Sul, para a formação continuada a distância, nas áreas de ciências e matemática, por correspondência e *e-mails*.

No ano 2000, a UFMS passou a integrar o consórcio de universidades, Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), com objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância; potencializar o acesso ao ensino público universitário; contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em várias áreas, como Educação, Ciências, Tecnologia, Arte e Cultura.

Em 2001, a UFMS foi credenciada por meio de Portaria MEC nº 2.113, de 10 de setembro de 2001, para o oferecimento de Cursos de Graduação e Pós-Graduação a Distância, desenvolvendo ações de extensão, graduação, pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento.

A integração da UFMS ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB, no ano de 2006, possibilitou a ampliação da oferta de vagas e das atividades no Ambiente

Virtual de Aprendizagem e de outras desenvolvidas nos momentos presenciais dos professores nos polos de apoio presencial.

Atualmente, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/UAB, a EaD da UFMS oferece cursos de graduação, formação continuada e pós-graduação, nos seguintes municípios de Mato Grosso do Sul: Água Clara, Bataguassu, Camapuã, Campo Grande, Chapadão do Sul, Costa Rica, Coronel Sapucaia, Dois Irmãos do Buriti, Jardim, Miranda, Paranhos, Porto Murtinho, Ribas do Rio Pardo, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste.

A oferta também ocorre em alguns polos nos municípios dos Estados do Paraná e São Paulo: Apiaí/SP, Igarapava/SP, Cidade Gaucha/PR, Cruzeiro do Oeste/PR, Nova Londrina/PR, Paranavaí/PR e Siqueira Campos/PR.

São oferecidos cursos de graduação na modalidade a distância como os bacharelados em Administração e Administração Pública, e as licenciaturas em Ciências Biológicas; Letras Português/Espanhol; Matemática e Pedagogia¹⁰.

Assim, a EaD da UFMS assume a postura de um importante recurso que atende grandes contingentes de estudantes, na prática da interiorização do ensino superior e flexibilização da modalidade da Educação a Distância.

E a partir da parceria da UFMS com a SECADI/MEC e UAB, a EaD passou a oferecer também cursos de Especialização *lato sensu*, como: Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Educação do Campo; Mídias na Educação; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Atenção à Saúde da Família (em parceria com a FIOCRUZ).

Os cursos de Extensão também estão presentes na oferta da EaD e são em parceria com a SECADI/MEC, como: Educação para a Diversidade; Educação de Jovens e Adultos; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Escolas Sustentáveis e Com-Vida; Formação de Professores na Temática Cultura e História dos Povos Indígenas; Formação de

¹⁰ Esclarecemos que não é nossa intenção o debate sobre a criação de determinados cursos em detrimento de outros ou acerca dos cursos que mais tenham perfil para ser ministrados a distância, ou então investigar as escolhas institucionais para a seleção de cursos de licenciatura.

Mediadores de Leitura; Formação de Tutores; Formação de Conselhos Escolares; Gênero e Diversidade na Escola; Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e Mídias na Educação.

Hoje, na Instituição, a Coordenadoria possui um quadro docente de mestres e doutores, assim como de técnicos administrativos, que possibilitam a consolidação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à ampliação e ao aprimoramento das atividades e “procura sempre oferecer cursos de forma a qualificar as pessoas para uma atuação junto à sociedade em que estão inseridas” (RESOLUÇÃO COEG nº 312/11, p. 3).

Aos discentes, como previsto no projeto pedagógico, é dado atendimento através do desenvolvimento de ações para participações em eventos, pesquisa, extensão, assim como apoio pedagógico para suprir as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Na parte de infraestrutura, os graduandos têm também, à disposição nos polos presenciais de cada município, sala de estudos, salas de orientação, biblioteca para o curso e laboratório de computação, além de oportunizar, ao aluno que não tem acesso domiciliar às TICs, o contato por *e-mail*, *chat*, fórum de discussão com os professores, tutores e demais companheiros de curso. A principal TIC utilizada pelos envolvidos é o computador.

É possível citar também a participação dos profissionais que atuam no desenvolvimento dos cursos: coordenadores de curso e de polo, professores conteudistas e ministrantes de disciplinas, tutores presenciais e a distância.

Os coordenadores de curso são os profissionais responsáveis pelo acompanhamento da vida acadêmica e organizam as práticas pedagógicas, já os coordenadores de polo trabalham com os procedimentos de infraestrutura física e tecnológica.

Os professores conteudistas são responsáveis pela autoria de materiais didáticos, impressos ou no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os professores ministrantes se responsabilizam pelas aulas presenciais ou por videoconferência. Os

tutores são profissionais que dão atenção aos discentes, esclarecem dúvidas, orientam atividades, podendo ser presenciais ou por meio das ferramentas no sistema *Moodle*, a distância.

As disciplinas são ministradas de acordo com o projeto pedagógico vigente, em alguns encontros presenciais ou a distância, através de videoconferências, por docentes efetivos do quadro da instituição e tutoriadas presencialmente, nos polos.

São realizadas avaliações tanto presenciais quanto a distância e as atividades, em geral feitas a distância ocorrem no ambiente *on-line* e são sustentadas pela plataforma do sistema *Moodle*, que também realiza o controle acadêmico, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem:

[...] o acesso a este ambiente funciona como um *site* ou um diário eletrônico com senha própria e acesso por meio de qualquer computador ligado à Internet. Alunos, professores, tutores, secretários e coordenadores têm acesso a ele. Nele, os professores postam o plano de ensino de cada disciplina, as atividades obrigatórias e não obrigatórias, o calendário de aulas, as ausências e as presenças, o critério e a fórmula de cálculo das diferentes avaliações e lançam todas as notas e conteúdos, além disso ele também é um ambiente de interação entre os sujeitos do curso e um repositório de textos, vídeos, links, etc. (RESOLUÇÃO COEG N° 312/11, p. 5).

Assim, a constituição da plataforma *Moodle* e do Ambiente Virtual de Aprendizagem, por meio das possibilidades proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e pelo Ciberespaço, poderá ser melhor compreendida conforme veremos na seção seguinte.

1.4. Educação a Distância: breve configuração do processo de ensino e aprendizagem

A seguir, apresentaremos brevemente como se configura o processo de ensino e aprendizagem na EaD, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, destacando-se entre eles o computador.

Na sequência, conheceremos o *ciberespaço*, a Plataforma *Moodle* e o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1.4.1 Tecnologias de Informação e Comunicação

Retomamos aqui o conceito definido por Kenski (2003) e citado no item 1.2.1, a respeito das tecnologias. Nessa esfera da modalidade de Educação a Distância, há uma relação entre as tecnologias e a educação, sendo preciso refletir sobre o uso das tecnologias do conhecimento.

Nossa pretensão não é fazer uma lista completa sobre as tecnologias, o que não seria possível, pois se tratando das tecnologias da informação e comunicação, são entidades em constante aceleração de surgimento, desenvolvimento e inovações.

Porém, o conhecimento dessas TICs que participam com assiduidade dos processos educacionais e das formas de linguagem, é imprescindível para o bom desempenho de qualquer indivíduo envolvido em um curso na modalidade a distância, sobretudo pela verificação da centralidade ora no professor, ora no aluno, todos com papéis ativos a partir dos processos coletivos necessários para estabelecer formas e estratégias de relação e interação.

São consideradas TICs os computadores em seus variados modelos, as câmeras de vídeo e foto, os CDs e DVDs, os diversos suportes para armazenar dados, como: *pendrives*, hds, cartões de memória, telefonia móvel, televisão, seja ela digital, por antena, por cabo, assim como a Internet, *e-mail*, listas de discussão, *websites*, enciclopédias interativas chamadas *wiki*, scanners, impressoras, rede *wi-fi*, rede *bluetooth*, e outras variedades que formam um conjunto de recursos tecnológicos integrantes entre si para objetivos comuns.

Belloni (2003) esclarece que apesar da aceleração dos avanços das tecnologias como ferramentas pedagógicas e do emprego do termo *novo* para qualificá-las, há tecnologias antigas que se renovam a partir de novos critérios de utilização e outras tantas que se tornam obsoletas antes até de um uso social generalizado.

Com a abertura de novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, tanto na educação presencial quanto na EaD, a utilização crescente das TICs abrange, como explicita Belloni (2003), os setores econômico, político, de

trabalho, de entretenimento, de ensino, o que implica a necessidade de cada indivíduo desenvolver competências múltiplas para adaptar-se às situações exigidas.

A expansão da Internet e a facilidade de acesso, hoje inclusive em mídias portáteis, como o celular e o *tablet*, fizeram com que essas ferramentas se inserissem no espaço educacional, pois os alunos também trazem os recursos tecnológicos e o conhecimento fora do contexto escolar, aplicado na vida diária e agora na escola.

A autora defende que as tecnologias não são boas (ou más) em si e colaboram positivamente, em qualquer meio em que estejam inseridas. Para a positividade, é preciso adotá-las na perspectiva de uso correto e exploração de suas potencialidades na educação: dinamizar o ensino, torná-lo atrativo, ligá-lo ao canal de comunicação oportunizado pela Internet, aproximar seus usuários entre si e entre o meio educacional, deixando evidente as contribuições que oferecem para a EaD se consolidar e a necessidade de o professor, principalmente, aprender e conhecer sobre as TICs para ensinar melhor.

Caso as TICs não sejam praticadas através desse pressuposto, apenas oferecerão à educação uma interface moderna e atualizada, mas inseridas num ensino de caráter antigo e inadequado ao contexto cultural vigente e pouco aproveitado para o processo efetivo de construção do conhecimento. No caso da EaD, as TICs representam um avanço da modalidade de ensino a partir da terceira geração.

Para a implementação do sistema *Moodle* e do Ambiente Virtual de Aprendizagem, há uma ênfase no uso da Internet que promove o envolvimento do aluno com as problemáticas da sociedade e da sua área de interesse, possibilitando discussões e pesquisas, por fazer com que o aluno explore o potencial dessas TICs para ir além do que lhe é oferecido na EaD, por meio de um esforço conjunto, participativo, dialógico e reflexivo.

As atividades sociais humanas contemporâneas são contempladas hoje pelas tecnologias que permitem uma situação de conectividade generalizada, ampliando as possibilidades de comunicação e interação. Temos os processos de comunicação transmitidos de várias maneiras, seja através de textos escritos e orais, áudio, imagem,

vídeo, e em forma “digital legível no computador” (SANTAELLA, 2004, p. 38), principal TIC utilizada na EaD, por meio da qual os gêneros textuais emergentes¹¹ são explorados no ciberespaço.

1.4.2 Ciberespaço

Considerando a terceira geração e a estruturação do aspecto local dos cursos ministrados em EaD na UFMS, o computador ganha evidência e adquire dependentes. “Um computador é uma montagem particular de unidades de processamento, de transmissão, de memória e de interfaces para a entrada e saída de informações” (LÉVY, 1999, p. 44).

Essa evidência não acontece apenas no contexto do ensino superior, mas em todos os contextos da vida diária, principalmente da vida urbana. Parece que a vida social não pode mais existir com eficácia sem o computador - e suas variáveis - assim como a Internet já participa diariamente do funcionamento social, o que pode ser constatado em vários setores trabalhistas, por exemplo.

Cada vez mais “processos de comunicação são criados e distribuídos em forma digital” (SANTAELLA, 2004, p. 38) na tecnologia básica do computador e o funcionamento ocorre à medida que a comunicação se institui por meio dessa conexão em rede.

Para Lévy (1999), o ciberespaço surgiu da interconexão mundial dos computadores, possível através da Internet, tornando-se assim um novo meio de comunicação que referencia não apenas a parte material que envolve essa interconexão, como a infraestrutura, por exemplo, mas também as informações que o ciberespaço abriga e que são compartilhadas de modo interativo e comunitário.

Complementando a definição de ciberespaço, Santaella (2004) o compara com *Oz*¹²: existe, chega-se a ele, mas existe em um lugar sem lugar e ao mesmo tempo é um grande número de lugares. É uma realidade multidirecional, artificial, incorporada a um sistema global, sustentada por computadores que funcionam como geradores e meio de acesso.

¹¹ A esse respeito, consultar o segundo capítulo.

¹² O Mágico de Oz, do escritor norte-americano L. Frank Baum.

O ciberespaço condiciona o seu próprio desenvolvimento de forma eficaz quando fornece um ambiente propício para a execução da atividade proposta. Ao conhecermos a Plataforma *Moodle* e o Ambiente Virtual de Aprendizagem, estamos justamente conhecendo “instrumentos privilegiados da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 29) porque é onde

Os pesquisadores e estudantes [...] trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com os interesses específicos. Informatas de todas as partes [...] ajudam-se mutuamente para resolver problemas. (LÉVY, 1999, p.29).

A seguir, conheceremos dois constituintes do ciberespaço.

1.4.3 Plataforma *Moodle*

De acordo com Sabbatini (2007), o *Moodle*¹³ - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos) é um sistema de administração de atividades educacionais, ou seja, é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em um *software* livre¹⁴ desenvolvida na Internet.

A característica mais marcante do *Moodle* na EaD é a de seu contínuo desenvolvimento, apoiado por programadores de fundações e empresas internacionais, constituindo também grande suporte para os usuários do ensino:

No *Moodle*, o acompanhamento dos alunos é realizado a partir de relatórios de acesso, os quais permitem a visualização das atividades realizadas e o registro do parecer descritivo da avaliação. Podem-se visualizar as mensagens postadas por determinado aluno de forma isolada ou ainda apresentar uma lista de enunciados, citações e acessos de forma agrupada. O *Moodle* apresenta diversas ferramentas que podem facilitar as interações entre docentes e discentes, apoiando a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, bem como a construção de aprendizagens significativas na educação *on-line*. (SILVA, 2011, p. 129).

¹³ Disponível em: <<http://www.moodle.org>> e <<http://www.moodle.com>>. Acesso em abril/2013.

¹⁴ *Software* Livre, *software* de código aberto ou *software* aberto é qualquer programa de computador cujo código-fonte deve ser disponibilizado para permitir o uso, a cópia, o estudo e a redistribuição. O conceito de livre ou aberto se opõe ao conceito de *software* restritivo (*software* proprietário), mas não ao *software* que é vendido com intenção de lucro (*software* comercial). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Software_livre>. Acesso em abril/2013.

Seu perfil aberto, livre e gratuito permite que ele seja adaptado, personalizado, estendido, entre outras possibilidades, pela organização que o adota, colaborando a cada dia para o aperfeiçoamento do sistema e para atender os diversos tipos de participantes envolvidos.

O aplicativo foi desenvolvido para ajudar os educadores integrantes de cursos *on-line*, ou então aqueles que tutoriam *on-line* os cursos presenciais. A proposta dele é fazer da aprendizagem uma atividade social na qual os usuários sejam além de participantes, os construtores das práticas pedagógicas.

A filosofia educacional do *Moodle*, conforme Sabbatini (2007) apresenta, é a do construcionismo. O autor afirma que o conhecimento deve ser construído no universo mental do estudante e não apenas transmitido por sistemas mais estáveis de publicação e transmissão de conhecimentos, como livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução.

Partindo desse pressuposto e das experiências pessoais, podemos afirmar que o sistema *Moodle* fortalece em seu espaço a utilização de ferramentas de interação entre os estudantes e os professores envolvidos no curso, já que são ferramentas que apoiam o compartilhamento de saberes, como iniciativa ligada à construção do conhecimento, elemento chave do desenvolvimento humano e social.

O acesso ao *Moodle* ocorre mediante as categorias ou então os perfis que os usuários assumem, como: visitante; usuário; aluno; monitor; professor; tutor; criador de cursos; administrador. O cadastro de um perfil indicará os privilégios de acesso que estarão disponíveis.

Assim, o sistema *Moodle* traz à tona, por parte de suas constantes melhorias, o poder do usuário das TICs no desenvolvimento dos conteúdos propostos, o compartilhamento e o desenvolvimento de atividades e informações de maneira coletiva, cooperativa e colaborativa.

Na EaD da UFMS, o sistema *Moodle* pode ser acessado por professores, tutores e alunos por meio de qualquer computador ligado à Internet e funciona, juntamente com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, como um *site* ou diário eletrônico no qual são

postados todos os recursos pedagógicos, didáticos e interacionais necessários para o desenvolvimento dos cursos.

É nesse contexto de cursos criados, geridos e disponibilizados pela Internet que apresentamos, a seguir, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, que explora o dinamismo da *web* no ciberespaço.

1.4.4 Ambiente Virtual de Aprendizagem

O Ambiente Virtual de Aprendizagem, também conhecido como AVA, é participante da interface de educação e comunicação mediada pelas tecnologias. Considerando a realidade da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFMS, é onde ocorre a maioria das atividades propostas pelo sistema de ensino oferecido pela Instituição.

Como os envolvidos estão geograficamente separados, a implantação desse ambiente exige uma equipe técnica integrada para garantir boa funcionalidade, dando suporte em caso de eventuais problemas, assim como exige uma equipe eficaz para gerir suas propostas educacionais.

Os AVAs são como ambientes que simulam os ambientes reais de aprendizagem, com o uso das tecnologias de informação e comunicação, apresentando recursos para disponibilização de conteúdos, materiais de apoio, informações gerais sobre professores, fóruns, *chats*, *e-mails*, ferramentas de avaliação, entre outros.

É preciso também que o usuário saiba utilizar o AVA e seus componentes, para que possa usufruir dos meios e fins, com capacidade de realizar as operações sem encontrar nenhum estado insatisfatório, o que nem sempre é possível, principalmente pela posição vasta e multiforme que é o ciberespaço. (LÉVY, 1999).

Nesse ambiente, usando os recursos computacionais, o graduando pode ter acesso aos textos recomendados para leitura, às notícias do curso, às atividades avaliativas propostas e seus resultados, ao calendário acadêmico, ao acervo bibliográfico, a bate-papos entre graduandos, professores e tutores, entre outros, pois

Os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços para leitura, escrita e processamento textual, considerando a integração entre diversos gêneros

digitais. Conforme Marcuschi (2003, p. 30), os gêneros textuais precisam ser compreendidos como “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. (SILVA, 2011, p. 130).

O AVA oferece em sua estruturação importantes ferramentas ao processo de construção do ensino e da aprendizagem, apresentando aos envolvidos opções de comportamento comunicativo necessário ao desenvolvimento das tarefas e contatos com os envolvidos, configurando o espaço da educação virtual.

Não se opondo ao ensino presencial, a EaD necessita implementar no AVA seus objetivos educacionais de maneira bem definida, elaborando desde um plano pedagógico com as etapas do processo de ensino de determinada disciplina, com os textos-base, textos de apoio, com as atividades, com os procedimentos metodológicos adotados, com as tecnologias usadas e método avaliativo.

Essas ferramentas digitais dependem da escrita para sustentar a integração de suas propostas comunicativas, inclusive as que se utilizam de imagens e sons. Marcuschi (2008, p. 154) defende que “as comunicações verbais só são realizáveis por algum texto, assim como os textos só são realizáveis por algum gênero”, o que será possível detalhar no Capítulo II.

Com efeito, surgem, então, os gêneros textuais na composição da EaD, realizadores da comunicação, tornando-a possível no ambiente de ensino. No ciberespaço, seus componentes são usados como veículos de transmissão de informação ou instrução com o auxílio dos gêneros textuais, que também contam com a participação de materiais impressos sobre os conteúdos programáticos que compõem o curso.

Assim, o AVA apresenta um “novo espaço de interação, com relações muito diversas de uma sala de aula presencial” (CABRAL, 2008, p. 157). Podemos defini-lo como uma esfera de atividades, ou seja, ambiente pelo qual os gêneros circulam e

Além disso, as unidades dos cursos a distância em AVA devem ser organizadas de forma a propiciar situações em que os alunos sejam obrigados a, regularmente, transitar pelas diferentes seções do curso, vivenciando a construção progressiva e coerente do conhecimento [...]. (CABRAL, 2008, p. 169).

A escolha de um gênero textual para participar do AVA deve ser em virtude das potencialidades técnicas e em função dos objetivos e da acessibilidade proporcionada aos envolvidos, sobretudo os estudantes, como vetores de transmissão dos conhecimentos, conforme veremos mais detalhadamente no Capítulo II, através da seleção dos gêneros mais usuais e frequentes.

Entre os gêneros textuais que se destacam na EaD, poder-se-ia pensar, como no nível de ensino superior não há livro didático e em meio há tantos gêneros textuais emergentes a serem explorados no AVA, por que o guia didático do aluno, em formato impresso, feito de papel, saltando das superfícies das telas eletrônicas, é utilizado na EaD e foi escolhido para nossa pesquisa?

A esse respeito, Santaella (2004) expõe inclusive um questionamento diante da incerteza do desaparecimento da cultura do livro em meio as TICs: “Será que o livro no seu formato atual, feito de papel, está fadado a desaparecer como desapareceram os rolos de papiro?” (SANTAELLA, 2004, p. 15).

Notamos que não, pois o livro impresso ou mesmo um material manuscrito no papel têm grande destaque em nossa cultura e fazem parte fundamental de nossos hábitos de trabalho (Silva, 2011). De forma geral, estudar utilizando material impresso é algo familiar ao acadêmico da EaD, que se depara com tantas novidades de recursos didáticos, que manifestam fácil utilização, transporte, permitem anotações, leituras a qualquer tempo e espaço.

É preciso salientar, também, outro fator que contribui para a permanência dos livros, além do perfil socioeconômico dos acadêmicos, muitos municípios brasileiros que oferecem cursos em EaD possuem um sistema de acesso à Internet pouco desenvolvido, limitando muitas vezes apenas ao que é oferecido no polo presencial do curso, fazendo com que o acesso ao AVA não seja tarefa rápida, fácil, simples e frequente aos graduandos, o que, em certa medida instaura uma exclusão do mundo digital.

Como consequência, apesar de o AVA dispor de meios síncronos e assíncronos de interação entre os envolvidos, como pudemos ver a partir dos fóruns, *chats*, *e-mails*,

listas de discussões, entre outros, que participam ativamente do ciberespaço, os materiais impressos “tornam-se ferramentas essenciais para os estudantes, percebendo-se que os livros ainda têm espaço garantido” (SILVA, 2011, p. 320), convivendo com as outras mídias.

Iniciando as apresentações sobre o Guia Didático do Aluno, a primeira particularidade identificada é a de que o GDA constitui um material impresso oferecido aos graduandos nos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O GDA em questão está previsto como bibliografia básica no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, no Centro de Ciências Humanas e Sociais, CCHS da UFMS.

O Projeto Pedagógico foi oficializado pela Resolução COEG nº 312, de 7 de dezembro de 2012, do Conselho de Ensino de Graduação, publicada no Boletim de Serviço nº 5203, de 2 de janeiro de 2012, com seus efeitos retroativos ao ano letivo de 2008, ano de início do curso.

O GDA tem determinada periodicidade, sendo distribuído aos graduandos no início de cada disciplina componente da estrutura curricular do curso e utilizado no decorrer do cumprimento da carga horária prevista no projeto pedagógico. Geralmente, são elaborados por professores especializados na área, divididos em unidades que preencham toda a carga horária da disciplina.

Visando aos objetivos do trabalho, o próximo capítulo apresentará os pressupostos teóricos e metodológicos para a configuração do GDA como um gênero textual secundário e os critérios para a análise.

CAPÍTULO II

ANCORANDO A PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 62).

O objetivo deste segundo capítulo é apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa. Partimos dos estudos enunciativos de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2010, 2011) sobre enunciação, enunciado, dialogismo e gêneros; assim como de seus conceitos-chave expostos por pesquisadores como Beth Brait (2010), Irene Machado (2010), Renata Coelho Marchezan (2010), José Luiz Fiorin (2006, 2010), entre outros.

Destacamos também as pesquisas de Luiz Antônio Marcuschi (2008) acerca de produção textual, análise de gêneros e compreensão; de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2011) sobre as concepções de leitura e de compreensão dos sentidos do texto; de Charles Bazerman (2009) sobre gêneros textuais e interação e de Roxane Rojo (2005) e Clecio Bunzen (2005, 2008) sobre o livro didático como gênero discursivo.

O capítulo objetiva também apresentar os critérios para seleção do objeto da pesquisa e a metodologia adotada para a análise do *corpus*.

2.1 Esclarecimentos prévios

Muitos conceitos daqui em diante apresentados, conforme esclarecem Brait e Melo (2010), são largamente utilizados nos estudos de linguagens, atribuindo-se a eles uma grande polissemia de definições e empregos a partir dos diferentes pontos de vista teóricos.

Ocorre, nas obras bakhtinianas, uma flutuação terminológica desses conceitos (RODRIGUES, 2005), mas essa variação não implica uma falta de unidade conceitual.

Longe de promovermos um consenso terminológico desses conceitos, esclarecemos que, no interior da perspectiva que adotamos, os termos são concebidos, compreendidos e, assim, são teoricamente coerentes porque partem de uma mesma perspectiva epistemológica postulada em Mikhail Bakhtin.

Para Marcuschi (2008), as obras de Bakhtin e os pressupostos teóricos delas provenientes representam uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem, por ser um autor que fornece subsídios de ordem macroanalítica e categorias mais amplas e favorece a assimilação bastante proveitosa pelas correntes conceituais em curso. Brait e Melo complementam:

Se no curso da história dos estudos da linguagem esses termos foram adquirindo sentidos diversos, por outro lado, há características passíveis de serem identificadas e que, no interior de cada teoria, levam esses termos a serem concebidos e compreendidos, cada um deles, de maneira distinta, mas teoricamente coerente. Fica claro, portanto, que não se trata de contrapor teorias, de fazer julgamentos fora do rigor científico assumido em cada uma delas, mas de alertar para o fato de que, nos estudos da linguagem, há profundas diferenças entre esses termos com consequências igualmente significativas para a concepção e o enfrentamento da linguagem. (BRAIT & MELO, 2010, p. 62 e 63).

Dessa forma, nossos conceitos e referências fixam-se nas concepções bakhtinianas, restritos aos textos teóricos traduzidos para o português, que fornecem subsídios aos estudos posteriormente a elas originados, advindos também de outros estudiosos. Essa precaução tem o intuito de tentar minimizar qualquer tipo de diversidade existente entre termos, sem a pretensão de esgotá-los no alcance que podem atingir em diferentes teorias.

Para Brait e Melo (2010), Bakhtin assume, diante da linguagem, uma postura reflexiva, um pensamento filosófico-linguístico, ao qual vincula pressupostos filosóficos diferentes, como estética e ética, e não concebe a linguagem humana unicamente pelo olhar linguístico ou mesmo pelo olhar linguístico-literário, muito forte na época de início dos estudos bakhtinianos no século XX, e não somente na literatura, mas também em outras manifestações culturais.

Os estudos científicos e filosóficos das ciências humanas, as reflexões sobre a linguagem e suas infinitas possibilidades, expostos em meados do século XX, foram

atribuídos, além de Bakhtin, ao Círculo de Bakhtin. Após as publicações das obras, essa denominação de Círculo foi conferida pelo público de pesquisadores desses textos de abordagem teórica na perspectiva da linguagem.

O Círculo correspondia a um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que realizavam reuniões regulares, com textos produzidos entre as décadas de 1920 e 1970, dentre os quais se destacavam como membros o próprio Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, pela representatividade acerca do pensamento do Círculo (RODRIGUES, 2005).

Apesar de as reuniões ocorrerem desde 1920, as circunstâncias políticas vividas na época pela ex-União Soviética comprometeram a divulgação efetiva dos trabalhos multidisciplinares, começando sua real divulgação a partir da metade do século, na década de 1960 (RODRIGUES, 2005).

Houve muitos textos manuscritos e inacabados, registrados em formas de notas, e as ideias advindas do Círculo impulsionaram, desde então, as discussões teóricas, o desenvolvimento de novas ideias e pensamentos sobre a linguagem, sendo problematizadores e interlocutores produtivos na Linguística Aplicada.

Essa composição do Círculo gera, até hoje, análises sobre a autoria/coautoria dos textos que adotamos como fundamentação teórica, não sendo nossa opção, no momento, levantar o debate e nos posicionarmos quanto às publicações e aos escritos em questão serem produzidos por um ou outro. Por isso, indicaremos as referências teóricas considerando a denominação mais geral, de Bakhtin e os trabalhos do Círculo.

Sob a perspectiva de análise do Guia Didático do Aluno – GDA – como um gênero textual, a fim do reconhecimento das contribuições ao ser elaborado a partir desse olhar, é necessário percorrer um caminho através das reflexões dos estudos de Bakhtin sobre *enunciação, enunciado, diálogo e interação*, sobre a abordagem enunciativa influenciando as condições de enunciação nos discursos, ressaltar as referências conceituais antes de adentrarmos nos entendimentos sobre os gêneros e, assim, apresentar resultados que possam contribuir para a melhoria das práticas didáticas na EaD.

2.2 Enunciado, enunciação, interação e diálogo

Os conceitos de *enunciado*, *enunciação*, *interação* e *diálogo* estão reconhecidamente interligados nas teorias propostas pelo Círculo quando se conceitua a interação como essência da linguagem humana. As definições e as exemplificações organizadas são apresentadas por esse fio condutor constitutivo de todos eles. E, nessa condição, refletem a articulação interdependente entre os termos que serão apresentados no decorrer da dissertação.

De acordo com Brait e Melo (2010), através dessa concepção da linguagem humana, é possível destacar o papel central do enunciado e da enunciação, justamente porque o Círculo concebe a linguagem por um ponto de vista histórico, cultural e social, na inclusão dos sujeitos e dos discursos proferidos por eles para efeito de compreensão e de sentido da comunicação efetiva.

A teoria proposta por Bakhtin sobre enunciado/enunciação vislumbra uma ligação de totalidade da linguagem humana com os componentes envolvidos no processo de comunicação:

Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo (BRAIT & MELO, 2010, p. 65).

O pensamento bakhtiniano estabelece, na teoria enunciativa, “a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais [...] indissolivelmente ligadas” (FREITAS, 1995, p. 138), e, assim, a significação da enunciação e do enunciado é adquirida através desses elementos contextuais e da vinculação inerente entre eles.

Para Bakhtin (2011), a enunciação tem natureza sociológica e advém a partir da realização de um enunciado. O enunciado é uma unidade da comunicação discursiva, evento concreto e único, individualmente manifestado pelo falante e formado por elementos variáveis e que são contextualizados através de marcos sociais, históricos, culturais e ideológicos.

O enunciado pode ser tanto oral quanto escrito, e sua ação permite/provoca, como resposta, o enunciado do outro, chamado também de réplica (MARCHEZAN, 2010). É caracterizado por decorrer de um sujeito emissor e dirigir-se a outro sujeito, o receptor, os quais realizam papéis ativos e alternâncias de sujeitos falantes.

Na visão do Círculo, cada uma das pessoas que toma parte numa conversação, ou seja, cada um dos interlocutores, deve ter a capacidade de proporcionar ativamente uma réplica e realizar uma apreciação valorativa do enunciado recebido (concordância, discordância, obediência, execução, objeção, adesão, entre outras). Além disso, o enunciado entra numa relação direta com a realidade além da linguagem: as relações sociais.

Para Rodrigues (2005), o sujeito exercita, ao realizar seu próprio dizer, uma atividade estimulada por reação-resposta a enunciados já recebidos em diversas situações comunicativas vivenciadas ao longo da vida, carregado pela articulação com suas visões de mundo, estabelecendo um processo de comunicação ininterrupto.

É possível afirmar que, na construção dos enunciados, o sujeito concebe a presença de elementos participantes fora do caráter verbal. Em outras palavras, o sujeito traz para seu enunciado o conhecimento de mundo histórico, a cultura em que vive, a sociedade em que convive, auxiliando sua enunciação a ganhar significado, a ser compreendida dentro de um contexto.

Essa contextualização que atribui significado ao enunciado produzido, do mais simples ao mais complexo, pode ser chamada de caráter extralinguístico ou extraverbal (MACHADO, 2010), e, pelo pensamento bakhtiniano, significa “conceber a linguagem de um ponto de vista histórico, cultural e social [...]” (BRAIT & MELO, 2010, p. 65), incluindo, assim, os atos sociais de caráter não verbal.

Como difusão da ideia de dimensão discursiva através dos marcos contextuais extralinguísticos, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), e sua significação é construída na interação em que se dá, também denominada enunciado concreto.

O enunciado concreto tem seu início, continuidade e fim na interação social concretizada pelos participantes, ligado a enunciações anteriores e recebendo formatos e significados através do caráter verbal e da forma da interação efetivada. O interlocutor do enunciado ocupa dessa maneira um espaço ativo na constituição do sentido.

A enunciação, dessa maneira, depende do ato de fala e de seu produto (FREITAS, 1995) e, ao inseri-la no contexto social, chegamos à realidade fundamental da linguagem, que a torna real e viva, como fenômeno social: a interação. Bakhtin aborda os enunciados como uma rede complexa de inter-relações dialógicas com outros enunciados, o diálogo.

Com isso, estreitamos outro conceito, parte do fio condutor, intrinsecamente ligado e analisado pelo Círculo: o diálogo. Bakhtin trabalha com o diálogo em sentido mais amplo, não apenas na questão da conversação em si, mas para mostrar a operação dialógica em vários níveis, seja no relacionamento entre os interlocutores; entre os textos e outros textos; entre textos e contextos.

Uma das características principais do dialogismo é a linguagem humana ocorrer por múltiplas vozes sociais que participam da realidade linguística. Relacionado à enunciação ao ser oportunizado pelos enunciados concretos, o diálogo exerce papel dinâmico e caráter mediador do enunciado, atribuindo perfil dialógico ao desempenhar uma interação numa alternância de vozes (MARCHEZAN, 2010).

Nessa concepção dialógica, há uma troca enunciativa entre os sujeitos praticantes do discurso, ou seja, os locutores e os interlocutores são identificados em atividades reais de uso da linguagem:

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. [...] Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. (BAKHTIN, 2011, p. 274 e 275, grifo do autor).

Sendo a comunicação essência básica da linguagem (MARCHEZAN, 2010), o homem produz textos para se comunicar e o diálogo constitui uma das formas mais importantes de interação verbal entre sujeitos, reunindo tempo, espaço e constituição histórica, social e cultural:

O diálogo fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever. Guarda em relação à linguagem, assim entendida, estreita “adequação”. Da vida à teoria, o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre os interlocutores, entre o autor e o leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada. (MARCHEZAN, 2010, p. 128).

Para essa troca enunciativa através do diálogo cotidiano, o sujeito ativa uma série de conhecimentos e habilidades, muitas vezes advinda de enunciados anteriores para conseguir formular suas falas e redigir seus textos, modulados através do caráter extralinguístico, ou seja, do contexto de produção, para que as relações proporcionem significados ao enunciado.

