

Diego
Chiapinotto

***Texto didático na
educação a distância***

Uma análise à luz do
interacionismo sociodiscursivo



**TEXTO DIDÁTICO
NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA:**

*Análise à luz do interacionismo
sociodiscursivo*

Diego Chiapinotto

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava
Vice-Reitor:
Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:
Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:
Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:
Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educus:
Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCUS

Adir Ubaldo Rech (UCS)
Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente
Cleide Calgaro (UCS)
Gelson Leonardo Rech (UCS)
Jayme Paviani (UCS)
Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)
Nilda Stecanela (UCS)
Simone Côrte Real Barbieri (UCS)
Terciane Ângela Luchese (UCS)
Vania Elisabete Schneider (UCS)

TEXTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

*Análise à luz do interacionismo
sociodiscursivo*

Diego Chiapinotto



© do autor.

Capa: Mateus Pasinato Scopel.

Revisão: Izabete Polidoro Lima.

Formatação e paginação: Mateus Pasinato Scopel.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

C532t Chiapinotto, Diego
Texto didático na educação a distância [recurso eletrônico] : análise à luz do interacionismo sociodiscursivo / Diego Chiapinotto. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2020.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
ISBN 978-65-5807-028-3
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Material didático - Educação. 2. Ensino à distância. 3. Análise do discurso. 4. Sociolinguística. I. Título.

CDU 2. ed.: 37(072)

Índice para o catálogo sistemático:

| | |
|---------------------------------|---------------|
| 1. Material didático - Educação | 37(072) |
| 2. Ensino à distância | 37.018.43:004 |
| 3. Análise do discurso | 81'42 |
| 4. Sociolinguística | 81'27 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972– Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

*Para minha esposa, Milissa, pelo
companheirismo e incentivo constante,
durante toda minha trajetória acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e aos demais organizadores da Coletânea Educatio, pelo convite para publicar este livro.

À minha orientadora de mestrado, Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, pelo acompanhamento atencioso e fundamental, durante todo o curso.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da primeira turma, pelos momentos de aprendizagem e convivência.

Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.
(Vygotsky)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A DISSERTAÇÃO DE DIEGO CHIAPINOTTO.....10

Neires Maria Soldatelli Paviani

1. INTRODUÇÃO12

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO 17

2.1. As contribuições de Vygotsky17

2.1.1. A linguagem interior 17

2.1.2. Algumas considerações sobre a teoria..... 18

2.2. As contribuições de Bakhtin19

2.2.1. O enunciado 20

2.2.2. O discurso 21

2.2.3. O gênero do discurso 21

2.2.4. A proposta de um novo esquema 22

2.3. O interacionismo sociodiscursivo..... 23

2.3.1 O texto para o interacionismo sociodiscursivo (ISD) ...25

2.3.2 Os mundos discursivos25

2.3.3 Os tipos de discurso.....26

2.3.4. Os gêneros textuais.....27

2.3.5. A infraestrutura geral do texto..... 28

2.3.6. As sequências 30

2.3.7. O interacionismo sociodiscursivo aplicado32

3. OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 35

3.1. O contexto da EaD..... 35

3.1.1. O percurso histórico da EaD no Brasil.....35

| | |
|---|------------|
| 3.1.2. A situação atual da EaD no Brasil..... | 36 |
| 3.2. O princípio da interação..... | 38 |
| 3.2.1. A interação mediada em EaD | 39 |
| 3.3. O princípio da autonomia | 41 |
| 3.3.1. <i>As dimensões da autonomia</i> | 42 |
| 3.3.1.1. <i>A dimensão ontológica</i> | 42 |
| 3.3.1.2. <i>A dimensão política</i> | 42 |
| 3.3.1.3. <i>A dimensão afetiva</i> | 42 |
| 3.3.1.4. <i>A dimensão metodológica</i> | 43 |
| 3.3.1.5. <i>A dimensão técnico-instrumental</i> | 43 |
| 3.3.1.6. <i>A dimensão operacional</i> | 43 |
| 3.4. O princípio da flexibilidade espaçotemporal | 44 |
| 4. A ANÁLISE DE TEXTOS DIDÁTICOS | 46 |
| 4.1. A contextualização da análise..... | 46 |
| 4.2. O contexto de <i>O desafio de aprender</i>... | 47 |
| 4.2.1. A análise de <i>O desafio de aprender</i> | 48 |
| 4.3. O contexto de <i>Produção textual acadêmica I</i> | 79 |
| 4.3.1. A análise de <i>Produção textual acadêmica I</i> | 79 |
| 4.4. As possibilidades de indicação e desenvolvimento .. | 99 |
| 5. CONCLUSÃO | 104 |

APRESENTAÇÃO: A DISSERTAÇÃO DE DIEGO CHIAPINOTTO

Neires Maria Soldatelli Paviani

Diego Chiapinotto, no estudo *Texto didático na Educação a Distância: análise à luz do interacionismo sociodiscursivo*, propõe-se a examinar, nos textos didáticos da educação a distância, a aplicação dos conceitos do interacionismo social e sociodiscursivo, a partir dos aspectos teóricos desenvolvidos, entre outros, por Bakhtin, Bronckart e Vygotsky. Nesse sentido, Chiapinotto, após a introdução, apresenta no primeiro capítulo o esboço teórico; no segundo capítulo, os princípios da educação a distância, e no terceiro capítulo, ele analisa as propostas de textos didáticos. A linguagem e os aspectos epistemológicos agrupam o diálogo em relação ao estudante e aos pressupostos da educação a distância.

O capítulo sobre “O interacionismo sociodiscursivo” examina as contribuições de Vygotsky e de Bakhtin sobre questões de linguagens e discursos, e procura definir, entre outros aspectos, os tipos de discursos, os gêneros textuais e a infraestrutura do texto. No capítulo seguinte, “Os princípios da educação a distância”, o autor prepara uma importante análise sobre o contexto da educação a distância, examinando sua situação histórica no Brasil e os princípios de interação e de autonomia. Esses dois capítulos preparam o exame de textos didáticos, na perspectiva de seus contextos e de sua análise. Trata-se, sem dúvida, de um estudo, ao mesmo tempo, teórico e prático sem artificialismo e necessário para fundamentar o trabalho sobre textos didáticos.

O autor e professor Diego Chiapinotto mostra com clareza como o interacionismo sociodiscursivo pode ser aplicado aos textos didáticos de leitura e de produção de textos e, em especial, no contexto da educação superior a distância. Com domínio analítico, fundamenta teoricamente, a partir do interacionismo sociodiscursivo, o que se pode fazer na educação a distância. A abordagem tem sólido apoio no conceito de linguagem e, metodologicamente,

baseado em aspectos epistemológicos, ilustra com exemplos de como se pode proceder especialmente em uma das questões, a cada dia mais relevante, que é a da educação a distância.

Considerando a importância do estudo dos textos didáticos, as contribuições do interacionismo sociodiscursivo, entre outras, são básicas para a melhoria da educação em geral e da educação a distância. Se examinarmos os processos de leitura e de produção de textos, a relevância é ainda maior. Por isso, no momento em que a educação a distância ganha, diariamente, maior destaque, maior importância, o estudo de Diego Chiapinotto torna-se muito mais do que instrumento útil, torna-se uma base teórica e prática para que os textos didáticos possam realizar suas funções.

Diego Chiapinotto, preocupado com a linguagem no processo de ensino a distância, demonstra senso de professor e de pesquisador. Tem a sensibilidade de encontrar a melhor base para chegar ao aluno e para que este, também, melhore sua percepção ao que é essencial e interaja com eficácia. Trata-se, portanto, para quem está nesse processo de interação de educação a distância e para demais interessados em processos comunicativos, de uma obra que procura fundamentar essa prática, por meio das bases e de estudos da relação sociodiscursiva para assim melhor integrar o processo de ensino.

1. INTRODUÇÃO

Cabe-me abrir a introdução desta obra, ressaltando que esta publicação é fruto de adaptação da dissertação de mestrado, defendido por mim em dezembro de 2009. É interessante observar como o tema, passados mais de dez anos, continua pertinente e atual. Na verdade, a percepção de que pensar o texto didático para a modalidade a distância, especialmente no Ensino Superior, é uma das tarefas mais complexas da educação tornou-se mais evidente com o passar do tempo. Nos últimos anos, em virtude de fatores correlatos ao processo educativo, como a crise econômica e o crescente desemprego, acelerou-se o movimento de oferta de vagas em cursos superiores a distância. Essa ampliação, que já acontecia de forma um pouco mais lenta, na primeira década do século XXI, incentivou muitos pesquisadores na área de educação a se debruçarem sobre questões próprias dessa modalidade. A partir desse movimento, o texto didático para a educação a distância surgiu como um tema de estudo de grande interesse. Tendo em conta essa prerrogativa inicial, o tema da presente obra discute a teoria do interacionismo sociodiscursivo em textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância.

A educação a distância (EaD), como hoje é concebida em nosso País, tem avaliado o desempenho do estudante, majoritariamente, a partir de sua produção escrita; assim como esse desempenho está ligado também à capacidade que ele tem de aplicar estratégias de leitura em textos de diferentes naturezas. Em especial, destaco a forma de comunicação oficializada entre professor e aluno em (EaD): o texto didático, quer impresso, quer digital, assim como os já tradicionais textos acadêmico-científicos próprios do meio. Daí a importância de estudar o texto didático dentro dessa modalidade.

A teoria a que esta obra se filia é o interacionismo sociodiscursivo, desenvolvida pelo pesquisador genebrino Jean-Paul Bronckart e sua equipe. Também conhecido pela sigla ISD, o interacionismo sociodiscursivo tem, entre outras teorias, suas

bases no interacionismo social, de Lev Vygotsky e na teoria do discurso, de Mikhail Bakhtin.

O interacionismo social é a teoria fundada por Vygotsky (2005; 2006), em que as bases da construção do conhecimento estão calcadas não somente na interação sujeito/objeto, como descrita por Piaget (2007), em seu interacionismo, mas também e, em especial, nas interações sujeito/sujeitos e sujeito/meio social. O conceito de educação de fundo para esta obra tem como base as contribuições de cunho epistemológico vygotskyanas. Diante disso, entendo como relevante trabalhar, em todos os níveis teóricos, com a ideia de uma educação com matriz sociointeracionista, em que os espaços de ensino e aprendizagem, aqui entendidos, não só como a sala de aula ou a instituição escolar, estejam pautados pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito aprendente, em interação com outros sujeitos.