Os significados, dessa maneira, só são compreensíveis se levamos em conta a negociação e troca permanente entre os homens em sociedade por meio de suas atuações verbais e não verbais, para mostrar que as atividades enunciativas adquirem sentido por meio da interação entre os seres.

Em resumo, todo enunciado se constrói endereçado a determinado destinatário, o qual desempenha papel ativo nesse processo de comunicação, interage e dialoga. É preciso conhecer os conceitos que envolvem o *querer-dizer* do locutor e como ele pode elaborar seu *querer-dizer* para alcançar seu objetivo nas situações comunicativas.

Assim, mais sistematicamente, podemos dizer que as esferas de atividades humanas envolvendo a linguagem começam nos diálogos e chegam aos gêneros. E são os gêneros que vão apreender a relativa estabilidade dos diálogos sociais:

Os diálogos que experimentamos sensível e concretamente, no dia-a-dia, são assimilados por gêneros mais complexos, os secundários, que se desenvolvem mediante uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente. Nestes gêneros, os diálogos são mais fortemente estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis a mudanças sociais, o alimento de mudança e transformação. (MARCHEZAN, 2010, p. 119).

Para melhor compreendermos o Guia Didático do Aluno e o papel desempenhado pela linguagem na EaD, e sua capacidade de plano composicional, conteúdo temático e estilo didático, a base deve caminhar pela perspectiva discursiva já

iniciada e adentrar o repertório dos gêneros, com a relevância do estudo do campo da Linguística Aplicada.

E antes de iniciarmos a fundamentação teórica sobre os gêneros, esclarecemos que: “[...] pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo” (BAKHTIN, 2011, p. 262) e, por isso, nos dispomos a apresentar um plano dentre tantos, que contemplará teoricamente nosso objetivo da pesquisa.

2.3 Gêneros textuais

A expressão *gênero* e o início de sua clássica teoria estiveram ligados, no Ocidente, inicialmente aos textos literários. Mas hoje, como fenômeno de emergência na linguagem, a noção de gênero não está vinculada apenas à literatura, atua em diversas áreas de investigação, como na etnografia, na retórica, na sociologia.

A fundamentação da presente seção será voltada para os aspectos investigados na linguística. Antes, porém, apresentaremos brevemente a perspectiva de análise ainda envolvendo as formas poéticas, que eram definidas através de uma classificação.

Há muitos trabalhos, principalmente recentes, sobre o estudo dos gêneros, porém, podemos considerar a reflexão, a abordagem e a classificação do assunto desde a época de Platão e Aristóteles, pois, nos séculos antes de Cristo, as produções publicadas e as esferas de uso da linguagem já chamavam a atenção para uma definição de suas formas.

Platão e Aristóteles foram muito objetivos na classificação das formas poéticas por eles elaboradas. Para Machado (2010), Platão propôs a classificação das formas poéticas da época através dos juízos de valor, como a epopeia e a tragédia, pertencentes ao gênero sério, e a comédia e a sátira, pertencentes aos valores do gênero burlesco, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Formas Poéticas e Gêneros propostos por Platão por juízos de valor

Forma poética	Gênero
epopeia e tragédia	sério
comédia e sátira	burlesco

Fonte: Machado, 2010.

Na sequência, através da obra clássica *A república*, Platão relacionou realidade e representação, formando uma classificação triádica. Ao drama, pertenciam a tragédia e a comédia, do expositivo/narrativo, faziam parte o ditirambo, o nomo¹⁵ e a lírica; e, ao misto, a epopeia (MACHADO, 2010), de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 - Formas Poéticas e Gêneros propostos por Platão por realidade e representação

Forma poética	Gênero
tragédia e comédia	drama
ditirambo, nomo e lírica	expositivo/narrativo
epopeia	misto

Fonte: Machado, 2010.

Seguindo a linha de classificação apresentada por Platão, Aristóteles, na obra *Poética*, baseia-se na observação da voz enunciativa do interior do texto como critério para a identificação dos gêneros literários, sendo: a primeira voz conhecida como lírica, a poesia de segunda voz conhecida como épica e a terceira voz conhecida como drama, conforme pode ser visualizado no Quadro 3:

Quadro 3 - Formas Poéticas e Gêneros propostos por Aristóteles pela voz enunciativa

Forma poética	Gênero
lírica	primeira voz
épica	segunda voz
drama	terceira voz

Fonte: Machado, 2010.

É também Aristóteles quem nos apresenta uma teoria mais sistemática e funcional sobre os gêneros e os discursos (MARCUSCHI, 2008). Na obra *Retórica*, Aristóteles trata do discurso e classifica-o em três gêneros de acordo com as estratégias e as estruturas em que eram utilizados. Havia na natureza do discurso retórico, para Aristóteles, três componentes e três ouvintes operantes de julgamento, organizados no Quadro 4:

Quadro 4 - Componentes e Ouvintes do discurso propostos por Aristóteles

Componentes do discurso:	aquele que fala (emissor)	aquilo sobre o que se fala (mensagem)	aquele a quem se fala (receptor)
Ouvintes operantes no discurso:	espectador que olha o presente	assembleia que olha o futuro	juiz que julga sobre coisas passadas

Fonte: Marcuschi, 2008, p.147-148.

¹⁵ Rubrica: literatura, música. Poema cantado pelos antigos gregos em honra a Apolo, deus da poesia (Dicionário Eletrônico Houaiss).

Amplamente desenvolvida na Idade Média, a perspectiva teórica de Aristóteles associava formas, funções, valores e tempo aos três tipos de julgamentos presentes nos gêneros de discurso retórico: judiciário, deliberativo e epidítico, como se vê no esquema de Reboul (1998), apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 - Os três gêneros do discurso retórico propostos por Aristóteles

Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
judiciário	juízes	passado (fatos a julgar)	acusar; defender	justo; injusto	entimema (dedutivo)
deliberativo	assembleia	futuro	aconselhar; desaconselhar	útil; nocivo	exemplo (indutivo)
epidítico (demonstrativo)	espectador	presente	louvar; censurar	nobre; vil	amplificação

Fonte: Olivier Reboul, 1998, p. 47. *In*: Marcuschi, 2008, p. 148.

A visão de Platão e, principalmente, a classificação aristotélica contribuíram sensivelmente para os estudos posteriores sobre os gêneros, sendo amplamente desenvolvidas nos estudos e consagradas no interior da cultura letrada (MACHADO, 2010), o que favoreceu a tradição estrutural através das distinções diferenciais entre tais estudos.

Já no início do século XX, Mikhail Bakhtin propôs os estudos dos gêneros com foco nas esferas de uso da linguagem e na comunicação fundamentada na palavra. Em decorrência desse estudo, surgiu a prosa comunicativa, que, considerada apartada da vida social, “ficara a margem tanto da retórica quanto da poética” (MACHADO, 2010, p. 153).

Bakhtin conduziu seu foco para a esfera do mundo discursivo e, da ampliação da noção dos gêneros, reivindicou novos parâmetros de análise, indo além dos estatutos dos gêneros literários, até então consolidados:

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra. (MACHADO, 2010, p. 152).

Ocorre, portanto, uma ruptura do paradigma da noção central de análise dos gêneros utilizado ao longo da história ocidental. O fenômeno começou a mostrar o funcionamento da sociedade de maneira mais concreta, próxima e real, porque o universo teórico a ser explorado não se restringia apenas a diferenciar um gênero de outro, mas sim unificava os campos e possibilitava (re)conhecê-los na linguagem:

O primeiro deles é que o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da linguística. O gênero, portanto, do ponto de vista formal (como unidade da linguagem) unifica o campo e, justamente por isso, os diálogos entre as várias abordagens se intensificam. O segundo aspecto a ser comentado diz respeito ao fato de que, ao tomar o conceito de gênero como categoria do discurso, a linguística amplia o horizonte de explicações para a linguagem (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 8).

Nesse sentido, apresentar a noção de gêneros do discurso, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, implica

[...] apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações, ou seja, apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros. (RODRIGUES, 2005, p. 154).

Saindo da restrição do ângulo artístico-literário que era trabalhado na perspectiva aristotélica, para agora trabalhar com os enunciados, Bakhtin (2011, p. 263) afirma que: “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos [...]”, heterogeneidade expressa através do caráter multidisciplinar que vem adquirindo, como brevemente comentamos.

A principal mudança trazida por Mikhail Bakhtin nos estudos dos gêneros foi o trabalho com os variados conceitos associados aos estudos da linguagem, abrindo espaço para relacioná-los entre si e com as diversas manifestações discursivas:

Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral [...],

como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 149)

Os conceitos foram sofrendo muitas transformações ao longo da história e, após Bakhtin, várias possibilidades teóricas surgiram a partir de trabalhos sistemáticos que discutem e tentam, inclusive na contemporaneidade, distinguir, definir e classificar as ideias de que gênero é:

[...] uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; uma ação retórica [...] podendo o gênero ser isso tudo ao mesmo tempo. Isso dá a noção mais aproximada da complexidade da questão (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Para trabalharmos a complexidade da noção de gênero na pesquisa, nos situamos na perspectiva sócio-histórica, cultural e dialógica. Bakhtin (2011) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado, como “formas de comunicação facilmente reconhecíveis” (BAZERMAN, 2009, p. 29) ao serem materializados em situações comunicativas vivenciadas pelos sujeitos.

Para melhor compreensão da definição de Bakhtin sobre os gêneros, retomemos o termo enunciado. O enunciado, conforme seção 2.2 deste capítulo, é o ato comunicacional do sujeito. Como já citado no Capítulo I, Marcuschi (2008) defende que é impossível o sujeito se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Da mesma maneira, é impossível o sujeito se comunicar verbalmente a não ser por meio de algum gênero.

Essa comunicação verbal realizada evidencia que, para se produzir o enunciado, praticar a enunciação, dialogar com o outro e interagir em seu meio, é necessário que o sujeito se aproprie do gênero que considerar o mais eficaz possível para cumprir a intencionalidade a ele destinada, de acordo com o propósito comunicativo configurado concretamente em textos (MARCUSCHI, 2008).

E como saber apropriar-se de um gênero, em detrimento de outro, em meio a um número ilimitado de opções existentes? O sujeito, ao realizar a apropriação do gênero para materializar seu texto, leva em consideração o modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (BAZERMAN, 2009).

Quando as atividades sociais são comuns e integrantes das rotinas diárias, não causa estranhamento ao sujeito reconhecer essas práticas comunicativas:

Os gêneros [...] são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência é hoje explicar como eles se constituem e circulam socialmente. (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Como exemplo de gênero, podemos citar uma aula, um currículo pessoal, um artigo, um poema como formas atribuídas às atividades sociais. Como práticas comunicativas comuns a determinados sujeitos, propiciam a capacidade da construção do “modelo sobre o que são, como se definem, em que situação devemos produzi-las, a quem devem ser endereçadas, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo” (KOCH & ELIAS, 2011b, p. 54). As autoras denominam essa capacidade como **competência metagenérica**, que possibilita a interação conveniente na leitura e na compreensão dos textos realizada pelos indivíduos, assim como orienta a produção escrita e oral.

Todos os falantes e ouvintes, bem como os escritores e leitores das enunciações realizadas, vão construindo essa competência que diz respeito aos gêneros, sua caracterização e função. Isso possibilita as apropriações adequadas para identificar as práticas sociais que solicitam determinados gêneros, chamada de **capacidade metatextual**:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

2.3.1 Domínio discursivo

De acordo com a proposta do Círculo, em uma visão social e histórica, cada gênero reflete condições e finalidades específicas nos enunciados pelas marcas do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo, que estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Isso quer dizer que, apesar de cada enunciado ser único, particular e individual, algumas marcas são relativamente estáveis na formação do gênero e essa especificidade é determinada pelo campo da comunicação, pelo convívio cultural ou também pelo que é chamado de esfera de circulação. Assim, cada esfera da atividade humana produz textos com algumas características comuns e, por isso, pertencem a um determinado **domínio discursivo**, isto é, o lugar onde os textos são produzidos, circulam e são consumidos. É válido esclarecer que, segundo Marcuschi (2008, p. 193-194):

[...] o domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo. Não indica propriamente um princípio de classificação de textos, mas as instâncias discursivas referentes a eles, ou seja, por exemplo: **discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.** Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

2.3.2 Elementos constitutivos dos gêneros textuais

Conforme já vimos, na visão social e histórica de Bakhtin (2011, p. 262), cada gênero reflete condições e finalidades específicas nos enunciados pelas marcas do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo. Nesse sentido, segundo Koch e Elias (2011b), os elementos que compõem o gênero são: **plano composicional**: forma de composição; **conteúdo temático**: tema esperado na produção realizada; e **estilo**: refere-se ao estilo da linguagem vinculado ao plano composicional e ao conteúdo temático.

O **conteúdo temático** expressa o conjunto de temáticas que podem ser compartilhadas e abordadas em um dado gênero. Devemos esclarecer que o conteúdo temático não é a representação do assunto do texto em si, mas, sim, a esfera de sentido de que trata o gênero.

Fiorin (2006), apoiado nos estudos de Bakhtin e do Círculo, exemplifica essa característica com o gênero carta. Quando são cartas de amor, as quais apresentam como conteúdo temático as relações amorosas, cada uma delas pode tratar de um aspecto específico, com um recorte temático determinado.

Após o conhecimento do conteúdo temático, o **plano composicional** vem integrado à intenção comunicativa, oferecendo ao interlocutor em sua composição os subsídios necessários para a elaboração da manifestação comunicativa, a melhor maneira estrutural para materializar o texto.

Identificados através da competência metagenérica, os elementos que o plano composicional determina, a partir do momento em que o gênero é selecionado, possibilitam avaliar as diversas ações deles provenientes e a viabilidade de produzir os frutos resultantes dessa escolha.

Com o plano composicional caracterizando o gênero, os elementos constituintes refletem a situação comunicativa da qual o gênero participa, como forma de realização de intenções e o modo como o gênero é organizado socialmente, como é reconhecido pelos participantes da comunicação.

O **estilo** é refletido nos gêneros através da seleção dos recursos gramaticais, lexicais, sintáticos, semânticos e fraseológicos para sua realização verbal. Essa seleção é originada a partir da necessidade que o conteúdo temático apresenta e da intencionalidade do locutor.

O estilo pode refletir fatores afetivos, expressivos, a individualidade do sujeito, principalmente quando o gênero permite integrar o estilo individual — o que não ocorre em documentos oficiais, por exemplo, diferentemente de uma carta pessoal —, apresentar o grau de domínio da língua dos envolvidos na situação comunicativa:

[...] o fator funcional-estilístico, que determina a escolha dos meios linguísticos mais adequados dentre todas as possibilidades existentes, de acordo com as condições específicas em que se realiza a comunicação. É responsável, por exemplo, pela seleção da forma dialogada ou monologada, escrita ou falada, do tipo de texto etc., assim como dos aspectos considerados “estilísticos”. (KOCH, 2011, p. 15).

São as três características atuando juntas que vão fazer com que determinado gênero seja um e não outro, reforçando o modelo que é construído socialmente e apresentando aquilo que é esperado quando a comunicação é realizada por determinado gênero: “Trata-se de entidades escolhidas de acordo com as diversas práticas sociais,

tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (KOCH & ELIAS, 2011b, p. 61).

2.3.3 Gêneros primários e gêneros secundários

Devido à grande heterogeneidade das esferas de circulação em que ocorrem as situações de comunicação, Bakhtin (2011) optou por dividir os gêneros em dois tipos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos):

Os gêneros primários (conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos ou estéticos, carta, diário íntimo, bilhete, relato cotidiano, etc.) se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas).

Os gêneros secundários (romance, editorial, tese, palestra, anúncio, *livro didático*, encíclica, etc.) surgem nas condições de comunicação cultural mais “complexas”, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, uma vez constituídas, “medeiam” as interações sociais: na esfera artística, científica, religiosa, jornalística, escolar, etc. (RODRIGUES, 2005, p. 169, grifo nosso).

A conversação oral, como exemplo, é considerada um gênero primário por participar da comunicação discursiva imediata e cotidiana. Quando essa conversação oral passa por uma reelaboração para integrar uma situação comunicativa mais complexa e formalizada, pode originar o gênero entrevista, na esfera jornalística, tornando-se assim um gênero secundário.

Seguimos a recomendação de Bakhtin (2011) ao propor a identificação essencial da diferença entre o gênero primário e o gênero secundário, pois é essa condição que auxilia na definição adequada da natureza do gênero e do enunciado proposto na situação comunicativa.

Outro ponto importante ressaltado nessa distinção é mostrar que a complexidade dos gêneros secundários advém da incorporação e da reelaboração dos diversos gêneros primários, transformando-se e adquirindo caráter especial, o que nos faz retomar o conceito da relativa estabilidade dos gêneros, como um signo flexível e variável; e de suas transformações e adaptações ao meio no qual se circunscreve.

Para quem trabalha com gêneros, é proposto um grande desafio: “apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em

abstrações desbordadas de vida. Longe disso, é a própria dinâmica e heterogeneidade social que pode explicar os gêneros” (MARCHEZAN, 2010, p. 118).

E por isso, ao apresentarmos dados relativos a um ou mais gêneros que participam da EaD, é necessário realizar uma abordagem investigativa sob medida. É preciso definir a perspectiva do ponto de vista teórico adotado, como faremos a seguir.

2.3.4 Gêneros discursivos ou gêneros textuais?

Podemos observar nas últimas décadas, conforme destaca Rojo (2005), grande atenção dada aos estudos dos gêneros pela Linguística Aplicada, principalmente no ensino de línguas, seja materna ou estrangeira.

A intensiva produção de trabalhos acadêmicos na área é motivada, também, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

Os PCN visam às práticas pedagógicas e têm por objetivo parametrizar o ensino em todo o país e, a partir de sua reformulação em 1998, trouxeram nova concepção para o ensino de língua portuguesa: centralizar o texto como unidade concretizada nos gêneros.

Nessa perspectiva, os PCN direcionaram todas as demais atividades textuais a eles atreladas, indicando explicitamente os gêneros como objeto de ensino e sua importância na leitura e na produção textual.

Mas esse conceito de gênero, afirmado principalmente por Marcuschi em âmbito nacional, não foi tarefa fácil. Foi necessário romper com conceitos teóricos da linguística já enraizados ao longo de décadas de pesquisa, estudo e análise.

Isso requereu inúmeras discussões, publicações de obras, reflexões e como consequência, após longo caminho percorrido, foi possível contribuir para uma mudança histórica tanto no processo do ensino e aprendizagem de línguas quanto na elaboração de livros didáticos.

Esse direcionamento do ensino de línguas concentrado nos gêneros estimulou, como já citado, muitas pesquisas na área. Rojo (2005) nos apresenta, então, a partir de um levantamento de pesquisas de trabalhos acadêmicos, a existência de duas vertentes sobre gêneros, melhor visualizadas no Quadro 6:

Quadro 6 - Vertentes de estudos sobre gêneros propostas por Roxane Rojo

Teoria de gêneros do discurso ou discursivos	Centrada nas situações de produção dos textos e em seus aspectos sócio-históricos.	Busca a significação na abordagem do gênero.
Teoria de gêneros de texto ou textuais	Centrada nas descrições da composição e materialidade linguística dos textos.	Busca a descrição funcional/contextual na abordagem do gênero.

Fonte: Rojo, 2005.

As duas tendências difundidas são consideradas metateoricamente diferentes porque adotam vias metodológicas diversas para a abordagem dos gêneros. São vários os autores que se subvertem para uma ou outra vertente, mas ambas estão enraizadas nos conceitos bakhtinianos:

Embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros [...], todos acabavam por fazer descrições de “gêneros”, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero. Entretanto, para fazê-lo, adotavam também procedimentos diversos e logo recorriam a diferentes autores e conceitos para a seleção de suas categorias de análise. (ROJO, 2005, p. 185-186).

O termo *gênero* também pode ser predicado de modos diversos, como: *gênero discursivo*, *gênero do discurso*, *gênero textual*, *gênero do texto*, *gênero comunicativo*, *gênero social*.

Assumir um determinado conceito de gênero tanto representa a relação com o nosso objeto de pesquisa quanto direciona a organização teórica para as questões pertinentes à pesquisa e orienta os procedimentos metodológicos de análise.

Dessa maneira, os textos que vamos analisar no terceiro capítulo e que foram materializados no gênero Guia Didático do Aluno – GDA - estão inseridos em um contexto que implica condições específicas de produção e de recepção-interpretação.

Para tanto, adotamos um vertente que se baseia na busca pela descrição funcional/contextual na abordagem do GDA como um gênero textual, fundamentando na Linguística Textual a análise da composição e da materialidade dos textos. A análise

a ser desenvolvida terá como pressupostos teóricos a teoria de gêneros de texto ou de gêneros textuais.

2.3.5 Distinção entre gênero textual e tipo textual

A fim de explicar a distinção entre os conceitos de *tipo textual* e *gênero textual*, empregados às vezes indistintamente, assumimos a contribuição de Marcuschi que, por sua vez, parte das ideias de Bakhtin e Bronckart, entre outros teóricos que privilegiam a natureza funcional e interativa da língua, em seus aspectos discursivos e enunciativos.

De acordo com o mesmo autor, a expressão *tipo textual* designa “[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”, enquanto a expressão *gênero textual* designa:

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Outra diferença essencial entre as duas expressões supramencionadas é a de que os *gêneros textuais* são inúmeros, enquanto os tipos textuais, em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, segundo a categorização de Werlich (1973, *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 26-28).

Durante muito tempo, o termo *gênero* foi associado aos estudos literários e, talvez por isso, houve uma tendência nos estudos linguísticos, para usar as expressões *tipologia textual*, *sequência tipológica* ou *tipo textual* no lugar de gênero textual. Embora indissociáveis na prática, gênero e tipo textual são considerados atualmente conceitos distintos.

Marcuschi (2008) esclarece que os tipos textuais não são textos materializados, e sim modos textuais, isto é, o modo como esses textos são esquematizados linguisticamente para se constituírem. É a partir dessa ideia inicial que houve uma confusão entre as noções de gênero textual e tipo textual, um pouco tendenciosa a originar uma visão dicotômica entre os termos ou até mesmo de sinonímia.

Nesse sentido, na concepção atual, os textos são constituídos por sequências tipológicas com variações linguísticas e sintáticas, de natureza narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, ou injuntiva, com a predominância de uma delas. Portanto, os textos não pertencem a um determinado tipo textual estanque, o que era aceito até há alguns anos.

A organização dos tipos textuais decorre em função da finalidade e das intenções pretendidas para exprimir a experiência humana com o texto/discurso. Possuem um número limitado de categorias de tipificação, sem possibilidades de aparecimento de outras variações: descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa.

Como formas de apreender, interferir e apresentar a realidade ao leitor, a tipologia textual norteia-se por meio de esquemas linguísticos que participam na adequação e na constituição dos gêneros de acordo com a situação comunicacional. O Quadro 7, abaixo, organiza os preceitos básicos das possíveis escolhas disponíveis ao produtor textual baseadas nas postulações de Koch e Elias (2011b) e Marcuschi (2008):

Quadro 7 – Os Tipos Textuais e suas características

Designações	Características
Argumentativo	Apresentação de ordenação ideológica de argumentos afirmativos ou contrários, opiniões, defesas de ideias. Predomínio de elementos modalizadores, verbos de opinião, operadores argumentativos.
Descritivo	Apresentação de qualidades, propriedades, descrições de lugares, pessoas, pensamentos. Predomínio de verbos de estado, situação. O tempo verbal predominante é o presente.
Explicativo ou expositiva	Apresentação de ordenações lógicas, análises e sínteses, uso de conectivos e orações explicativas. Predomínio de sequências analíticas ou explicativas.
Injuntivo	Apresentação de prescrições e incitação de ações. Predomínio de verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente.
Narrativo	Apresentação de sucessão temporal ou causal de eventos, com início e fim de uma situação, antes e depois. Predomínio de verbos de ação e advérbios.

Fonte: Koch e Elias, 2011b e Marcuschi, 2008.

Já o gênero configura-se como um texto cuja finalidade é diversa da de outro texto: assim, por exemplo, o *artigo científico*, como o próprio nome já nos revela, caracteriza-se por ser um texto científico cuja finalidade é relatar os resultados de uma dada pesquisa, enquanto a *monografia* é um texto científico que tem a finalidade de esmiuçar um determinado assunto, estendendo-o em vários capítulos, aspecto que não

prevalece no artigo científico. Portanto, artigo científico e monografia são dois gêneros, porque têm funções diferenciadas.

Assim, a noção de gênero implica a ideia de matriz, agrupamento de elementos comuns. Por isso, o *artigo científico* é um gênero textual, pois apresenta semelhanças com a *monografia*, o *resumo*, a *resenha*, o *relatório*, entre outros, por onde circulam aspectos de relativa estabilidade:

Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Considerando o exposto neste item, a distinção entre gênero textual e tipo textual é relevante em trabalhos de produção e compreensão textual **como o que vamos apresentar no Capítulo III desta dissertação.**

2.3.6 Breve retrospecto da Linguística Textual

Antes de expormos as relações entre gênero, texto e contexto e consequentemente desenvolver uma melhor compreensão sobre os gêneros textuais, apresentaremos breve retrospecto sobre os estudos desencadeados até a definição do texto como forma específica de manifestação da linguagem.

Sem a intenção de uma visão panorâmica, indicamos algumas marcas relevantes e sinalizamos o ponto de vista de Bentes (2006), Fávero e Koch (1998) que explicitam que haverá sempre mais de uma definição de texto à disposição, importando, então, a escolha do conceito que melhor se reconheça nos pressupostos teóricos mobilizados.

A linguística estrutural proposta por Saussure compreendia a língua como um sistema e como um código, assumindo uma postura funcional meramente informativa, formalista e dicotômica, principalmente entre língua *versus* fala (Bentes, 2006). Havia muitas lacunas nos estudos em vigor que eram causadas principalmente porque a teoria não oportunizara adequadamente subsídios para o tratamento de fenômenos textuais.

Essa ideia fechada para os estudos da linguagem nem sempre foi bem aceita, o que estimulou um amplo esforço teórico para o surgimento de novos estudos sobre o

texto e que, como consequência, se distanciaram progressivamente dos estudos estruturalistas.

Anteriormente, o sujeito e a situação da comunicação eram postos à margem nas pesquisas desenvolvidas. A inserção desses dois componentes ocorre a partir do momento em que o texto passa a ser analisado em seu contexto pragmático, superando os limites da frase.

Assim, o texto se torna unidade de análise no campo dos estudos da linguagem para ir além dos limites fraseológicos. Para isso, houve um percurso não homogêneo de mais de 30 anos para a consolidação da Linguística Textual, que também não foi cronológico entre suas fases, mas que possibilita a distinção de três momentos: a análise transfrástica; a gramática textual e a teoria do texto.

Os conceitos de texto estavam expressos por intermédio da organização do material linguístico (BENTES, 2006), conforme Quadro 8:

Quadro 8 - Organização do material linguístico para a Linguística Textual

Momento	Conceito de texto	Foco de análise	Fenômenos investigados
Análise transfrástica	Sequência coerente de enunciados.	Estabelece relação entre frase e período com o intuito de explicar o que as teorias semânticas e sintáticas não davam conta.	Pronominalização; artigos; concordância tempo-verbal co-referenciação relação tópico-comentário referente.
Gramática textual	Objeto da linguística unidade teórica formalmente construída em oposição ao discurso.	Explora a competência textual do falante, refletindo sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado.	O falante nativo e suas capacidades textuais formativas, transformativas e qualificativa.
Teoria do texto	Visto como um processo, não como produto.	Explora o texto em seu contexto pragmático, estende do texto ao contexto.	constituição, funcionamento, produção e compreensão dos textos.

Fonte: Bentes, 2006.

Essas diversas propostas teóricas foram apresentadas e passaram por várias gerações e tradições, considerando-se estudos anglo-saxônicos e franceses que tratavam de discurso/texto.

Porém, a Linguística Textual não deve ser caracterizada em termos de certos métodos ou modelos construídos, mas, sim, ser caracterizada a partir de seu escopo, ou

seja, dos tipos de objetos e de problemas que constituem o seu campo de estudo. (FÁVERO & KOCH, 1998, p. 17).

Dessa maneira, o texto é manifestado por mais que uma simples sequência de enunciados, “o âmbito de investigação do texto se estende do texto ao contexto” (FÁVERO & KOCH, 1998, p. 15); salienta-se os papéis estabelecidos no processo comunicativo entre o autor, o texto e o leitor em determinados contextos sociais interacionais e institucionais e usos de linguagem entre culturas (FÁVERO & KOCH, 1998, p. 18).

O conceito adotado hoje para a definição de texto é resultado de reflexões ao longo dos estudos da linguagem, “de idas e vindas, de disputas de/entre diferentes sujeitos sobre um certo objeto em um determinado campo do conhecimento” (BENTES, 2006, p. 252), e variou desde uma unidade linguística superior à frase, como um produto acabado e pronto, até um complexo de proposições semânticas.

Com o advento da Linguística Textual, o texto deixou de ser visto como uma unidade acabada, como um produto, e conseguiu ser encarado como uma atividade de interação verbal consciente realizada pelos falantes, como elemento de mediação entre os sujeitos envolvidos na produção de sentido.

Nesse processo, o sujeito assume um papel ativo e insere-se a atividade da comunicação verbal em contextos situacionais, sociocognitivos e culturais com objetivos, efeitos e finalidades – propósitos – ao serem acionados e materializados, realizando a conexão entre texto, contexto e gênero.

2.3.7 Relação entre gênero, texto e contexto

À concepção de gênero, relacionam-se as concepções de texto e contexto e antes de iniciarmos o reconhecimento dos gêneros textuais emergentes na EaD, a compreensão desses elementos básicos será de suma importância para a construção e produção de sentidos da pesquisa, uma vez que há uma estreita relação entre texto, contexto e gênero.

Em nossa investigação, atribuímos ao Guia Didático do Aluno, assim como aos demais gêneros textuais participantes da EaD, a responsabilidade pela materialização

dos textos. Essas praxes são mediadas pela linguagem, sejam elas concretizadas através de textos orais e/ou escritos – principalmente, e esses textos são mais bem compreendidos quando os explicamos através do contexto no qual estão inseridos.

É preciso considerar a relação entre contexto e texto que destacamos a seguir com o auxílio do Quadro 9:

Quadro 9 - Relação entre Texto e Contexto

CONTEXTO	Atividades culturalmente pertinentes	GÊNERO
TEXTO	Mediado pela linguagem	

Fonte: Meurer, Bonini, Motta-Roth, 2005.

O **texto** é um evento comunicativo que não ocorre em unidades isoladas, como palavras soltas, morfemas, fonemas, mas sim em unidades maiores. No âmbito da Linguística Textual, o texto representa uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas para constituir uma unidade de sentido através de ações linguísticas, sociais e cognitivas.

A comunicação linguística entre os seres, que origina os textos, é resultado de um sistema de conexões entre vários elementos, produzindo um “tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2011) destacam a leitura em cena como atividade altamente complexa, que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes para a realização da produção de sentido do texto.

O sentido do texto é construído, então, levando-se em conta o **contexto**, a partir da interação entre o sujeito-texto no momento da leitura, “à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim.” (KOCH & ELIAS, 2011a, p. 59).

Decorre dessa concepção o fato de que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.” (KOCH, 2011, p. 30). O contexto, assim, pode ser definido como o que há de contribuição para a construção do sentido e

os elementos constituintes do texto, que resultam das interações, por ele são justificados e entendidos.

Segundo a mesma autora, a definição do termo contexto passou por várias fases de pesquisa no desenvolvimento da Linguística Textual e, ao longo dos estudos textuais, foi-se reconfigurando até chegar ao conceito de **contexto sociocognitivo**, adotado neste trabalho.

Inicialmente, o contexto era visto apenas como aquilo que havia escrito no próprio texto, ou seja, o entorno verbal, também chamado de *cotexto*. Nessa fase, eram estudadas as relações sintático-semânticas, anafóricas e catafóricas entre os enunciados.

Os estudos pragmaticistas, em paralelo, consideravam o texto não como um produto acabado em si mesmo, mas sim como um espaço de interação verbal entre os sujeitos sociais envolvidos, tendo, além dos elementos textuais, a situação comunicativa contribuindo para o sentido do texto, justificando o “para que” do texto.

Nessa época, ganharam destaque os conceitos de **contexto imediato** (sujeitos, espaço e tempo interacional, objetivo e meio) e **contexto mediato** (entorno sócio-histórico-cultural), instaurando contextos que consideravam o compartilhamento de ideias expressas explícita e implicitamente nos textos.

As teorias dos Atos de Fala e da Atividade Verbal trouxeram a incorporação dos interlocutores, postulando o preceito de que “todo dizer é um fazer”, ou seja, ao se produzir textos orais e escritos, sejam eles sincréticos ou não, há uma “atividade intencional e social, visando a determinados fins.” (KOCH & ELIAS, 2011a, p. 61).

Dessa maneira, o **contexto sociocognitivo** trouxe mobilizações mais completas para a leitura, a compreensão e os sentidos do texto, permitindo interpretações unívocas, o preenchimento de lacunas do texto, explicando, justificando ou alterando o que é dito e reunindo todos os conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais ao considerar:

O conhecimento linguístico propriamente dito; O conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico [...]; O conhecimento da situação comunicativa e de suas ‘regras’ (situacionalidade); O conhecimento

superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais); O conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas); O conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH & ELIAS, 2011a, p. 64).

Para a hipótese do GDA como gênero textual, é importante conhecermos o conceito de contexto, pois com isso vamos levar em conta as condições de produção, a situação de enunciação (quem fala, com quem, quando, onde, em que condições, com que propósito etc.), pois se trata de um conjunto de fatores que determinam necessariamente a produção de linguagem

[...] em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos. (KOCH & ELIAS, 2011b, p. 76).

2.3.8 A questão do suporte de gêneros textuais

A questão de suporte de gêneros textuais, sobretudo as divergências classificatórias entre gênero e suporte, como é a condição do livro didático, e em nosso caso, condição do guia didático do aluno, é objeto de constantes debates sobre o problema.

Marcuschi (2008) admite já haver identificado determinado termo como gênero e, posteriormente, identificá-lo como suporte, por isso enfatiza a cautela que deve existir perante a complexidade de indagações acerca do assunto.

O autor esclarece que ainda não há um estudo sistemático a respeito dos suportes textuais, apesar de sua relevância, e que foi recentemente que se iniciaram estudos que pudessem responder a alguns aspectos divergentes sobre o assunto.