Gestado nessa perspectiva interacionista, o ISD tem como foco a ação do sujeito em sociedade, como uma atividade/ação de linguagem. Bronckart (2007 [1999]) considera como ação de linguagem todo ato textual ou verbal num dado espaço/tempo. O teórico genebrino avança para a delimitação do contexto de produção para os textos. Para isso, ele chama a atenção para o fato de que toda produção de texto resulta de um contexto físico, do qual são integrantes o lugar, o momento, o emissor e o receptor. Para além do contexto físico, ele aponta o contexto sociossubjetivo e o decompõe em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o propósito comunicativo. Dessa forma, a interação se dá socialmente e por meio do discurso. Para ele (2007 [1999]), muito mais do que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí a expressão *interacionismo sociodiscursivo*. Os tipos de discurso, apresentados adequadamente mais adiante, são em número limitado e vinculados à ação humana. Eles denotam um objetivo de discurso e, pela sua natureza imaterial, não são encontrados puros na realização do texto. Essa produção de discurso tem como produto o texto, abrigado em um gênero de texto. Para o autor (2007 [1999], p. 75), o texto é definido como “[...] toda unidade de produção de

linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Considero, nesta obra, a definição de gênero de texto que o entende como o conjunto de textos, social e discursivamente, determinado no qual um texto se inscreve (BRONCKART, 2007 [1999]). Essa definição é importante, tanto por vincular o gênero à teoria do ISD quanto pelos pressupostos que carrega, ou seja, uma espécie de ideal de discurso moldada pelas demandas sócias e discursivas das pessoas em interação. Levando em consideração que esse conjunto de conceitos, agrupados numa teoria, pode ser encontrado em textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância, meu problema de pesquisa busca responder de que modo esses pressupostos são aplicados num texto dessa natureza.

O amplo desenvolvimento da modalidade de EaD em nosso País, embora tardio em relação ao restante do mundo, trouxe a possibilidade de experiências amplas na produção e no uso de textos didáticos para a modalidade. De modo incipiente, contudo em crescimento, há pesquisas em relação ao tema. Não foram encontradas, durante o período de elaboração deste livro, pesquisas publicadas referentes a texto didático, especificamente, de leitura e produção de textos para a educação superior a distância no Brasil.

A relevância de discutir os princípios fundamentais da EaD na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, aplicada a situações de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, está em aliar uma corrente teórica de notório trânsito na área da linguística, na última década, à discussão recente de uma modalidade de educação em ampla ascensão.

As justificativas para pesquisar esse objeto se dão nos níveis social e científico. O desenvolvimento de conhecimentos em leitura e produção de textos é uma necessidade nos cursos superiores. Frequentemente, ouvem-se queixas de professores universitários de que seus alunos não sabem ler e escrever adequadamente ao nível superior de educação. Em contrapartida, as demandas impostas pelo ambiente acadêmico, em relação à leitura e à produção de textos, são grandes. Em sua trajetória

acadêmica, o estudante deve ler muito e bem e, igualmente, escrever resenhas, artigos acadêmicos, trabalhos e a monografia de final de curso. Não são pequenas também suas angústias ao se deparar com essas exigências.

Quando se trata de um estudante de um curso superior a distância, há aspectos peculiares à modalidade que contribuem para tornar a leitura e a produção de textos habilidades essenciais em sua trajetória acadêmica. Num curso a distância, costumeiramente, a fala do professor em sala de aula é substituída pela aula escrita (DAMIANI, 2008). Da mesma forma, a fala do aluno é registrada pela escrita em fóruns de ambientes virtuais de aprendizagem. Nessa breve explicação, pode-se perceber um pouco da importância de uma obra cujo objeto de estudo seja a leitura e a produção de textos para a educação superior a distância.

A formulação do problema, oriundo da pesquisa de mestrado adaptada a esta obra, deu-se com a seguinte questão: De que modo os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo são aplicados num texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância? Propus como objetivo geral orientar a análise, a indicação e o desenvolvimento de textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior, na modalidade de EaD. Os objetivos específicos foram: analisar textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância, com base na teoria do interacionismo sociodiscursivo e nos princípios da educação a distância; e, a partir dessa análise, estabelecer uma discussão sobre as possibilidades de indicação e desenvolvimento de textos didáticos para a educação superior a distância.

O método escolhido para a pesquisa foi o analítico, com foco na análise textual. Procedi à análise de dois textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância, quanto à aplicação do interacionismo sociodiscursivo e dos princípios da EaD. Esses exemplares são edições impressas e digitais produzidas para cursos superiores a distância, na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Propus como critérios de análise um conjunto hierárquico,

cujo topo está na linguagem e na epistemologia. Do critério de linguagem partem os critérios de dialogismo, paralinguagem e discurso didático. Da epistemologia surgem os pressupostos sociointeracionistas. E, a partir desses pressupostos, propus os princípios da EaD. Ambos os conjuntos culminam nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo. Essa categorização não pretende ser estanque. Imagino que, do próprio processo de análise, possam emergir categorias possíveis de serem aplicadas.

Organizo esta obra de modo a, depois de feita a introdução, apresentar, no primeiro capítulo, a matriz teórica, o interacionismo sociodiscursivo, bem como as contribuições do interacionismo social, de Vygotsky, e da teoria do discurso, de Bakhtin. No segundo capítulo, apresento os princípios da EaD, com foco nos princípios da autonomia, da interação e da flexibilidade espaçotemporal. Já no terceiro capítulo, procuro contextualizar duas propostas de textos didáticos em leitura e produção de textos para a educação superior a distância, assim como analisá-las, a partir do interacionismo sociodiscursivo e dos princípios da educação a distância, e discutir possibilidades para sua indicação e desenvolvimento. Finalmente, apresento a conclusão do livro.

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

2.1. AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

A compreensão de que aprendemos por meio de interações entre sujeitos, em relação a determinado objeto de conhecimento, devemos a Lev Vygotsky, psicólogo soviético que viveu no início do século XX. Suas descobertas, em relação à linguagem e à aprendizagem de crianças, trouxeram grandes contribuições para as áreas da educação, da psicologia e das ciências humanas em geral. Mais significativas ainda foram as pesquisas decorrentes da discussão travada a partir de suas obras, durante o século XX e no século atual. A perpetuação de seu legado e o avivamento do trânsito de suas ideias deram-se, em especial, pelo empenho de seus alunos. Destacam-se desses Alexander Romanovich Luria e Alexis Leontiev, com os quais Vygotsky chegou a publicar obras.

Para o psicólogo (2005), a linguagem estrutura o pensamento e, não obstante, dá a ele forma inteligível. Isso significa dizer que, para o interacionismo social, a linguagem é o meio possível de exteriorizar o pensamento. Para chegar a essas descobertas, ele observou crianças em orfanatos e creches da antiga União Soviética. Lá pôde aplicar alguns experimentos que corroboraram a percepção das complexas relações entre o pensamento e a linguagem. Interessou-se, de sobremaneira, pelo desenvolvimento da linguagem interior.

2.1.1. A linguagem interior

A manifestação da linguagem interior está fortemente ligada a como se processa o pensamento humano, uma vez que ela se caracteriza como um diálogo do próprio ser humano consigo mesmo, de caráter diverso e com o intuito de externalizar ou reformular um problema complexo a ser resolvido. Pode ser percebida em adultos por meio do falar sozinho ou do falar para

si mesmo, conjecturando, elogiando-se ou se punindo. Esse tema, aliás, já fora interesse de outro pesquisador de enorme contribuição para a psicologia e para a educação, Jean Piaget. Na obra *Pensamento e linguagem* (2005), Vygotsky chegou a dedicar um capítulo inteiro para o embate de ideias com a teoria piagetiana.

Vygotsky (2005) percebeu as circunstâncias em que a linguagem interior ou fala interior era exteriorizada na criança e a forma como essa linguagem auxiliava a resolução de problemas apresentados a elas. Contrariamente às opiniões de Piaget, que acreditava que essa linguagem interior desaparecia com o crescimento da criança, Vygotsky acreditava que ela simplesmente não era mais exteriorizada, restringindo-se à fala interiorizada. Em situações de enfrentamento de problemas complexos para o desenvolvimento da criança, essa fala interior era exteriorizada mais frequentemente. Ficou famosa a experiência em que ele retirava um lápis com cor essencial para determinada tarefa de desenho e observava a reação da criança, ao se deparar com o problema. A ocorrência da fala interior crescia enormemente, no intuito de resolver o problema inesperado apresentado a ela.

2.1.2. Algumas considerações sobre a teoria

Ademais, Vygotsky se ocupou estudando e discutindo os processos de aprendizagem na coletividade. Demonstrou a importância do contato e da interação entre as crianças, tanto para a resolução de problemas prévios, quanto para a criação de novos desafios de aprendizagem.

Muito se discute aqui das diferenças entre o psicólogo soviético e Piaget, especialmente, da ênfase dada à interação social do primeiro. Cabe ressaltar, nesse sentido, que Piaget nunca minimizou ou descartou esse tipo de interação para o desenvolvimento cognitivo; contudo, Vygotsky, diante das condições até mesmo sociopolíticas do país em que vivia e do *locus* de experimentação que escolhera (creches estatais), pôde perceber e estudar devidamente o fenômeno da interação social.

Seus escritos, assim como de outros pesquisadores soviéticos, tiveram divulgação tardia no Ocidente; somente nos últimos trinta anos os pesquisadores ocidentais tiveram contato com sua obra. Outro fator que comprometeu sua recepção, especialmente no Brasil, foi a dificuldade de traduções diretas do russo para o português.

A linguagem, como substrato do pensamento, e seu complexo processo de desenvolvimento foram amplamente estudados por ele. Suas contribuições teóricas ressoam de forma tão ampla, de modo que diversas teorias decorrentes e estudos influenciaram-se por sua visão nos processos cognitivos.

Para entender sua relação com o interacionismo sociodiscursivo, precisamos prestar atenção à importância que Vygotsky deu à interação para a aprendizagem. Nessa interação, inclusive, sua ênfase maior esteve na mediação da linguagem como ponte entre o pensamento e a ação em convívio social. Esses conceitos são encontrados, em maior ou menor grau, relativizados ou ressignificados, na teoria do discurso e no próprio interacionismo sociodiscursivo.

Sua teoria, embora não tenha se ocupado de como ocorre a aprendizagem formal e escolarizada, teve ampla divulgação nos meios acadêmicos, em especial, nas faculdades de educação e psicologia, influenciando toda uma geração de pesquisadores e professores. Seu legado, talvez mais significativo, tenha sido o papel central dado à linguagem interativa.

É perceptível perceber o quanto sua teoria foi prolífica ao estudarmos suas influências em teorias posteriores, como o próprio interacionismo sociodiscursivo.