Outro destaque acontece a partir da reflexão acerca das interferências no discurso que o suporte realiza, questionando sua neutralidade. Ao transportar o texto materializado através de um gênero – que não fica indiferente ao suporte, a influência, ou não, que o suporte manifestará, vai depender também do modo como ele circula e é consumido em sua esfera de utilização pela sociedade (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi (2008, p. 174) define o suporte como um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” e classifica-o pela categoria de suporte convencional ou incidental.

O suporte convencional é aquele produzido para essa finalidade, ou seja, de portar ou fixar textos. O suporte incidental ocorre na casualidade, pois não foi produzido para esse fim, nem aparece regularmente na atividade comunicativa.

Quando Marcuschi (2008) trata o livro e o livro didático como suporte convencional, admite certa maleabilidade, mas argumenta que as questões de capa, página, encadernação e outros critérios mostram um formato definido e que pode conter um só gênero, como os romances, ou gêneros diversos.

Ao tratar do livro didático, o autor o considera definitivamente como um suporte com características muito especiais, embora tal opinião não seja unânime entre os estudiosos. Considera-o como um suporte que engloba diferentes gêneros mantenedores de suas funções e operantes no novo contexto de inserção.

Para concebermos o GDA como um gênero textual, evidenciamos a questão de que os autores, ao elaborarem os guias, estão produzindo enunciados que precisam dar existência material a um texto didático específico concretizado em um gênero, que possuirá, em seus temas, uma expectativa comunicacional específica e um estilo próprio (BUNZEN & ROJO, 2005), pois o que se quer dizer num todo é realizado a partir da seleção do gênero.

Ao assumir uma posição de gênero, o GDA com sua função como material de apoio abrange em seu plano composicional, conteúdo temático e estilo, interesses sociais, políticos, pedagógicos e econômicos, satisfazendo expectativas próprias da EaD quando satisfatoriamente elaborado.

Defendemos, por meio das conceituações discursivas bakhtinianas, que o autor do guia, ao produzir seus enunciados, seleciona operacionalmente os recursos da língua que melhor possam representar em uma construção composicional, conforme a finalidade que sua temática proposta queira atingir na esfera de comunicação da EaD, e

a cada elaboração adquire relativa estabilidade por marcar sua funcionalidade e significação, podendo ser denominado como um gênero:

A perspectiva discursiva, considerando as condições sociais de produção, isto é, a relação entre os interlocutores, os diferentes sentidos e modos e contextos em que esta leitura se dá. [...] os sentidos não estão limitados pela intenção do autor e não se encerram no texto nem na capacidade de compreensão do leitor. Em outras palavras, são as relações entre autor, texto e leitor que nos possibilitam compreender a leitura como produção de sentidos. (MARTINS, 2006, p. 132)

Esses elementos fazem parte de um todo indissolúvel de caráter dialógico e sua complexidade insere o GDA como um gênero secundário, por em sua composição absorver e transmutar variados gêneros, tanto simples quanto complexos para formar seu texto materializado com propósitos múltiplos.

Com base no convívio cultural mais complexo em que “o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente.” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), nosso objetivo é compreender e analisar o GDA nessa nova perspectiva, não como um suporte de gêneros, mas como um gênero textual, para verificar que contribuições tal enfoque poderá trazer para o processo de ensino e aprendizagem na EaD.

2.4 Os Gêneros textuais na EaD

A observação sistemática dos gêneros textuais não é um estudo novo, como já considerado no item 2.3, mas vem ganhando destaque principalmente em relação ao ensino, abrangendo o estudo da língua, da linguagem e do discurso e no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que explorem as possibilidades de se trabalhar os gêneros participantes da EaD.

Ao nos depararmos principalmente com as práticas docentes envolvendo os gêneros textuais, no processo de ensino e aprendizagem no ensino presencial, não poderia ser diferente o envolvimento quando falamos do Gênero Textual Emergente – GTE - situado na modalidade de ensino da Educação a Distância, destacando-se e aproximando-se dos envolvidos, sobretudo através das novas TICs.

Há uma diversidade de teorias em torno das definições e das aplicabilidades dos gêneros textuais ao ensino. Por isso, na prática, não é fácil lidar com o conceito de gênero, nem com a classificação e tampouco com a funcionalidade:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas de comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente. (BAKHTIN, 2011, p. 284-285).

Nesse domínio do discurso, elucidado por Bakhtin, é notável que alguns textos materializados em situações comunicativas recorrentes, chamados também de gêneros rotineiros, possuam um reconhecimento imediato por parte dos envolvidos na enunciação. Podemos citar como exemplo dois deles: o gênero entrevista e o gênero bula de remédio.

Os referidos gêneros textuais podem circular por variados discursos, como o literário, o jurídico, o eletrônico, o religioso, mas mesmo assim podem ser facilmente reconhecidos porque trazem sempre os seus traços comuns, destacando-se entre eles a forma estrutural.

E quando falamos de GTEs na esfera de circulação da EaD, ingressamos num espaço de domínio discursivo muito dinâmico, com constituição e circulação social de discursos com complexidade variável, inovadora, que podem complicar o processo de definições dos GTEs.

Marcuschi (2008, p. 154) postula que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, e a EaD é uma dessas situações, como pudemos perceber em seus aspectos históricos e agora evidenciaremos ao conhecer melhor alguns dos GTEs próprios do seu domínio discursivo.

Para a compreensão dos Gêneros Textuais Emergentes, GTEs, é necessário reconhecer a dinâmica social que envolve as novas tecnologias de informação e comunicação e que pode ser observada, com certa frequência na atualidade, no próprio âmbito pessoal, através de variados aparelhos eletrônicos que aos poucos vão fazendo parte da rotina dos indivíduos.

A Internet leva as pessoas a lerem mais e a usarem mais a escrita no ambiente digital, possibilitando a exposição dos envolvidos na EaD aos mais variados gêneros de textos e a manifestações de linguagens que os das gerações anteriores. Um gênero sempre é novo e velho ao mesmo tempo. Novo, por apresentar novas propostas interacionais aos participantes da comunicação, ligadas às atividades humanas e velho por trazer consigo influências de gêneros já existentes.

Vamos agora conhecer alguns gêneros textuais que funcionam como mecanismo de identificação grupal e inserção social dos envolvidos, fazendo com que surjam gêneros textuais derivados dessas inovações tecnológicas através da prática. Inseridos no cotidiano, os usuários vão aperfeiçoando-se e tornando-se competentes para o emprego desses gêneros conforme suas necessidades de interação.

E, apesar de tantos gêneros textuais participantes do ambiente virtual de aprendizagem, partimos para o texto impresso motivados pelo interesse nas estratégias de produção textual para auxiliar os alunos que aprendem na EaD, tanto *on-line* quanto *offline*, não utilizando apenas o computador e outras TICs para a interação entre pessoas a distância, propondo uma nova situação de comunicação verbal.

Podemos citar, como gêneros textuais emergentes, presentes no AVA: *e-mail*, *chat*, bate-papos, *aula-chat*, fóruns, listas de discussão, videoconferência. Não há uma lista completa e fechada de todos os gêneros que circulam nesse domínio discursivo. Marcuschi (2008) afirma desconhecer levantamentos exatos de quantos gêneros poderiam ser identificados, e a dinamicidade do próprio AVA provoca com certa frequência novas nomenclaturas e novos gêneros textuais.

Os gêneros podem ser chamados de emergentes, mas não se originam da mídia eletrônica, pois surgem, geralmente, de gêneros já existentes, como contraparte de

outros já conhecidos, porém apresentando peculiaridades formais próprias desse espaço de circulação, readequando-se no ambiente digital.

Temos assim a “criatividade social em fazer coisas novas acontecerem de novas maneiras” (BAZERMAN, 2009, p. 23), que faz com que os enunciados produzidos possam circular onde houver necessidade, adaptando-se sempre, desde a “invenção da escrita que gerou um sem-número de ambientes e necessidades para seu uso, desde a placa de bairro, passando pelo pergaminho, o papel, até a invenção da imprensa com os tipos móveis”. (MARCUSCHI 2004, p. 26).

Assim, os gêneros textuais têm papel relevante nas mais diversas situações comunicativas na EaD, e o estudante deverá saber reconhecê-los para escolher o mais adequado à situação, a quem endereçá-lo e como fazê-lo, o conteúdo que se espera nesse gênero e o estilo em que deve ser elaborado.

Há uma série de novas fontes de leitura, informação e formação sobre os gêneros envolvidos nas interações virtuais e discussões sobre as perspectivas para o ensino, bem como acerca das modificações promovidas nesse meio. Assim sendo, apresentaremos apenas um conjunto daqueles que mais se destacam.

Desse ponto de vista, a EaD potencializa a evolução de gêneros emergentes por ser um espaço que situa história, sociedade, cultura, comunicação, linguagem verbal e não-verbal. Cabe ressaltar ainda o uso intenso da escrita como característica essencial dos gêneros emergentes. Assim, a EaD traz à tona reflexões sobre as estratégias textuais a partir dos GTEs utilizados no processo de mediação entre alunos e professores.

Com enfoque em nosso objeto de pesquisa, partimos da hipótese segundo a qual quanto melhor os graduandos dos cursos de graduação a distância dominarem os GTEs apresentados, tanto mais livremente os empregarão, refletirão de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação da qual participam (BAKHTIN, 2011), colocando as práticas comunicativas em ação na EaD por meio dos gêneros textuais.

A escolha dos gêneros textuais na EaD, emergentes nesse contexto, não é aleatória, como já afirmado, pois o(s) texto(s), materializado(s) nesse(s) gênero(s),

circula(m) por um caminho previsível em sua funcionalidade, intenção, propósito e ação, pois a

[...] maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero. (BAZERMAN, 2009, p. 38).

Nossa pretensão não é fazer uma relação exaustiva dos GTEs na EaD e designações fechadas e definitivas sobre as características desses gêneros, pois consideramos as recomendações feitas por Marcuschi (2010) de que os GTEs identificados na mídia virtual são muito utilizados na comunidade acadêmica, mas seu uso também é comum e rotineiro fora dela, podendo receber outras tentativas de definições e caracterizações.

Por isso, além de oferecermos uma visão dos gêneros textuais emergentes que poderia ser aplicada em outras esferas de circulação na Internet, como em empresas, em grupos sociais, em grupos de pesquisa, redes sociais, situaremos também entre os gêneros mais conhecidos seu perfil na EaD, de forma sintetizada.

Reforçamos também que esses GTEs são mais que simples materiais tecnológicos com funções específicas no processo de ensino e aprendizagem da EaD, constituem, antes de tudo, veículos de linguagens e, como tal, devem ser considerados por suas possibilidades de comunicação educativa (SILVA, 2011), pela alternância entre a emissão e a recepção de mensagens, pelo acesso a diversas fontes de informação e todo tipo de transferência de dados.

A partir da seção 2.4.1 até a 2.4.5, no início de cada GTE, utilizamos como apoio o *Dicionário de gêneros textuais* (2012), de Sérgio Roberto Costa. A obra é resultado de anos de pesquisa, apresentando um rol de gêneros orais e escritos, com suas definições e características simples e objetivas, já consideradas estáveis pela consagração adquirida pelos discursos literário, jurídico, religioso, eletrônico e digital.

2.4.1 *E-mail* ou correio eletrônico

E-mail: (v. bate-papo virtual, *chat*, correio eletrônico, imeio, mensagem, torpedo): o termo *e-mail* (eletronic mail) pode ser usado para o sistema de transmissão, para o endereço eletrônico dos usuários e, por metonímia, para o próprio texto (mensagem eletrônica). É neste último sentido que se trata dele aqui como gênero, definido como mensagem eletrônica escrita, geralmente assíncrona, trocada entre usuários de computador ou de celular que possuam Internet. Assim, ele é mais rápido que a correspondência postal comum, fácil de ser usado. É um gênero emergente original, com qualidades linguísticas, enunciativas, e pragmáticas próprias, embora possa ter um formato textual semelhante a uma carta (v.), a um bilhete (v.), a um recado (v.) ou a um fax [...] (COSTA, 2012, p, 110-112).

O *e-mail*, ou correio eletrônico, está hoje entre os gêneros emergentes mais praticados na Internet, em âmbito pessoal, profissional, comercial, público e privado. De acordo com os princípios bakhtinianos, o *e-mail* assume a complexidade de um gênero secundário, com características textuais advindas das cartas pessoais. Permite compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação.

As mensagens eletrônicas começaram a ser compartilhadas em meados de 1970 e passaram por diversas feições estruturais e funcionais para chegar ao que está disponível hoje. Muitos *sites* começaram a oferecer gratuitamente o serviço de correio eletrônico e, entre os mais populares na Internet, destacamos, entre outros: *Gmail*, *Yahoo!* e *Hotmail* (reformulado recentemente para *Outlook.com*).

No período de expansão do gênero, houve a tendência de se afirmar o fim dos correios tradicionais, o que, na prática, não aconteceu. Marcuschi (2004) aponta, inclusive, para o fato de que as tecnologias mais colaboram umas com as outras do que competem entre si nas comunicações.

O *e-mail* é uma forma assíncrona de transmissão de mensagens, realizada por meio de variadas tecnologias como o computador, o celular ou o *tablet*, quando *on-line*. O mesmo termo, *e-mail*, é usado para designar o endereço eletrônico de cada usuário.

De caráter pessoal e particular em relação ao emissor e receptor, o *e-mail* pode apresentar defasagem ou ausência de respostas entre remetentes e destinatários, principalmente nos casos em que é utilizado para a prática publicitária.

Na esfera de circulação do AVA, o *e-mail* é disponibilizado pelo serviço de correio eletrônico do sistema *Moodle* e, em seu plano composicional, sobressaem os seguintes elementos: data de envio, remetente, destinatário(s), oferecendo o envio de mensagem a vários destinatários ao mesmo tempo, envio de cópias e cópias ocultas, assunto e corpo da mensagem, além da possibilidade de anexação de documentos e das mensagens serem arquivadas, impressas, encaminhadas e copiadas.

O conteúdo temático do *e-mail* na EaD trata das relações de ensino, comunicação indicada para o envio de mensagens entre professores, tutores e alunos, facilitando a criação de uma comunidade discursiva, mas também pode assumir conteúdo temático distinto, sobretudo de caráter pessoal e particular.

O GTE *e-mail* proporciona ao usuário a participação interativa dos indivíduos para o esclarecimento de dúvidas, envio de sugestões, além de facilitar o compartilhamento de materiais anexos, como documentos, imagens, vídeos, entre outros

Para compor seu estilo, o *e-mail* adquire aspecto mais formal e culto quando nele é aplicado um teor profissional e hierárquico entre os interlocutores, principalmente ao envolver documentos institucionais ou então contato entre professor e aluno.

Quando se trata de *e-mails* pessoais, segue a linguagem informal, com tom coloquial e direto, permitindo com mais frequência a utilização de outras formas textuais, como imagens e sons.

2.4.2 Chat ou Bate-Papo Virtual e Aula-Chat:

Chat: (v. bate-papo, bate-papo virtual, ciberconversa, conversa/conversação, conversa oral digital): conversa/conversação (v.) informal teclada em tempo real através da Internet, portanto, virtual. Caracteriza-se como uma escrita abreviada, sincopada, parecida com a escrita escolar inicial. Os usuários de Internet usam um código discursivo escrito complexo (alfabético, semiótico, logográfico), em que simultaneamente misturam alfabeto tradicional, caretinhas, *scrit*, etc. para “conversar” teclando. Portanto escrevendo. Usam abreviações, sínopes e outros recursos (alongamentos, caixa alta, etc.). (COSTA, 2012, p. 72-73).

Aula-chat (v. chat): aula (v.) que ocorre em sala-*chat* (sala de aula virtual) dos chamados *chats educacionais* (v. *Chat* e seus tipos) que diferem das salas abertas dos *chats* virtuais (bate-papos – v. – na Internet), pois os interactantes

se conhecem, fazem parte de um mesmo grupo de alunos, geralmente em número reduzido, que são identificados por seus nomes reais (não usam Apelido (v.) ou nickname (v.)). Contudo, pelo caráter virtual, na prática, mantêm as características das salas de bate-papo convencionais, já que o professor não tem o controle presencial como o que existe numa sala de aula comum. (COSTA, 2012, p. 44).

A palavra *chat* vem do inglês e significa *conversa*. Para Marcuschi (2004), esse gênero é decorrente de um gênero primário tradicional da oralidade: as conversações/diálogos.

Através do uso intensivo da escrita e de formas de textos em múltiplas semioses: palavra, imagem e som, os *chats* e as aulas-*chat* permitem uma comunicação mais interativa e dinâmica na mídia virtual, sendo, assim como o *e-mail*, um dos GTEs mais usuais em computadores, celulares, *tablets*.

O plano composicional recebe as conversas multiparticipativas, podendo ser entre dois ou mais usuários em um *chat* reservado, em um *chat* aberto, que pode ser organizado de acordo com as intenções da conversa.

Pode haver outros recursos que complementem a atividade básica do *chat*, que dependem do programa no qual estão sendo reproduzidos para assumirem determinadas funcionalidades. Outro grande fator de destaque é o caráter síncrono no compartilhamento dos enunciados, ocorrência considerada em tempo real.

Geralmente, as pessoas se identificam por apelidos, também conhecidos como *nicknames*, tendo o anonimato como traço. Essa é uma característica um pouco distinta na EaD, já que o *chat* envolve grupos formados pelos graduandos dos cursos e também pelos tutores a distância, com necessária identificação.

Na EaD, o *chat* frequentemente tem como conteúdo temático abrir espaço para discussão sobre determinado conteúdo da esfera acadêmica, sobre determinada disciplina ou então para conversa informal entre os graduandos.

O estilo se estabelece pelo caráter mais informal, com os *chats* realizados dialogicamente em primeira pessoa do singular, possibilitando a realização de reuniões dinâmicas entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os aspectos linguísticos, conforme Marcuschi (2004), assumem posicionamento bastante livres, trazendo expressões típicas da escrita digital, do uso informal da língua, com expressões mesclando letras e números com efeitos de homofonia: Hta, 100Vc, etc., assim como o uso dos *emoticons*, que são os ícones indicadores de emoção, representando através de imagens ou caracteres, as expressões faciais e gestos presentes em uma interação face a face.

2.4.3 Fórum eletrônico ou virtual

Fórum: Reedição do fórum (v.) a partir do surgimento de novas tecnologias, o fórum eletrônico ou virtual, ou e-fórum (v.) pode se assemelhar ao fórum (v.) tradicional, mas realmente é um novo gênero, assim como o é o bate-papo virtual/*chat* (v.), que possui semelhanças com o bate-papo (v.) do cotidiano, e o é também o *e-mail* (v.) que se parece com a carta (v.). Ou seja, são todos gêneros diferentes entre si. De grande abrangência social (ubiquidade) e por ser bastante democrático, pela participação irrestrita de qualquer usuário de Internet (universalidade), o fórum eletrônico ou virtual se caracteriza por ter tópicos de discussão escolhidos estrategicamente pelos portais de Internet (v. portal) ou pelas respectivas comunidades dos sítios (v.) de relacionamento. Nestes, cada usuário convidado e cadastrado pode participar das discussões e construir discursos argumentativos em torno de temas polêmicos. (COSTA, 2012, p. 131-132).

O fórum, gênero secundário, é hoje um GTE muito praticado na comunidade acadêmica virtual, mas também é comum fora dela. Os principais elementos que configuram um fórum, em qualquer domínio discursivo em que se apresente, são os debates, o gênero primário a partir do qual o fórum eletrônico foi desenvolvendo suas especificidades.

Nos debates orais, o fórum se realiza de forma síncrona. Já o fórum na EaD ocorre assincronamente, mas isso não impede uma discussão “quase síncrona”, se dois ou mais participantes estiverem postando simultaneamente em tempo real. Ainda assim, não corresponde à mesma sincronia de um *chat*, por exemplo.

Para participar dos fóruns, deve-se levar em conta o tema, bem como o perfil das pessoas envolvidas, para definir o estilo do gênero. Dessa maneira, o fluxo contínuo tem cada enunciado produzido por um participante como responsável pelo desencadeamento dos enunciados dos demais participantes, estimulados principalmente pelos enunciados argumentativos, que naturalmente despertam o fluxo de resposta.

No perfil da EaD, o plano composicional do fórum é usado para debates, com réplicas e tréplicas a um determinado enunciado apresentado, com cada participante devidamente identificado. O debate gerado no fórum pode, muitas vezes, ser uma atividade avaliativa ao verificar-se a participação do acadêmico, estimulando um uso mais formal do gênero emergente.

Os conteúdos temáticos de cada fórum são organizados a partir das disciplinas às quais fazem referência, mantendo uma relação entre as perguntas e as respostas. Nele ocorrem encontros temáticos com compartilhamento de interesses, assuntos, conhecimentos teóricos, o que permite o fluxo contínuo de intercâmbio de mensagens e favorece a estratégia utilizada para atingir o propósito da discussão.

2.4.4 Lista de discussão

Lista de discussão: (v. audioconferência, ciberconferência, colóquio, conferência, conversa/conversação, debate, diálogo, discussão, e-fórum, fórum, fórum de discussão, fórum eletrônico ou virtual, grupo de discussão, lista de distribuição, *newsgroup*, teleconferência, videoconferência): grupo de discussão (v) que debate algum tema específico e cujas mensagens são distribuídas por correio eletrônico (v.) àqueles que estão inscritos nas listas de tais tipos de ambiente ou fórum de discussão (v.). Trata-se de uma comunicação assíncrona, mediada por um *moderador (owner)* ou *Webmaster* que difunde as regras específicas da lista, organiza as mensagens recebidas e pode fazer-lhes uma triagem antes de direcioná-las aos participantes, bem como controlar os assuntos e o número de usuários. Sua presença é importante, mesmo que não faça o controle com todo o rigor. Possuindo um endereço eletrônico (v.), inscrito e liberado pelo *owner*, o internauta posta sua mensagem (v.) que será lida por todos os usuários. As mensagens vinculam-se a um assunto específico que pode estar relacionado a *websites* ou a temas determinados por um grupo específico de usuários de *chats/salas de bate-papo* (v.) (COSTA, 2012, p. 160).

Muito semelhante ao fórum, em uma lista de discussão também é importante a identidade do participante em seu plano composicional, que assume traços do *e-mail* ao ser executado com o auxílio desse GTE. Manifestado pela escrita e de maneira assíncrona, tem o objetivo de formar grupos com interesses bem definidos e específicos, com o intuito de articular as discussões sobre o tema escolhido.

Diferenciando-se um pouco dos fóruns, as listas de discussão funcionam com o auxílio de um moderador, responsável por organizar e manter na lista somente as

mensagens pertinentes ao tema determinado, sem veiculação de mensagens de ordem mais pessoal.

Nesse gênero voltado para discussões, as escolhas discursivas dos usuários retratam seus interesses comunicativos. E no perfil da EaD, a lista de discussão vai permitir a criação de um conteúdo temático da esfera acadêmica a ser debatido e através do qual são disponibilizadas as contribuições referentes ao assunto elencado, geralmente da disciplina ministrada no momento.

O estilo é informal quase que de maneira contínua, pois nas listas de discussão os participantes geralmente são os acadêmicos, tendo a participação do tutor a distância, mas com o espaço para liberdade comunicativa.

2.4.5 Videoconferência

Videoconferência (v. audioconferência, ciberconferência, conversa/conversação, *e-fórum*, fórum, fórum de discussão, fórum eletrônico ou virtual, grupo de discussão, lista de discussão, lista de discussão, lista de distribuição, *newsgroup*, teleconferência): conversa (v.), debate (v.), discussão (v.) entre mais de dois interlocutores, em ambiente de áudio e vídeo síncronos, realizada (o) por meio de computador ou telefone celular com Internet. É muito usada em ensino à distância, reuniões, entretenimento, trabalhos coletivos etc. (COSTA, 2012, p. 224).

Utilizando os recursos de áudio e vídeo, esse gênero tem a comunicação pela escrita em menor intensidade que nos outros já detalhados, podendo ser considerada quase nula. Para sua realização, os participantes estabelecem um tema específico para a comunicação, com data pré-estabelecida e tempo determinado para sua execução.

A videoconferência se assemelha em seu plano composicional aos gêneros primários como os telefonemas, com imagens, e aos bate-papos, com convidados (MARCUSCHI, 2004), e na EaD se assemelha ao gênero aula, quando selecionada a esse propósito.

No perfil da EaD, para a videoconferência ser realizada, são necessárias tecnologias mais avançadas, por isso não é prática tão comum nas rotinas diárias no AVA, precisando de agendamento prévio para os recursos estarem à disposição e geralmente são utilizados para eventos de maior porte, como a palestra de um convidado, defesa de um trabalho de conclusão de curso de graduação ou pós-

graduação, com algum integrante da banca participando a distância, o que exige um estilo formal e uma variedade infinita de conteúdos temáticos possíveis.

2.5 O Guia Didático do Aluno: um suporte de textos ou um gênero textual?

2.5.1 Critérios para escolha do objeto de pesquisa

Em meio a tantos novos recursos disponibilizados *on-line*, como os gêneros textuais emergentes utilizados com maior frequência no ambiente virtual de aprendizagem da EaD, apresentados no item anterior, por que elegemos como objeto de pesquisa o Guia Didático do Aluno, um material didático impresso?

Dentre os critérios para a seleção, nos chamou a atenção o fato de que ainda ser produzido um material impresso em meio a inúmeras possibilidades no ambiente virtual de aprendizagem, que se transformam e se aprimoram a cada dia em decorrência dos avanços tecnológicos e da utilização social.

Outro argumento importante foi o fato de o Guia se assemelhar, à primeira vista, ao livro didático, que faz parte da formação escolar básica da maioria dos envolvidos no contexto sócio-histórico-cultural da EaD.

Consideramos também o fato de o curso de Letras ser uma licenciatura, e a necessidade de os licenciados, no exercício de suas atribuições, trabalharem com o livro didático e outros impressos, o que exige conhecimento e domínio desse material.

O livro, adotado pela escola nos níveis de ensino fundamental e médio, ao adentrar no universo da EaD, estabelece uma característica do ensino presencial que, ao mesmo tempo, não corresponde igualmente aos recursos didáticos utilizados no ensino superior presencial, que historicamente utiliza textos literários e científicos, o que também nos chama a atenção para a pesquisa.

Preti (2009) relata a elaboração dos materiais didáticos do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, criado em 1992. Durante a leitura, destacamos o ponto chave para nosso principal questionamento:

O texto produzido era lido e avaliado pela equipe pedagógica, por professores da área e revisto pelos autores. Em seguida, era realizado o pré-teste com os orientadores acadêmicos que avaliavam a linguagem, a coerência e coesão

textual, o nível de dificuldades na leitura do texto, a adequação das ilustrações e das atividades de aprendizagem, o tempo mínimo necessário para leitura compreensiva. O material avaliado **como não adequado a estudantes de um curso a distância** era rejeitado. (PRETI, 2009, p. 5, grifo nosso)

Como seria um material adequado? Existe alguma adequação? Algum perfil? E como pode se adquirir essa adequação? Como os aspectos discursivos poderiam contribuir para que um material pudesse corresponder ao perfil esperado por um estudante de um curso a distância? Existem funções, características e qualidades para realizarem a produção textual do Guia Didático do Aluno?

Tais questionamentos despertaram o nosso interesse em elaborar uma proposta de estudo do Guia Didático do Aluno, no campo da Linguística Aplicada, como um gênero textual próprio do domínio discursivo da EaD e evidenciar as possíveis contribuições que esse olhar oferece ao processo de ensino e aprendizagem a distância.

Tendo em vista tal interesse, nossas **perguntas de pesquisa** são: De que modo e por que o GDA é um enunciado num gênero textual, na perspectiva sócio-histórica e cultural? Como são selecionados os objetos de ensino que compõem os GDAs estudados?

Com as respostas a essa pergunta de pesquisa, pretendemos atingir o **objetivo** da pesquisa: compreender o processo de constituição do GDA enquanto gênero textual.

Reconhecer o GDA como um gênero textual nos abre caminhos para identificar funcionalidades, finalidades e entender como o Guia, enquanto gênero, se constrói para um curso na EaD.

Essa posição é útil e válida mesmo sem considerar se há uma equipe que possa orientar os autores na produção do guia¹⁶, se há estabelecido algum tipo de formatação na organização do material, como introdução, estudos de temas específicos, atividades integradas e correção das atividades, módulos temáticos, caderno de estudos, cadernos de atividades, uma vez que essa estrutura de trabalho varia de instituição para instituição, das experiências, conquistas e fracassos.

¹⁶ Para elaborar os GDAs, aos autores/professores foi exigida a condição de cursar uma Especialização em Elaboração de materiais didáticos para a EaD, coordenado pela UFMT.

A visão do GDA como gênero textual pode contribuir para a produção de um bom texto, o que implicitamente já vai mostrar o material como adequado para um aluno que estuda a distância, através de seu estilo, plano composicional, conteúdo temático, levando em consideração o contexto no qual está inserido e a sua finalidade, finalidade essa utilizada na materialização do texto.

Tecnologia acessível, o Guia Didático do Aluno é um material didático produzido especificamente para quem estuda sem o apoio presencial de um professor, assumindo papel importante no processo de ensinar e por isso merece nossa investigação.

Existe um sistema dinâmico de ações e operações concretas postas em prática para a elaboração do GDA como um gênero textual e são elas que precisamos (re)conhecer para avaliar as contribuições desse novo olhar que corrobora com o processo de ensino-aprendizagem.

Há diversos sujeitos que atuam e interagem nos procedimentos de ensinar e de aprender na EaD para que esses processos possam ocorrer de maneira efetiva. Como já constatado, há uma diversidade de meios tecnológicos que, envolvidos pela linguagem, podem ser utilizados no ato de ensinar.

Além dos gêneros textuais emergentes, enumerados no item 2.4, utilizados com maior frequência no ambiente virtual de aprendizagem da EaD, apresentamos argumentos em favor de considerar o Guia Didático do Aluno também como um gênero textual próprio desse ambiente:

Trata-se de tecnologia que não é nova, mas que, ainda, tem espaço garantindo numa sociedade em que tecnologias novas se tornam cada vez mais populares e sedutoras. Segundo Raquel Barreto (2000), “a multimídia interativa deixa muito pouco espaço para a imaginação [...] A palavra escrita, ao contrário, estimula a formação de imagens e evoca metáforas cujo significado depende, sobretudo, da imaginação e da experiência do leitor”.

b) Tem crescido enormemente a indústria de material impresso, indicando que o “fim do livro” está longe de acontecer.

c) É a tecnologia que faz parte de nossa formação escolar (e dos estudantes), do nosso campo profissional (ainda mais quando os estudantes são professores em exercício) e que, portanto, deveríamos dominar melhor.

d) Na EaD, ainda, predomina o uso dessa tecnologia por ser mais acessível. Segundo dados do Censo EAD (2010), das instituições que participaram da pesquisa e que possuem Polos de Apoio Presencial, 91% utilizam material

impresso. Mas, se formos observar na oferta de cursos de graduação, praticamente 100% das instituições o utilizam.

e) As Instituições que atuam na EaD estão em processo crescente de produção de material didático específico para os cursos em oferta. Se estimarmos que, num curso de graduação, há uma média de 40 a 50 disciplinas e que são mais de 200 os cursos oferecidos, podemos ter um ideia aproximada da quantidade de livros produzidos na EaD. E se multiplicarmos estes livros pelo número de alunos matriculados (aproximadamente 1 milhão), logo nos damos conta de que estamos diante de uma “indústria do livro” no campo da EaD. (PRETI, 2009, p. 2).

A partir desses argumentos, levantamos a hipótese de o GDA ser um gênero textual e não apenas um suporte para os variados textos materializados para explorar determinado conteúdo na disciplina para a qual foi elaborado.

De acordo com Coscarelli (2007), a noção de gênero textual não pode e nem deve ser tratada de maneira simplista, vendo os textos apenas como reprodutores de uma estrutura prefixada para o gênero ao qual pertencem. O GDA, quando considerado como um gênero textual, permite que vejamos seus autores como sujeitos planejadores e organizadores de um texto para que determinado fim seja alcançado.

O Guia Didático do Aluno pode ser considerado um gênero, para o qual as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e divergentes, mas pode ser visto como uma atividade constituída pela linguagem, no contexto histórico contemporâneo da modalidade de ensino da Educação a Distância, que engendra papéis para seus participantes, destinado a um grupo social: professores, tutores presenciais e a distância e graduandos.

O GDA tem uma funcionalidade muito clara nessa modalidade de ensino, pois é muito mais que um depósito de textos. Assim, é preciso explorar o trabalho linguístico feito no GDA, a seleção de estratégias para sua construção e os efeitos de sentido que provoca, as escolhas que sinalizam, para os graduandos, a intenção comunicativa do autor, as possibilidades que a língua oferece para a construção de tais escolhas e as consequências de cada uma dessas escolhas em termos dos sentidos que elas permitem ao leitor construir, ou seja, das direções que apresentam ao leitor:

É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso que percebam a ironia

ou o humor, quando o autor lança mão desses elementos, é preciso que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso estabelecer a relação entre o texto e os recursos não-linguísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto. Na produção do texto, o aluno precisa aprender a construir um texto que provoque no interlocutor as reações que ele, autor, deseja e, para isso, precisa ter em mente o seu público-alvo, seu objetivo ou a finalidade do texto, sobre o que vai escrever e onde o texto vai circular. Essas informações vão ajudar o aluno/autor a escolher o gênero que melhor atenderá aos seus propósitos de Texto: “uma unidade linguística concreta, [...] um conjunto organizado de informações conceituais e procedimentais (instruções de como ligar essas informações), que medeia a comunicação.” (COSCARELLI, 2007, p. 7).

Para o graduando, há sempre o seu leitor mais próximo e fixo, mas a EaD nos oferece leitores próximos, distantes e muitas vezes até desconhecidos, sejam eles professores, tutores e alunos que tenham acesso às produções textuais e é por isso que os graduandos dessa modalidade de ensino precisam estar muito bem preparados para a produção de um texto, pensando nos leitores que receberão e entenderão o texto, levando em consideração nesse tipo de atividade o gênero, os recursos formais e linguísticos que o constituem em uma situação sociocomunicativa.

Preti (2009) faz alguns questionamentos em sua pesquisa sobre o material impresso na EaD, que nortearão nosso próximo capítulo. O papel do professor na produção de material didático na EaD permanece o mesmo daquele em que ao autor eram dados todos os poderes de atribuição de sentidos, ou se modifica? O papel do leitor se modifica no papel de coautor?

O texto didático produzido especificamente para a EaD permite essas produções textuais? É suficiente para estabelecer interação com o estudante ou necessita da intervenção do tutor, ou orientador para a aprendizagem? Que estilo de linguagem utilizar no material didático? Mais informal e próxima do leitor? Quais as contribuições? São os nossos questionamentos também.

Existe uma flexibilidade em sua proposta de ensino. As interações entre os participantes serão favorecidas pelo Guia Didático do Aluno concebido como gênero textual, e possibilitarão a todos os atores envolvidos a compreensão que irá favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Da qualidade dessas propostas textuais dependerá a eficiência desse processo.

Litwin (2001) afirma que, ao estudar na EaD, fundamentalmente identificamos uma modalidade de ensino com características específicas e os textos que nela circulam não poderiam deixar de assumir também peculiaridades que ocorrem por serem produzidos especificamente para a EaD.

Tal modalidade de educação é um espaço para gerar e promover esses textos. A relação entre docente-discente se dá pelos textos, principalmente, uma vez que a proposta de assistência regular, os materiais de texto-base não são autossuficientes para gerar uma proposta de aprendizagem, mas proporcionam espaços para reflexão.

Quando assumimos o Guia Didático do Aluno como gênero textual, contamos com uma proposta pedagógica e didática, direcionando os estudos graduandos apesar da organização autônoma que é permitida ao estudante, propondo atividades, interação.

A Educação a Distância precisa estar sem distanciamento da educação, conforme Lobo Neto (2001, p. 99), a EaD é a mesma educação de que sempre tratamos e que sempre trabalhamos como direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado democrático, sendo considerada no contexto da educação.

São os enunciados concretos que utilizamos na construção do nosso conhecimento de língua, o que é reproduzido na comunicação discursiva viva é retratado no Guia Didático do Aluno, são formas de enunciações que chegam aos leitores do Guia Didático do Aluno, contribuindo para a aprendizagem de autonomia nos estudos, etc.

O Guia Didático do Aluno institui uma nova situação de interação verbal que, aos poucos, vai-se estabilizando no interior dessa esfera de circulação, com uma finalidade discursiva e com sua própria concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2005).

O Guia Didático do Aluno não vem substituir os gêneros textuais do domínio discursivo da EaD, nem limitá-los, pelo contrário, cada novo gênero aumenta e influencia os gêneros textuais já existentes em determinada esfera de circulação, pois há condições sociocomunicativas que os engendram (RODRIGUES, 2005).

Os gêneros textuais são produtos sociais, modos sociais de dizer. Com isso, o GDA vem apresentar uma visão de mundo. Temos a consciência que não há um plano comum para os estudos dos gêneros, pois isso é resultado da própria diversidade e heterogeneidade das atividades humanas.

Consideramos o GDA como manifestação da cultura, contextualizado na modalidade de ensino da Educação a Distância:

Nesse sentido, não é espécie nem tampouco modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento. Transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor. (MACHADO, 2010, p. 158).

“Recentemente incorporados à agenda de trabalho de muitos pesquisadores situados no campo da Linguística Textual, os estudos sobre os gêneros textuais vem contribuindo significativamente para ampliar a compreensão do processamento cognitivo do texto (recepção e produção.)” (KOCH & ELIAS, 2011b, p. 56).

Trabalhamos com um gênero textual secundário, ou seja, complexo. Essa definição, como salienta Bakhtin (2011), não é pela funcionalidade do gênero textual, mas sim por surgir em um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado.

A escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta, em cada caso, os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar “o modelo” do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos. (KOCH & ELIAS, 2011b, p. 62).

2.5.2 Aspectos metodológicos

Para compreender o funcionamento do processo de produção do GDA, como gênero textual, procederemos, no Capítulo III, à análise de dois GDAs que constituem o *corpus* da pesquisa, escolhidos por integrarem o currículo do curso de Letras – Habilitação em Português e Espanhol, na EaD/UFMS. São os GDAs de Língua Portuguesa (GLP) e Língua Espanhola I (GLEI).

Tal análise será orientada no sentido de verificar como e por que o GDA se produz como gênero textual, segundo uma perspectiva sócio-histórica e cultural, bem como identificar os critérios de escolha dos objetos de ensino nas unidades analisadas. Ao discutir os resultados dessa verificação, consideramos poder atingir o objetivo da análise, ou seja, entender o processo de constituição do GDA enquanto gênero textual.

Apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para a análise do *corpus* selecionado, a fim de viabilizar ou não a confirmação da hipótese inicial deste estudo do GDA como um gênero textual.

Nossa análise qualitativa do GDA será desenvolvida em duas partes. Na primeira parte, ocorrerá a descrição detalhada de cada GDA, obedecendo à estrutura organizacional de sua composição a partir das etapas do percurso introdução-desenvolvimento-conclusão. Esse caminho é utilizado pelos autores no processo de elaboração para expor ao leitor o conteúdo temático do GDA.

A fim de verificarmos as estratégias de produção textual adotadas pelos autores na composição do gênero, destacaremos a intercalação de textos em gêneros textuais diversos como recurso próprio para o estilo e para o plano composicional da hipótese em debate.

As intercalações apresentadas seguirão dois critérios para a exposição da análise: a incidência em cada etapa do percurso do GDA, ou a incidência por funcionalidade, exposta e analisada por agrupamento das intercalações, com enfoque no aspecto intencional na escrita dos autores. Os argumentos também serão ancorados a partir de dados quantitativos expostos, alguns representados por gráficos desenvolvidos com o apoio do programa de planilha eletrônica Microsoft Office Excel.

Tal investigação foi motivada por dois estudos: primeiramente o dos pesquisadores Clecio Bunzen (2005, 2008) e Roxane Rojo (2005) sobre o livro didático do ensino básico como um gênero discursivo para justificar seu papel multifacetado e ampliar as perspectivas teóricas e metodológicas.

Ao direcionarmos a mesma proposta ao GDA produzido para a Educação a Distância, foi possível encontrar subsídios teórico-metodológicos para melhor

compreensão de questionamentos e a relevância um estudo fundamentado no campo da Linguística Aplicada, no qual o objeto de pesquisa é o estudo das práticas comunicativas referentes aos usos da linguagem em/para contextos específicos (SIGNORINI, 1998).

O segundo estudo foram os materiais destinados à elaboração de materiais didáticos para cursos a distância, publicados pela UFMT, pioneira no Brasil sobre o assunto, dos pesquisadores Oreste Preti, Helena Vandrúsculo Possari e Maria Lucia Cavalli Neder, assim como os estudos de Ivanda Maria Martins Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE.

A fundamentação apresentada pelos teóricos auxilia metodologicamente a observação de que forma ocorrem as adequações do material de apoio pedagógico destinado aos estudantes que aprendem distantes do professor e se aproximam dos textos com que têm contato. A partir desse ponto, foi possível verificar a potencialidade do gênero GDA como um todo e de cada intercalação selecionada pelos autores.

Na segunda parte da análise, observamos os dois GDAs selecionados a partir de quadros comparativos das intercalações apresentadas na primeira parte da análise, que envolvem o plano composicional e estilo e revelam as adequações para a produção de material direcionado para a EaD e quais intercalações propostas pelos autores contribuem para a materialização dos textos que circulam pela esfera comunicativa da EaD.

Nesse caso, também se pode observar a presença ou não de relativa estabilidade entre os GDAs enquanto gênero textual e em quais pontos a estabilidade aparece, além de verificar o alcance dos conteúdos propostos no projeto pedagógico do curso a partir da produção do material.

A seguir, iniciaremos o processo de compreensão do GDA como um gênero textual e o delineamento da análise do *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO III

O GUIA DIDÁTICO DO ALUNO COMO GÊNERO TEXTUAL: PROCESSO DE COMPREENSÃO E ANÁLISE

Elaborar conteúdos para cursos a distância não é tarefa simples. Além do conhecimento da área específica relativa ao curso ou disciplina em si, o produtor do material precisa ter claro que o ambiente virtual estabelece um novo espaço de interação, em que as relações são muito diversas de uma sala de aula presencial. As peculiaridades desse novo espaço se refletem não apenas na interação que se estabelece entre professor e aluno por meio das ferramentas de interação propriamente ditas, como fóruns de discussão e ambientes de bate-papo, mas também, e especialmente, na produção dos materiais e conteúdos teóricos que compõem o curso. (CABRAL, 2008).

Neste capítulo, serão apresentados o processo de compreensão do GDA como um gênero textual; o perfil geral de cada um dos guias selecionados para compor o *corpus* da pesquisa, bem como a análise dos referidos guias enquanto gêneros textuais, explorando as contribuições que a hipótese levantada pode oferecer aos interlocutores envolvidos no contexto da EaD.

Há algumas pesquisas envolvendo o material didático impresso na EaD, sobretudo em aspectos de produção e avaliação qualitativa. Como propomos a análise do guia enquanto GT e por não haver muitas investigações com essa referência ao mesmo objeto, adotamos concepções similares às pesquisas que tratam o livro didático como gênero discursivo.

A partir da década de 1980, o livro didático foi revisitado pelos estudiosos da linguística aplicada sob os conceitos bakhtinianos de gêneros discursivos, sobrepondo esse aspecto ao conceito vigente do objeto como um suporte textual.

O novo olhar enfatizado nessas pesquisas provocou reflexões sobre a práxis educacional. Kleiman (1998) afirma que, para o estudioso da linguística aplicado que trabalha com questões da escola, uma questão linguística interessa na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e a aprendizagem.

É nosso objetivo contribuir com as práticas educativas da EaD ao propor a análise do GDA como GT, com destaque para o uso de estratégias de produção de

sentidos na elaboração dessa tecnologia, o que pode apoiar, ou não, o processo de aprendizagem do estudante. É o que buscamos discutir nas próximas seções.

3.1 Processo de Compreensão

Na tentativa de ampliar as perspectivas teóricas e metodológicas que estudam ou possam vir a estudar os materiais didáticos elaborados para a EaD, defendemos o estudo do guia didático do aluno no campo da Linguística Aplicada como ponto de partida.

Tal perspectiva concede ao GDA uma posição específica muito importante no processo de compreensão do ensino-aprendizagem na EaD, em que desempenha papel de mediação, motivação e comunicação dos saberes produzidos nesse domínio discursivo, concebido como objeto complexo constitutivo da prática pedagógica.

Ao se discutir o GDA como gênero textual no campo da Linguística Aplicada, a complexidade do objeto abre espaço para compreendermos o processo da produção multifacetada, a “procurar não a lógica da totalidade, mas da multiplicidade, das rupturas e do movimento [...] (e não apenas o produtor final)” (BUNZEN, 2005, p. 17).

Com base nos estudos de Bunzen e Rojo (2005), é possível, do ponto de vista da compreensão do GDA como um gênero textual, passar por três caminhos metodológicos de análise que engendram a discursividade do GDA: o caminho processual, o caminho de suporte para gênero e o caminho da perspectiva sócio-histórica e cultural.

O caminho processual envolve os meios que o circundam, os interesses e os obstáculos desde a construção até a chegada do material didático como um GDA, como resultado de um complexo processo de articulação entre diversos agentes envolvidos (autores, editores, professores, acadêmicos), destacando a intencionalidade pedagógica prevista nos interesses pessoais e coletivos.

O caminho da visão do GDA como suporte de textos para um enunciado num gênero textual ocorre a partir da análise discursiva do próprio GDA, dirigida aos interlocutores participantes que o assumem na interação produzida dialogicamente na materialidade do texto, destacando produção, estilo, composição, tema, esfera de produção e circulação dos textos.

E, por último, o caminho sócio-histórico e cultural revela as transformações ocorridas com o GDA enquanto um gênero textual. Esse caminho destaca a historicidade e observa as possíveis transformações agregadas ao próprio dinamismo das atividades humanas (FARACO, 2006) desenvolvidas na EaD, principalmente em consideração à linguagem.

Como assunto vasto e de múltiplos caminhos para análise, de sobremaneira entrelaçados, a fim de compreender o GDA como gênero textual, daremos notoriedade ao caminho da análise discursiva do próprio GDA, evidenciando as questões de ação social para as necessárias situações comunicativas que o contexto dinâmico da EaD exige.

Nessa direção, para caminhar a partir das teorias de análise que sustentaram a relevância da definição do livro didático, LD, como gênero discursivo e assumi-las também diante da análise do GDA como gênero textual, é preciso compreender, brevemente, a historicidade dessa trajetória, da construção à consolidação desse gênero.

Preti (2009) nos alerta que falar sobre materiais didáticos na educação, de maneira geral, é retomar tema antigo, com polêmicas envolvendo questões de produção e uso. Longe de refletirmos sobre esse específico debate, colocaremos a breve retomada histórica do LD como um pano de fundo à hipótese levantada na pesquisa e para apresentarmos as concepções teóricas envolvidas.

Esclarecemos primeiramente que o LD não atende ao Ensino Superior, mas a exposição proposta a seguir, aplicada aos materiais elaborados para a educação básica, vem atender a interesses no processo de compreensão que direcionaremos aos guias didáticos do aluno analisados na pesquisa, conforme já justificado.

Tendo como referência o trabalho de Bunzen (2008) sobre o LD como um gênero discursivo, decidimos utilizar uma abordagem semelhante em relação ao GDA, para estudá-lo como um objeto cultural multifacetado e como um gênero textual secundário.

Para melhor compreensão das leituras sobre o LD, apresentaremos um breve panorama histórico do livro didático no Brasil, com ênfase no de língua portuguesa, compartilhado a seguir.

3.1.1 Do livro didático ao Guia Didático do Aluno

O livro didático passou por uma série de transformações em sua materialidade, das diretrizes e referenciais curriculares até a chegada da posição explícita e enfática da circulação dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa.

Fato ocorrido não somente no ensino da língua materna, as transformações contribuíram para se instaurar o questionamento das duas interpretações principais da natureza discursiva do livro didático: “[...] como suporte de textos de outras esferas de circulação, didatizados, ou como gênero discursivo, complexo [...]” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 83).

Para Preti (2009), esse tipo de manual didático no Brasil passou por mudanças históricas e sociopolíticas acentuadas e extensas no decurso da concretização da perspectiva da socialização do conhecimento e da universalização do acesso à escola.

No cenário inicial da produção dos materiais de ensino, o panorama evidencia o livro didático em suas primeiras veiculações por meio de cartilhas e livros de leitura para as séries iniciais e de compilações literárias (antologias), gramaticais, retóricas e poéticas para as séries mais avançadas.

Tratava-se de coletâneas que selecionavam os textos apresentados aos alunos e eram elaboradas por profissionais liberais – médicos, advogados, engenheiros, entre outros – que também se dedicavam ao ensino, auxiliando na construção do currículo vigente na época.

Com a publicação da segunda LDB no ano de 1971, foram iniciadas mudanças nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formulação de métodos para o ensino, trazendo à tona o modelo de LD a que se tem acesso no início também dos anos de 1970.

O fim da ditadura militar, na década de 1980, e a publicação da LDB, em 1996, muito contribuíram para melhorar a qualidade dos materiais didáticos disponíveis à nova sociedade instaurada, assim como para uma maior preocupação com o ensino.

As alterações ao longo do processo foram desencadeadas conjuntamente “com a ampliação do acesso da população à escola pública, o que mudou o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 77), exigindo adequações dos materiais de ensino utilizados na escola, mais coerentes com a realidade.

Assim, o LD passou a ter grande destaque como apoio às práticas docentes, ao apresentar orientações para aulas, propostas de atividades, exercícios, esquemas

[...] a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para a preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola [...] até porque, muitas vezes, o livro permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 80).

O livro didático credenciou à função docente qualquer pessoa com domínio básico da tecnologia da leitura. Pois, bastaria seguir o que está proposto e sequenciado no livro didático. Até livro com “gabarito” e respostas elaboradas as editoras disponibilizaram ao professor. (PRETI, 2009, p. 3).

A mudança de perfil dos destinatários e toda essa responsabilidade atribuída ao LD, assim como a visão depreciativa dos professores, geraram uma crise desses materiais didáticos utilizados nas escolas, principalmente por sua má qualidade em variados aspectos, inclusive ideológicos, marcados por abordagem positivista e pedagogia tecnicista (PRETI, 2009).

Com isso, a criação (1985) do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, contribuiu para o surgimento de um novo tipo de material, “apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 79).

O PNLD, realizado em ciclos trienais alternados, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, iniciou subsídios ao trabalho pedagógico

escolar por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica da rede pública, com a ocorrência de avaliação do LD realizada com o apoio do Ministério da Educação, MEC.

Os LDs aprovados pelo MEC e selecionados pelas instituições de ensino cadastradas no FNDE, passaram a se preocupar mais com a produção de livros que pudessem atender melhor o projeto pedagógico das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

Hoje o livro didático é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - para sua elaboração. Como documentos oficiais nacionais, referentes às políticas educacionais brasileiras, cumprem o papel de parametrizadores para a organização dos componentes curriculares da escola de maneira uniforme em todo o país.

De acordo com o MEC, os PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação e permitem aos envolvidos acessarem o conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, tendo como objetivo maior alcançar uma “transformação positiva no sistema educativo brasileiro”. (PCN, Brasil, 1998, p. 5).

Divididos por módulos de acordo com a área de conhecimento para contribuir com as práticas pedagógicas e corroborar com as mudanças e reformulações curriculares, os PCN tratam a língua materna com bastante relevância.

A partir dos PCN de Língua Portuguesa, que envolvem as competências e as habilidades para o ensino da língua materna tanto para o Ensino Fundamental (EF) – Língua Portuguesa – quanto para o Ensino Médio (EM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pelas novas diretrizes apresentadas, foi possível ampliar o espaço não apenas para a concepção teórica, mas, sobretudo, para o ensino dos gêneros como prioridade, como se pode destacar:

Dois dos instrumentos oficiais de orientação para o ensino de língua portuguesa que consideramos nesta pesquisa são os Parâmetros Curriculares Nacionais, não apenas os direcionados ao EM como também aqueles para o EF e o Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático, pois ambos têm motivado algumas alterações significativas nos LD dessa disciplina. Esses documentos trazem princípios e critérios constituídos de várias noções

inovadoras sobre o ensino de *produção de texto*, como, por exemplo, o caráter enunciativo dos textos, suas condições de produção, a distinção entre *gêneros e tipos* etc. (BRUN, 2008, p. 79-80).

Essa nova proposta educacional de ensino da língua materna a partir da concepção teórica dos gêneros, com aspectos positivos e negativos em sua estruturação e apresentação teórico-didática, não sendo foco para este estudo no momento, proporcionou ao LD uma:

[...] nova concepção de ensino, centrado no *texto* como unidade concretizada no *gênero*, quer em termos de leitura, quer em termos de produção, deu-se, via Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma alternativa para as práticas pedagógicas vistas como *clássicas* ou *tradicionais*. A divulgação, pelo Ministério da Educação e Cultura, desse documento, voltado para o ensino de língua portuguesa, fomentou muitas discussões sobre o ensino de língua materna em diversos segmentos, entre os quais as escolas públicas e privadas, os cursos de formação de jovens e adultos, de professores e a comunidade acadêmica. (BRUN, 2008, p. 17).

Partindo desse contexto histórico de grande destaque na área da educação, houve um crescimento relevante nos últimos 30 anos das investigações do livro didático na área da linguagem, variando os focos de análise e os diversos campos de conhecimento:

[...] o livro didático de português, por exemplo, tem, desde a década de 60, sido utilizado, constantemente, como objeto de investigação no campo das Ciências da Linguagem (Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Linguística Aplicada) e de algumas áreas da Educação. (BUNZEN, 2008, p. 2).

Os estudos iniciais sobre o livro didático, com ênfase no de língua portuguesa, se dedicaram a análises e comentários de incidência avaliativa – acerca de estudos disciplinares – e de incidência linguística.

Todo esse esforço por parte dos envolvidos nas novas pesquisas sobre o LD corresponde aos avanços midiáticos, pois a educação, sobretudo a escola, é aquela que absorve e se impacta com as novas tecnologias, os novos modos de organização do trabalho docente, que antes ficavam à margem, como esclarecem Souza e Viana (2011).

Há também a necessidade de o LD se adequar às novas realidades socioculturais, econômicas e profissionais como resposta às exigências contemporâneas, carregadas de uma heterogeneidade que reconfigura os objetivos da disciplina e os perfis dos professores e dos alunos.

Inicia-se, assim, o entrelaçamento das TICs com o universo discursivo na elaboração do LD, participando do processo de ensino e aprendizagem, ampliando o domínio de competências e habilidades exigidas pelos participantes e cobradas deles:

É consenso no discurso pedagógico consequente que a atividade pedagógica docente na sala de aula deve proporcionar aos seus estudantes o contato com diferentes gêneros do discurso, a fim de, didaticamente, organizar os projetos de ensino, por meio do desenvolvimento de diferentes capacidades de leitura e escrita. (SOUZA & VIANA, 2011, p. 3).

Considerando o breve panorama histórico apresentado, é indiscutível a importância do LD no âmbito escolar por ter uma relação direta com as práticas educativas. A partir dessa relevância, muitos debates foram propostos, principalmente em torno da funcionalidade pelo compartilhamento igualitário dos saberes a todos aqueles que têm acesso ao material que é elaborado para diferentes campos de conhecimento.

Aos poucos, o movimento para se compreender o LD em várias dimensões e complexidades, se afastou da concentração existente na análise de conteúdos e metodologias de ensino, dos critérios e processos avaliativos e dos conteúdos ideológicos, para se aproximar de uma natureza sócio-histórica, envolvendo o processo de produção, circulação e consumo.

Martins (2006) destaca a evolução no sentido de compreender o livro didático como um artefato cultural em sua complexidade, deslocando o foco em que foi estudado nos últimos anos para os aspectos relacionados à linguagem, inaugurando uma nova perspectiva de estudos linguísticos:

Os estudos que temos desenvolvido partem de uma visão da linguagem que reconhece suas dimensões comunicativa e constitutiva. Em outras palavras, consideramos que a linguagem é mais do que um conjunto de recursos simbólicos de expressão e comunicação: é instância constitutiva de identidades, de relações entre sujeitos, e de relações entre sujeitos, instituições e conhecimento (MARTINS, 2006, p. 120).

Trata-se de uma perspectiva de ação social realizada discursivamente. Constitui objeto dos estudiosos da linguística aplicada o sujeito social em processo de constituição de identidade e de transformação social, que opera cognitivamente sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que

podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes.

A nova aproximação direcionou os estudos voltados para a linguagem do LD em seu papel na construção do texto didático. Pela perspectiva pragmática, foi possível lançar um olhar especialmente na estruturação do texto e em sua relação com aspectos textuais no processo de compreensão do leitor (BUNZEN, 2008).

As análises referentes aos gêneros integrantes do LD acabaram criando um condicionamento histórico para construções discursivas direcionadas a um suporte material de textos diversos, questão complexa, pois não se sabe ao certo como tratar determinado fenômeno que tem peculiaridades interessantes, merecedoras de um estudo à parte, como vem ocorrendo:

A partir dos anos 90, um conjunto de pesquisadores, baseados em referenciais teóricos advindos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e da desconstrução, faz análises de livros didáticos de língua materna e estrangeira em uma vertente discursiva voltada para questões de poder, ideologia, interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Destacam-se também nesse período algumas análises, no campo aplicado em interface com a ADF ou com a sociolinguística interacional, voltadas para a interação em sala de aula entre professores, alunos e materiais didáticos (BUNZEN, 2008, p. 5).

A perspectiva sócio-histórica de base discursiva tem percebido a necessidade de compreender o livro didático enquanto um gênero do discurso. [...] mostrando que o livro didático é mais do que um suporte de textos, mas “uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos” (Martins, 2006, p. 126). A nosso ver, o LDP pode ser, por esse motivo, analisado e compreendido como um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo. (BUNZEN, 2008, p. 6).

Na obra de Costa (2012), *Dicionário de gêneros textuais*, o autor propõe abranger sucintamente um número de mais de 600 gêneros escritos e orais para consulta e pesquisa. A catalogação acontece por meio de algumas estabilidades que os termos apresentam através das definições, características, informações e correlações.

Na introdução, o autor esclarece que alguns verbetes que passam pelo debate de suporte e gênero provocam discussões quando não são catalogados e que a decisão de

vê-los como suporte ou gênero deve levar em consideração o ponto de vista teórico dos pesquisadores.

Não há referências na obra de Costa (2012) sobre livro didático, material didático, guia didático ou verbete similar, apesar do critério para a escolha ser o princípio da diversidade e heterogeneidade dos gêneros.

Destacamos também que a concepção do livro didático como gênero textual convive na atualidade com suposições controversas, apesar de já apresentar maior demanda de pesquisas sobre essa convicção discursiva, chegando a um consenso, marcado no Brasil por autores como Rojo (2005), Bunzen (2005, 2008), Martins (2006), Souza e Viana (2011) entre outros, que não concebem o LD como um suporte de textos.

Assim, ampliaram-se as perspectivas teóricas e metodológicas de estudo do texto didático na visão dialógica. Como consequência, vem sendo possível compreendê-lo como produto da atividade social da educação, como um gênero textual vinculado a temas e a contextos específicos de produção, circulação e recepção dos sujeitos participantes (MARTINS, 2006).

Esse novo campo de investigação dos gêneros segundo os conceitos discursivos de Bakhtin fomentou a adoção de princípios adequados para compreender a construção do GDA como enunciado num gênero discursivo.

Acima de tudo, essa interpretação se destaca principalmente quando o objetivo é usar tal proposição como recurso apropriado e esclarecedor para a compreensão dos conteúdos, estilos e formas do GDA, “que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 73) e ampliar “o escopo das discussões sobre o livro didático para além da consideração do seu papel de suporte de conteúdos” (MARTINS, 2006, p. 123), como poderá ser verificado, na sequência, com a análise da elaboração do material didático, o guia didático do aluno.

3.1.2 A elaboração de material didático para cursos a distância

A partir dos estudos de Neder, Possari, Preti e Silva, conforme já citado na seção 2.5.2, o processo de produção de material didático da EaD pode contribuir para a visão dos GDAs enquanto gêneros textuais, e de como eles medeiam as atividades propostas pela comunidade da EaD na prática de ensino-aprendizagem.

Silva (2011) salienta que, seja no contexto dinâmico das TICs ou na tecnologia impressa, o material didático utilizado na EaD é fundamental para a motivação dos estudantes, visa a uma aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, promove múltiplas potencialidades de construção de conteúdos pedagógicos e apoia a modalidade a distância:

[...] as orientações de estudo são disponibilizadas aos alunos, bem como as informações sobre pesquisa, atividades propostas, dicas de estudo, planejamento de projetos, confecção de relatórios, ferramentas de interação *on-line*, enfim, uma multiplicidade de componentes pode ser integrada à produção de conteúdos pedagógicos com a finalidade de apoiar os educandos [...] (SILVA, 2011, p. 319).

Como objeto de observação, o espaço acadêmico da EaD passa a ser regulamentado e delineado, no campo da linguagem, por um sistema de gêneros textuais direcionados aos cursos a distância, que assumem papéis de mediação na introdução, no desenvolvimento e na conclusão de atividades de ensino e aprendizagem propostas no material impresso, além de considerar em suas composições e estilo, as atribuições dos indivíduos no uso e na construção de sentidos.

Neder (2009) explicita os recursos associados à natureza das linguagens disponíveis para a participação da produção do material de apoio pedagógico, chamado também de material didático, e que contam com o apoio das tecnologias que estão à disposição para veiculá-los, como o material impresso, o audiovisual e a multimídia.

Se verbal: oral ou escrito. Se não verbal: todos os signos, com destaque para os icônicos/visuais, sejam eles olhares, gestos, expressões faciais, cores, ruídos, desenhos, fotografias, pinturas, placas, gráficos, sons, com integração aos conteúdos propostos nos textos escritos.

Para melhor compreensão desse caráter heterogêneo, o sistema de gêneros textuais da EaD, por exemplo, entrelaça oralidade e textos não verbais nos encontros presenciais e nas videoconferências. Ou então o texto escrito se entrelaça com outros tantos signos imagéticos no material impresso ou nos GTEs presentes no AVA, proporcionando ao leitor-aluno textos motivadores para quem estuda sem a presença constante de um professor.

Para os pesquisadores da produção de material didático de cursos a distância, ao tomarem a motivação a recepção da mensagem como necessidade, o texto que circula na EaD passa por adequações que ocorrem a partir da reflexão do autor: para quem o texto será escrito? Para que tipo de curso? O que se pretende escrever? Está adequado para quem estuda a distância? O estilo do material se ajusta aos alunos? Tem uma boa estrutura textual? É atrativo, interessante?

Com isso, o autor auxilia na construção da identidade do sujeito da EaD por meio dos GTs selecionados para integrar os materiais que, para serem inseridos em um espaço social comunicativo com determinadas peculiaridades, adotam ações textuais coerentes com o contexto para minimizar as distâncias físicas, e o processo de ensino-aprendizagem passa por um rigoroso planejamento de deveres do autor referentes à funcionalidade do GDA.

Para produzir o texto escrito adequado à EaD, cada vez mais dinâmico, cooperativo e interativo, o autor parte de um pressuposto quanto à imagem do leitor-acadêmico, sem implicar se essa imagem será confirmada ou refutada durante a leitura, mas o autor precisa partir desse pressuposto para produzir seu texto, para que a produção seja significativa a quem escreve e a quem lê.

Como a EaD atinge e atende um público variado, a heterogeneidade e a diversidade precisam ser respeitadas. Dessa maneira, o pressuposto que estabelecemos para a seleção dos GDAs a serem analisados foi o de que eles deveriam ter sido produzidos para graduandos iniciantes em um curso de licenciatura em Letras, adentrando no universo da EaD, com experiências como aluno/leitor vindas do ensino básico (nível de escolaridade mínimo exigido), com alguns encontros presenciais

marcados, tendo o GDA como seu material de acesso constante na situação do grupo cultural em que se encontram.

A partir desse ponto de vista, o material didático torna-se integrante do processo comunicativo entre os envolvidos. É um ensino diferente do ensino presencial, e o autor insere no GDA muito do que se tem acesso somente nesses tipos de aula.

Assim, o GDA deve ser produzido, planejado e elaborado como um texto com o qual o aluno terá um contato diferente daquele que ocorre no ensino presencial, sanando as dúvidas em tempo imediato, com a presença do professor.

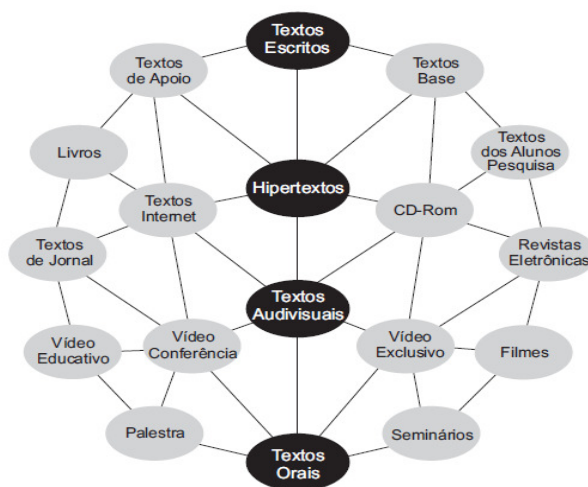
Neder (2009) classifica a pluralidade de textos da EaD em duas vertentes: texto-base e textos de apoio, de acordo com perspectivas diferenciadas. O texto-base objetiva desenvolver o conteúdo mínimo indispensável ao andamento do curso/disciplina e de abrir oportunidade para o processo de reflexão-ação-reflexão dos alunos, ou seja, um dinamizador curricular com definição clara de objetivos, conforme enfatiza a autora:

O objetivo do texto-base deve ser não só o de garantir o desenvolvimento de conteúdo básico indispensável ao andamento do curso, mas também o de abrir oportunidade para o processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos. Nesse sentido, o texto deve possibilitar ao aluno, por meio de um processo dialógico, construir seu conhecimento sobre a área ou tema em foco. (NEDER, 2009, p. 17).

Entretanto, esclarece a autora, embora o **texto-base** seja um marcador curricular e metodológico, não tem por si mesmo abrangência e aprofundamento e, por essa razão, é preciso indicar textos complementares, oriundos de diversas fontes, artigos, livros, revistas, jornais, chamados de **textos de apoio**, que também constituam materiais didáticos do curso.

Nessa medida, é o material didático que possibilita que as diretrizes e os princípios definidos no projeto pedagógico do curso sejam garantidos no desenvolvimento da prática pedagógica. A afirmativa pode ser compreendida pelo Gráfico 1, de Neder (2009):

Gráfico 1 - Conexões entre os Textos-base e os Textos de Apoio



Fonte: Neder, 2009, p. 21

Representada, no Gráfico 1, vemos a rede de relações entre os diferentes textos de um curso na EaD: **textos-base** e **textos de apoio**. Vale explicar que os textos marcados em preto são os **textos-base**, que têm a função de marcadores curriculares, e os em cor cinza são os **textos de apoio**.

O **texto-base**, em nosso enfoque, é um texto escrito, impresso. Neder (2009) faz a diferenciação entre um texto didático específico e um guia didático. Considera o guia didático como, por exemplo, um roteiro de leitura, ou seja, um texto a ser trabalhado com o graduando, mas que não foi produzido especificamente para o ensino a distância e cumpre apenas o papel de roteiro. Em nosso caso, não evidenciamos essa distinção, apesar de a considerarmos pertinente. Consideramos que a denominação Guia Didático do Aluno designa um **texto-base** por ser adotado na UFMS, de acordo com a resolução do curso.

O processo de ensino-aprendizagem passa por um rigoroso planejamento dos deveres do autor a respeito da funcionalidade do guia. Neder (2009) considera como dever do autor do GDA:

- a) ajudar o aluno a estudar o conteúdo;
- b) indicar diretrizes, procedimentos de como explorar e trabalhar o conteúdo;

- c) estabelecer o objetivo geral e os objetivos específicos do conteúdo a ser estudado;
- d) permitir o relacionamento do conteúdo novo com os conhecimentos prévios que já possuem;
- e) animá-los, estimulá-los nas questões da autoaprendizagem;
- f) proporcionar direcionamentos para outras fontes de leitura, sobretudo os **textos de apoio**;
- g) dar subsídios para que o aluno possa perceber seu avanço no decorrer da disciplina, para que acompanhe seu próprio processo de aprendizagem;
- h) adequar a produção à proposta político-pedagógica do curso;
- i) oferecer bibliografia comentada para o aprofundamento de questões consideradas básicas no curso, entre outros.