2.2. AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

A contribuição das ideias do russo Mikhail Bakhtin para o interacionismo sociodiscursivo é bastante grande. Bakhtin (2003) lançou as bases de uma teoria do discurso, trazendo ao centro dos estudos linguísticos o enunciado como unidade de comunicação. Em sua obra *Estética da criação verbal*, ele trata,

num adendo, do enunciado e dos gêneros do discurso. Sua contribuição aos estudos linguísticos, embora tardiamente tenha chegado ao Ocidente, foi decisiva para a mudança de foco da frase para o texto como unidade mínima de comunicação. A difusão de sua obra sofreu um revés muito grande, durante o regime socialista na União Soviética. Seus livros foram censurados e, somente nos anos 70, do século XX, especialmente em nosso País, tomou-se contato com suas ideias.

O problema tratado por Bakhtin, em capítulos finais de uma obra cuja temática é a teoria literária, é delimitar o enunciado como unidade comunicativa em oposição à frase e à oração e buscar entendê-lo num contexto discursivo maior, em que ele é produzido em interação e faz parte de um acervo sócio-histórico. Além de ter contribuído para ajustar o foco dos estudos em linguagem, ele inseriu o caráter interativo na produção dos enunciados – característica antes ignorada pela maior parte das teorias da comunicação.

2.2.1. O enunciado

Bakhtin (2003) busca contextualizar e definir o enunciado como unidade de comunicação, como exposto anteriormente. Para ele, a atividade humana é tão diversa e engloba tantos usos de linguagem, que permite que os integrantes dessas atividades profiram enunciados tanto escritos quanto orais possíveis. O enunciado, assim, é uma realização individual e vinculada à atividade humana. Em sua descrição do enunciado, ele aponta como elementos de sua constituição o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Neste conceito, podemos ter acesso à unidade de comunicação apresentada por Bakhtin. Sua teoria, próxima à linha interacionista vygotskyana, dá bastante importância ao convívio em sociedade e às interações dele decorrentes. Desse modo, permeada pela linguagem, a comunicação entre as pessoas se dá por meio de enunciados. Esse termo não é meramente um preciosismo de unitarização, mas uma forma considerada adequada

pelo estudioso, para dar conta das interações e do significado real da comunicação. Para ele, a produção de um enunciado é uma resposta a outros enunciados precedentes. De algum modo, Bakhtin contextualiza a produção do enunciado sócio-historicamente, revolucionando os estudos de linguagem de até então, os quais não levavam em conta as interações sociais e o momento histórico para buscar entender o tema.

2.2.2. O discurso

O discurso, por sua vez, permeia o enunciado ou, até mesmo, realiza-se efetiva e socialmente por meio dele. Para entender o conceito de discurso, a premissa de que todo ser humano, ao produzir um enunciado, tem uma intenção, dita ou não dita, bem entendida ou subentendida deve ser levada em conta. Essa intenção não é desprovida de pressupostos lógicos, isto é, ela filia-se, de alguma forma, a um discurso já estabelecido.

No entendimento da teoria bakhtiniana, o discurso está presente no fazer humano em sociedade, isto é, a atividade humana está impregnada de discursos, dos mais diversos possíveis quanto à variedade de ações do ser humano. A questão é que, ao produzir um enunciado, o homem está dando forma a um discurso, ao mesmo tempo em que está respondendo a discursos anteriores e antevendo respostas a discursos posteriores. Essa noção da atividade humana, encadeada com a realização e a resposta discursiva, foi contribuição bastante significativa de Bakhtin.

Assim, essas relações fazem com que o enunciado seja provido de discurso e, ao mesmo tempo, seja sua realização efetiva na sociedade. Isso se dá, naturalmente, nas relações dialógicas mediadas pela linguagem entre sujeitos em sociedade.

2.2.3. O gênero do discurso

A partir da definição apresentada de enunciado, posso chegar ao conceito de gênero do discurso. Cabe aqui ressaltar que não

foi Bakhtin o primeiro a buscar uma organização das unidades de comunicação da atividade humana em gêneros. Ainda na tradição grega, os pensadores antigos já buscavam a divisão dos gêneros literários. Bakhtin tem méritos por inserir o conceito num esquema mais amplo e abrangente do uso da linguagem, além de abranger não somente os gêneros literários, mas também todos os gêneros do fazer humano. Para ele (2003, p. 262), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”. A esses tipos denomina de gêneros do discurso.

Sua classificação dos gêneros se baseia ainda fortemente na estrutura encontrada em romances e outros gêneros mais correntes na literatura. Desse modo, pode não satisfazer uma classificação mais abrangente dos diversos usos da linguagem. Ele os classifica em gêneros primários ou simples e gêneros secundários ou complexos. Esses gêneros secundários incorporam os gêneros simples. Para ele, o surgimento dos gêneros discursivos secundários se dá por meio da escrita e num contexto mais complexo, organizado e desenvolvido. Em sua formação, podem, inclusive, reelaborar gêneros simples, mais ligados a situações de comunicação imediata.

2.2.4. A proposta de um novo esquema

O esquema comunicativo precedente, criticado por Bakhtin, compunha-se de emissor e receptor. Ignorava um processo interativo mais complexo e centrado no enunciado. Bakhtin acreditava que o estudo dos enunciados e dos gêneros discursivos teria importância fundamental para a superação do esquema simplificado da comunicação, que pressupunha um emissor unilateral e um receptor passivo, sem nenhuma relação entre a mensagem e o meio ou qualquer outro elemento. Enfim, tratava-se de um esquema ignorante do papel da interação no processo comunicativo. O conceito apresentado por ele de posição responsiva ativa do ouvinte é inovadora, e daí surge essa oposição tão clara entre o esquema de comunicação anterior e o esquema bakhtiniano. No caso deste, o falante também é considerado um respondente, uma vez que,

discursivamente, sua produção de enunciado se configura como uma resposta a enunciados antecedentes. Da mesma forma, o ouvinte não é um mero receptor – sua posição é ativa e, igualmente, configurada por enunciados anteriores e posteriores. Ainda na crítica ao esquema anterior, Bakhtin explica que uma das características mais marcantes do enunciado também serve como diferenciador entre os esquemas de comunicação. Essa característica é a alternância de sujeitos do discurso, e define os limites de cada enunciado. A ela, ele ainda acrescenta a compreensão ativamente responsiva, apresentada logo anteriormente.

Mais adiante, nesse adendo à obra, o autor desenvolve uma crítica fundamentada à oração, até então unidade de comunicação predominante nos estudos linguísticos. Explica que seus limites não podem ser definidos pela alternância de sujeitos. Essa característica, segundo ele, constitui o enunciado como unidade de comunicação discursiva por excelência. Além disso, o enunciado parece ter “conclusibilidade”, uma vez que sua produção permite resposta, gerando o que ficou cunhado como atitude responsiva na teoria bakhtiniana. O enunciado, ainda, está inserido num projeto de discurso, em que o sujeito enunciativo se utiliza de formas típico-convencionais, escolhendo um dado gênero do discurso para seu enunciado. A oração, por fim, só adquire sentido definitivo no conjunto de enunciado. Sua existência é significativa para a língua, entretanto não se insere no processo discursivo de comunicação.

A ênfase de Bakhtin nas relações dialógicas, apresentando o enunciado como elo para atitudes responsivas e ressaltando um processo de comunicação interativo e complexo, o inscreveu numa macroteoria sociointeracionista.

2.3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A teoria do interacionismo sociodiscursivo, matriz teórica a que esta obra se filia, é também conhecida por sua sigla ISD. Suas bases, entre outras teorias, são atribuídas ao interacionismo social de Vygotsky (2005, 2006) e à teoria do

discurso de Bakhtin (2003).¹ O pesquisador de maior renome da teoria é o belga Jean-Paul Bronckart (2007 [1999]) e sua equipe da Universidade de Genebra (Unige), também conhecidos como pesquisadores genebrinos.

A posição epistemológica coerentemente defendida pela teoria é interacionista, no sentido de que rejeita quaisquer determinismos próprios do ser humano e de sua ação, no mesmo tempo em que sustenta a atividade de linguagem como lugar e meio das interações sociais que constituem o conhecimento humano. Jean-Paul Bronckart, na introdução de sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos* (2007 [1999], p. 13), explica que as proposições da teoria advêm de “[...] uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social”. Ele ainda acrescenta que a implicação de uma inscrição teórica na psicologia é tomar a unidade de linguagem, em última instância, como uma conduta humana. Essa conduta é tratada como uma ação de significância, uma vez analisada pelo quadro teórico-interacionista-social, daí tratar-se de uma forma de ação e, ainda, ação de linguagem.

O interacionismo sociodiscursivo tem como foco a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem, conceitualização afinada à corrente teórico-interacionista. Bronckart (2007 [1999]) considera essa ação de linguagem todo ato material ou verbal num dado espaço-tempo.

O teórico avança para a delimitação do contexto de produção para os textos. Para isso, chama a atenção para o fato de que toda produção de texto resulta de um contexto físico, do qual são integrantes o lugar de produção, o momento de produção, o emissor ou produtor e o receptor ou a pessoa que pode receber o texto. Para além do contexto físico, ele aponta o contexto sociosubjetivo e o decompõe em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo. O autor entende o lugar social como o lugar institucional em que o texto é produzido, por exemplo, a escola, a família, a

¹ Além desses teóricos, destacam-se, entre outros, Spinoza, Ricouer, Habermas, Leontiev e Saussure como influências ao ISD.

interação comercial, etc. Já a posição social do emissor denota o papel a que é dado ao enunciador no momento da interação, como, por exemplo, o papel de professor, de pai, de cliente, etc., assim como o papel de receptor tem a mesma denotação. Por fim, o objetivo indica o efeito, sob o ponto de vista do enunciador, que o texto pode produzir no emissor.

Há diferenças terminológicas significativas entre a teoria do discurso de Bakhtin e o ISD. Embora o último tenha se valido do percurso teórico do primeiro, Bronckart e sua equipe buscaram refinar alguns conceitos e, para isso, tiveram que fazer mudanças nos termos. Cabe ressaltar que, uma vez inscrito na teoria do interacionismo sociodiscursivo, este livro buscou apresentar coerência na escolha terminológica, priorizando os termos difundidos pelo ISD, embora alguns vejam correspondências inequívocas em seus similares bakhtinianos e, inclusive, os prefiram.

2.3.1 O texto para o interacionismo sociodiscursivo (ISD)

Para Bronckart (2007 [1999]), muito mais do que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí a expressão *interacionismo sociodiscursivo*. Essa produção de discurso tem como produto o texto, unidade de ação discursiva por excelência para a teoria. Para o autor (2007 [1999], p. 75), o texto é definido como “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Não é difícil perceber a similaridade com a unidade conceitual de Bakhtin, o enunciado, enquanto base de sustentação conceitual da teoria.

2.3.2 Os mundos discursivos

O ISD considera que, no tempo/espço de uma atividade de linguagem, são criados mundos virtuais chamados mundos discursivos. Esses mundos mantêm relação com os mundos representados pelos agentes humanos (chamados de mundos

ordinários), ou seja, aqueles diretamente ligados à atividade humana. Bronckart (2007 [1999]) propõe quatro mundos discursivos. Sua categorização segue alguns critérios baseados nos processos de constituição desses mundos, ou no que o autor chama de operações constitutivas.

As “coordenadas” gerais que organizam o conteúdo temático de um texto podem ser apresentadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário, isto é, distanciadas, ou podem ser conjuntas às coordenadas da ação de linguagem. Esses tipos de junção estão ligados a uma origem espaçotemporal e produzem diferentes apresentações: ou são narrados ou são expostos.

Outra diferenciação possível para a categorização dos mundos discursivos são os conceitos de implicação e autonomia. No primeiro caso, o acesso ou a recepção ao texto produzido, num mundo discursivo, implica conhecer suas condições de produção, sem as quais a compreensão não ocorre. No segundo caso, essa relação é construída autonomamente, não alterando as condições de recepção do texto.

A partir dessas categorias, os mundos discursivos podem ser agrupados em mundos da ordem do expor e do narrar, sob duas condições – implicação e autonomia. Em resumo, temos os mundos do expor implicados e autônomos e os mundos do narrar implicados e autônomos?

2.3.3 Os tipos de discurso

Os tipos de discurso podem ser entendidos como categorias em número reduzido de configurações do discurso humano. Sua ocorrência é universal e ligada ao funcionamento operacional de nossa mente consciente. Eles ocorrem em número limitado e estão vinculados à ação humana. Denotam um objetivo de discurso e, pela sua natureza imaterial, não são encontrados puros na realização do texto. Assim como o termo, o conceito de tipos de discurso tem sua origem na teoria bakhtiniana. Por exemplo, no caso da infraestrutura do texto, ele “[...] designa os diferentes segmentos

que o texto comporta” (BRONCKART, 2007 [1999], p. 120).

As articulações entre os tipos de discurso dentro do texto se baseiam na premissa de que não existem textos puros sob a óptica dos tipos. Desse modo, um texto de ocorrência natural na sociedade deve abrigar mais de um tipo de discurso e, conseqüentemente, dispôr de meios de articulá-los em sua organização interna.

2.3.4. Os gêneros textuais

Na esteira das contribuições de Bakhtin para o estudo dos gêneros de texto, Bronckart propõe o texto como unidade comunicativa, já enfatizada em tópico anterior. Aceita assim, não só qualquer produção escrita, mas, também, textos da modalidade oral. Ele (2007 [1999], p. 137) acrescenta ainda que os textos são “[...] produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais [...]”.

Para abrigar esses textos dentro de categorias passíveis de uso pelas pessoas em interação em sociedade, Bronckart desenvolve o conceito, outrora trabalhado por Bakhtin, de gênero discursivo. Renomeia-o de *gênero de texto* e busca destrinchar o conceito.

Os gêneros textuais podem ser considerados espécies de textos de relativa estabilidade disponíveis, no que o autor chama de intertexto. Uma definição possível para o gênero de texto é a de que se trata de uma realização prototípica do discurso, regulada e determinada por práticas sociodiscursivas. Essa definição abriga em si mesma uma série de conceitos fundamentais para a teoria do interacionismo sociodiscursivo. Definir o gênero como uma realização prototípica significa considerá-lo como uma espécie de elemento no arcabouço virtual de produções do discurso ligadas a diversas ações humanas. Nesse arcabouço, que o ISD considera intertexto, estão disponíveis as ideias gerais que permitem às pessoas em sociedade produzirem um texto, a partir de um dado gênero textual. No mesmo tempo em que elas se valem desse acervo ideal de gêneros, as próprias pessoas em interação social o alimentam, na medida em que suas práticas

sociodiscursivas estão constantemente produzindo novos espécimes de textos. A classificação desses gêneros não é definitiva, uma vez que eles ocorrem de forma ilimitada em sociedade – seus limites são tão diversos quanto a diversidade de ações humanas. O que determina a escolha de um ou de outro gênero é a pertinência social para uma determinada ação.

2.3.5. A infraestrutura geral do texto

O ISD concebe a organização de um texto sob a denominação de folhado textual, uma espécie de organização por camadas da estrutura do texto. Essas camadas são sobrepostas, a saber, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto constitui-se de seu plano geral, dos tipos de discurso que contém, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e por suas sequências. Por sua vez, o plano geral é a organização de conjunto do conteúdo temático. Isto é, como se dá a organização do tema do texto durante seu decorrer, incluindo aí a estrutura hierárquica própria de cada um dos gêneros de texto.

Já a sequência, o terceiro nível de constituição da infraestrutura geral do texto, apresenta-se como os modos de planificação de linguagem, conforme denomina Bronckart (2007 [1999]), desenvolvidas internamente no plano geral. Podem ser consideradas como a estrutura própria dos segmentos de tipos de discurso, por exemplo, sequências narrativas ou descritivas que carregam um plano próprio, dentro de um texto constituído.

Os mecanismos de textualização são o segundo estrato do folhado textual. Nesses mecanismos, há o funcionamento das articulações lógicas e temporais necessárias para a coerência do tema do texto. Estão articulados, principalmente, à progressão de conteúdo temático. Aqui, Bronckart (2007 [1999]) enumera três mecanismos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

A conexão marca interligações entre segmentos do texto,

como a passagem de um tipo de discurso para outro, entre fases de uma sequência ou entre frases. Ela frequentemente se dá por conjunções, advérbios ou preposições. Sua ocorrência se dá pelo que Bronckart (2007 [1999]) chama de organizadores textuais. Basicamente a conexão marca relações entre estruturas dentro de um texto.

Já os mecanismos de coesão nominal têm, segundo Bronckart (2007 [1999], p. 124), “[...] de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto”. As classes de palavras de maior ocorrência nesses mecanismos são os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos. Eles, basicamente, marcam relações de dependência entre o predicado e os argumentos. Sua função é a de introduzir os argumentos e organizar sua retomada na sequência do texto. Sua realização se dá por unidades chamadas anáforas.

Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, têm como função organizar temporal e hierarquicamente estados, acontecimentos e ações verbalizados. Sua ocorrência se dá, em essência, pelos tempos verbais. Sua função é estabelecer retomadas entre predicados.

O terceiro e último estrato do folhado são os mecanismos enunciativos. Trata-se de uma categoria de mecanismos que têm como função assegurar a coerência interativa do texto, isto é, deixar claro quais são os posicionamentos enunciativos e quais vozes os enunciam. A problemática desses dois aspectos é complexa, uma vez que, embora um texto tenha um autor, este cria um mundo discursivo ao produzi-lo, quando diferentes vozes podem aparecer. Bronckart (2007 [1999]) procurou agrupar essas vozes em três subconjuntos. O primeiro é o da voz do autor empírico, seguido das vozes sociais – vozes de outras pessoas ou instituições externas ao tema do texto e, por fim, as vozes de personagens – pessoas ou instituições relacionadas diretamente ao tema do texto. Os mecanismos enunciativos visam contribuir a uma coerência pragmática.

O autor pode ser considerado uma espécie de gerenciador de um mundo discursivo construído numa dada temporalidade. A esse mundo discursivo construído são determinadas vozes

sociais, ou seja, de acordo com Bronckart (2007 [1999]), entidades responsáveis pelo que é enunciado no texto. Podem ser de diferentes categorias, como citado anteriormente. Uma de suas características, por sinal, é a possibilidade de convivência coletiva no mesmo texto. Isso significa dizer da existência da polifonia no texto. Diz-se que um texto, nesse caso, é polifônico, quando diferentes vozes podem ser percebidas. É possível que essas vozes sejam de mesmo estatuto, por exemplo, diferentes vozes de personagens, ou combinações de vozes de estatutos diferentes.

Ainda no campo dos mecanismos enunciativos, Bronckart ressalta a importância das modalizações para a ocorrência das vozes no texto. Elas têm como finalidade traduzir, a partir de alguma voz enunciativa, comentários, avaliações ou enunciados dessa natureza sobre algum aspecto do conteúdo temático do texto. As modalizações não têm, assim como outros elementos do texto, responsabilidade ou ligação linear ou temporal com sua estrutura. Elas podem aparecer em qualquer nível da infraestrutura textual.

Bronckart (2007 [1999]) classifica as modalizações em quatro grandes funções. As modalizações lógicas têm como função avaliar alguns elementos do conteúdo temático do texto, apoiadas em critérios e conhecimentos do mundo objetivo. Isso significa dizer que elas se valem de fatos, apresentando-os sob o ponto de vista da condição da verdade. Já as modalizações deônticas consistem em avaliações apoiadas em regras do mundo social. Ou seja, elas têm como função apresentar os elementos ligados aos domínios do direito, da obrigação moral ou de normas. As modalizações apreciativas estão relacionadas a avaliações, sob o ponto de vista do mundo subjetivo. Sua apresentação se dá, geralmente, por expressão de sentimentos ou emoções. Por fim, as modalizações pragmáticas têm como função contribuir para explicitar aspectos em relação às ações de um agente.

2.3.6. As sequências

Ainda na caracterização dos gêneros textuais, Bronckart apresenta as formas de planificação por sequências ou o que também

chama de “organização sequencial ou linear” (2007 [1999], p. 217). Para isso, ele se utiliza das contribuições teóricas de Adam (1990), as quais trabalharam, segundo ele, numa sustentação sólida das seqüências. Para esse autor (1990, citado por Bronckart, 2007 [1999], p. 218), as seqüências são “unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências”.

As seqüências, com sua fundamentação devidamente localizada, podem ser consideradas protótipos, ou seja, espécies de modelos abstratos disponíveis para quem produz ou recebe o texto. Obviamente, essas seqüências aparecem, são adaptadas e combinadas de diversas formas na composição de um dado gênero textual. Entretanto, isso não impede que haja estruturas prototípicas apresentáveis para elas.

Bronckart (2007 [1999]) explica que Adam, inicialmente, havia considerado a hipótese da existência de outros tipos de seqüências – injuntiva e poética – além das básicas (narrativa, descritiva, explicativa e dialogal).