Além disso, do autor deve ser exigido: conhecer o currículo do curso, traçar mapa conceitual, promover o tempo todo o diálogo com o leitor-aluno, para que a construção do conhecimento seja mútua, ativa, de ambas as partes, que delimita sempre o essencial sobre o conteúdo a ser construído.

Para esses deveres serem cumpridos, uma maneira de coordenar melhor a produção do material é agir a partir de “modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias.” (BAZERMAN, 2009, p. 29). Pois se o autor percebe que a seleção de gêneros **intercalados** por ele realizada para compor o GDA funciona bem nessa situação e pode ser compreendido, a tendência é começar a seguir um padrão comunicativo, pois a relativa estabilidade pode contribuir para incentivar reações positivas dos participantes.

A partir do papel do autor, também é possível verificar a funcionalidade do GDA em termos de:

- a) abrir diálogo permanente com e entre os envolvidos;
- b) orientar percurso de estudo; motivar o aluno para a ampliação dos próprios conhecimentos mediante leituras complementares;
- c) possibilitar acompanhamento e avaliação do processo da aprendizagem;
- d) instigar o aluno à pesquisa;
- e) usar linguagem clara, redação objetiva, sugestões explícitas;

- f) contribuir para a autonomia intelectual do aluno e independência, como meio de acesso ao conhecimento mais flexível e econômico, preparado com antecedência;
- g) ter qualidade científica;
- h) utilizar textos atrativos;
- i) focalizar conceitos-chave da disciplina, mapa conceitual em que se visualizem os temas e subtemas a serem trabalhados no material didático.

Para a nossa análise, um dos fatores considerados essenciais para a compreensão do GDA é o autor elaborar textos que tenham o dialogismo como razão de ser, pois consideramos a interação entre autores, professores, orientadores e alunos feita primordialmente pelo texto, uma vez que os leitores são sujeitos ativos participantes dos enunciados, coautores previstos desde a concepção do texto. Nesse sentido, o professor/autor precisa considerar que

[...] a produção de materiais didáticos para a EaD vem requerer novas competências comunicativas dos professores/autores, na maior parte das vezes acostumados ao estilo acadêmico da linguagem empregada nas publicações científicas. Os professores precisam planejar materiais criativos, priorizando uma linguagem dialógica, a fim de estabelecer uma interação efetiva com os educandos no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2011, p. 317).

Assim, o essencial na EaD não deve ser a questão da distância, mas, sobretudo o processo de educação em curso. É desse princípio que parte o processo de ensinar e aprender no qual tanto conteúdo quanto forma são importantes na comunicação interativa. A mensagem passa a ser compreendida como uma unidade de sentido que só se instaura quando da interação entre autor e leitor enquanto interlocutores.

Para isso, é preciso buscar a comunicação dinâmica, em processo, multidirecional, interativa, pois:

[...] a educação a distância só pode ser desenvolvida se não houver 'distância' entre os sujeitos da prática educativa. Essa não distância diz respeito ao processo de interlocução, diálogo permanente, que deve ocorrer entre os envolvidos na prática educativa, mesmo que não ocupem o mesmo espaço físico em um tempo real. (NEDER, 2009, p. 44).

Segundo Neder (2009), interação e interatividade são conceitos pragmáticos distintos. Nos processos de comunicação, a interação é a condição dos envolvidos

‘inter-agirem’, para que o sentido seja construído conjuntamente. A interatividade é a ação de os interlocutores da mensagem realizarem interferências no texto em que está sendo construído o sentido. Interatividade é interferir, é modificar.

A interação é da vida, condição humana, a interatividade é propriedade inerente dos textos que possibilitam interferências do leitor como consequência de determinados graus existentes entre leitor-texto-autor: grau de intimidade; grau de formalidade; grau de interação; grau de interatividade; grau de previsibilidade; grau de adequação da linguagem; grau de atitude responsiva.

E a prática pedagógica do material impresso “em que interlocutores estão distantes no tempo e no espaço e, que também, por essa razão, a linguagem escrita pode ser considerada apropriada, se o texto estiver dotado das condições de textualidade” (NEDER, 2009, p. 58), que podem ser alcançadas a partir da proposta do GDA como gênero textual.

Para se falar da pretensão de processo dialógico na educação, para a construção de conhecimentos, de significados, é preciso falar de enunciação, discurso, emissão, recepção, condições de produção textual e formações discursivas. A situação comunicativa na EaD precisa propor significados que possam estruturar, edificar, fabricar, organizar, dispor, arquitetar, formar, conceber, elaborar na construção de conhecimentos.

Sobre o estilo, que estilo de linguagem utilizar no material didático? A linguagem acadêmica, própria da produção científica, ou uma linguagem dialógica, que se aproximaria do coloquial? Existe um “padrão” de linguagem a ser preservado no texto didático na EaD? Fala-se muito na dialogicidade que deveria estar presente nos textos didáticos de cursos a distância. Em que consiste? É uma característica específica da EaD?

O estilo auxilia o GDA a provocar a motivação e a aprendizagem do graduando, apresentando-lhe o tema de maneira acessível, envolvendo-o emocionalmente por meio de recursos/estratégias, como: “note bem”, dicas, direcionamento de pesquisas. Tais procedimentos, se observados pelo autor, possibilitam uma relação ‘pessoal’ entre texto

e aluno. Também levam o estudante à reflexão e à tomada de posição sobre a teoria da disciplina em questão (PRETI, 2009).

É necessário situar o leitor sobre o percurso que será percorrido durante a disciplina, bem como sobre o campo de conhecimento e a metodologia. Isso forma uma maneira de ser leitor em EaD e de ser autor, explicitada através da composição do GDA, como enunciado em um gênero textual, para configurar um elemento de mediação pela linguagem entre os sujeitos da ação educativa, produzido para um aluno que não estará frente a frente com o professor e, por isso

[...] deve permitir uma leitura sem problemas, o que pressupõe sua preocupação com o uso de vocabulário acessível ao nível cultural de seu aluno, com conhecimento prévio dele sobre o assunto, com suas leituras anteriores. Sua linguagem deve ser precisa, clara e limpa (NEDER, 2009, p. 31).

Quatro componentes básicos auxiliam no plano composicional do GDA, expondo o conteúdo temático e o estilo, e que se inter-relacionam: apresentação, introdução, desenvolvimento e conclusão. A apresentação vem concomitante com a introdução e traz o título, a contextualização do módulo, aula ou disciplina no curso, os objetivos, a orientação de percurso e a finalidade. É um espaço de locução inicial, para desejar boas-vindas, dizer de que trata o curso, a disciplina, explicitando objetivos, temas, metodologia. A introdução pode estar presente no desenvolvimento também, fazendo parte no início de cada unidade.

Já o desenvolvimento pode mostrar a apresentação do conteúdo, mediante divisão em partes (capítulos, unidades, seções), proposição de atividades, contato gradual com os conceitos, marcas aparentes de diálogo. A conclusão vem com um resumo do conteúdo, sugestões para aprofundamento, sintetiza as principais ideias, recomenda novas leituras e estimula o graduando a continuar os estudos.

Tais componentes da estrutura composicional do GDA devem articular-se de modo a convencer os aprendizes sobre a relevância dos conteúdos propostos (Silva, 2011). Assim, pelos textos materializados no GDA enquanto gênero textual e objeto cultural complexo, podemos focalizar o processo da produção desse material didático

específico, para compreendê-lo e explorar a atividade social da EaD, evidenciando-a em sua organização e finalidade.

3.1.3 O guia didático do aluno como gênero textual

Após ampliarmos nossos horizontes a partir das reflexões bakhtinianas sobre a definição de gêneros e das pesquisas sobre o livro didático, abrimos espaço para uma nova concepção do GDA. Nesse espaço, entram em jogo pistas e sinalizações que o guia oferece para ser concebido como um gênero textual, conforme defendemos ao considerá-lo um texto didático específico, ou seja, um texto-base, produzido para um aluno da EaD que não estará frente a frente com o professor. Por isso, o GDA deve possibilitar uma leitura adequada ao objetivo que pretende atingir, o que pressupõe uma linguagem precisa, o uso de vocabulário acessível ao nível cultural do aluno, além do conhecimento prévio dele sobre o assunto em pauta, de leituras anteriores, entre outras condições.

Desse ponto de vista, estudar o GDA como um gênero textual torna-se “uma forma interessante de entendermos os processos de produção, circulação e recepção que conferem existência, *status* e efetiva atuação a essa atividade específica de linguagem” (BUNZEN, 2005, p. 26).

No processo de produção, o autor do GDA interage dinamicamente com os conhecimentos do leitor pelas marcas de seu discurso acadêmico e escolar, circulante na esfera de comunicação da EaD. Por seu conteúdo temático, estilo e plano composicional interconectados, o GDA deve garantir sua função central: propiciar o ensino e a aprendizagem.

Por tratar-se de um objeto cultural importante na esfera da EaD, o autor do GDA precisa também levar em conta as diversas funções sociais que o material impresso pode exercer na vida dos indivíduos de determinada comunidade, e acreditamos que essa observação só é possível ao ser lançado o olhar discursivo ao GDA, ou seja, considerá-lo como um gênero, como ocorreu anteriormente com o livro didático.

A análise do GDA como um gênero textual implica uma investigação fundamentada na interação entre sujeitos sociais, em um processo que busca construir funções, interesses e finalidades.

Desenvolvido e organizado na EaD, o GDA estrutura-se como um gênero textual complexo, ou seja, um gênero secundário. Para a constituição de sua complexidade, conta com outros gêneros, sejam eles primários ou secundários, formando um todo constitutivo de gêneros.

O GDA incorpora os gêneros textuais primários e secundários oriundos de textos escritos, como diálogos, entrevistas, anúncios, contos; e de textos imagéticos como balões de diálogo e pensamento, tiras, fotografias, obras de arte, que contribuem para a veiculação do conteúdo temático com o propósito de ensinar e proporcionar a aprendizagem do conteúdo da disciplina para a qual foi elaborado.

Como todo texto, o GDA materializa-se no dialogismo, tecido por muitas vozes, “que se referem a diferentes horizontes sociais e conceituais e que elaboram, complementam, competem, ou refutam umas às outras no interior do texto.” (MARTINS, 2006, p. 121). Além disso, nele configuram-se

[...] a intercalação de gêneros, o acabamento discursivo, e a autoria como elementos que corroboram para esse status [...], como um objeto cultural e um enunciado em um gênero do discurso, possuindo como características a relativa estabilidade discursiva que o coloca em uma posição espaço discursiva de incompletude semântica e completude sónica, passível de incorporar (e acolher) distintos gêneros discursivos para a sua constituição de especificidade como um gênero (SOUZA e VIANA, 2011, p. 4).

O Guia Didático do Aluno pode ser considerado em nossa pesquisa como um gênero textual secundário formado pela **intercalação de textos em gêneros textuais diversos** e que surge da **hibridização** de três gêneros textuais comuns no domínio discursivo escolar: o plano de ensino, o plano de aula e a aula.

Antes de compreendermos o universo da intercalação, é preciso anunciar sobre a hibridização. A **hibridização** seria a combinação dos gêneros para gerar novas estruturas textuais, nas quais se pode conferir dois enunciados concretizados por um único falante. Em outras palavras, o fenômeno é resultado da combinação entre gêneros

textuais que já existem separadamente e que se combinam para o alcance de funcionalidades destinadas à materialização dos textos em um novo GT enunciado por um sujeito participante do discurso.

De maneira simplificada, temos na hibridização do GDA o gênero textual plano de ensino, que apresenta o planejamento do professor com os objetivos, conteúdos e metodologia e avaliação que o professor pretende atingir no desenvolvimento da disciplina. A elaboração do plano de ensino parte de questionamentos como o que ensinar?; para que ensinar?; como ensinar?; para quem ensinar? e com o que ensinar?. Posteriormente e na sequência, o gênero plano de ensino é desmembrado através do gênero textual plano de aula.

Já o GT plano de aula, tem como funcionalidade descrever tudo o que o professor realizará durante as aulas em um período específico. Os vários pontos elencados pelo docente na elaboração do plano de aula, como: Objetivos gerais e específicos; tópicos do conhecimento; cronograma das atividades; formas de mediação; recursos; avaliação e bibliografia especificam os objetivos finais que o professor espera alcançar com o conteúdo ministrado no gênero aula, que é a prática em si.

Com base nesse fenômeno de hibridização dos três GTs, verifica-se que o GT aula passou a influenciar a EaD nas hibridações por dois fatores de planejamento: distância entre professores e alunos e número reduzido de encontros presenciais, o que exigiu uma melhor organização dos materiais didáticos disponíveis aos alunos que pudessem refletir o uso da oralidade marcada em sala de aula, previsão organizacional para ministrar a disciplina e para as atividades, agora realizadas de maneira peculiar aos processos do ensino presencial.

Dessa maneira, o GDA combina em sua produção enunciados concretos que dialogam explicitamente com o leitor, estimulam e direcionam o graduando à aprendizagem autônoma e colaborativa, ao mesmo tempo em que situam o acadêmico sobre o GT plano de ensino e o GT plano de aula: os objetivos da disciplina, o conteúdo programático, a metodologia, os objetivos das atividades, a bibliografia básica, entre outras possibilidades pertinentes.

A **intercalação** nada mais é que um gênero contar com a participação de outro(s) em sua composição, atitude autoral que “deve ser vista como um procedimento normal” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 89) nos discursos didáticos, pois já é prática típica nos livros didáticos como GT, proporciona ao GDA a unidade enunciativo-discursiva que possibilita analisá-lo como um gênero textual, pois não se intercala texto em gêneros diversos ao acaso, há toda uma intencionalidade que parte dos autores a serviço dos objetos de ensino:

Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse gênero como multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc., com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades) (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 89).

A intercalação múltipla de gêneros faz parte do processo de constituição de um gênero que admite tal procedimento e, assim, auxilia por via desses fluxos, alinhamentos e ligações entre os textos, a compreensão do gênero textual em análise, que precisa relacionar-se com os outros enunciados concretos que o intercalam e o ressignificam (Bunzen, 2005).

O GDA como “espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação” (BUNZEN, 2005, p. 38) é visto como uma combinatória de procedimentos que os próprios estudos de produção de material didático da EaD já exigem e preveem, sendo possível, assim, desvincular gênero e suporte se entendermos o GT como a materialização de um texto que se quer produzir e que faz parte do âmbito social, cultural e histórico da EaD.

O texto acadêmico comporta intercalações que tenham correspondência com o conteúdo temático em questão e pela sua funcionalidade. As intercalações nos aparecem mais variados gêneros com a possibilidade de uso estratégico que contribua para a composição do gênero em construção. Essa ação reflete a própria natureza dialógica do texto e um gênero não deixa de o ser simplesmente porque intercala gêneros.

Por isso, a noção de suporte não é a mais apropriada para a compreensão desse processo múltiplo de enunciados concretos porque o estudo do suporte evidencia mais o

objeto portador do texto que a construção dialógica, o processo de edição e de recepção no GT a ser construído, com enfoque reducionista pelo viés estático do produto, sem considerar a dinamicidade da produção (BUNZEN, 2005).

Seguindo o raciocínio, a pesquisa exploratória dessa dissertação se concentrará na produção desse GT e na relativa estabilidade que apresenta por meio de seu conteúdo temático, estilo e plano composicional, que têm relação com a dinâmica das atividades sociais humanas que engendram.

É evidente que o GDA não se limita apenas ao ensino do conteúdo, pois como recurso pedagógico de propósitos múltiplos, além de servir como plano de aula para o professor na distribuição da carga horária da disciplina de acordo com o calendário acadêmico vigente, possibilita a veiculação de valores agregados à EaD, o estímulo a reflexões, incentivo a pesquisas e leituras complementares, a um comportamento autônomo do sujeito acadêmico, a utilização dos GTEs do AVA.

Como exemplo, em seu plano composicional, o exemplar do GDA de Língua Espanhola, que compõe o *corpus* da pesquisa, apresenta conteúdos pertinentes à matéria e elementos que o caracterizam como um guia didático de Língua Espanhola, por exemplo: diálogos para apresentação de vocabulário formal e informal, ilustração com mapa dos países falantes da língua espanhola, aspectos culturais dos países, como alimentação e vestuário; quadros comparativos com a língua materna através de imagens e textos, tiras em quadrinhos em espanhol, exercícios de compreensão e fixação, entre outros elementos que podem ser considerados característicos.

A composição do GDA é influenciada pelo contexto sob o qual está sendo construída, pelas convenções, propósitos e funções parcialmente determinadas e esperadas pela comunidade à qual o guia é destinado e representa, na EaD da UFMS, o recurso pedagógico disponível com maior ênfase.

É importante destacar que o olhar para o GDA como um gênero textual, e não como um mero suporte, amplia as possibilidades de cumprimento de sua finalidade acadêmica, como previsto inclusive em sua ficha catalográfica: como material de apoio às atividades didáticas.

Norteando-nos pelos pensamentos de Bakhtin (2011), não é tarefa nossa tratar dessa questão em sua totalidade, principalmente diante da complexidade que a envolve. Nossa intenção é abordar apenas três aspectos: conteúdo temático, estilo e plano composicional, que nos parecem de importância substancial para a questão levantada.

3.2 Análise dos GDAs que compõem o *corpus* da pesquisa

Primeiramente, destacamos a relevância da licenciatura em Letras, expressa na resolução que aprova o projeto pedagógico do curso na EaD, que visa a formar e habilitar professores de Língua Portuguesa e Língua Espanhola e oportuniza amplo campo de atuação dos profissionais licenciados, como: magistério da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio); magistério superior, aulas particulares e de reforço escolar; produção, revisão e redação de textos; tradução, pesquisa e turismo, além da oferta de formação complementar nas mais diversas áreas de atuação que envolvam o conhecimento da linguagem.

Na análise a seguir, serão verificadas as práticas comunicativas e a interação apresentadas na produção textual de cada GDA integrante do *corpus* e que funcionam, além de estratégias, como caracterização desse guia como gênero textual.

Nesta seção, serão analisados os dois GDAs que constituem o *corpus* da pesquisa e que foram produzidos para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas Língua Portuguesa (GLP) e Língua Espanhola I (GLEI) que compõem o currículo do curso de Letras, Habilitações em Português e Espanhol, na EaD/CED/UFMS.

Nossa opção pelos referidos GDAs deve-se ao fato de considerarmos a relevância que eles têm na formação inicial e específica de professores para o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, formação vista como “uma prioridade em razão da localização geopolítica do Estado de Mato Grosso do Sul”. (RESOLUÇÃO COEG nº 312/2011, p. 4).

Assim, a habilitação em Língua Espanhola atende a aspectos históricos, políticos e culturais de forte influência na região, pois o estado de Mato Grosso do Sul localiza-se

no sul da região Centro-Oeste do Brasil, e tem como limites o Paraguai ao Oeste e ao Sul e a Bolívia ao Noroeste.

O Paraguai é um país bilíngue, tendo como idioma oficial o espanhol, também chamado de castelhano¹⁷, mas a grande maioria da população também fala o idioma guarani. O idioma oficial da Bolívia também é o espanhol, com a variante nominativa do castelhano, mas são faladas também mais de 30 línguas indígenas, dentre as quais as mais importantes são o aymará, o quéchua e o guarani.

O desenvolvimento de materiais pedagógicos no curso de Letras CED/UFMS, no âmbito da proposta curricular, configura-se por meio de textos escritos, textos audiovisuais, textos orais e textos dos alunos. A Resolução Coeg nº 312/2011 indica, como material didático, as propostas que se configuram como dinamizadores da construção curricular, realizando recortes das áreas de conhecimento trabalhadas no curso:

[...] Textos escritos. Os textos serão produzidos por uma equipe de professores denominados de Conteudistas que deverão ser escolhidos entre os professores da UFMS específicos de cada área, ou em sendo necessários serão contratados professores especificamente para a produção dos materiais. A fim de garantirmos a qualidade do material produzido a UFMS, no âmbito da editora da instituição, criou-se uma Comissão Editorial específica para as publicações da Educação a Distância, garantindo desta forma a qualidade do material produzido, não somente no âmbito do curso, como nas demais publicações da CED/RTR. (RESOLUÇÃO COEG nº 312/2011, p. 22).

Os dois GDAs foram publicados pela Editora UFMS, aprovados pelo Conselho Editorial, catalogados como material de apoio às atividades didáticas do curso de licenciatura em Letras: Habilitações em Português e Espanhol/CED/UFMS constando, em suas remissivas de assuntos, os termos leitura, estudo e ensino.

Por meio de contatos telefônico e presencial, realizados com a Coordenadoria de Editora e Gráfica da UFMS, lotada na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, foram doados exemplares de vários guias elaborados para o curso de Letras, e obtida a informação de que, até aquele momento, não havia registros catalográficos na editora da universidade sobre reedição dos GDAs selecionados para o *corpus* da

¹⁷ A razão por que alguns países optam por chamar o idioma de castelhano e outros de espanhol é apenas política, por remeter ao período colonial. É mais usual nos países da América do Sul. Disponível em: <<http://www.infoescola.com.br>> Acesso em: maio/2013.

pesquisa, assim como não havia guias da mesma disciplina produzidos por autores diferentes.

Os GDAs também estão catalogados no sistema de identificação do ISBN¹⁸, conforme segue: Língua Espanhola I - 978-85-7613-184-7 e Língua Portuguesa - 978-85-7613-169-4, o que legitima e identifica a publicação do material elaborado. Como texto-base em questões de estrutura curricular e projeto pedagógico, nos apoiamos na Resolução nº 312, de 7 de dezembro de 2011, do Conselho de Ensino de Graduação da UFMS, COEG, publicada no Boletim de Serviço nº 5203, de 2 de janeiro de 2012.

O(s) autor(es) tem (têm) formação e conhecimento na área da proposta curricular do curso, como apresentado em cada GDA, e autonomia para a elaboração do material, correspondendo, quanto a abordagens e métodos, aos requisitos exigidos no ementário do projeto pedagógico e baseiam-se nas referências bibliográficas básicas e complementares na exposição do conteúdo teórico.

Os GDAs selecionados para a presente pesquisa pertencem ao ementário e às referências bibliográficas, indicados na Resolução COEG, que aprova o projeto pedagógico do curso, complementando, dentre outras obras, a bibliografia básica de cada disciplina.

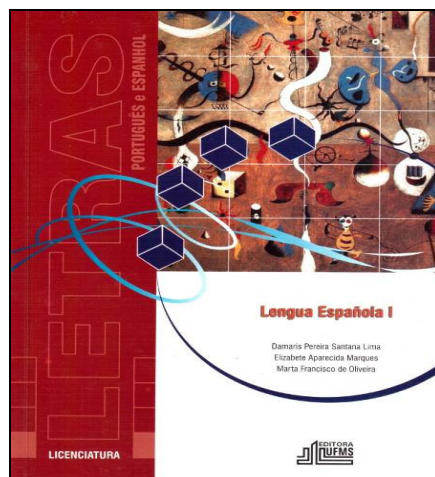
Neste terceiro capítulo da dissertação, nosso objetivo é verificar a partir da reflexão sobre a produção do material, associada à natureza da linguagem um dos aspectos essenciais para a compreensão do GDA enquanto gênero textual. Para isso, serão analisados, nos dois GDAs selecionados, três elementos constituintes do gênero textual: conteúdo temático, plano composicional e estilo.

Para entendermos melhor tal questão, nossa análise tem como enfoque as escolhas dos autores quanto aos objetos de ensino para a composição do GDA: os gêneros intercalados, e de que forma a construção dos GDAs enquanto gênero textual contribui para que os objetivos possam ser alcançados.

¹⁸ International Standard Book Number é um sistema que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país e a editora, individualizando-os inclusive por edição. A Lei do Livro Nº 10.753, determina a obrigatoriedade do ISBN nas publicações monográficas a serem editadas. Disponível em: <<http://www.isbn.bn.br/>>. Acesso em: maio/2013.

3.2.1 O GDA de Língua Espanhola I: entrelaçando conteúdo temático, plano composicional e estilo.

Figura 1 - GDA de Lengua Española I



Fonte: GLEI, p. 1, 2008.

O GLEI foi editado no ano de 2008 e é estruturado em 8 unidades. As 125 páginas foram produzidas todas em língua espanhola, inclusive o nome da disciplina de Língua Espanhola I, registrado na estrutura curricular, foi traduzido para o referido idioma no processo de catalogação do material impresso.

A disciplina faz parte do ementário do curso de Letras, representa uma das habilitações do curso e é ministrada no 1º semestre do 1º ano da graduação, correspondendo a 6 créditos em um total de 120 horas de carga horária. A produção do GLEI é de autoria de Damaris Pereira Santana Lima, Elizabete Aparecida Marques e Marta Francisco de Oliveira¹⁹.

Damaris Pereira de Santana Lima é licenciada em Letras pela UFMS, especialista em Língua e Literatura Espanhola pela AECI, mestre em Linguística Geral pela UNB, com doutorado em Letras em andamento pela UNESP. A autora foi a responsável pela elaboração das unidades 1, 2 e 5 do GLEI.

Elizabete Aparecida Marques é licenciada em Letras, Mestre em Linguística Aplicada pela UNESP e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá na Espanha. Encontra-se em processo de pós-doutorado na área de Teoria e Análise

¹⁹ As informações sobre os autores estão registradas no próprio GDA publicado e também pesquisadas de maneira complementar no currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Linguística pela Université Paris 13. A elaboração das unidades 4, 6 e 8 do GLEI foram de sua responsabilidade.

Marta Francisco Oliveira é licenciada em Letras e Mestre em Literatura pela mesma instituição, UFMS. Em relação ao GLEI, foi a autora responsável pela elaboração das unidades 3 e 7.

O GLEI é recomendado como bibliografia básica do curso e, juntamente com as bibliografias complementares, suas unidades, elaboradas para a composição do GLEI, enquanto material de apoio pedagógico, devem corresponder aos requisitos registrados no ementário da disciplina:

Língua Espanhola I: Diferenças linguísticas básicas de ordem fonológica, morfosintática, semântica e discursiva entre o espanhol com suas variantes e o português do Brasil. Aspectos culturais entre os lusos e hispanofalantes. Reflexão sobre o processo de aprendizagem. Formação do professor reflexivo e documentos oficiais. (RESOLUÇÃO COEG nº 312/2011, p. 13).

Para permitir que os alunos percebam como se dá o desenvolvimento das habilidades e competências que precisam dominar como licenciados em língua espanhola, e para melhor compreensão das unidades que visam a atender aos requisitos da disciplina e ao conteúdo temático do gênero, elaboramos o seguinte Quadro 10, baseado no sumário do GLEI, para melhor visualização da ementa disciplinar:

Quadro 10 - Unidades e seções do Guia Didático do Aluno de Lengua Española I

Unidades	Página	Seções	Página
Introdução	5	-	-
Sumário	7-8	-	-
Unidad 1 Empezando camino	El 9-10	1 Expresión y léxico – Saludos informales; nacionalidades.	11-12
		2 Gramática – El alfabeto; los pronombres personales (sujeto); los verbos SER y LLAMARSE.	12- 16
		3 Cultura – Países que tienen el español como lengua oficial; español o castellano.	17-20
Unidad 2 Conociéndose	21-22	1 Expresión y léxico – Dar y pedir información personal – niveles formal e informal (aquí se incluyen las formas básicas de dar las gracias y responder; presentar a los demás; profesiones y nacionalidades).	23-27
		2 Gramática – Verbos regulares en “AR” (presente de indicativo); pronombres personales; pronombres interrogativos; masculino y femenino de sustantivos y adjetivos; numerales (I): cardinales de 0 a 100.	28-33
		3 Cultura – Las variedades léxicas del español; Personalidades del mundo hispánico: artistas y deportistas.	33-35
Unidad 3	37-38	1 Expresión y léxico – Descripción física y psicológica de	39-46

Así somos		personas; la familia; nociones de tiempo: el día, los días de la semana, los meses y estaciones del año.	
		2 Gramática – Adjetivos calificativos; adjetivos posesivos; conjunciones Y, E; los demostrativos (I); numerales (II): cardinales hasta mil; verbos SER, ESTAR; acentación (I): palabras agudas.	47-52
		3 Cultura – Estética, diversión y salud: actividades de ocio y aficiones (deportes y actividades relacionadas con el fin de semana, las estaciones, vacaciones, etc.); la estética según las distintas culturas; tipos de familias.	53-54
Unidad 4 En la casa	55-56	1 Expresión y léxico – Descripción de la casa (interior y exterior); los muebles y objetos; expresiones de lugar y ubicación.	57-59
		2 Gramática – Los artículos determinantes e indeterminantes; preposiciones; contracciones; numerales (III): los ordinales; adverbios de lugar; verbos regulares en ER (presente de indicativo); verbos: HABER y TENER, acentuación (II): palabras graves o llanas; uso de muy con adjetivos.	60-67
		3 Cultura – La vivienda en el ámbito hispánico: tipos de vivienda en España e Hispanoamérica.	68-70
Unidad 5 En mi barrio	71-72	1 Expresión y léxico – Preguntar y dar información sobre lugares en el barrio; describir lugares; el mapa o plano de un barrio o ciudad; las tiendas y los establecimientos.	73-76
		2 Gramática – Verbo HABER (impersonal) y TENER; verbos regulares en “IR” (presente de indicativo); verbos IR y VENIR; verbos de movimiento.	77-81
		3 Cultura – Ciudades hispánicas: un recorrido por la ciudad.	81-84
Unidad 6 Gustos e aficiones	85-86	1 Expresión y léxico – Expresar y pedir opinión; expresar y preguntar por gustos y preferencias; léxico de la compra, vestuario y colores.	87-91
		2 Gramática – Verbos: gustar, encantar, preferir, parecer, querer; uso de los pronombres (complementos; uso de MUY y MUCHO).	92-96
		3 Cultura – Formas de vestirse en diferentes situaciones.	97-100
Unidad 7 Hábitos cotidiano	del 101-102	1 Expresión y léxico – Hablar de la hora y de las fechas; describir hábitos o costumbres y expresar frecuencia; hablar de actividades del tiempo libre.	103-107
		2 Gramática – Verbos irregulares en: -ar, -er, -ir con cambio vocálico; las horas y fechas; expresiones de tiempo (hoy, mañana...)	108-111
		3 Cultura – Horarios y formas de organizar el tiempo; actividades cotidianas y tiempo libre; lugares de ocio.	112
Unidad 8 Los alimentos	113-114	1 Expresión y léxico – Hablar de la comida y los ingredientes de un platô; dar instrucciones y consejos para hacer algo; hablar de cantidades y medidas; expresar necesidades; léxico de alimentos (frutas, verduras, bebidas...).	115-116
		2 Gramática – El imperativo	116-122
		3 Cultura – La gastronomía en el mundo hispánico.	123-125

Fonte: GLEI, 2008.

Como verificado no Quadro 10, os requisitos do ementário são elencados pelas seções das unidades, compostas pelos critérios de: *expresión y léxico*, *gramática* e *cultura*. A partir dessa disciplina de texto acadêmico e instrucional, os domínios didáticos ensinam os conceitos linguísticos, culturais e as práticas pedagógicas aos futuros licenciados.

É importante mencionar a escolha autoral para a escrita de todo o GLEI em língua estrangeira (espanhol) como fator motivacional que incita progressivamente a curiosidade dos leitores. Encontramos nesse GT o estilo como ferramenta para ativar conhecimentos prévios dos alunos, para adaptar o graduando com o idioma ministrado durante a disciplina que, dentro da estrutura curricular, participa de todos os anos da graduação, com os GDAs disponibilizados em quatro volumes, cada um correspondendo à disciplina do ano/semestre em oferecimento no curso.

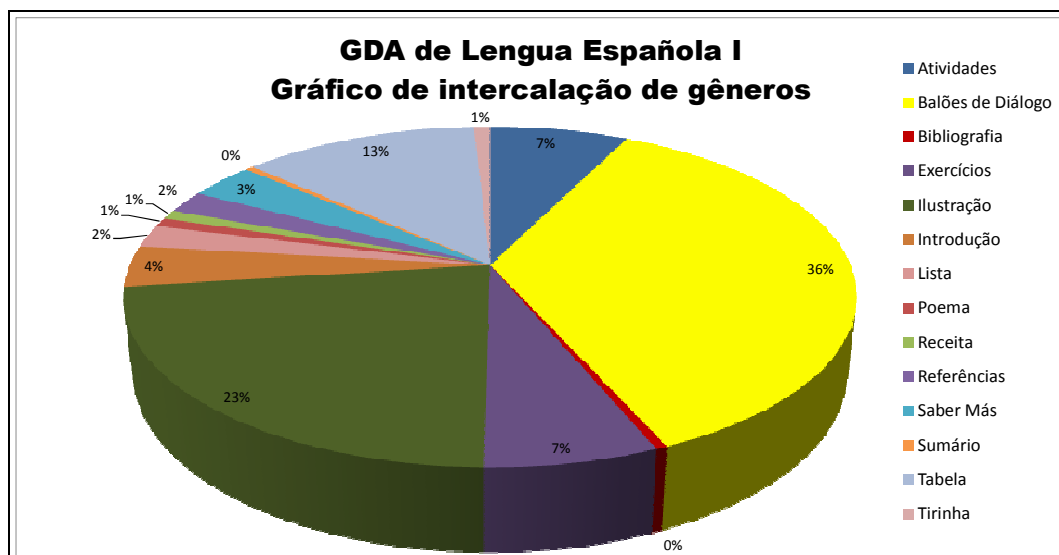
Ao seguirem esse estilo, as autoras favorecem o domínio do uso da língua espanhola, tanto nas manifestações escritas quanto orais, quando ocorrem. Entendemos a escrita como uma atividade que revela, entre outros conceitos, a intencionalidade do autor e tanto o conteúdo quanto a forma são construções ideológicas que permitem ao acadêmico a oportunidade de, por meio do estilo adotado no GLEI, desenvolver a língua estrangeira na qual será habilitado, o que também revela para quem o gênero textual em questão foi escrito.

Para reconhecermos o GLEI como um gênero textual que funciona como marcador curricular e metodológico, analisaremos na sequência os gêneros textuais intercalados pelas autoras para proporcionar o direcionamento de aprendizagem e adequação a um curso de EaD.

Foi realizado um levantamento quantitativo dos gêneros textuais participantes das seções e unidades, são eles, em ordem alfabética: 17 atividades; 83 balões de diálogo; 1 bibliografia; 15 exercícios; 53 ilustrações; 9 introduções; 5 listas; 2 poemas; 2 receitas; 5 referências; 8 saber más; 1 sumário; 29 tabelas e 2 tirinhas, num total de 232 interações.

Através dos dados quantitativos esboçados, foi possível obter os seguintes percentuais, registrados no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Levantamento quantitativo dos gêneros textuais intercalados - GLEI



Fonte: GLEI, 2008.

Há um espaço bastante significativo para a intercalação de texto específica desses gêneros selecionados pelas autoras. A postura intencional se deve ao processo de constituição do GLEI enquanto gênero textual, proporcionando uma unidade enunciativo-discursiva (Bunzen, 2005) para apresentar certos elementos que o caracterizem como tal, tornando-se assim reconhecido e aceito pelo seu público-alvo.

A escolha da natureza dos textos materializados no GDA conta com o apoio dessas intercalações para realizar o processo dialógico, permitindo, sempre que possível, a relação teoria-prática por parte do aluno. A partir dessa análise, é possível observar a definição dos objetivos das autoras na organização do **texto-base**.

Não podemos esquecer também, antes do detalhamento das intercalações, que as escolhas realizadas pelas autoras fazem parte do fenômeno de reconhecimento das estratégias e adaptações necessárias para um material interativo nos processos de atividades socialmente organizadas pela EaD, pois os “gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2009, p. 31).

Para a apresentação, as intercalações serão organizadas por ordem da estrutura apresentação + introdução + desenvolvimento + conclusão do GLEI e agrupadas conforme a abordagem constitutiva e funcional realizada pelas autoras.

A estrutura organizacional realizada no GLEI tem início de apresentação a partir da *Introdução*. A intercalação de texto nesse GT já apresenta certa regularidade no plano composicional dos livros didáticos, como se pode observar em variadas produções com que se tem contato, e sua finalidade é trazer a ideia central da disciplina, a base teórica e a metodologia utilizada.

O enunciado introduz e apresenta o GLEI ao leitor-aluno de maneira breve, objetiva e direta. As autoras contextualizam o material ao curso de Letras, às habilitações da graduação e, na sequência, informam as pretensões e os objetivos gerais acerca da escrita, expressão e compreensão textual ao graduando que inicia os estudos de língua espanhola.

Essa intercalação é utilizada também intencionalmente para a verificação da organização das unidades, que têm como tríade os conteúdos de expressão e léxico, gramática e cultura, já citados. A seleção mostra o percurso que será realizado nas unidades e evidencia ao graduando a ligação do conteúdo da disciplina não somente nos aspectos linguísticos, mas também culturais e sociais, exigidos na ementa da disciplina, como pode ser verificado na Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Recorte da Introdução - GLEI

Las guías didácticas de este curso están organizadas de la siguiente manera:

Expresión y Léxico: En cada unidad las funciones comunicativas constituyen el punto de partida. A partir de temas y funciones, desarrollamos el léxico.

Gramática: En este apartado se presentan los esquemas gramaticales de forma completa, con ejemplos claros y contextualizados.

Cultura: En esta sección aparecen las referencias culturales de los países hispanohablantes.

Fonte: GLEI, p.5, 2008.

Torna-se essencial ao graduando da EaD, considerando as perspectivas de material destinado à modalidade de ensino, identificar e reconhecer as principais divisões da obra através de uma sequência tipológica descritiva. Em continuidade ao plano composicional do GLEI, fazendo ainda parte da apresentação + introdução, o *Sumário* registra um plano dos estudos a serem seguidos durante a aplicação de cada unidade, conforme pôde ser verificado na configuração do Quadro 10.

As autoras posicionam, nessa intercalação, uma estrutura rígida, regularmente presente em todas as unidades, organizada e lógica, com base na ementa da disciplina. Porém, apesar da descrição dos conteúdos de cada seção, não há o detalhamento das páginas, o que ocorre apenas com as unidades, como representado na Figura 3:

Figura 3 - Recorte do Sumário - GLEI

UNIDADE 1	
Empezando el camino	9
Expresión y léxico – Saludos informales; nacionalidades.	
Gramática – El alfabeto; los pronombres personales (sujeto); Los verbos SER y LLAMARSE.	
Cultura – Países que tienen el español como lengua oficial; español o castellano.	

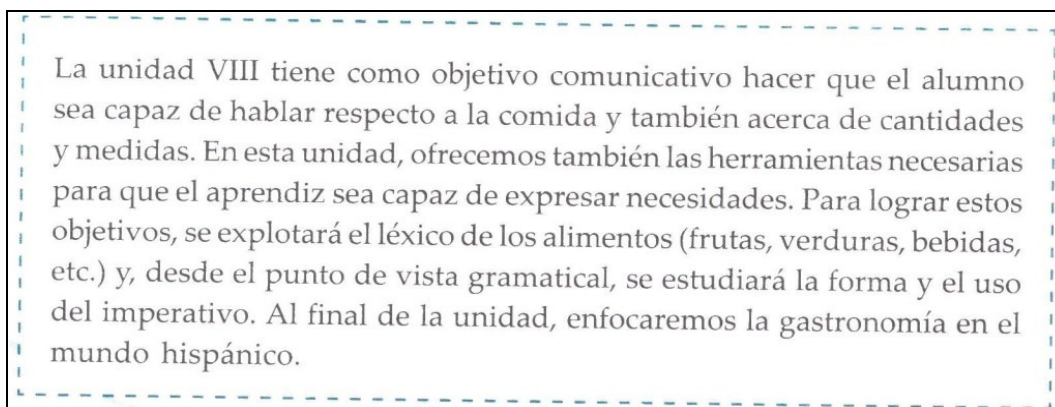
Fonte: GLEI, p. 7, 2008.

Em contrapartida ao exposto na Figura 3, foi possível incluir no Quadro 10 do capítulo, as marcações das páginas de cada seção das unidades, todas estruturadas com base em *expresión y léxico*, *gramática* e *cultura*. Assim, seria uma sugestão possível as autoras para que o graduando possa ter a oportunidade de localizar a essência conteudista do material de modo mais fácil e simplificado. Mesmo com base nessa possível sistematização, a ausência da numeração das páginas das seções não atrapalha a compreensão macro do acadêmico.

Destaca-se também, no início de cada unidade, a apresentação de uma *Introdução*. O texto é novamente intercalado por esse GT, porém com funcionalidade mais particular a cada conteúdo temático da unidade que apresenta. Evidenciam-se, agora, os objetivos específicos, o conteúdo principal, a construção de conhecimento e as

atividades propostas nas páginas do desenvolvimento, como verificamos no recorte a partir da Figura 4:

Figura 4 – Introdução da Unidade VIII - GLEI



La unidad VIII tiene como objetivo comunicativo hacer que el alumno sea capaz de hablar respecto a la comida y también acerca de cantidades y medidas. En esta unidad, ofrecemos también las herramientas necesarias para que el aprendiz sea capaz de expresar necesidades. Para lograr estos objetivos, se explotará el léxico de los alimentos (frutas, verduras, bebidas, etc.) y, desde el punto de vista gramatical, se estudiará la forma y el uso del imperativo. Al final de la unidad, enfocaremos la gastronomía en el mundo hispánico.

Fonte: GLEI, p. 114, 2008.

Essa descrição geral do objetivo da unidade é marcada pelo predomínio do tipo textual expositivo e as autoras optam por formas composicionais semelhantes em todas as demais unidades, de caráter instrucional. A forma em que elas constroem a interlocução com os leitores não apresenta marcas aparentes de diálogo e apontam para a seleção textual que permite uma visualização dos temas e subtemas e serem trabalhados e um contato gradual com o conteúdo.

Percebemos que, na produção textual do GLEI, ao conceber a presença de introduções antes do início do conteúdo, decorrente de uma intercalação textual, as autoras situam o leitor a respeito das finalidades daquele estudo em sua formação não somente enquanto graduando, mas como futuro professor que deve compreender o motivo pelo qual está aprendendo o que lhe é proposto.

Na parte do desenvolvimento, com o início das unidades, é possível verificar a proposta comunicacional que evidencia a consideração das autoras ao elaborarem um texto para um aluno que não estará frente a frente com o professor, salvo em alguns casos de encontros presenciais, sinalizando que o texto precisa desenvolver e, ao mesmo tempo envolver quem lê e participa da EaD.

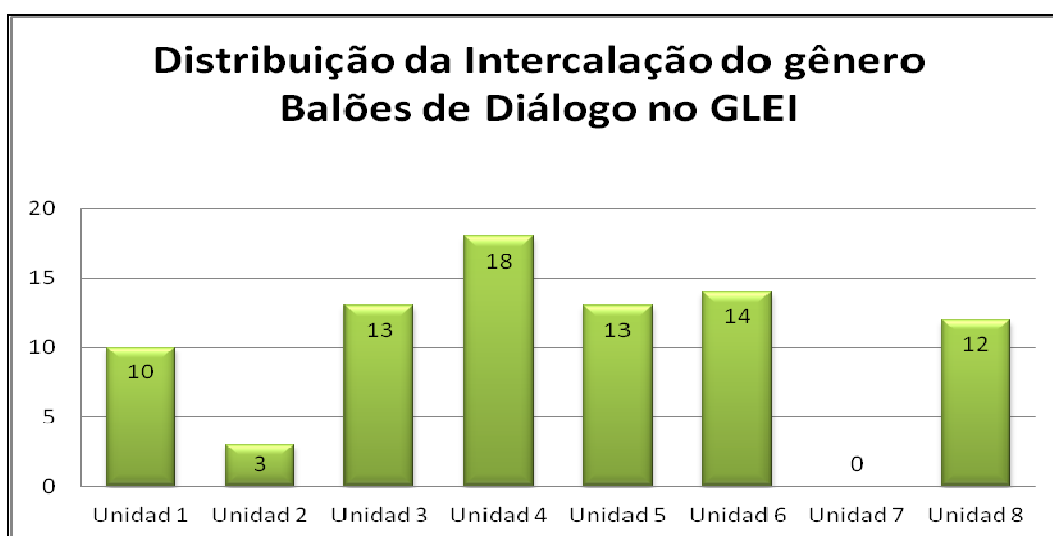
Um bom exemplo desse processo de envolvimento vem dos *balões de diálogo*. Essa intercalação representa a mescla de gêneros textuais que circulam em outras

esferas, como nos gibis, tirinhas e histórias em quadrinhos, mas, para os quais, o plano composicional proposto pelas autoras abre um espaço significativo de aplicação.

Essa supervalorização verificada no maior percentual de intercalação registrado no Gráfico 2, em torno de 36% das incidências, mostra claramente a riqueza da combinação entre o texto dialógico explícito e a imagem do balão utilizado, que toca o leitor na produção de sentidos justamente porque a palavra explica, convida e orienta e a imagem mostra.

A intercalação das 83 incidências do gênero textual *balão de diálogo* ocorre em todas as unidades, com exceção da unidade 7, como registrado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Levantamento quantitativo do gênero balão de diálogo em cada unidade - GLEI



Fonte: GLEI, 2008.

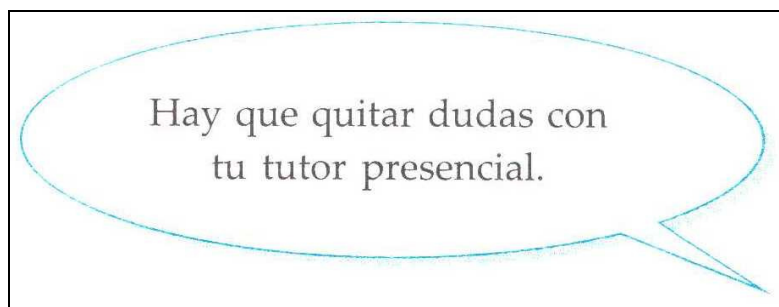
A proposta das autoras evoca pragmaticamente a interação e a interatividade no processo de comunicação com o leitor. A intercalação em alto grau dos *balões de diálogo* indica uma apreciação valorativa das autoras em relação às possíveis funcionalidades a eles empregadas, determinadas pelas sequências textuais. É um processo indireto de comunicação em que se estabelece um texto dialógico de acordo com a necessidade de esclarecimento, explicações adicionais, direcionamento a ações e reflexões.

É através dos *balões de diálogo* que as autoras oferecem ajuda ao aluno para trabalharem o conteúdo selecionado na seção/unidade; estimulam o leitor para que

realizem os esforços necessários para a aprendizagem, busquem textos de apoio, utilizem as demais tecnologias disponíveis no AVA, entre outras situações.

As autoras criam um novo enunciado para cada nova circunstância exigida no decorrer da disciplina e procuram realizar um trabalho que explora as tipologias textuais de descrição, explicação e injunção com frequência. A seguir, selecionamos alguns exemplos que ocorrem com mais regularidade nos registros das 83 interações do GT no GLEI:

Figura 5 - Balão de diálogo (1) - GLEI



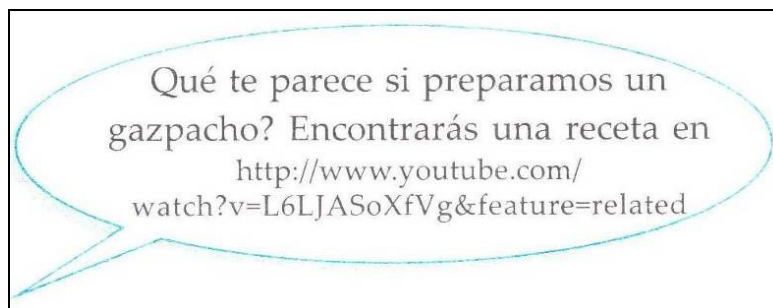
Fonte: GLEI, p. 14, 2008.

Na Figura 5, temos o exemplo mais utilizado na ocorrência dos *balões de diálogo*, com forte presença dos tipos textuais injuntivos. Com a predominância de verbos no modo imperativo, as autoras dialogam com o leitor para expressar sugestões, pedidos, recomendações, que ganham destaque a partir do texto verbal escrito e com o ícone imagético expresso em diálogos.

Esse exemplo da Figura 5 também aponta o intuito autoral em direcionar o graduando ao contato com o tutor presencial para esclarecer as dúvidas sobre o conteúdo apresentado. Há casos no GLEI também para o leitor/aluno compartilhar suas dúvidas e aprendizados com os demais graduandos a partir dos GTEs que circulam pelo AVA.

Essa proposta aponta um recurso eficaz para que o aluno tenha sempre nítida a ideia de que o GDA não contém todas as informações necessárias para a compreensão do conteúdo e que a própria estruturação do curso oferece possibilidades diversas para a aquisição da aprendizagem.

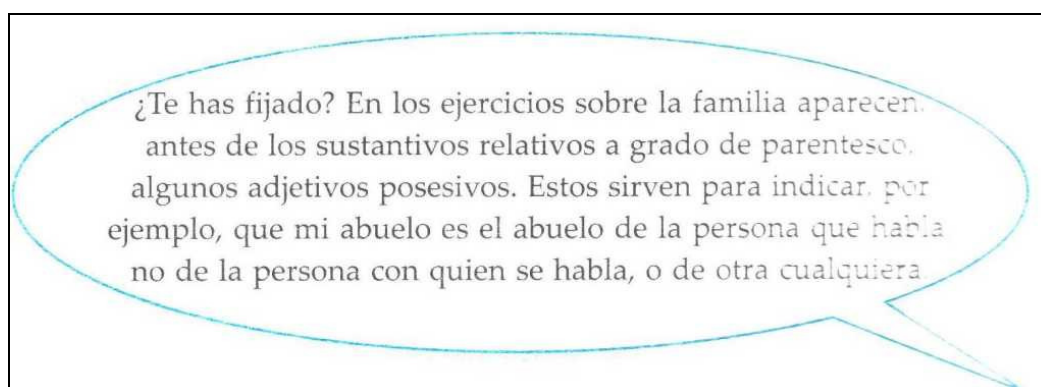
Figura 6 - Balão de diálogo (2) - GLEI



Fonte: do GLEI, p. 125, 2008.

Já a Figura 6 representa o *balão de diálogo* como um espaço bastante significativo para os elementos interacionais ao propor atividades e pesquisas possíveis através do ciberespaço, seja na utilização do AVA na plataforma *Moodle* ou pela navegação na própria Internet, como no exemplo.

Figura 7 - Balão de diálogo (3) - GLEI



Fonte GLEI, p. 50, 2008.

A Figura 7 parte de uma sequência tipológica explicativa para retomar um conteúdo apresentado e complementar a explicação para fixação do conhecimento. É uma postura autoral realizada com frequência no GLEI, que destaca pontos relevantes e que necessitam de maior atenção por parte do leitor para certo efeito de sentido.

Encontramos com regularidade as *Ilustrações* no desenvolvimento do GLEI. Costa (2012), em seu dicionário de gêneros textuais, define a ilustração como uma imagem que, muitas vezes, vale mais que um texto. As autoras intercalam 53 *Ilustrações* no GLEI, que podem ser melhor especificadas de acordo com o conteúdo da unidade na qual estão inseridas. São elas: alimentos (4); ilustração com diálogo (3); ilustração com lacunas (4); localidades (8); mapas (3); planta de casa/apartamento (1);

pessoas/familiares (8) e vestuário (22). Para melhor compreensão, temos o seguinte Gráfico 4:

Gráfico 4 - Especificidades das ilustrações - GLEI



Fonte: GLEI, 2008.

Esclarecemos que nossa intenção ao agrupar as ilustrações de maneira geral no Gráfico 2 e posteriormente apresentá-las em suas especificidades, conforme Gráfico 4, não é de limitá-las, mas sim de observar o objetivo geral das autoras em relação ao conteúdo e à *ilustração*, que possui sim finalidades específicas, mas que pode ser significada em um nível mais geral das interações.

Além de enriquecer o material didático, torná-lo atrativo, de fácil compreensão, o principal contexto de uso das *Ilustrações* é interagir dinamicamente com o leitor, seja em conteúdos de expressão, do léxico, da gramática ou de cultura, proporcionando motivações de aprendizagem a partir de textos não verbais ou sincréticos.

A estrutura do plano composicional do GLEI a partir das *Ilustrações* permite que os conhecimentos sejam assimilados em pequenas dosagens e que o aprendizado da língua estrangeira ocorra naturalmente, sem traduções, como consequência do diálogo entre texto científico, ilustrações e leitor.

Como exemplo, podemos citar o *mapa*, gênero textual intercalado, que englobamos nas ilustrações. O *mapa* tem como funcionalidade representar graficamente dados referentes à superfície do globo terrestre, fenômenos geológicos, hidrográficos, etc., e no GLEI, estamos considerando seu papel com relação ao texto que ilustra para esclarecer e realçar o conteúdo.

Figura 8 – Mapa (1) - GLEI



Fonte: GLEI, p. 18, 2008.

No caso específico da Figura 8, as autoras utilizam a intercalação de *mapas* para apresentar aos graduandos a língua espanhola como língua oficial em vários países do mundo, ampliando o horizonte cultural do aprendente; situando-o espacialmente. Ou para apresentar o vocabulário temático sobre os principais estabelecimentos que pode haver em uma cidade, para a ampliação do léxico do graduando e, ao mesmo tempo, ilustrar uma proposta de exercício, como mostramos na Figura 9 a seguir:

Figura 9 – Mapa (2) - GLEI

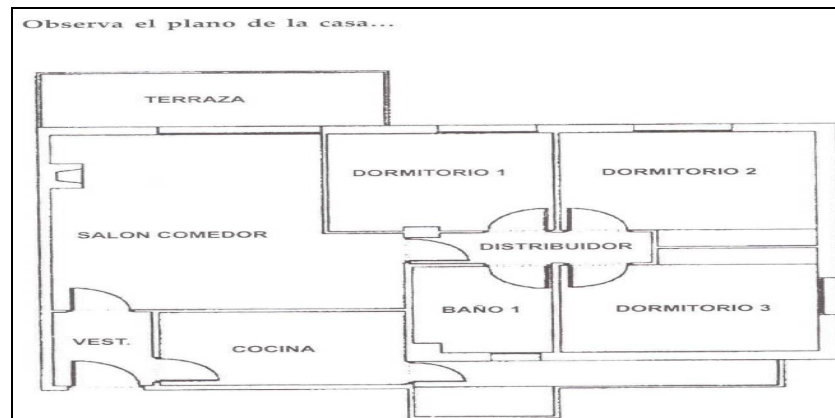


Fonte: GLEI, p. 76, 2008.

O mesmo caso acontece com a *ilustração* da *planta* de uma casa. As autoras buscam enriquecer o material de apoio não fornecendo apenas os verbetes, mas

proporcionar a ligação entre teoria e prática do idioma, para o reconhecimento do léxico referente às partes de uma casa, aos móveis que as compõem, de uma maneira mais lúdica e estimulante.

Figura 10 - Planta de casa - GLEI



Fonte: GLEI, p. 59, 2008.

Outro exemplo importante como campo de expressão e léxico, como recurso de fortalecimento do aprendizado da língua espanhola, evitando os vínculos verbais com a língua materna, as autoras se apoiam nas ilustrações para a identificação dos vocabulários a respeito do universo dos alimentos ou do vestuário, por exemplo:

Figura 11 – Vestuário - GLEI



Fonte: GLEI, p. 90, 2008.

As demais ilustrações, cada uma a sua maneira, partem de percepções autorais que procuram fazer com que os alunos se apropriem progressivamente da língua estrangeira. As ilustrações com balões de diálogo apontam uma valoração de diálogos

informais entre os usuários da língua, partindo para exemplos de oralidade. Ou simplesmente para elucidar sobre algo que se está lendo.

Prosseguindo o desenvolvimento do GLEI, já no caso das *Tirinhas*, *Poemas* e *Receitas*, elencadas no Gráfico 2, os gêneros textuais intercalados pelas autoras funcionam principalmente como textos que exercitam o reconhecimento da cultura dos países hispânicos, sem muita diferença do que se re(conhece) nos livros didáticos.

Para a escolha de cada intercalação, as autoras levam em consideração o assunto proposto na seção cultural da unidade, e a produção textual induz o leitor a refletir sobre a influência da cultura na forma de vida do povo, reconhecendo a identidade daquele que tem como língua materna o espanhol, seja no aspecto individual ou coletivo.

Há também a aplicabilidade desses gêneros textuais de maneira sincrética, com textos escritos e ilustrações, reforçando o destaque para a participação dos referidos GTs na compreensão do idioma.

Muito comum em variados GTs, sobretudo em materiais didáticos, as *Tabelas* e as *Listas* são vistas como elementos de organização do desenvolvimento das unidades e seções. Utilizadas para melhor dispor o conteúdo, além de proporcionar uma visualização ampla e favorecer a compreensão do conteúdo, sobretudo os gramaticais e lexicais, as *tabelas* e as *listas* são recomendadas quando um determinado conteúdo apresenta uma relação extensa de vocábulos, verbetes, dados, regras, instruções, entre outros.

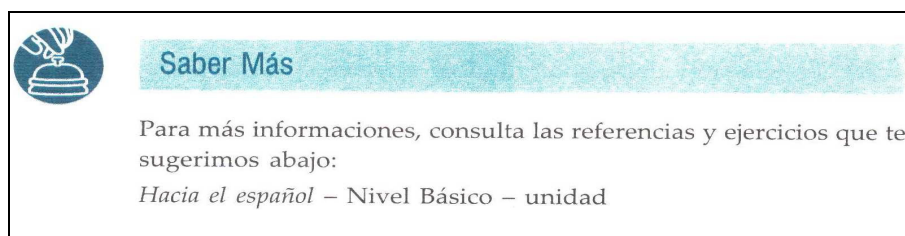
São redigidas de maneira que possam proporcionar consultas e retomadas breves dos conteúdos registrados. Também são usadas para destacá-los, algumas vezes repeti-los ou para trabalhar exercícios e atividades. De redação simples, objetiva e direta, as informações do texto científico, assim organizadas, têm o sentido de ajudar o estudante no percurso da leitura.

Os sentidos dos textos de um GDA não estão soltos e nem podem ser quaisquer sentidos (POSSARI, 2009). As autoras do GLEI explicitam essa assertiva ao intercalarem o gênero *Saber Más* que, para complementar o conteúdo, remete à funcionalidade do gênero textual *Nota* ou *Recado*, originando um gênero textual

tipificado que descende de formas previamente existentes, com o ensejo de delimitar e conduzir os sentidos que o leitor irá adquirir em suas interpretações.

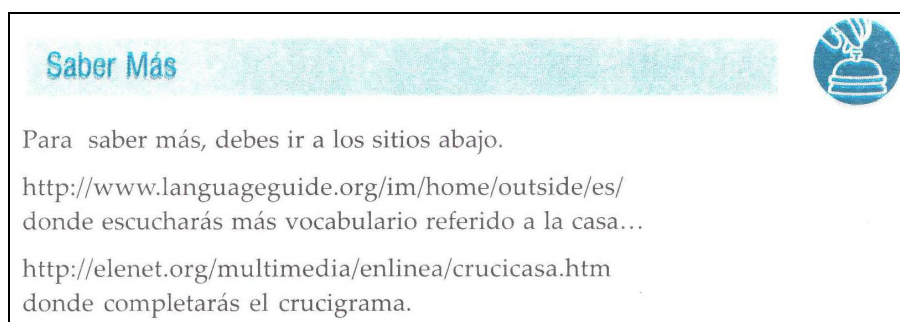
Cada intercalação utiliza o ícone de uma campanha e uma mão, com o dedo indicador simbolizando o toque para o acionamento do sinal sonoro e, dessa maneira, chamar a atenção do leitor, para evidenciar o texto que a acompanha. É geralmente portador de sequência tipológica injuntiva, que aconselha a busca de outras fontes de consulta para o aprofundamento do conteúdo trabalhado na unidade.

Figura 12 - Saber Más (1) - GLEI



Fonte: GLEI, p. 112, 2008.

Figura 13 - Saber Más (2) - GLEI



Fonte: GLEI, p. 59, 2008.

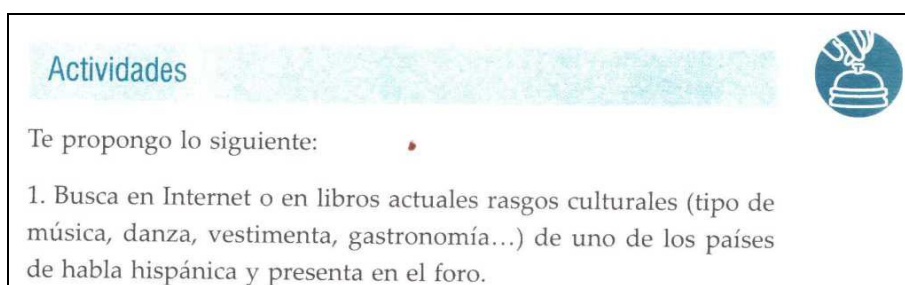
A Figura 12 evidencia a opção da autora da unidade 7 em indicar para o leitor um texto de apoio impresso, o livro, que tenha similaridade com o conteúdo de hábitos cotidianos, ministrados em seus requisitos mínimos e que podem ser complementados a partir desse texto de apoio. Já a Figura 13, intercalada na unidade 4, indica *sites* no ciberespaço como apoio para os conteúdos sobre as partes de uma casa.

Essas seleções, apresentadas nas Figuras 12 e 13, sugerem a representação de sinais elementares de apontamentos e referências para textos de apoio, advindos da Internet, de livros, jornais, revistas eletrônicas, entre outras fontes, que podem explicitamente instigar o aluno para a pesquisa de leituras complementares.

As *Atividades e Exercícios* fazem parte do desenvolvimento do conteúdo da disciplina de língua espanhola. São atividades que discutem os temas trabalhados nas unidades e propõem pequenas sínteses dos conceitos-chave para verificar a compreensão dos alunos.

As autoras, geralmente, lançam questionamentos para ativar os conhecimentos prévios do graduando e os conhecimentos expostos na temática da disciplina. Nesse momento, é possível evidenciar uma abordagem pedagógica centrada na aprendizagem, explicitando a função didática do material impresso. Há uma incidência de tipos textuais injuntivos, como exemplo:

Figura 14 – Atividade (1) - GLEI




Fonte: GLEI, p. 19, 2008.

A Figura 14 é um exemplo que intercala o texto injuntivo no gênero da atividade e pode ser utilizado para a verificação de propostas de exercícios envolvendo o uso dos GTEs disponíveis no AVA, como o fórum, o *chat*. Ou então em outras páginas da Internet para a realização de exercícios sobre o tema.

A atividade proposta motiva o aluno a continuar pesquisando sobre o assunto e aprimora a capacidade investigativa, caracterizando-se como uma atividade de pesquisa e, ao mesmo tempo, colaborativa com os demais graduandos, pela partilha de saberes. E mesmo que os alunos estejam distantes fisicamente, o material impresso os une no ciberespaço em decorrência da AVA.

Há as *atividades* que exploram as questões da oralidade, conforme Figura 15, a serem compartilhadas com os demais graduandos do curso em um momento presencial ou com o auxílio de videoconferência, menos comum no caso. Também com perfil colaborativo e de pesquisa, permite ao aluno sintetizar os conteúdos, compará-los com os dos colegas e verificar os avanços.

Figura 15 – Atividade (2) - GLEI


Actividades

1 - Habla sobre tu familia empleando los adjetivos posesivos.
Ejemplo: En mi familia hay mucha gente. Mi madre se llama María y tiene cuatro hermanos, que son mis tíos. Sus nombres son: Julio, Marcos, Pedro y Mario. (...)

2 - Escucha a alguno de tus compañeros hablando de su familia y habla un poco de ellos.

Fonte: GLEI, p. 19, 2008.

A Figura 16 apresenta os exercícios que são realizados no próprio GLEI, seleção muito frequente pelas autoras, como proposta de fixação do conteúdo, porém não é sugerido um critério para correção das atividades, o que abre espaço para intervenções do professor ministrante da disciplina e dos tutores envolvidos nos trabalhos.

Figura 16 – Atividade (3) - GLEI

2. Elige entre Abajo o Debajo para completar las frases:

- Ponte la chaqueta y _____ la blusa
- Mis hermanos están _____, en casa de la vecina.
- ¿Lo pongo _____ o arriba?
- No cuelgues el cuadro tan _____.
- Abrió el paraguas y me puse _____.

Fonte: GLEI, p. 65, 2008.

Com função motivacional, são propostas pelas autoras atividades para autoavaliação do aprendente, que podem promover esforços pessoais para desenvolver a autonomia intelectual, estímulo para buscar novas fontes de conhecimento e complementação de leituras realizadas, como apresentado na Figura 17:

Figura 17 – Atividade (4) - GLEI

¿Vamos a comprobar qué nuevos conocimientos has adquirido hasta aquí?

Actividades para auto evaluación

Haz estos ejercicios y descubre qué has aprendido y qué necesitas estudiar más:

A – Elige a una persona famosa o muy conocida en tu ciudad y descríbela, utilizando rasgos físicos y psicológicos. ¿La gente que la conoce la reconocería por tu descripción? Lee otra vez tu actividad y comprueba si no necesita corrección. Intercambia tu actividad con un compañero o dale a tu tutor para que él la lea.

B – Habla sobre las personas de tu familia. ¿Eres capaz de escribir sobre todas las personas en español, sin consultar tus notas? Después, comprueba.

C – Escribe frases empleando los posesivos y los demostrativos.

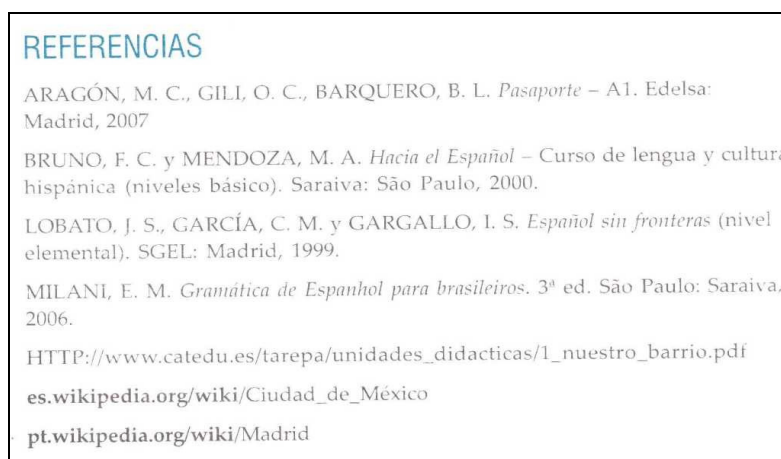
D – Da algunos ejemplos de palabras acentuadas en español. ¿Te acuerdas por qué son acentuadas?

Fonte: GLEI, p. 52, 2008.

No decurso da análise, em relação às *referências*, notamos que as autoras variam entre o gênero *referência* e *bibliografia*, aplicando a mesma funcionalidade de apresentar as obras consultadas para a elaboração da unidade e como um convite implícito à continuação dos estudos para aprofundamento, abrindo, assim, um espaço para o papel ativo que deve ser desempenhado pelo graduando na recepção dos textos.

Durante a leitura, identificamos a presença das *referências* nas unidades: *empezando el camino* (1), *en la casa* (4); *en mi barrio* (5); *Gustos e aficiones* (6) e *los alimentos* (8) e a *bibliografía* na unidade *conociéndose* (2). As unidades *así somos* (3) e *hábitos del cotidiano* (7) não apresentam a intercalação para a obtenção dessas informações.

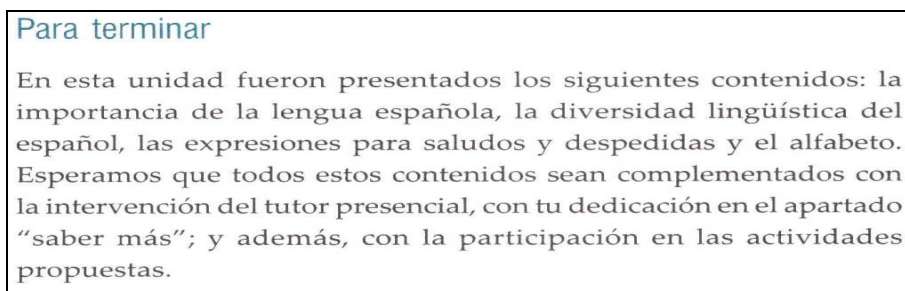
Figura 18 – Referências - GLEI



Fonte: GLEI, p. 90, 2008.

Encerrando o GLEI, na parte de conclusão, cada unidade apresenta o *Para terminar*, no qual as autoras realizam a retomada dos enfoques da unidade, exaltam as expectativas que desejam ter sido alcançadas e, ao mesmo tempo, estimulam os alunos a ampliar os próprios conhecimentos.