A seqüência narrativa tem a seguinte estrutura, composta por fases, termo este proposto pelo próprio Bronckart em substituição à noção de macroproposição, proposta originalmente por Adam: fase de situação inicial, fase de complicação, fase de ações, de resolução e, por fim, de situação final. A essas fases, completa o autor, acrescentam-se outras duas, menos rígidas em sua posição na estrutura, a saber, a fase de avaliação e a fase de moral. Cabe salientar que o desenvolvimento dessas fases se deu graças às contribuições, especialmente, de Labov e Waletzky (1967), advindos da sociolinguística americana.

Já a seqüência descritiva é estruturada da seguinte forma: ancoragem, fase de aspectualização e fase de relacionamento. A seqüência argumentativa se organiza inicialmente por uma fase de premissas ou dados, seguida por uma fase de apresentação dos argumentos, por uma fase de apresentação de contra-argumentos, finalizada por uma fase de conclusão ou de nova

tese. Quanto à sequência explicativa, podemos considerar sua estrutura nas seguintes fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação. Por último, Bronckart apresenta a sequência dialogal, que se organiza por uma fase de abertura, uma fase transacional e uma fase de encerramento.

Há ainda, na classificação de sequências proposta por Bronckart, outras formas de planificação, a saber, o *script* e a esquematização. O primeiro está ligado ao mundo discursivo do narrar e apresenta uma organização em que os acontecimentos são dispostos em ordem cronológica simples. Já as esquematizações estão ligadas ao mundo do expor. Elas se apresentam em segmentos de texto informativos ou expositivos, seguindo uma ordenação não convencional a qualquer outra sequência. Isso ocorre em segmentos de caráter neutro, em que não há problematizações ou contestações.

2.3.7. O interacionismo sociodiscursivo aplicado

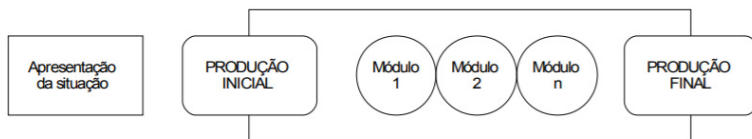
Na extensão das contribuições teóricas do ISD, as possibilidades de aplicação da teoria mostram-se tão diversas quanto se mostra o agir humano em sociedade. Entre tantos objetivos, como o mundo do trabalho, os textos midiáticos ou a esfera jurídica, destaca-se a preocupação com situações de ensino e aprendizagem. Em especial, há um grupo de pesquisadores na Universidade de Genebra que tem desenvolvido estudos aplicados do interacionismo sociodiscursivo para esse tipo de situação. Desse grupo, destacam-se os professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz e sua equipe, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Fapse) da Universidade de Genebra. Esses autores têm publicado contribuições importantes para o processo de ensino e aprendizagem baseado em gêneros de texto. Em especial, destacam-se as sequências didáticas como procedimento pedagógico de importância desenvolvido por eles.

As sequências didáticas são, nas palavras de Dolz *et al.* (2004, p. 97), “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou

escrito”. A estrutura de base da sequência didática tem como etapa inicial uma apresentação da situação, caracterizada como um momento em que a tarefa de produção oral ou escrita é detalhada para os alunos. Logo em seguida, eles elaboram uma primeira produção do texto. Os autores (2004) ressaltam que essa etapa é importante para que o professor faça uma avaliação das capacidades do aluno na produção do texto e possa ajustar as atividades seguintes. Além disso, eles ressaltam (2004) que ela apresenta uma espécie de quadro das capacidades que o aluno deve desenvolver para dominar o gênero de texto em questão. Assim, em seguida, são propostos os módulos, que são constituídos por várias atividades ou exercícios em que, conforme Dolz *et al.* (2004, p. 98), “[...] os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”. Por fim, ao aluno é oferecido um momento de produção final, em que poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

A seguir reproduzimos um esquema gráfico transposto do artigo produzido por Dolz *et al.*, em que essas etapas da sequência didática são apresentadas.

Figura 1 – Esquema gráfico da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98).

O objetivo deste capítulo foi apresentar a teoria do interacionismo sociodiscursivo e seus conceitos fundamentais. Além disso, buscou-se contextualizar suas principais teorias de base: o interacionismo social e a teoria do discurso. A primeira seção tratou das contribuições teóricas do interacionismo social, com ênfase nos estudos sobre a linguagem interior. Já a segunda seção do capítulo se deteve na teoria do discurso desenvolvida por Bakhtin.

Destacaram-se, em especial, os conceitos fundamentais da teoria e sua proposta de esquema comunicativo. Por fim, a terceira seção tematizou o interacionismo sociodiscursivo. Partiu-se aqui de uma breve contextualização, passando pelos conceitos fundamentais da teoria até uma proposta de aplicação: a sequência didática.

3. OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1. O CONTEXTO DA EAD

A EaD se caracteriza como uma modalidade de educação em que o processo de ensino e aprendizagem não precisa ocorrer no mesmo momento, nem no mesmo lugar, ou seja, as variáveis tempo e espaço são flexíveis. Essa flexibilidade chamada espaçotemporal é possível por meio de recursos tecnológicos diversos, desde o texto impresso até a internet. Acrescido a isso, a interação tem um papel fundamental na modalidade, aliada à construção da autonomia do estudante.

A seguir, apresento um breve histórico da educação a distância no País, bem como um panorama da situação atual da modalidade. Nos tópicos posteriores, os princípios da EaD são discutidos.

3.1.1. O percurso histórico da EaD no Brasil

Historicamente, a EaD foi aplicada como modalidade com o uso do serviço de correio, por meio de correspondências entre o aluno, geralmente distante dos grandes centros urbanos, e a instituição de educação. Essa dinâmica foi bastante usada no Brasil desde a década de 50, do século XX, especialmente para a exploração comercial de cursos livres de caráter técnico. Daquela época, e ainda existente hoje, tem-se como exemplo os cursos do Instituto Universal Brasileiro, de ampla divulgação e quase nenhuma restrição de alcance territorial, dada a cobertura geral dos serviços dos Correios no País. Outras experiências com o uso de recursos de tecnologia tiveram força pela ampla cobertura radiofônica brasileira. O rádio foi usado, até mesmo em iniciativas oficiais de formação, como meio para a oferta de cursos a distância.

A partir da década de 70, muitas iniciativas utilizaram-se da crescente penetração dos aparelhos de televisão nos lares brasileiros. Em oposição às restrições impostas pelas correspondências

e pelo rádio, a televisão permitia riqueza de detalhes gráficos e uma quase simulação da sala de aula presencial. Aliado a isso, o lançamento do sistema de teledifusão em cores e do sistema de teledifusão por satélite (antenas parabólicas) foram propulsores de iniciativas com objetivos grandiosos e apoiados por organizações públicas e privadas. Um exemplo marcante daquela época foi o Telecurso. Em sua primeira etapa, chamado de Telecurso 2º Grau, passou por uma grande reformulação nos anos 1990, passando a chamar-se Telecurso 2000. Culminou, por fim, nos anos 2000 sob o título Novo Telecurso, com uma grade ampla de disciplinas para a educação de jovens e adultos, além de cursos técnicos específicos do setor industrial. Sua propagação se deu com a abertura das chamadas *telessalas* em locais como fábricas, salões comunitários, além de salas ociosas de escolas regulares.

O advento da internet e sua entrada comercial no Brasil, em meados dos anos 1990, trouxe uma possibilidade de convergência nunca antes vista na modalidade. Aliar texto, imagem e som, no mesmo meio, mostrou-se uma promessa tentadora, no intuito de suprir as carências dos meios anteriores. Entretanto, de início, esse movimento mostrou-se somente promissor, esbarrando nas dificuldades de infraestrutura de telecomunicações no País, na confusão regulatória do setor, na alta carga tributária sobre os serviços (que permanece até hoje) e no acesso escasso e seletivo a equipamentos de informática. De modo que, somente nos últimos anos, tem-se observado crescimento do acesso à internet pela população em geral.

3.1.2. A situação atual da EaD no Brasil

Paralelamente ao desafio dos meios tecnológicos para a modalidade de educação a distância, o debate e a produção acadêmica na área da educação foram produtivos ao serem percebidas questões emergentes da modalidade e de que forma elas poderiam revitalizar questões epistemológicas de fundo para a área. De modo semelhante, pôde-se perceber um alinhamento de correntes epistemológico-interacionistas a propostas mais interativas de EaD, além de muitos projetos de pesquisa preocupados

não somente com a tecnologia-meio da proposta, mas também com a concepção epistemológica de base e sua consequente concepção didático-pedagógica aplicada.

A situação atual da EaD no Brasil permite algumas constatações. Houve, nos últimos anos, uma espécie de oferta excessiva de cursos superiores a distância. Nem todos primaram por qualidade – o que levou o Ministério da Educação a apresentar marcos regulatórios e avaliações bastante rígidas para a modalidade, especialmente para a educação superior. Além disso, a maioria desses cursos tem como objetivo a formação de professores – motivo maior para a preocupação governamental. Essa regulação tem sido bastante criticada, por se basear num único modelo de educação a distância, cujas características são a valorização da infraestrutura do polo de apoio presencial, como local de estudos e atividades para os estudantes, e a importância dada ao trabalho do tutor, profissional de EaD, que orienta e acompanha o estudante em suas tarefas e em sua trajetória de curso.

Por sua vez, as iniciativas governamentais que envolvem EaD intentam, de um lado, formar quadros de professores em exercício, que não tenham titulação mínima exigida (Pró-Licenciatura) e, de outro, expandir a oferta de vagas nas universidades federais para o interior (Universidade Aberta do Brasil). Na iniciativa privada, a oferta de cursos tem se voltado, além de pedagogia e administração, a cursos rápidos como as graduações tecnológicas ou os cursos superiores de tipo sequencial – ambos de maior demanda na sociedade.

No campo dos métodos didático-pedagógicos, há propostas diversas, desde as mais diretivas, de enfoque informativo (essas especialmente em educação corporativa a distância) às de tendência interacionista, com foco na aprendizagem autônoma. De forma semelhante à diversidade de métodos, as escolhas de tipos de material didático e tecnologias também são variadas. Há os cursos calcados em material didático impresso e apoio presencial de um tutor. Há aqueles cujos materiais didáticos estão disponíveis somente *on-line* e contam com o apoio de um tutor a distância. Há ainda aqueles baseados na difusão de teleaulas por satélite.

3.2. O PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO

A EaD não pode ser encarada como um método, uma vez que, como visto anteriormente, abriga possibilidades de diversos métodos. Atualmente, tanto os textos oficiais, quanto a produção acadêmica da área têm tratado a EaD como uma modalidade. Sendo assim, ela não pode e não deve ser tratada como um tipo diferente de educação ou baseada em pressupostos alheios à educação presencial. É preciso ficar claro que, quando tratamos de educação a distância, estamos, antes de tudo, tratando de educação. Assim sendo, não pode haver uma teoria epistemológica própria da modalidade ou qualquer outra especificidade que a exclua do debate geral em educação.