Figura 19 - “Para terminar” - GLEI



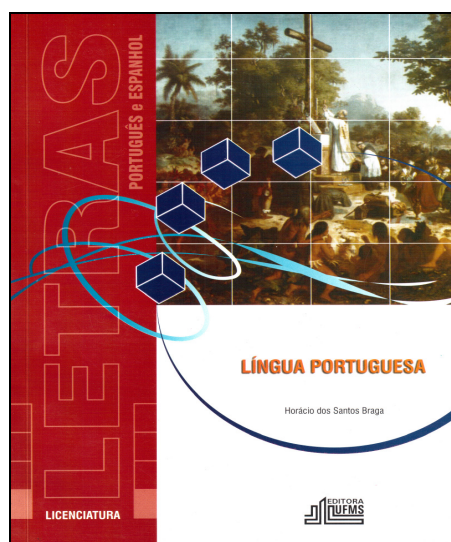
Fonte: GLEI, p. 19, 2008.

Devemos salientar que a análise da apresentação + introdução + desenvolvimento + conclusão a partir dos textos intercalados em gêneros textuais diversos, presentes com frequência no GLEI, destaca sua forma composicional, que passa “a integrar a realidade concreta de exemplares do gênero” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 107) no GDA produzido para a EaD.

3.2.2 O GDA de Língua Portuguesa: entrelaçando conteúdo temático, plano composicional e estilo.

Partimos agora para o reconhecimento do GDA de Língua Portuguesa, também selecionado para compor o *corpus* de análise.

Figura 20 - GDA de Língua Portuguesa



Fonte: GLP, p. 1, 2008.

O GLP corresponde ao material de apoio desenvolvido para as disciplinas de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II, demarcadas no projeto pedagógico do curso de Letras da CED/UFMS.

Constatamos, assim, a elaboração de um único guia para atender as duas disciplinas: a primeira, de Língua Portuguesa I, ocorre a partir do 2º semestre do 1º ano do curso. E, apesar da disciplina de Língua Portuguesa II ser prevista somente para o 3º semestre do curso, no 2º ano da graduação, o material já se torna disponível aos graduandos desde o início do curso por tratar-se de uma publicação única.

Cada disciplina do GLP corresponde a um total de 6 créditos e de 102 horas de carga horária do componente curricular. A disciplina de Língua Portuguesa I tem como ementa desenvolver na formação do licenciado conhecimentos que corroborem com a aquisição da língua materna, sobretudo as normas padrão, em seus aspectos fonéticos e fonológicos, e a disciplina de Língua Portuguesa II propõe um estudo acadêmico na parte morfológica:

Língua Portuguesa I: Fonética e fonologia da Língua Portuguesa. Diferença e dependência entre fonética e fonologia. Estudos de linguística aplicada em nível fonético e fonológico da língua portuguesa. Reflexões sobre a aquisição da língua oral e da língua escrita e sobre aplicações da fonética e da fonologia na educação básica.

Língua Portuguesa II: Aspectos morfológicos do português brasileiro e do português europeu. (RESOLUÇÃO COEG nº 312/2011, p. 14).

Como já afirmado, é importante para o autor de qualquer GDA conhecer detalhadamente a estrutura curricular do curso e da disciplina, para que possa organizar o gênero textual em construção e alcançar fins determinados.

Material didático de natureza verbal escrita, e em sua primeira edição até o momento, o GLP foi publicado no ano de 2008 pela editora da UFMS. Como docente responsável pela produção do material, Horácio dos Santos Braga assumiu o papel de autor conteudista do guia.

Horácio dos Santos Braga é mestre em educação pela UFMS, especialista em políticas públicas e professor por 17 anos na mesma instituição, com destaque para o conhecimento de Línguas Clássicas, sobretudo em disciplinas como Língua Latina e Filologia e professor aposentado pela instituição no ano de 2009.

O GLP é desenvolvido em 82 páginas, divididas em dois módulos. Cada módulo é referente a disciplinas diferentes do projeto pedagógico: O *Módulo 1 – Fonética e Fonologia* focaliza a já citada disciplina de Língua Portuguesa I – fonética e fonologia e contém 4 unidades apresentadas no decorrer de 22 páginas.

Já o *Módulo 2 – Morfologia* – vem distribuído em 11 unidades, perfazendo um número total de 49 páginas para compor a disciplina de Língua Portuguesa II. As

informações podem ser melhor visualizadas no Quadro 11 abaixo, baseado no sumário do guia:

Quadro 11- Sumário do GDA de Língua Portuguesa

Módulo	Unidade	Conteúdo	Páginas
Introdução			5-6
Sumário			7-8
Módulo I	Unidade I	Fonética e Fonologia – A importância de seu domínio na aquisição da língua Padrão	11-18
	Unidade II	Ortografia – Sua importância no domínio da escrita padrão	19-23
	Unidade III	Parônimos e Homônimos – Seus conhecimentos para o domínio do bem escrever	24-27
	Unidade IV	Acentuação gráfica – Saber distinguir entre sílaba tônica (forte) e quando usar os sinais gráficos (acentos)	28-29
Módulo II	Unidade I	Estrutura e Formação das Palavras	33-44
	Unidade II	Classes de palavras – O substantivo e suas particularidades	45-51
	Unidade III	O adjetivo – Suas funções e classificações	52-58
	Unidade IV	O artigo – Suas propriedades	59-60
	Unidade V	O numeral – Classificação e emprego	61-62
	Unidade VI	O pronome – Classificação e funções	63-68
	Unidade VII	O verbo – Modos, tempos e pessoas. As três conjugações	69-73
	Unidade VIII	O advérbio – Emprego de advérbio	74-75
	Unidade IX	A preposição – Emprego, locução prepositiva	76
	Unidade X	A conjunção – Classificação das conjunções	77-80
	Unidade XI	A interjeição – Espécies de interjeições	81
Considerações Finais			82

Fonte: GLP, p. 7-8, 2008.

O Quadro 11 nos esclarece a respeito dos aspectos específicos do guia quanto ao planejamento do texto didático que compõe o gênero GLP e como será sequencialmente ministrado.

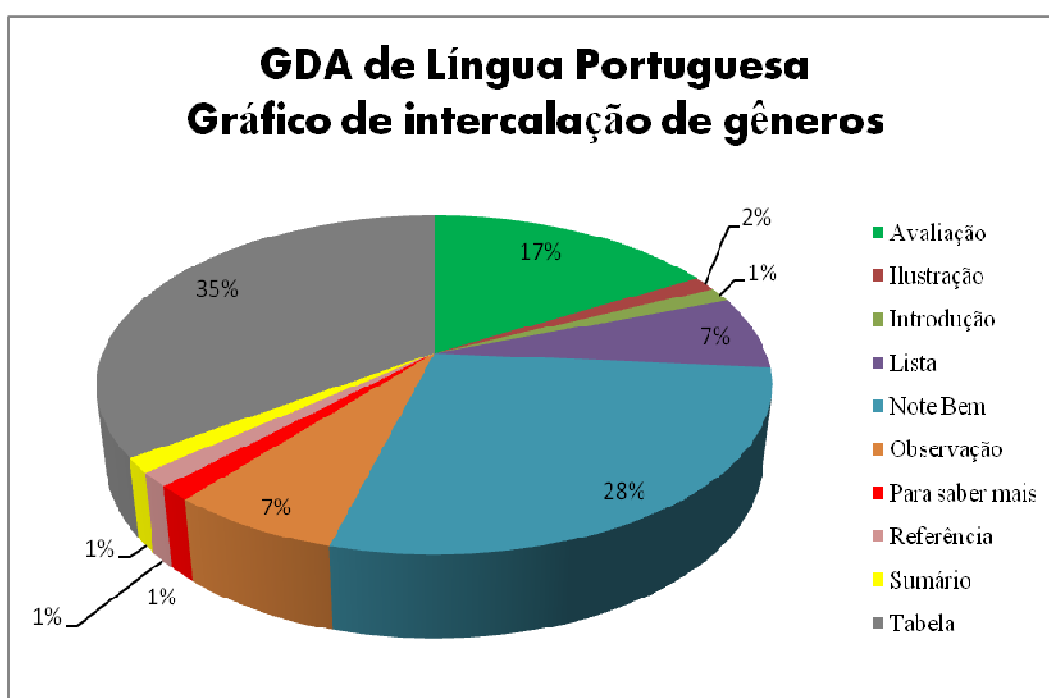
Para atender aos requisitos do ementário, o conteúdo temático ativa o percurso da formação acadêmica e parte de um texto pedagógico, científico e acadêmico direcionado para as bases epistemológicas, diretrizes e princípios da língua portuguesa, no tocante à fonética, à fonologia e à morfologia.

Para trabalhar os conteúdos temáticos em questão, pertencentes ao currículo, o plano composicional do GLP exhibe a incidência de 10 gêneros textuais primários e secundários intercalados textualmente, utilizados numa totalização de 72 aparecimentos entre todas as unidades. Temos, assim, 12 Avaliações; 1 Ilustração; 1 Introdução; 5

Listas; 20 Note Bem; 5 Observação; 1 Para saber mais; 1 Referência; 1 Sumário e 25 Tabelas.

Apresentaremos, por ordem manifestada no GLP, as peculiaridades de cada um deles na composição do todo discursivo e assim compreenderemos melhor o GLP enquanto gênero textual, e as escolhas feitas pelo autor que manifesta sua vontade discursiva, componentes do plano composicional. Com essas informações, obtemos os seguintes percentuais e dados mostrados no Gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 - Levantamento quantitativo dos gêneros textuais intercalados - GLP²⁰



Fonte: GLP, 2008.

Em caráter organizacional, para que o conteúdo temático possibilite o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias necessárias para ler e produzir textos na formação do licenciado, temos a *Introdução* e o *Sumário*, que fazem parte da apresentação + introdução.

O gênero *Introdução* é compreendido como um texto prévio que serve de abertura e reconhecimento da proposta a ser desenvolvida por determinado trabalho

²⁰ Para visualização na íntegra de cada gênero intercalado participante, indicamos a leitura do guia didático do aluno de língua portuguesa.

(COSTA, 2012). No GLP, a *Introdução* vem apresentar ao leitor a ideia central que será desenvolvida nas próximas páginas, durante a vigência da disciplina.

O autor se utiliza de sequências descritivas, explicativas, injuntivas e argumentativas para mostrar, explicar, prescrever e argumentar as partes distintas do estudo de uma língua e que, na formação de um conjunto, contribuem para o domínio do português e indicam indiretamente uma experiência que será vivida pelo leitor a partir de um recorte conteudista.

Nessa posição, é possível notar que o autor faz a produção de sentido do texto pela ativação de conhecimentos prévios do leitor como estudante de língua portuguesa na educação básica e como usuário da língua, ou seja, de sua bagagem cultural.

No trecho a seguir, na Figura 21, é possível verificar a realização do enunciado em 1ª pessoa do plural do presente do indicativo, realizando, nessa situação de comunicação, um processo interacional com o leitor, mas sem recursos motivacionais para os estudos que o graduando irá desenvolver ou escritas que introduzam diálogos coloquiais para uma abertura da informalidade entre os falantes.

Figura 21 - Recorte da Introdução - GLP

Há ainda o estudo dos falares dos Estados do Brasil, com suas diferenças de regiões, assim como dos falares de diferentes países. Este estudo não se preocupa se as pessoas nesses lugares falam somente uma língua padrão, ou seja, de acordo com normas de bem falar, e, sim, os falares como são usados pelos povos em geral.

Pelo que você leu anteriormente, deve ter percebido que o estudo de uma língua é composto de diferentes partes que reunidas formam a língua como um todo e nos leva a aprender, aos poucos, a chamada língua padrão de um país, que é a usada por nós quando escrevemos livros, revistas, jornais, em sala de aula como professor, fazemos escritos para autoridades e como autoridades, e muitas outras coisas mais.

Veja você que o estudo da língua portuguesa é feito das várias partes de que ela se compõe, sendo essas assim denominadas: Fonética e Fonêmica, Morfologia, Sintaxe, Linguística e Semântica.

Nós começaremos pelo estudo da Fonética e Morfologia.

Fonte: GLP, p. 6, 2008.

No decorrer da leitura e considerando o contexto de produção, não há referências quanto à produção ser um material didático elaborado para um curso em EaD, fazendo com o que o leitor adquira a informação através de dados extratextuais, de circunstâncias externas à leitura.

A apresentação direta e explícita do conteúdo ocorre no último parágrafo e assim, situa o leitor sobre os temas que serão trabalhados, mas não quanto a um roteiro de estudo. Devido à ausência de roteiro, as questões sobre os módulos e as unidades recebem o primeiro contato somente no *Sumário* e depois no desenvolvimento do guia.

O conteúdo das disciplinas é dividido em unidades e cada módulo corresponde a uma delas, conforme Quadro 11. O *Sumário*, através de uma sequência expositiva, anuncia e organiza os assuntos que serão elencados no guia.

O *Sumário*, também sinônimo de *índice*, tem definição para Costa (2012) como um resumo dos pontos principais do assunto que será tratado, dentro da mesma ordem em que o conteúdo aparece, com indicações de páginas para melhor localização.

A intercalação de textos nesse gênero oferece ao graduando o reconhecimento da proposta estrutural do conteúdo e as unidades, como pôde ser verificado durante a pesquisa, apresentam várias seções para subdividir o conteúdo, mas que não estão elencadas no *Sumário*, sendo identificadas pelo leitor somente no transcorrer da leitura.

Organizamos, para melhor compreensão, o Quadro 12, apresentando as seções que fazem parte dos procedimentos, caminhos e atividades que serão vistos pelo graduando, e que, pela ausência no *Sumário*, acabam não sendo previstas.

Quadro 12 - Quadro complementar ao sumário a partir das seções de cada unidade do GLP.

Módulo/Unidade	Seção	Página
Módulo I / Unidade I Fonética e Fonologia	Som e fonema	11-12
	Fonemas e Letras	12
	Os Fonemas	12
	Classificação das vogais	13
	Encontros Vocálicos	13-14
	Classificação das consoantes	14-15
	Dígrafos e encontros consonantais	15
	Sílaba	15-16
	Divisão silábica	16
	Avaliação	17-18
Módulo I / Unidade II Ortografia	O uso do H	21
	O uso do S	21
	O uso do Z	21
	Sufixos -inho/-zinho	21
	Uso do g/j	21-22
	Uso do x/ch	22
	Uso de e/i	22
	Avaliação	23

Módulo I / Unidade III Parônimos e Homônimos	Por que/porque/por quê/porquê	24-25
	Mau/Mal	25
	Cessão / sessão / secção / seção	25
	Há/a	26
	Avaliação	26-27
Módulo I / Unidade IV Acentuação Gráfica	Regras gerais	28
	Particularidades	28-29
Módulo II / Unidade I Estrutura e formação das palavras	Os morfemas	33-34
	Radicais e prefixos	34-38
	Sufixos	38
	Formação de Palavras: Processo de formação de palavras: 1.Composição, 2.Derivação	39-42
	Hibridismos	42
	Onomatopeias	42
	Avaliação	42-44
Módulo II / Unidade II Classes de Palavras – O substantivo e suas particularidades	Substantivos	45
	Flexão dos substantivos: 1.Gênero, 2.Número, 3.Grau	46-49
	Avaliação	50-51
Módulo II / Unidade III O Adjetivo	Adjetivos pátrios	52-53
	Locução Adjetiva	53-55
	Flexão dos adjetivos	55
	Número	55
	Grau	56-57
	Avaliação	57-58
Módulo II / Unidade IV O Artigo	Propriedades dos artigos	59
	Emprego do artigo	59
	Avaliação	60
Módulo II / Unidade V O Numeral	Emprego dos numerais	61
	Avaliação	61-62
Módulo II –Unidade VI O Pronome –	Classificação dos pronomes: Pronomes Pessoais. Pronomes de Tratamento. Emprego dos pronomes pessoais. Pronomes Possessivos. Concordância dos pronomes possessivos. Pronomes Demonstrativos. Pronomes Relativos. Pronomes Interrogativos. Pronomes Indefinidos	63-67
	Avaliação	68
Módulo II –Unidade VII O Verbo	Formas nominais dos verbos	69
	Vozes	70
	Formas rizotônicas e arrizotônicas	70
	Conjugações	70
	Tempos simples e compostos	70
	Tempos primitivos	71
	Avaliação	71-73
Módulo II – Unidade VIII O Advérbio	Classificação dos advérbios	74
	Advérbios interrogativos	74-75
	Locução adverbial	75
	Avaliação	75
Módulo II – Unidade IX A Preposição	Função das preposições	76
	Forma das preposições	76
Módulo II – Unidade X	Conjunções coordenativas	77-78

A Conjunção	Conjunções subordinativas	78-79
	Avaliação	80
Módulo II / A Interjeição	Classificação das interjeições	81

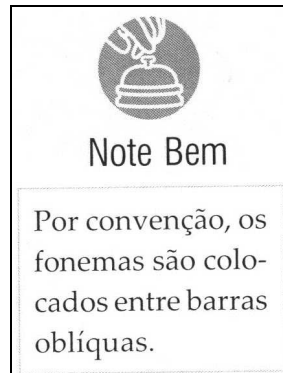
Fonte: GLP, 2008.

A intercalação dos textos no gênero *Sumário* evidenciado, para a concepção do GLP, cumpre sua funcionalidade e corresponde ao propósito comunicacional do autor, mas é insuficiente quanto à adequação necessária às especificidades em termos de produção do material didático para a EaD.

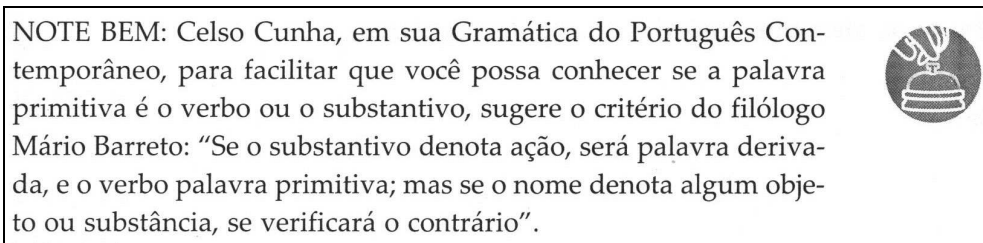
Como ocorre com o GLEI, seria uma sugestão autoral para o acadêmico ter a oportunidade de localizar a essência conteudista do material de modo mais fácil e principalmente de reconhecer quais são os conteúdos que compõem a ortografia, o adjetivo, os pronomes, os verbos, entre outras propostas.

Pelas próprias intercalações realizadas ao longo do guia, o gênero *Sumário* teria o plano composicional estratégico para o autor esquematizar com mais detalhes e riqueza de informação a questão do fluxograma das ideias e os conceitos pertinentes a cada unidade, para realizar através do estilo uma sequência descritiva completa e de fácil compreensão para mostrar ao graduando uma previsão de como se dá a relação do conteúdo das disciplinas entre as seções, as unidades e os módulos, ou então para, a partir do desenvolvimento das unidades, compreender o desenvolvimento da própria disciplina.

Conforme o Gráfico 5 geral de intercalação textual, as intercalações listadas vão acontecendo nas unidades a partir do desenvolvimento. A intercalação que ocorre com mais frequência, na faixa de 20 intercalações e representando 28% do trabalho autoral nesse aspecto, pode ser verificada a partir das Figuras a seguir:

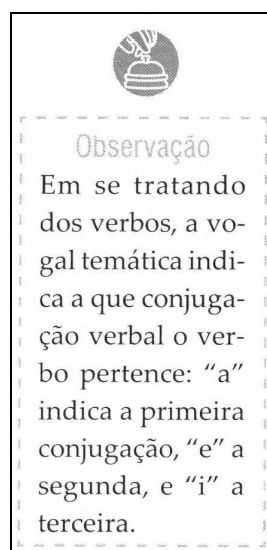
Figura 22 - Note Bem (1) - GLP

Fonte: GLP, p. 12, 2008.

Figura 23 - Note Bem (2) - GLP

Fonte: GLP, p. 41, 2008.

Com a mesma funcionalidade do gênero *Note Bem*, o GT *Observação* incide 5 vezes no material de apoio, totalizando 7% das intercalações presentes. A seguir, temos o exemplo na Figura 24:

Figura 24 - Observação - GLP

Fonte: GLP, p. 34, 2008.

Os GTs *Note Bem*, verificados nas Figuras 22 e 23 e *Observação*, Figura 24, podem ser considerados a transformação dos gêneros primários *Nota* ou *Recado*, com alguma indicação ao leitor, complemento de conteúdo, informação útil, explicação, breve exposição ou atenção para determinado tema.

Muito comum na escrita do autor, como pode ser verificado nos exemplos, se utiliza da sequência tipológica descritiva e explicativa, além de implicitamente referenciar sobre determinado autor com grande destaque em estudos de gramática, como indícios de novos textos de apoio e fonte de leitura (Figura 23).

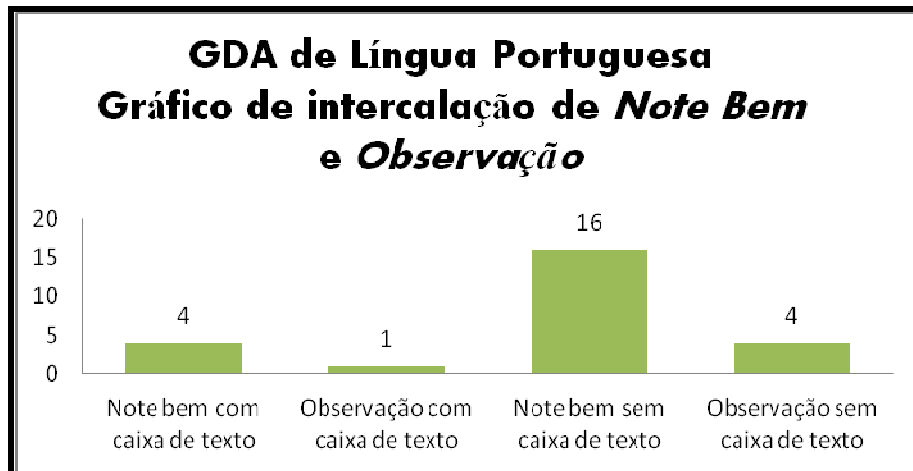
Foi possível verificar que não há uma padronização gráfica na apresentação dos gêneros intercalados. A relativa estabilidade, que poderia ser proposta para que essa intercalação cumpra com eficácia a intencionalidade do produtor do guia, diz respeito à imagem e à caixa de texto.

O texto não-verbal com a campainha e a mão, como já explicitado no GLEI, simboliza o toque para o acionamento sonoro e permanece em todos os apontamentos, o que revela a opção autoral por um texto imagético para chamar a atenção do leitor para pontos importantes da unidade.

Com relação às caixas de texto, nas quais os textos são inseridos, a respeito do GT *Note Bem*, são totalizadas 20 intercalações, sendo 4 inseridas em caixa de texto, posicionadas à parte do corpo do texto científico, com ocorrência apenas no Módulo I. As demais aparições ocorrem no corpo do texto, como se fossem parágrafos subsequentes, o que não favorece o destaque ao leitor/aluno durante o desenvolvimento da unidade. Destaca-se, além da permanência da imagem, o texto escrito em caixa alta, ou seja, com todas as letras maiúsculas.

Já o GT *Observação*, incide 5 vezes no guia, com apenas 1 apontamento registrado com caixa de texto, com a mesma imagem, mas sem texto em caixa alta. As informações foram registradas conforme Gráfico 6 a seguir:

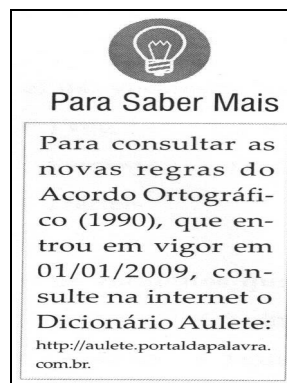
Gráfico 6 - Intercalação de Note Bem e Observação - GLP



Fonte: GLP, 2008.

A intercalação do *Para Saber Mais* tem início com o texto imagético de uma lâmpada, gênero que, ao ser contextualizado, adquire a significação de iluminar as ideias do leitor, “trazer a luz” sobre determinado assunto. Com o texto apresentado na caixa de texto, também se posiciona externamente ao corpo do texto científico, ganhando destaque.

Figura 25 - Para Saber Mais - GLP



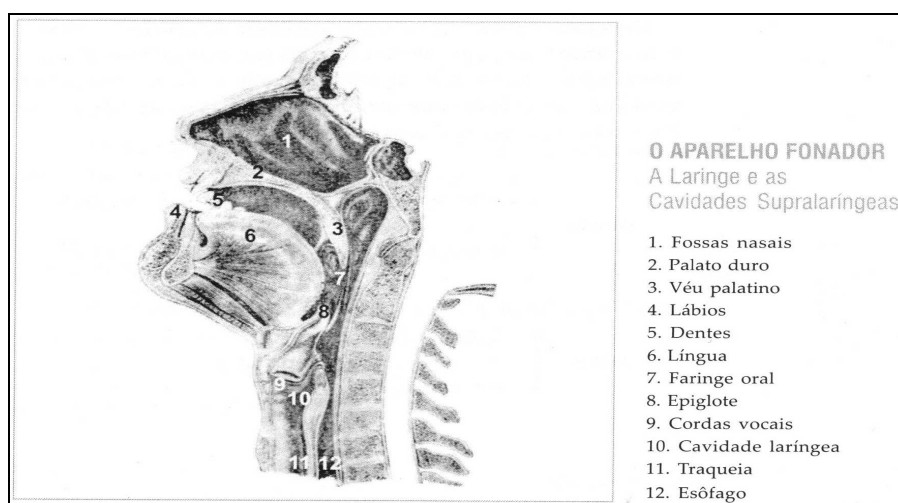
Fonte: GLP, p. 20, 2008.

Em sua única ocorrência no texto, o autor apropria-se do referido gênero para indicar um *site*, através de uma sequência textual injuntiva, realizada de maneira formal, sem evidenciar motivações que conduzam o graduando ao *site* sugerido. Esse é o único momento em que o autor faz referências a um gênero textual emergente e que envolve a Internet no material de apoio desenvolvido para a EaD.

No GLP há apenas uma *Ilustração*, Figura 26, referente ao aparelho fonador humano. Utilizada no início da unidade I do módulo 1, de fonética e fonologia, explora a importância do domínio desses conteúdos na aquisição da língua padrão.

O objetivo do autor é propiciar o contato com os órgãos da fala, mas o texto intercalado nesse gênero não é mais citado no decorrer da unidade e, pela impressão em escala de cinza, também não motiva o leitor a uma análise mais criteriosa.

Figura 26 - Ilustração - GLP



Fonte: GLP, p. 11, 2008.

Outra incidência de intercalação de textos na parte do desenvolvimento do GLP são as *Listas e Tabelas*, que organizam uma relação de conteúdos que orientam o leitor à medida que o conteúdo temático avança. Somadas, correspondem a 42% das intercalações do guia, evidenciando a preocupação do autor em sintetizar os conteúdos para uma fácil visualização e compreensão por parte do leitor, e servindo também como fonte de consulta dinâmica.

Os conteúdos propostos no GLP, que correspondem ao ementário da disciplina, possuem várias regras gerais, classificações, critérios de uso, definição, distinção, o que não seria bem compreendido pelo leitor/aluno caso fossem inseridos durante o texto sem o auxílio de intercalações textuais, como pode ser verificado nas figuras a seguir:

Figura 27 - Lista - GLP

RADICAL	SENTIDO	EXEMPLO
oni	todo	onipresente, onisciente
paro	que produz	oviparo, multiparo
pater	pai	paterno, paternidade
pede	pé	pedestre, bipede
pisci	peixe	piscicultura, piscoso
pluri	vários	plurianual, pluricelular
pluvi	chuva	pluvial, pluviômetro
puer	criança	pueril, puericultura
quadri	quatro	quadrilátero, quadrimotor
reti	reto	retilíneo, retiforme
sapo	sabão	saponáceo, saponificar
sesqui	um e meio	sesquicentenário, sesquipedal
silva	floresta	silvícola, silvicultor
tauru	touro	taurino, tauromaquia
umbra	sombra	penumbra, umbroso
uxor	esposa	uxoricida, uxória
vermi	verme	vermífugo, verminoso
voro	que come	carnívoro, herbívoro

Fonte: GLP, p. 35, 2008.

Figura 28 - Tabela - GLP

		UM POSSUIDOR		VÁRIOS POSSUIDORES	
		UM OBJETO	VÁRIOS OBJETOS	UM OBJETO	VÁRIOS OBJETOS
1ª pessoa	{ Masc. Fem.	meu minha	meus minhas	nosso nossa	nossos nossas
2ª pessoa	{ Masc. Fem.	teu tua	teus tuas	vosso vossa	vossos vossas
3ª pessoa	{ Masc. Fem.	seu sua	seus suas	seu sua	seus suas

Fonte: GLP, p. 65, 2008.

A seleção da intercalação de textos nesses gêneros no GLP favorece a apresentação de muitas informações de maneira clara e simples, visualmente atraentes, facilitada pelas linhas e colunas por meio de bordas demarcando-as. São seleções que favorecem a estética do material didático e auxiliam na execução das avaliações propostas pelo autor.

Ao término de cada unidade, o GT *Avaliação* interage com o assunto apresentado. É possível perceber que sua presença ocorre em 17% das intercalações, em 13 de 15 unidades componentes do GLP.

No módulo I, apenas a unidade IV – acentuação gráfica não apresenta intercalação textual em gêneros diversos. Já no módulo II, as unidades IX – preposição e X – conjunção apresentam avaliação única que aborda os dois conteúdos, e a unidade XI – interjeição não é trabalhada por um gênero avaliativo.

Para o leitor, não fica claro o porquê de apenas 2, de 15 unidades, não terem *avaliação* e o motivo pelo qual dois conteúdos diferentes, mesmo sendo do mesmo módulo, puderam ser mesclados em uma única intercalação. O que fica evidente é a postura do autor em contribuir com a compreensão do conteúdo temático através de processos avaliativos.

Esse processo avaliativo não é explicado no material de apoio no próprio GLP, com critérios de correção. Os enunciados são sequências tipológicas injuntivas, curtos e objetivos, configurando a intencionalidade do autor em complementações didáticas advindas do professor ministrante da disciplina, assim como dos tutores, apesar de não ser explícito.

A partir dessa ausência, é possível considerar o termo atividade ou exercício mais apropriado ao GT intercalado. Ao considerarmos a conceituação de Costa (2012), não identificamos um enunciado do autor em que se faz o comunicado da apreciação de nota ou conceito, ou a chancela de certo e errado do que será feito. Já a atividade e o exercício possuem implicitamente o intuito de habilitar a partir da prática.

Outra evidência encontrada nas avaliações é que elas se resumem apenas ao que foi lido no material do texto-base, não há nenhuma incidência de avaliação que exija dos alunos conhecimentos adquiridos a partir de textos de apoio ou que oportunize a realização de atividades em outro GT que não o GLP.

Em contrapartida, a intercalação proposta oferece um espaço para o autor dialogar explicitamente com o leitor, estimulá-lo aos estudos, à verificação dos conhecimentos, ajudando a todos os envolvidos a entender melhor a construção do conhecimento fonético, fonológico e morfológico, mas não há exemplos de tal escolha.

São poucos os parágrafos nos quais o autor manifesta seu texto na primeira pessoa do plural, conjugados verbalmente no presente do indicativo. A predominância é de textos com certa formalidade, há poucas marcas de textos da oralidade.

Figura 29 - Avaliação - GLP



Avaliação

1) Sublinhe as palavras escritas incorretamente . Copie-as, corrigindo-as:
 companhia – talvez – atravez – táboa – óleo – bênção
 surpresa – moça – cinseiro – pentiar – artesanato

2) Dê o feminino de:
 poeta _____ profeta _____
 sacerdote _____ monje _____

3) Destaque as palavras que apresentem erro quanto à grafia:
 horroroso – baronesa – profetiza – camponez – eu quis – se eu quizer – eu puz – se eu puzer – empresa – puresa – despesa – maisena – faizão – através – deusa

4) Escreva no diminutivo:
 casa _____ coronel _____
 lápiz _____ vaso _____
 pires _____ mesa _____
 juiz _____ Luís _____
 raiz _____ Teresa _____
 chapéu _____ ruim _____

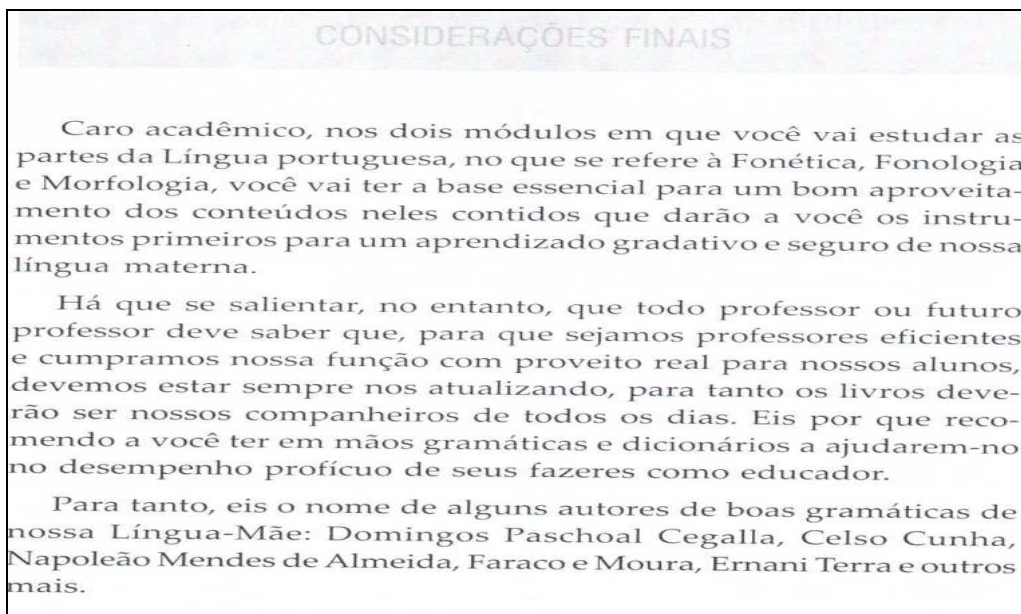
5) Sublinhe as palavras escritas incorretamente:
 ameixa – feixe – enxada – ênxame – enxer- enxarcar – enxendo – enxarcado – cachumba
 caximbo – xuxu – lagarticha – mecher – charope – flexa- pexinxá- chingar – puchar – pixe
 toxa – mexerico – mexida – mexilhão

6) Assinale as palavras que apresentam erro quanto à grafia:
 ascensão – almoço – asserção – cisão – rechaçar – ansioso – ascensor – consecussão –
 imerção – misto – obsessão – obcecado – sinuzite – suspensão – extensão – dimensão –
 sossobrar – menção – prevenção – presunção

Fonte: GLP, p. 23, 2008.