O que busco, neste capítulo, a título de organização e baseado em trabalhos anteriores na área, é identificar elementos de ênfase na EaD, aos quais chamo de princípios. Tais elementos, inclusive, poderiam ser facilmente identificados em outras modalidades na educação.

O princípio da interação em educação a distância filia-se ao conceito de interação advindo da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Isso significa dizer que não se entende a interação fora do meio social. O ser humano interage em sociedade com diversos fins, e um desses fins é a aprendizagem. Além disso, o meio de efetivação dessa interação social é a linguagem. Essa premissa, aliás, é o que também fundamenta o trabalho do interacionismo sociodiscursivo (ISD). A novidade trazida pela educação a distância nesse aspecto é a possibilidade de interação assíncrona, isto é, em tempos diferentes, e a interação diatópica, em lugares diferentes, por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Embora haja um debate acerca da pertinência do termo *interação* em relação a *interatividade* (SILVA, 2001), entendo que as eventuais divergências conceituais entre ambos os termos não impactam significativamente na ideia do conceito. Silva (2001), aliás, apresenta a respeito da interatividade (leia-se aqui interação), seus três fundamentos, os quais considero serem importantes para avançarmos na compreensão do processo de interação em educação a distância. Ele alerta que essa

sistematização de fundamentos se baseia em estudos anteriores de diversos autores, que não os haviam organizado dessa forma. Eles são organizados em binômios, contudo podem se combinar de formas distintas, subvertendo essa junção original.

O primeiro dos fundamentos da interação é a participação-intervenção. Esse fundamento pode ser entendido por diversas perspectivas, dentre elas a tecnológica, a política, a sensorial e a comunicacional. Silva (2001) destaca exemplos relacionados ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a partir dessas perspectivas, como a interação sensorial num jogo de *videogame*, ligada aos movimentos que o jogador efetua com o controle e que têm efeito na tela ou, ainda, os processos comunicacionais interativos na internet.

O segundo fundamento apresentado por Silva (2001) é a bidirecionalidade-hibridação. Trata-se de conceitos que se complementam; não somente a perspectiva interativa permite ações de ida e volta, como também que, nesse processo, os sujeitos da interação vejam suas funções subvertidas, a ponto de tornarem-se todas elas ao mesmo tempo. É o caso de obras de arte ou literárias que se utilizam da perspectiva de o espectador/leitor tornar-se também o autor. Nesse momento, além de bidirecional, o processo parte para a hibridação.

Por fim, o terceiro fundamento é a permutabilidade-potencialidade, do qual o autor (2001) cita como exemplo os recursos de informática, que permitem haver amplo acesso a informações e possibilidades infinitas de combiná-las (permuta) e de produzir algo novo com elas (potencial).

3.2.1. A interação mediada em EaD

A EaD, como se apresenta no contexto educacional atual, preza pela interação, pressupondo-a para programas de qualidade na modalidade. Desse modo, cabe estabelecer as formas de efetivação dessa interação, isto é, como ela se dá na EaD. Aqui surge a noção de mediação como um processo de efetivação de interação.

Em educação a distância, as possibilidades de mediação são muitas. Isso se deve ao fato de o tempo e o espaço serem flexíveis na modalidade. Assim outras formas de efetivação de interação surgem além das formas possíveis na educação presencial.

O termo *mediação* tem sido usado amplamente em publicações diversas a respeito de educação a distância. Por apresentar certa amplitude semântica, é importante que a acepção escolhida para aplicação nesta obra fique clara. Originalmente, mediação é uma palavra derivada do termo latino *medium*, que significa *meio* em português. Busco aplicá-la aqui observando esse significado original. Entendo mediação toda e qualquer ação ou ambiente, que sirvam de meio para a interação entre objetos de aprendizagem e sujeitos aprendentes. Nesse sentido, podemos elencar diferentes possibilidades de mediação na educação a distância, entre as quais a mediação pela tecnologia, pela linguagem, pelo professor ou pela figura do tutor.

O surgimento das TICs criou condições nunca antes vistas na educação a distância. Ainda que a possibilidade de interação tenha sempre existido, mesmo em projetos de educação a distância, baseados nos serviços de correspondência, as facilidades e a rapidez foram realmente implementadas com as TICs.

A mediação pela tecnologia pode se dar de dois modos: sincronicamente, isto é, ao mesmo tempo, e assincronicamente – em tempos diferentes. As ferramentas tecnológicas disponíveis são as mais variadas, desde videoconferência (ferramenta síncrona), fóruns de discussão (ferramenta assíncrona), *chats* (ferramenta síncrona), textos colaborativos (ferramenta assíncrona), etc. Em sua maioria, elas dependem de acesso a computadores e à internet.

Cada uma dessas ferramentas permite um modo diferente de mediação. Essa mudança também ocorre de acordo com a função do profissional de educação que a está utilizando. Por exemplo, um professor mediará a aprendizagem por videoconferência diferentemente de um tutor na mesma situação, e assim por diante.

Da mesma forma que a mediação pela tecnologia, a linguagem permite combinações diversas com o objetivo de mediar a aprendizagem. Essa concretização da linguagem mediadora na EaD

se dá pelo texto didático e, dentro dele, pelos muitos recursos a sua disposição.

3.3. O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA

O segundo princípio da educação a distância que a caracteriza como modalidade de educação é o princípio da autonomia. Compreender a autonomia como um princípio da modalidade é inseri-la numa concepção epistemológica mais ampla e aplicá-la numa concepção de educação específica. Por essa razão, um alerta deve ser feito para encaixar esse princípio nas correntes teóricas de cunho interacionista, com as quais este livro comunga. Preti ressalta esse aspecto da seguinte forma:

Autonomia, autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autorregulação, autopoiesis, etc. terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento. Buscam superar tanto as concepções que colocam em foco os determinantes externos (empirismo) como os determinantes internos (apriorismo) caminhando em direção a uma visão relacional e interacionista (dialética) (2000, p.129).

Para o autor (2000), a despeito dos diferentes termos para uma concepção similar, há significados comuns para todos esses termos: o reconhecimento da capacidade de ser, participar, decidir em outrem e a capacidade de o sujeito ser responsável pela sua própria aprendizagem. Não fica difícil perceber que essas atribuições de capacidade e de responsabilidade ao sujeito realocam a posição do professor no processo de ensino e aprendizagem de transmissor de conhecimento para coordenador de momentos de aprendizagem.

3.3.1. As dimensões da autonomia

Preti (2000) apresenta as dimensões da autonomia como ação educativa no processo de ensino e aprendizagem. Elas podem ser entendidas como facetas de um processo com objetivo único.

3.3.1.1. A dimensão ontológica

Essa dimensão da autonomia a entende como inerente à constituição humana do ser. O homem, tendo nascido livre, sendo capaz de tomar decisões, impõe os limites de sua autonomia. Entretanto, alerta o autor (2000) que essa definição não pode levar a um falso entendimento de que a autonomia seja qualidade humana dada e pronta e trata-se de uma conquista. A construção da autonomia se realiza de acordo com o amadurecimento do ser humano.

3.3.1.2. A dimensão política

A construção da autonomia implica a participação e o engajamento daqueles que querem desenvolvê-la. Esse processo é fruto de definição de objetivos para um projeto no qual o grupo de sujeitos está inserido. Isso se faz na coletividade. Aqui, ressalta-se o compromisso ético-profissional como determinante para o exercício da autonomia. Sem ele, explica Preti (2000), qualquer ação pode se tornar alienante, não resultando num processo emancipatório.

3.3.1.3. A dimensão afetiva

A dimensão afetiva, por vezes, é relegada ao segundo plano. No entanto, para a construção da autonomia, essa dimensão é primordial. O entusiasmo, a motivação e a confiança são sentimentos que contribuem para a autonomia. Ao mesmo tempo,

conforme a percepção de autonomia crescente do sujeito vai aumentando, esses sentimentos se tornam uma espécie de retroalimentação da autonomia, ou seja, contribuem ainda mais para sua construção.

A dimensão afetiva não somente se dá nos processos subjetivos de construção da autonomia. Ela encontra ainda fertilidade nas interações sociais com fins de aprendizagem entre os sujeitos. Por exemplo, à medida que o professor perde sua posição de detentor do conhecimento, aos alunos é permitido ensinarem-se e aprenderem mutuamente.

3.3.1.4. A dimensão metodológica

Especialmente em projetos de educação a distância, uma vez definido o princípio da autonomia como um dos orientadores de concepção, a dimensão metodológica surge como questão. Como fazer para que os estudantes se tornem autônomos é ação a ser definida.

3.3.1.5. A dimensão técnico-instrumental

Essa dimensão busca dar suporte à formação do sujeito nas técnicas e reflexões necessárias para que ele opere, na prática, ações de desenvolvimento de sua autonomia. Aqui entram questões da ordem de como estudar, que estratégias podem favorecer a aprendizagem, como pô-las em prática, etc.

3.3.1.6. A dimensão operacional

Por fim, a dimensão operacional se ocupa das decisões e ações necessárias para criar um ambiente propício ao desenvolvimento constante da autonomia. Em cursos a distância, essa dimensão é encontrada nos processos de reflexão propostos para que estudantes repensem seu tempo e seu espaço de estudo;

reorganizem-se; redefinam prioridades de vida, etc. Aqui também se inclui o processo constante de autoavaliação para que, não somente essa dimensão, mas todas as outras estejam afinadas à construção plena da autonomia.

3.4. O PRINCÍPIO DA FLEXIBILIDADE ESPAÇOTEMPORAL

O princípio da flexibilidade espaçotemporal é o terceiro e não menos importante princípio da educação a distância. Talvez, diante do que já foi apresentado aqui, seja possível, inclusive, considerá-lo o único princípio da EaD exclusivo dessa modalidade. Numa perspectiva mais ampla, como já dito no início deste capítulo, a interação e a autonomia do estudante são também princípios de uma educação comprometida com a aprendizagem, seja ela presencial ou não presencial.

Entender uma modalidade como flexível, em relação ao espaço e ao tempo, é compreendê-la como um processo que se molda às necessidades sociais, pessoais e, até mesmo, operacionais do estudante. Entretanto, não se pode confundir essa facilidade de modelação a uma total ruptura com os espaços e os tempos formalmente constituídos em educação. Isso quer dizer que o estudante a distância ainda tem que cumprir prazos e interagir em espaços análogos à sala de aula. A flexibilidade pressupõe exatamente o que quer dizer, não podendo ser confundida com a ausência de espaço e de tempo. Feito este alerta, avanço para algumas considerações a respeito desse princípio.