A Figura 30 mostra a finalização do GLP, reconhecida pelo leitor a partir das “considerações finais”, como fechamento da disciplina. Destacamos a existência de apenas 1 incidência no GLP mesmo havendo duas disciplinas, cada uma em um módulo. A conclusão faz parte apenas do segundo módulo, que corresponde à disciplina de Língua Portuguesa II, deixando à margem a disciplina de Língua Portuguesa I nesse aspecto, vista no 1º ano da graduação.

Figura 30 - Considerações Finais - GLP



Fonte: GLP, p. 82, 2008.

A produção textual da conclusão, conforme Neder (2009) destaca, deve remeter ao resumo do conteúdo, com sugestões para aprofundamento, com síntese das principais ideias. Na intercalação textual proposta pelo autor, as considerações finais – Figura 30, principalmente pelo uso de verbos no futuro do presente do modo indicativo em seu estilo, assumem em seu plano composicional aspectos de apresentação do conteúdo, causando confusão durante a leitura.

Pode-se afirmar, também, que o trecho das indicações de leitura é a única parte que poderia ser incluída no fechamento da conclusão, por recomendar leituras de textos de apoio, importantes para a complementação da abordagem do texto-base.

As *referências* correspondem à bibliografia consultada para a elaboração de algum texto, seja ele uma tese, artigo, dissertação, material de apoio, entre outros. No caso do GLP, o autor intercala o gênero em questão para apresentar ao leitor as obras que auxiliaram na composição do gênero.

Salientamos que as *referências* não apresentam um propósito comunicativo e dialógico com o leitor e constam apenas no final do GLP, sendo equivalente aos dois módulos, ou seja, às duas disciplinas:

Figura 31 - Referências – GLP

REFERÊNCIAS
GAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-GAGLIARI, Gladis. Fonética. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). <i>Introdução à linguística: domínios e fronteiras</i> . 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. 3. ed. ref. <i>Gramática: texto, reflexão e uso</i> . São Paulo: Atual, 2008.
CUNHA, Celso. <i>Gramática do português contemporâneo</i> . Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1975.
CUNHA, Celso. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. <i>Linguística aplicada ao português: morfologia</i> . 2. ed. 1985.
SILVA, Thais Cristóforo. <i>Fonética e fonologia do português</i> . 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Fonte: GLP, p. 82, 2008.

3.3 Resultados da análise

Comparando as análises dos dois GDAs selecionados, vemos um texto didático específico que apresenta um processo de relativa estabilidade, com sua sistematização advinda das intercalações de textos em gêneros de esferas variadas, que regularizam tanto o plano composicional como o estilo do GLP e do GLEI, com adequação ao contexto que estão inseridos no compartilhamento do conteúdo temático.

Com enfoque na seleção autoral, cada GDA analisado foi planejado tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem e a sua função na atividade comunicativa como material de apoio aos graduandos que cursam graduações a distância, como objeto cultural que abre diálogo entre professor/aluno/orientador; orienta os estudos, motiva o graduando para a aprendizagem específica e além instiga a pesquisa, entre outras.

Convém esclarecer que a análise comparativa entre os GDAs não tem a intenção de atribuir juízos de valor ou julgar o desempenho de cada autor, e sim identificar as concepções autorais de modo a poder verificar a relativa estabilidade do gênero textual e a aproximação do processo de produção de material didático para a Ead.

Para melhor compreensão do cumprimento dessas atribuições funcionais, apresentamos o Quadro 13, baseando-nos nas intercalações de textos em gêneros

diversos ocorridas no plano composicional do GLEI e do GLP, a partir de um esquema de equivalência, em ordem alfabética e agrupamentos, quando necessários.

Quadro 13 - Equivalência das intercalações do GLEI e GLP

GLEI	GLP
Atividades e Exercícios	Avaliações
Balões de diálogo	Note bem e Observação
Bibliografia e Referências	Referências
Ilustração	Ilustração
Introdução	Introdução
Lista	Lista
Poema	-
Receita	-
Saber más	Para saber mais
Sumário	Sumário
Tabela	Tabela
Tirinha	-

Fonte: Gráficos 2 e 5.

O quadro 13 foi elaborado para ajudar a compreender, entre outros indícios, o ato pretendido pelos autores ao aplicar essa específica seleção para o plano composicional do GDA, com influências no estilo, como um GT. Todos esses elementos representam as condições necessárias para que o guia didático do aluno, enquanto um gênero textual, realmente o seja.

Bazerman (2009) exemplificava em seus textos que agir de modo típico, em determinada atividade social, é apresentar aos envolvidos modos facilmente reconhecidos, como realizadores dos enunciados. Faz com que o texto funcione bem e possa ser sempre compreendido nos padrões comunicativos similares. É a tendência que verificaremos a partir dos quadros 14 ao 22.

Quadro 14 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (1)

GLEI	GLP
Atividades e Exercícios	Avaliações

Fonte: Quadro 13.

A primeira equivalência verificada no Quadro 14, entre as *Atividades e Exercícios* do GLEI e as *Avaliações* do GLP, propõe ao leitor momentos de emprego do conteúdo em assimilação a partir da intercalação textual.

No GLEI são propostas diversificadas de atividades, sendo elas de natureza prática, de interação, de pesquisa, de síntese, de avaliação e colaborativa entre os

participantes. Já o GLP incide nas propostas de natureza de síntese do conteúdo, sem aplicabilidade empírica e enunciados induzam o graduando à reflexão e autoavaliação de sua aprendizagem.

As *Atividades e Exercícios* do GLEI assumem o papel altamente visível de interação com o leitor pela presença de marcas da oralidade nos enunciados concretos, assim como interagem com os textos que circulam dentro do guia, como fora deles. As propostas dimensionam a descoberta de habilidades e conhecimentos registrados em atividades que incitam a pesquisa ou o uso do AVA, por exemplo, indo além do conteúdo da unidade, em busca das complementações teóricas dos textos de apoio.

Já o GLP, com o uso frequente de sequências textuais injuntivas nos enunciados das *Avaliações*, não dialoga com o leitor/aluno, com constante precariedade para o reconhecimento das finalidades de cada avaliação proposta, limitando-se à retomada do conteúdo da unidade.

Quadro 15 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (2)

GLEI	GLP
Balões de diálogo	Note bem e Observação

Fonte: Quadro 13.

O Quadro 15 nos revela a equivalência entre as intercalações de texto por meio dos *Balões de diálogo* no GLEI e dos GTs *Note Bem e Observação* no GLP. Dentre as intercalações textuais realizadas no GLP, registradas no Gráfico 5, essas são as que mais se aproximam do balão de diálogo aplicado no GLEI.

Neste caso específico, há no GLEI, novamente, a predominância de marcas de textos orais, como processo estratégico para a dialogicidade requerida e necessária ao material didático da EaD. É aqui que costumam surgir alguns enunciados informais que nos remetem à hibridização do gênero *aula* no contato com o leitor de EaD e ao mesmo tempo, podem funcionar como textos de apoio no próprio texto-base, no esclarecimento de ideias e complemento de informações relevantes.

Tal fato, encontrado nos GTs *Note Bem e Observação*, ocorre de maneira muito técnica no GLP, com pouca aproximação entre autor/leitor/conteúdo, sem atribuição da plasticidade e flexibilidade que a seleção desse gênero possibilita.

Na análise empírica, é possível notar também que as intercalações no GLEI são tipicamente variáveis e ajustáveis à necessidade contextual. Podem servir de abertura para determinada atividade, convite para pesquisa, reforçar o contato com o tutor, como AVA ou a retomada e explicação de assuntos apresentados, o que acontece de maneira mais estanque no GLP, apenas como reforço de avisos e observações.

O ícone do balão evidencia a intenção autoral para os aspectos de diálogo, cuidadosamente explorados no GLEI. No estilo, há uma aproximação realizada para aproximar o discurso científico, notado principalmente na escrita, das condições do discurso narrativo (oral). No GLP, as intercalações ocorrem poucas vezes com o apoio das caixas de texto, o que visualmente acarreta na supressão parcial de seu destaque.

Quadro 16 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (3)

GLEI	GLP
Bibliografia e Referências	Referências

Fonte: Quadro 13.

O Quadro 16 opera no esclarecimento implícito ao leitor/aluno das consultas textuais realizadas pelos autores para a produção do material didático para o curso a distância. De relativa estabilidade entre os dois GDAs, a funcionalidade é mantida no plano composicional e estilo.

O GLP, que corresponde ao material elaborado para duas disciplinas do projeto pedagógico do curso de Letras, apresenta as *Referências* apenas ao término do módulo II, intercalado uma única vez e representando as consultas para elaboração dos dois módulos.

Em contrapartida, o GLEI proporciona ao leitor uma fonte mais ampla de textos de apoio, participantes inclusive de outras situações comunicativas, seja de material impresso ou virtual. As autoras intercalam a *Bibliografia e Referências* ao término de 6 das 8 unidades, o que mostra ao graduando a extensa produção bibliográfica utilizada para a composição do GLEI como um todo e as fontes de pesquisa, de texto de apoio para complementar a aprendizagem.

Quadro 17 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (4)

GLEI	GLP
Ilustração	Ilustração

Fonte: Quadro 13.

É nítida a divergência na intercalação dos textos no gênero *Ilustração*, Quadro 17, que ocorre apenas uma única vez no GLP, diferentemente do GLEI que intercala 53 ocorrências, com funcionalidades diversas no processo de construção de sentido do texto, evidenciando como as autoras exploram os recursos textuais disponíveis para a adequação do material didático aos graduandos de cursos a distância.

Quadro 18 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (5)

GLEI	GLP
Introdução	Introdução

Fonte: Quadro 13.

No Quadro 18, o esquema de equivalência apresenta a *Introdução*. Em comum, a introdução inicial, de apresentação dos dois GDAs, situa o leitor quanto ao plano de ensino da disciplina, porém, não apresenta ao graduando que o material refere-se a uma produção para cursos a distância.

Outro fator em comum é a formalidade do texto, o que não favorece o processo motivacional ao leitor para adentrar no universo textual que o espera, o que também auxilia na diminuição da distância que muitas vezes se tem do material didático por considerá-lo de difícil compreensão e interpretação. O GLP apresenta o pronome de tratamento *você*, explicitando o enunciado que se dirige ao aluno/leitor. Já o GLEI cita sempre o substantivo comum *alumno*, *estudantes* e usa os verbos em terceira pessoa do singular, sem conexões diretas com o graduando.

Ponto de destaque para a seleção desse GT ocorre no GLEI, quando as autoras utilizam a *introdução* no início de cada unidade, destaca a hibridização do plano de aula abrindo oportunidade para o graduando reconhecer previamente o que será abordado na disciplina, e, sobretudo o que se espera dele, a finalidade de cada seção que contribui com o processo de aprendizagem e em importância para a sua formação como professor.

Quadro 19 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (6)

GLEI	GLP
Lista	Lista
Tabela	Tabela

Fonte: Quadro 13.

O comparativo apresentado no Quadro 19, em síntese, é eleito pelos autores de ambos os GDAs. Essa seleção permite ao aluno ler produtivamente o material didático elaborado, com possibilidade de consulta, estudo e revisão, privilegia a articulação entre

os conteúdos das seções/unidades, além de ser virtualmente atraente e conter informações redigidas de forma concisa, de grande utilidade para o material didático, que não pode ser tão extenso.

Quadro 20 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (7)

GLEI	GLP
Poema	-
Receita	-
Tirinha	-

Fonte: Quadro 13.

O Quadro 20 mostra a incidência da intercalação dos gêneros *poema*, *receita* e *tirinha* no GLEI, que não ocorrem no GLP. Já o GLP não apresenta intercalações diversas do GLEI.

Nesse sentido, podemos considerar o fato como exemplo da relativa estabilidade entre os GDAs como GT, e ao mesmo tempo a mobilização das autoras do GLEI em contemplar o leitor com os mais variados GTs, desde que eles contribuam e se adaptem ao conteúdo temático, à abordagem dialógica necessária na produção de materiais para cursos a distância, retomando o ilimitado número de gêneros textuais que Marcuschi (2008) identifica.

Quadro 21 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (8)

GLEI	GLP
Saber más	Para saber mais

Fonte: Quadro 13.

Essa intercalação registrada no Quadro 21 propõe a indicação de estudos suplementares, com destaque para os textos de apoio. No GLEI, as autoras intercalam o GT *Saber Más* em todas as 8 unidades.

A escolha oferece a manutenção de um caráter dialógico com o leitor/aluno por sensibilizá-lo da necessidade de novos conhecimentos, com a valorização de leituras adicionais sugeridas pelas autoras, que podem/devem ser consideradas como acréscimo e continuidade de discussões (NEDER, 2009) e levar o estudante também à reflexão e à tomada de posição em relação à teoria e aos fatos observados e/ou vividos.

Já no GLP, o GT *Para saber mais* registra apenas uma ocorrência e faz alusão a um assunto específico, vista como uma estratégia de intercalação pouco utilizada e

explorada pelo autor. Atentamos também que o GLP não apresenta novidades ao aluno com relação aos conteúdos de língua portuguesa assimilados na educação básica.

No GLP, os conhecimentos prévios dos alunos são mobilizados, porém, em cada bloco temático, fica visível a dificuldade de se proporem conhecimentos adiante dos já incorporados, o que deixa marcas reais da necessidade de novas leituras e de integração das tecnologias no processo de mediação entre docentes e discentes.

Quadro 22 - Comparativo das intercalações do GLEI e GLP (9)

GLEI	GLP
Sumário	Sumário

Fonte: Quadro 13.

Finalizando o comparativo com o Quadro 22, assim como a *Introdução*, o *Sumário* contribui para fluidez da apresentação + introdução dos GDAs e foram intercalações de textos utilizadas pelos autores, de ambos os guias, mas que poderiam estruturar-se em mais detalhes para o reconhecimento do conteúdo temático, antecipadamente, por parte do graduando.

A partir do resumo dos pontos principais dos GDAs, foi possível, portanto, verificar o cumprimento dos conteúdos propostos na estrutura curricular do curso, correspondendo à hibridização do plano de ensino no novo gênero textual em elaboração.

Em síntese, percebemos, com base no comparativo de intercalações textuais, que a intenção autoral reforça o plano composicional e o estilo do GDA. Apesar de o GLEI ter as unidades produzidas por autoras diferentes, há um diálogo entre elas quanto à relativa estabilidade do estilo do gênero e, ao mesmo tempo, sem romper as marcas do estilo autoral, como, por exemplo, a variação entre o termo *Bibliografia* e *Referências*, ou o uso reduzido de balões de diálogo nas unidades 3 e 7, de mesma autora.

Tendo em vista as diferenças entre plano composicional e estilo de cada autor, o GLEI mostra-se mais próximo da produção de materiais didáticos para alunos que estudam sem a presença do professor e, como consequência, cumpre o objetivo do guia em ensinar e interagir com os leitores, as seleções do GLEI favorecem a utilização de elementos imagéticos para beneficiar a compreensão e concretização dos conteúdos.

A postura autoral no GLP mostra que, apesar das estabilidades na intercalação dos textos em gêneros variados com o GLEI, a materialização dos textos não deixa evidente para quem o material foi produzido, o que se pretendeu escrever e qual o propósito comunicativo, não bastando apenas (re)conhecer o gênero textual, mas sim é preciso contextualizá-lo.

No GLP é quase impossível identificar a voz do autor, seus enunciados particulares na composição do gênero textual, o que nos leva a considerar que sua escrita, nas oportunidades possíveis, não se dirigiu diretamente ao sujeito da aprendizagem, para tornar o texto atrativo, leve, dialógico.

Não se verifica com clareza que o GLP é um material didático destinado à EaD. Assim, o GT em questão possui elementos nos quais há, na maioria das vezes, apenas uma repetição e reprodução de pensamentos alheios, textos já padronizados e conhecidos pelos estudantes de língua portuguesa, o que já diferentemente notado no GLEI analisado.

Entre as intercalações de texto, o GT intercalado que mais dialoga com o leitor e com a coesão existente entre os conteúdos é o *balão de diálogo*. Com linguagem amigável, natural, breve e em tom de conversação, faz a dimensão dialógica no GLEI como uma característica de estilo marcante, que envolve o leitor e o torna interlocutor ativo do material didático, proposta que traz a partir da interação

A capacidade de produção de um material no qual os textos, por exemplo, reproduzam, simulem ou antecipem a possibilidade de um diálogo entre autor e leitor, que permita a este último uma percepção de igualdade e não de inferioridade ou passividade frente ao “professor” (BELISÁRIO, 2003, p. 144).

Portanto, não se trata de “infantilizar” o texto [...] não se trata de estar a todo momento, no início de cada tópico saudando o leitor (Caro estudante), ou convidando-o a fazer uma pausa para tomar um cafezinho. Estas não são marcas do diálogo. O autor pode até recorrer a essas estratégias e seu texto continuar um monólogo. Dialogar com o estudante, por meio do texto, é fundamentalmente, conseguir se comunicar com ele, estimulando-o à reflexão, propondo-lhe desafios, provocando-o, valorizando o que sabe, questionando sobre o que sabe, recorrendo a situações do cotidiano, a fatos, a estudos de caso, a metáforas ou contos para ilustrar conceitos, fazendo o uso de imagens, de gráficos, de desenhos. (PRETI, 2009, p. 20).

Ao propor um estilo informal, dialogando com o leitor em 1ª pessoa do plural, o GLEI abre um caminho para a Figura do coletivo e a inserção de professores, tutores e graduandos no processo de comunicação. Cada um que o lê, sente-se participante da situação comunicativa, recebe estímulos para uma compreensão ativamente responsiva.

No GLP, não foi possível identificar nenhuma interação explícita e direta com o ambiente virtual de aprendizagem ou então com as pessoas envolvidas: professores, tutores e alunos. O único momento em que o GLP como material de apoio de um curso a distância oportuniza o acesso a um outro gênero textual emergente, que não está diretamente intercalado com o texto, foi a proposta de acesso ao *dicionário on-line* por parte do GT *Para Saber Mais*, Figura 25.

Já o GLEI desenvolve, sempre que possível, elementos que identificam a integração do material didático com as outras mídias ou participantes, ou seja, apresenta certo grau de complementação entre um e outro e promove a inclusão digital e o uso das TICs no AVA em outros ambientes do ciberespaço, além de adequar suas ilustrações e seu nível de dificuldade.

Isso quer dizer que na EaD, a produção do sentido do texto do GDA é diretamente dependente da intencionalidade dos autores, para que o guia não tenha em seu plano composicional e estilo um perfil conteudista, que lança o conteúdo e encerra seu papel dentro da própria EaD, e sim um perfil de diálogo constante com os envolvidos, no ensinar e no aprender, que ativa uma reação-resposta do leitor.

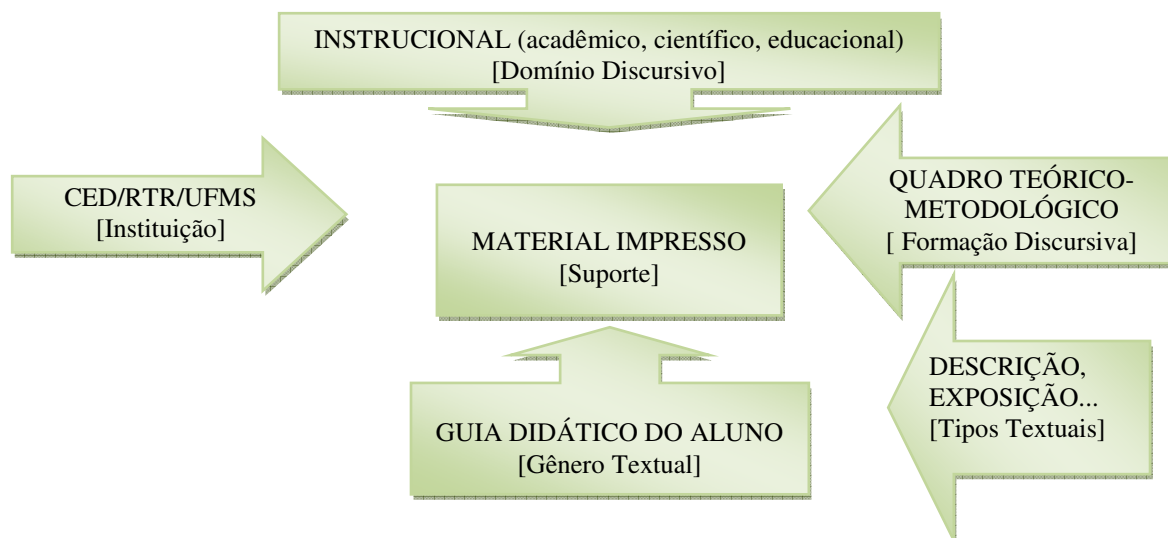
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que esta dissertação apresenta uma pesquisa de caráter exploratório e que não está finalizada, principalmente porque as reflexões nunca se esgotam, há sempre um viés de análise contínuo e que merece posterior aprofundamento, à medida que os estudos sobre os materiais didáticos da EaD, com enfoque na linguagem, forem objeto de investigação de outros pesquisadores.

Decorrente desse nosso estudo proposto, entendemos que a pesquisa pode colaborar acerca da elaboração de materiais didáticos para cursos ministrados a distância e para as reflexões sobre os gêneros textuais, sobretudo quando as noções de contexto, de processo de ensino/aprendizagem e construção do sujeito a partir da ação da linguagem, ganham evidência nas investigações.

A nosso ver, a discussão nos apresenta a resposta das perguntas inter-relacionadas no nosso objetivo geral. Defendemos que o GDA é um enunciado num gênero textual, na perspectiva sócio-histórica e cultural, com peculiaridades na seleção dos objetos de ensino que o compõem quando Marcuschi (2008) afirma que a realização do gênero textual comporta sequências tipológicas, produzidas em um domínio discursivo, dentro de uma formação discursiva e fixados em algum suporte para atingir a sociedade.

Figura 32 – Unidades componentes da cadeia do gênero textual Guia Didático do Aluno



Com base nos estudos de Bunzen (2005), a Figura 32 revela a composição do GDA como um enunciado intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação, ponto essencial para a formação do conteúdo temático, plano composicional e estilo didático próprio.

Esse alinhamento específico de interesses desloca a questão de o GDA ser um suporte de gêneros textuais, para a configuração desse objeto complexo como um gênero textual, cuja identidade e estatuto como GT são construídos por meio da inter-relação entre conteúdo temático, plano composicional e estilo, tendo em vista o processo de constituição de um objeto de ensino de “forma complexa e cheia de intercalações” (BUNZEN, 2005, p. 131).

Identificamos que as peculiaridades pertinentes aos textos que circulam na EaD não permitem que o GDA seja apenas “um conjunto de textos sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria: um suporte” (BUNZEN, 2005, p. 131). O objeto de ensino é o conteúdo temático, o plano composicional do GDA é como o objeto de ensino é selecionado e organizado, que apresenta um estilo didático tanto do gênero textual quanto de cada autor.

Num segundo momento de reflexão, as análises declaram a necessidade de transformar o texto didático materializado no GDA em um texto adequado para a modalidade a distância e que, a partir da consciência do agente envolvido em sua produção para a visibilidade do objeto enquanto gênero textual, abre as portas para o alcance real da funcionalidade do propósito comunicativo.

Assim, a seleção dos objetos de ensino que compõem o GDA parte dos critérios de adequação na produção de materiais didáticos voltados a cursos a distância, do perfil graduando, das estratégias de produção textual a partir das intercalações de textos, de sua circulação, como uma soma indissolúvel dos componentes da cadeia do gênero textual (Figura 32).

Para a seleção dos objetos de ensino que compõem o GDA, os critérios partem também da hibridização dos gêneros textuais plano de ensino, plano de aula e aula, selecionando marcas que fortalecem a formação desse gênero textual emergente, que,

como foi possível verificar durante a pesquisa, muito se assemelha também ao livro didático.

Verificamos também que é a própria situação social da EaD que suscita a elaboração de um gênero textual com conteúdo temático, composição e estilo que proporcionem a interação entre seus pares, como prática social discursiva, tendo sempre em foco que os materiais produzidos são destinados a um curso de licenciatura, que visa à formação de professores.

O dialogismo presente explicitamente no texto, sobretudo por meio das intercalações textuais, possibilita a ação-resposta dos graduandos e contribui para a formação de um leitor/aluno autônomo em situações de ensino propostas, levando-o a refletir, criar, se expressar, dialogar e se relacionar com o autor para êxito em seu processo de ensino-aprendizagem.

A nosso ver, foi possível constatar que não basta re(conhecer) a relativa estabilidade do gênero textual em questão, é preciso se permitir explorar cada oportunidade que a linguagem, a partir das escolhas autorais, proporciona. Qualquer autor convidado a participar do processo de produção de materiais didáticos para a Educação a Distância precisa reconhecer e dominar o gênero textual que materializa seu texto, mantendo sempre em seu estilo, propósito comunicativo e plano composicional a relação ativa entre texto e interlocutores, favorecendo o diálogo, a interação e, sobretudo, o ensino e a aprendizagem:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Cada autor precisa ter a compreensão de que o material elaborado tem como foco ser **texto-base** do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária a efetiva participação dos **textos de apoio**. Não é espaço único para a exposição de conteúdo (que não é pronto, acabado e único) da disciplina, mas sim um mediador que auxiliará o leitor a construir um processo de descoberta, e não somente a retenção e a reprodução do conteúdo explanado no guia didático do aluno.

Verificamos a influência da terceira geração da EaD na elaboração dos materiais didáticos, sejam eles disponibilizados como material impresso ou material no ciberespaço, com marcas históricas, sociais e culturais Sabemos que é impossível que um enunciado seja neutro, e a materialização do texto através do GDA sofre influências históricas, culturais e sociais para se constituir.

Acima de tudo, o GDA é uma tecnologia específica da EaD. É o meio eficiente de garantir a necessária interação entre os participantes e autores/professores conteudistas por meio de recursos que se enquadram para a melhoria dessa modalidade de educação. A experiência, a formação continuada e específica dos autores, professores e orientadores presenciais e a distância podem contribuir para que os alunos consigam adentrar o sistema da aprendizagem colaborativa e, com o auxílio de recursos da linguagem verbal e não verbal, desenvolver melhor a aprendizagem.

A partir das pesquisas e análises realizadas, entendemos que as propostas conteudistas dos autores evidenciam a consonância entre o material didático impresso com as fundamentações definidas no projeto pedagógico do curso, o que favorece a verificação do perfil do público-alvo e a definição dos objetivos gerais e específicos que precisam ser potencializados na produção do material para o alcance dos objetivos educacionais.

Como consequência, também foi possível notar as potencialidades e limitações da diversidade de materiais didáticos disponibilizados na EaD, sejam eles impressos, audiovisuais, entre outros disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, o que revela a necessidade de diálogo e integração entre o **texto-base** e os **textos de apoio**, para que cada um deles possa contribuir, a sua maneira, com as estratégias de ensino.

A partir desse ponto, o gênero textual GDA revela que a sua potencialidade e sua relevância no cumprimento dos objetivos educacionais dependem, entre outros fatores, de seu processo de produção, na exploração da linguagem textual, da linguagem das imagens, da combinação das intercalações de seus textos e que estão diretamente associadas às seleções autorais.

Outra forma de estender a contribuição da produção de GDAs adequados a partir do olhar discursivo é a contribuição direta, porém implícita, para o controle da evasão do curso. É evidente que não se pode articular as questões textuais como único fator, mas quando são feitas aos alunos propostas pela linguagem de: interesse pela disciplina, pelo curso, de estímulo para execução das atividades, de desenvolvimento da autonomia, de pesquisas, do uso efetivo do AVA e das TICs, são elementos que, somados, favorecem o prosseguimento do graduando no curso e a realização efetiva do ensino e da aprendizagem.

Ao final deste trabalho, destacamos que qualquer material, seja texto-base, texto de apoio, tem o compromisso de realizar a articulação entre teoria e prática, envolvida com as questões relativas à formação profissional do licenciado em Letras.

A seleção dos textos deve contribuir para a formação de um professor atuante, capaz de usar conhecimentos, competências e habilidades de forma crítica, ética, conhecedor das línguas Portuguesa e Espanhola em termos estruturais, funcionais e culturais enquanto sujeito produtor de discursos.

Por fim, esperamos que os estudos contribuam com novas discussões coletivas não somente acerca do Guia Didático do Aluno como gênero textual, mas também que fomentem olhares ao potencial da linguagem nessa modalidade de ensino, para, assim, ir além das sinalizações que reconhecemos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Módulo e-MEC – EAD. Disponível em: <<http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/emec/#tab=0>>. Acesso em: junho/2012.
- UFMS. Resolução nº 312, de 7 de dezembro de 2011 do Conselho de Ensino de Graduação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- ALVES, Lucineia. **Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. v. 10. São Paulo: RBAAD, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). 3. ed. Trad. Judith Cahmbliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea), 2003.
- BENTES, Anna. Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2010.
- BRUN, Edna Pagliari. **A inter-relação Tipo e Gênero na formação de alunos produtores de textos**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.
- BUNZEN JR., Clecio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Instituto de Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BUNZEN JR., Clecio dos Santos. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I SILID - **Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira**. Rio de Janeiro: Entrelugar, 2008, p. 1-16.

Disponível em: < <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=1009>>. Acesso em agosto/2012.

BUNZEN JR., Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA, Val; GRAÇA, Maria da; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Produção de material para cursos a distância: coesão e coerência. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. (orgs.) **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 157-170.

CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORRÊA, Juliane. O cenário atual da Educação a Distância. In: **SENAC. Curso de especialização a distância**. E-Book. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2005. CD-ROM.

COSCARELLI, Carla Viana. **A produção de gêneros textuais**. Belo Horizonte, FALE/UFMS, 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes.html>>. Acesso em: abril/ 2012.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: introdução**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 161-193.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem na Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 120-134.

- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- KLEIMAN, Angela. "Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions". In: **D.E.L.T.A.** Volume 08. Nº 02. São Paulo, EDUC, 1992.
- KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011a.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.
- LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1965.
- LITWIN, Edith (org.) **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editorial, 2001.
- MACEDO, Maria do Socorro. "**Interações e práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**". Tese de Doutorado. UFMG, 2004.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 151-166.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 115-131.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. 2003. Disponível em: <http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf>. Acesso em: janeiro/2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, Isabel. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa**. *In*: Pro-Posições, v. 17, n. I, Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto45.html>>. Acesso em setembro/2012.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MUNDIM, Kleber Carlos. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. *In*: **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

PEREZ, José Roberto Rus. **Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Material didático para a EaD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, Oreste. **Material didático impresso na ead: experiências e lições apreendidas**. 2009, Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/material_didatico_impresso_ead.pdf>. Acesso em: abril/2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, Roxane. & BATISTA, Antônio Augusto Batista. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RUIZ, Eliana; GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lílian Lopes; FIAD, Raquel. **O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística.** In: Trabalhos em Linguística Aplicada. N° 07, 1986.

SABBATINI, Renato Marcos Endrizzi. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle.** 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: junho/2012.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Elaboração de Materiais Didáticos Impressos para Educação a Distância.** In: Eutomia – Revista *On-line* de Literatura e Linguística. v. 1, ano IV, Recife: 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/eutomia-ano4-volume1-linguistica.html>>. Acesso em: fevereiro/2013.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; VIANA, Layane Dias Cavalcante. **Livro Didático como gênero do discurso complexo.** Anais do Silel, v. 2, n. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

SOUZA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula.** João Pessoa: Universitária, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. vários tradutores. São Paulo: Cortez, 2008.

BORTONI-RICARDO; Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

ARAÚJO JR., Carlos Fernando de. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. (orgs.) **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 21-42.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. Coleção Linguagens e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas, 2002.

BUNZEN JR., Clecio. Da era da composição dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN JR., Clecio; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 139-161, 2006.

CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas**. Campinas: Unicamp, 2002.

CAMPOS, Karlene da Rocha. Estratégias de interação em ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. (orgs.) **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 93-118.

COSTA, Silvânia Santana. **Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-ambientes-virtuais-de-aprendizagem-ava/25441/>>. Acesso em: maio/2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto (orgs.). **Linguística Textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC - Editora da PUC-SP, 1985.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

- KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. 1. reimpr. Campinas: Pontes, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (orgs.) **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABD da EaD: A Educação a Distância Hoje**. São Paulo: Editora Pearson, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. POSSENTI, Sírio; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos (org.) **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva. Ensino de leitura em ambiente virtual: modelos cognitivos e produção de sentido. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. (orgs.) **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 171-184.
- MATTE, Ana Cristina Fricke. (org.). **Língua(gem), texto, discurso**. v.2: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007.
- MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 151-170.
- MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: maio/2012.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUZINATTI, Clausia Mara Antoneli. **Mundo Moodle: conhecimento em construção**. 2005. Disponível em: <<http://cidade.usp.br/redemoinhos/?2005-03/ferramental>>. Acesso em: junho/2012.

PAGANO, Adriana. **Gêneros híbridos**. In. Delta vol.21, 2. ed. São Paulo. 2005.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

ROMANZINI, Carlos Daniel. **Ensino a distância, Educação a Distância, Aprendizagem a distância: conceitos e diferenças**. 2001. Disponível em: <http://www.api.adm.br/GRS/referencias/artigo_ucs_romanzini.ensino_educacao_aprendizagempdf.pdf>. Acesso em: maio/2012.

SCAVAZZA, Carolina. **Gêneros Discursivos Emergentes: o fórum na educação à distância**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

SENA, Kárita Emanuelle Ribeiro. **Comunicaç@o sem fronteiras: o blog sob a perspectiva dos gêneros textuais**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Gêneros digitais: navegando rumo aos desafios da Educação a Distância**. 2011. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/generostextuais.pdf>>. Acesso em: fevereiro/2012.

VILAÇA, Márcio. **O que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?** Disponível em: <<http://ensinoatual.com/blog/?p=137>>. Acesso em: junho/2012.

WACHHOLZ, Débora Regina. **O que é AVA? Educação, Comunicação e Tecnologia**. 2008. Disponível em: <<http://deborawachholz.blogspot.com.br/2008/05/o-que-ava.html>>. Acesso em: maio/2012.