As tecnologias de informação e comunicação têm papel central na efetivação da flexibilidade espaçotemporal. É por meio delas que as interações podem ocorrer em tempos e lugares diferentes. Como abordei anteriormente, a presença ou a ausência de sincronicidade é um elemento de distinção no rol de TICs à disposição da educação a distância. Desse modo, elas permitem que estudantes e professores estejam em interação em lugares diferentes e em tempos diferentes.

O princípio da flexibilidade espaço temporal ainda diferencia a forma como se dão as interações mediadas pelo texto. Numa

sala de aula presencial, a linguagem predominante é a verbal-oral, mediante diferentes gêneros de texto próprios desse ambiente discursivo. Nos espaços e momentos de interação na educação a distância, a predominância se dá pela linguagem verbal-escrita. As indicações de tempo, dessa forma, tornam-se essenciais, em oposição à sala de aula presencial, onde o tempo é o agora. Essas implicações fazem com que o texto mediado em EaD seja muito mais cuidadoso com as questões de tempo e espaço. Ao professor é exigida a habilidade de prever e organizar as relações de tempo e de espaço que ele propõe em seu texto didático.

O objetivo deste capítulo foi apresentar os princípios da EaD. Na primeira seção, foi feita uma contextualização da modalidade de EaD dividida em seu percurso histórico e sua situação na atualidade. A segunda seção do capítulo teve como foco o princípio da interação. Já a terceira seção tratou do princípio da autonomia, em suas diferentes dimensões. Finalmente, a quarta seção se deteve no princípio da flexibilidade espaçotemporal.

4. A ANÁLISE DE TEXTOS DIDÁTICOS

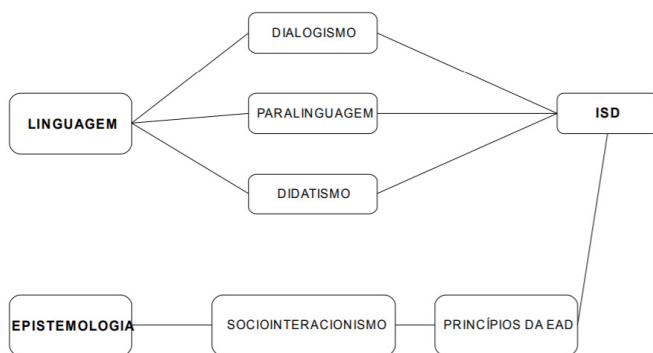
4.1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ANÁLISE

Neste capítulo, busco fazer uma análise de textos didáticos em leitura e produção de textos para a EaD. Para isso, selecionei duas obras desenvolvidas com esse fim, escolhidas por serem produções recentes e aplicadas a cursos superiores a distância distintos, além de contarem com diferentes suportes: impresso e digital. A primeira delas é o livro *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*, publicado pela Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS) em 2006, organizado por Ana Lúcia Buogo, Vanderlei Carbonara e por mim. A segunda obra é um *e-book*,² de título *Produção textual acadêmica I*, de autoria de Mary E. Cerutti-Rizzatti e publicado pelo Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2007.

Ao analisar essas duas obras, pretendo aplicar a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e os princípios da EaD. Busco, ainda, contextualizá-las como textos didáticos em leitura e produção de textos para cursos superiores na modalidade de EaD. Para proceder a essa análise, uma hierarquia de critérios foi estruturada. Ela se baseia em dois eixos de fundamentação: a linguagem e a epistemologia, e se desenvolve em direção ao interacionismo sociodiscursivo, abrangendo elementos linguísticos, o interacionismo social e os princípios da EaD, conforme Figura 2.

² “Livro em suporte eletrônico, especialmente para distribuição via internet, concebido originalmente ou vertido para esse tipo de mídia” (Dicionário Houaiss).

Figura 2 – Hierarquia de critérios de análise



4.2. O CONTEXTO DE O DESAFIO DE APRENDER...

A obra *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes* foi organizada pela equipe de professores e orientadores acadêmicos responsáveis pelas oficinas de estudos individuais e coletivos e pelas oficinas de leitura e produção de textos no curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, na Universidade de Caxias do Sul. Foi publicada inicialmente sob a forma de fichário com encartes entregues aos alunos à medida que essa série de oficinas ocorria. A edição-objeto deste estudo é posterior, em formato de livro e reformulada. Foi editada pela Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS) em 2006. A partir dessa edição, além do uso em diversos cursos superiores a distância da Instituição, como em Licenciatura em Pedagogia e nos cursos superiores de formação específica em Gestão Pública e em Gestão de Supermercados, foi escolhido como livro-texto de oficinas similares no curso de Licenciatura em Matemática, do programa Pró-Licenciaturas, oferecido em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), RS.

A obra *O desafio de aprender...* já mencionada, tem como organizadores Ana Lúcia Buogo, Vanderlei Carbonara e eu. Conta ainda com a autoria de alguns capítulos de Carmen Regina Buogo Camana e Rafael Luís Poletto, além da autoria dos organizadores. A obra conta ainda com ilustrações do chargista e ilustrador

Santiago. Está estruturada em cinco unidades divididas em capítulos, totalizando 192 páginas.

A unidade 1 tem como foco a organização dos estudos individuais e coletivos de um estudante em EaD. A unidade 2 foca-se na leitura e em sua relação com a vida de estudante universitário. Já a unidade 3 traz reflexões sobre a pesquisa na vida universitária, apresentando o gênero de texto no projeto de pesquisa. Na unidade 4, a leitura, seus níveis e a pesquisa acadêmica se encontram em alguns gêneros envolvidos no processo de redução de informação. Por fim, a unidade 5 trata da produção de artigos acadêmicos.

Para fins de análise, somente as unidades 2, 4 e 5 são levadas em conta, por tratarem de leitura e produção de textos de modo mais focado.

4.2.1. A análise de *O desafio de aprender...*

A unidade 2 de *O desafio de aprender...* tem como título *A leitura e o estudante universitário*, que se divide em quatro capítulos, cujos títulos são, na sequência: “A leitura: alguns questionamentos e concepções”; “A leitura no meio acadêmico”; “Estratégias de leitura”; “Organizando suas leituras”.

No primeiro capítulo, há uma abertura para que o estudante possa fazer uso de seu conhecimento prévio e o confronto com o conhecimento novo proposto pelos autores. No trecho “Que tal começarmos com **as suas concepções?**” (p. 55), percebemos o uso de expressões informais de convite (“que tal”), incitando um diálogo entre autor e leitor e o grifo em negrito atentando para o foco, no que o estudante sabe naquele momento a respeito do tema.

Ainda, a concepção de leitura proposta nesse primeiro trecho leva em conta diferentes concepções, dando suporte a uma visão mais abrangente dessa atividade, inclusive, uma típica do interacionismo sociodiscursivo – a leitura como prática social. Mais adiante, o confronto exposto entre as ideias prováveis que o estudante tinha a respeito da leitura e o que acaba de ter contato são confrontados, culminando numa frase em destaque especial,

por meio de recursos de diagramação, generalizando e apontando para o que está por vir (“A leitura é uma prática ligada às atividades sociais mais diversas”).

O uso de recursos paratextuais, como as imagens, também serve para ampliar a compreensão acerca da leitura. Permeada a isso, uma série de questionamentos é apresentada, numa espécie de diálogo antecipador dos conhecimentos posteriores. Percebo nessas questões uma preocupação com os conhecimentos prévios do estudante como em: “Que tipos de textos lemos no nosso dia a dia?” Atenta-se aqui o não rigor com a nomenclatura adotada pela obra para o conceito de gênero de texto. Parece ser uma tentativa de aproximar-se, pelo menos num primeiro momento, dos nomes mais usuais para o estudante.

Em seguida, há um trecho repleto de exemplificações, em que, mais uma vez, trava-se um diálogo com o estudante, no intuito de ilustrar o conceito-objeto do trecho (leitura como atividade social). Na sequência, o estudante é incitado a responder a algumas perguntas, no sentido de contextualizar algumas situações de leitura. Atenta-se para o espaço destinado à resposta, por tratar-se de um texto didático para o estudante a distância. Entretanto, as possíveis respostas não ficam sem comentários dos autores, que, num exercício de previsão, contextualizam-nas e as conectam ao tema posterior. Mais uma vez, isso é feito por meio de frases-síntese conectando-se a introduções de temas posteriores. Essa ação discursiva é apoiada por conectores (*Pois bem; nesse sentido*) e legitimada por um chamamento direto ao estudante *Agora, propomos a você [...]*, (p. 60).

No trecho temático final do capítulo, a estrutura detalhada acima é repetida. Isto é, num primeiro momento, em trecho mais dialógico, o estudante é convidado a registrar seu conhecimento prévio a respeito das finalidades de leitura, para tomar contato com o trecho explicativo e culminar numa atividade de registro de confrontação desse processo. Nessas etapas, o uso de recursos enfáticos, como o destaque de orientações e questionamentos por meio gráfico e a preocupação com a exemplificação são grandes.

O segundo capítulo da unidade, intitulado “A leitura no meio

acadêmico”, apresenta uma estrutura ligeiramente diferente, contudo mantém as características reiteradas no capítulo anterior, como o diálogo constante no texto, as perguntas recorrentes de retomada ao conhecimento prévio e ao que já foi trabalhado na obra, além de os trechos de síntese. Um trecho a destacar é a provocação anterior à atividade de registro de postura do estudante frente à leitura escolar. Nela há uma clara referência ao tema da unidade 1 da obra, em que o estudante é convidado a se posicionar como investigador e problematizador em sua trajetória acadêmica. Assim, o papel de leitor se torna foco em relação a essas posturas.

A leitura, mais adiante, é concebida como um processo também de autoria, numa relação de interação entre o autor, o texto e o leitor. Encontramos nessa passagem alusão a dois princípios da EaD, a autonomia – aqui construída sob a forma do leitor-autor –, e a interação, igualmente valorizada na relação possível dada pelo texto.

O trecho final do capítulo expõe a concepção de autonomia em construção. Mantém a linguagem dialógica, comunicando-se diretamente com o estudante, motivando-o, inclusive (“parabéns!”, p. 66).

O capítulo 3 traz elementos interessantes aos conceitos fundamentais do interacionismo sociodiscursivo. Trata-se de um capítulo focado nas estratégias de leitura. Num primeiro momento, o estudante é convidado a ler um pequeno trecho de um texto. Em seguida, ele deve registrar que etapas seguiu para lê-lo e, depois, é inquirido a refletir sobre alguns elementos do texto em questão.

Vamos refletir um pouco sobre o que você respondeu?! Você deu atenção aos autores do texto? Você sabe quem eles são? Você percebeu que o texto é um fragmento de um texto maior? Você atentou para a natureza/tipo do texto? Você tem alguma hipótese sobre quem poderiam ser os leitores do texto? De acordo com o título do texto, você é capaz de supor sobre do que ele trata? Você atentou para a data de publicação do texto? (p. 68).

Por meio dessas perguntas, respondidas logo em seguida, introduz-se a compreensão de que o texto faz parte de uma ação

sociodiscursiva, de que ele está inscrito num gênero textual determinado, de que o autor ocupa um papel social, assim como o leitor o faz. Além desses elementos, as perguntas se direcionam para as previsões do texto e à sua situação discursiva. Esse momento antecede um tópico de algumas páginas, em que as estratégias de compreensão leitora são apresentadas em forma de explicações mais formalizadas, entremeadas por exemplos e perguntas de cunho reflexivo a respeito do tema. Por fim, o estudante é convidado a aplicar o conhecimento construído anteriormente em um texto curto. Ressalta-se, nesse convite, o uso do verbo *experimentar* e do pronome *você*, criando um discurso direto e comprometido com o tempo necessário para a aprendizagem. Cria-se, desse modo, o estímulo à aprendizagem aparentemente descomprometida, sem obrigações de ordem avaliativa ou punitiva. A produção de um texto-síntese do capítulo aparece no final. O próprio livro dispõe de algumas linhas para isso. Nesse chamamento, em especial, aparece a especificação da leitura acadêmica (os textos do seu curso).

A organização das leituras é tema do quarto e último capítulo da unidade 2. Uma imagem de uma pessoa em desespero “afogada” em livros parece antecipar o tom dado ao tema no capítulo. As perguntas de início vão concretizar essa tônica.

E agora o que eu faço? Eu tenho tantos textos para ler! Por onde eu começo? Estas devem ser perguntas que passam pela sua cabeça durante um curso universitário (p. 76).

Elas estão formuladas de modo a verbalizarem pensamentos do próprio estudante, num curioso exercício de alternância de sujeitos no diálogo. Parece tratar-se de um recurso enfático no diálogo com o estudante. Em seguida, o objetivo do capítulo é apresentado para dar lugar a dicas pontuais de como o estudante deve organizar sua rotina de leitura. Um trecho em destaque vem adiante com a finalidade de enfatizar a necessidade da disciplina na leitura e questionar o estudante a respeito de sua organização de leitura. Como resposta, o estudante se depara com uma afirmativa (*Com certeza, a partir dessa nova realidade que você está vivendo, é necessário reorganizá-las*) (p. 77), que salienta a situação em que ele

está (estudante universitário) e uma reflexão nos mesmos moldes das perguntas do início do capítulo (*Como você tem organizado as suas leituras até o presente momento?*) (p. 77). O uso do advérbio “então”, seguido de reticências, produz uma frase cujos efeitos são responsivos e de conexão à sugestão de um quadro, para organizar as leituras do estudante, finalizando a unidade.

A unidade 4 de *O desafio de aprender...* tem como título *A leitura, seus níveis, o processo de redução de informação*. Está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, cujo tema compreende os níveis de leitura, começa fazendo uso de recursos discursivos de retomada. A dialogicidade e a clareza de exposição permanecem, em especial, pelo uso do pronome *você*, em alusão direta ao estudante e pela apresentação dos objetivos, em relação a aspectos tratados na unidade 2 da obra.

Na unidade 3, você teve a oportunidade de descobrir a importância e a constituição do projeto de pesquisa como balizador das atividades de pesquisa. Agora pretendemos fornecer alguns subsídios em relação à leitura que lhe permitirão executar cada uma das partes de um projeto. Porém, antes de começarmos, gostaríamos de lembrar com você alguns aspectos trabalhados na unidade 2. Inicialmente chamamos sua atenção para o item finalidades de leitura (p. 119).

Nas páginas que seguem, os níveis de leitura são apresentados, permeados por perguntas reflexivas e por retomadas discursivas (*Como você deve lembrar, já mencionamos a leitura inspeccional na unidade 3 [...]*) (p. 121). Além disso, os trechos explicativos são interligados por campos de texto em destaque, por meio de recursos gráficos, como negrito, cor e separação por linhas, os quais têm a função de síntese do tema.

Por fim, um trecho marcado (*Sintetizando...*) (p. 123) tem como função fazer as devidas amarras temáticas e discursivas, retomar o conhecimento construído com o estudante e prepará-lo para o que está por vir. A proposta de atividade no final do capítulo apresenta um texto do gênero crônica, para que o estudante aplique os elementos envolvidos nos níveis de leitura.

O capítulo 2, cujo tema é a redução de informação, inicialmente apresenta um parágrafo inicial em que retoma o primeiro

capítulo. Sinaliza, desse modo, os tópicos essenciais do capítulo anterior. No final do primeiro parágrafo, procede à sinalização de o que virá pela frente.

No primeiro capítulo, vimos que podemos ler de formas e em níveis diversos e que a compreensão dos textos implica um processo de conhecimento do que conhecemos e dos elementos que constituem o texto. Além disso, vimos que a atividade de ler está presente nas diferentes etapas do processo de pesquisa. Neste capítulo, estaremos avançando a discussão sobre a leitura e sua relação com a pesquisa acadêmica, apresentando como o processo de redução de informação contribui na atividade do pesquisador (p. 126).

O uso de recursos linguístico-informais do diálogo serve, nesse início de capítulo, para contextualizar o tema redução de informação:

Você deve se lembrar de que já dissemos algumas vezes que é impossível ler tudo ao mesmo tempo, assim como não é função da atividade acadêmica reproduzir tudo o que os autores escreveram. Quando se pesquisa, é preciso selecionar e dar um tratamento às informações sobre as quais lemos. É nesse contexto que se insere o processo de redução de informação (p. 126-127).

A linguagem é usada com o intuito de tornar o processo de leitura com fins de aprendizagem agradável, sem perder de vista o caráter desafiador. Desse modo, a dimensão afetiva da interação, apontada por Preti (2000), transparece no seguinte trecho:

Convidamos você a participar de uma incursão pelo mundo da redução de informação – um mundo de aproveitamento da leitura (p. 127).

O tópico seguinte se organiza de modo a apresentar o processo de redução de informação. Os autores se utilizam de uma série de inserções de perguntas de reflexão, geralmente relacionadas ao cotidiano do estudante. Parece haver nessa estrutura uma prévia de conhecimentos, imediatamente respondidos adiante.

Vamos refletir um pouco sobre a relação tempo e redução de informação. Pense no seu cotidiano. Antes de dormir, você se lembra de tudo que ocorreu ao longo do dia? Quais acontecimentos são mais lembrados?

E, no final de uma semana, do que você se lembra? Ao final do ano? Bem, você deve ter percebido que, ao longo da vida, selecionamos o que vamos lembrar e o que não vamos lembrar, quase sempre de forma automática e inconsciente. Assim reduzimos, constantemente, informações de base não textual (p. 127).

Na seção, o tópico regras de redução de informação é trabalhado a partir de um exemplo inicial, que é reutilizado de diversas formas no decorrer dela. O uso de esquemas gráficos favorece a compreensão dos exemplos no contexto de cada regra, culminando num trecho explicativo, em que se dá espaço para que diferentes vozes, seja a dos autores, seja de outras autoridades na área, construam um discurso mais ou menos uniforme.

Quando perguntam a você do que trata tal texto, estão solicitando, de certa forma, um exercício de compreensão que também faz uso da paráfrase. Mas o que é isso? Sempre que lemos e compreendemos aquilo que lemos, somos capazes de “reproduzir” com fidelidade ideias do texto com outras palavras e com outra organização. Somos, portanto, capazes de parafrasear. Ao mesmo tempo em que compreendemos aquilo que está posto no texto, fazemos o confronto com o que já sabemos (como se o texto nos lesse para saber até onde vai a nossa capacidade de interação com ele), ou seja, interpretamos, fazendo uso do nosso acervo de experiências, o lugar onde estão os nossos critérios para avaliação daquilo que lemos. São esses critérios que vão estabelecer a relevância das idéias do texto. Dessa forma, sempre teremos a paráfrase feita por Beltrano sobre o texto de Sicrano, que por sua vez resultou de outros textos.

Você deve ter percebido que não nos referimos a um texto específico para falar de paráfrase. Por quê? Mais do que um resumo, uma resenha, um artigo, a paráfrase é um recurso, uma elaboração interior, como diz Garcez (2001, p. 58), que naturalmente aplicamos quando pretendemos alcançar a autoria das nossas leituras e que vai, em alguma medida, estar presente em qualquer desses gêneros textuais mencionados. Alguns autores a identificam como um recurso por meio do qual desenvolvemos explicações de um texto, de uma expressão ou mesmo de uma palavra. Já outros autores a caracterizam como um recurso redutor de informação. Garcia (2002, p. 201) pode clarificar essa dupla aplicação ao dizer que paráfrase “[...] corresponde a uma

espécie de tradução dentro da própria língua, em que se diz, de maneira mais clara, num texto B o que contém um texto A, sem comentários marginais, sem nada acrescentar e sem nada omitir do que seja essencial, tudo feito com outros torneios de frase e, tanto quanto possível, com outras palavras, e de tal forma que a nova versão – que pode ser sucinta sem deixar de ser fiel – evidencie o pleno entendimento do texto original” (p. 130, grifos dos autores).

Nesse sentido, essas relações de base discursiva se constroem de modo a valorizar a polifonia, sem deixar de lado a necessidade de o estudante ser auxiliado a construir um terceiro discurso, abrangente e conciliador dessas vozes. Esse espaço dado à compreensão de como se processam as diferentes vozes num texto e como o estudante, ao reduzir informação a partir de um texto de origem, também contribui para isso, são relevantes evidências de uma concepção sociointeracionista do discurso.

Como consequência a esse trecho de caráter mais explicativo, proponho ao estudante exercitar o que aprendeu. Esse chamado é dialógico; busca interagir e, dessa forma, prever uma resposta esperada do estudante como está no trecho a seguir:

Na sequência oferecemos quatro pequenos textos retirados da revista Mundo Estranho para você exercitar a paráfrase. Lembre-se de estabelecer um foco/objetivo ao parafrasear. Ah, antes que você pergunte, fique livre para escolher qualquer objetivo (p. 132).

No final da atividade, fica clara uma preocupação com a continuidade do trabalho com o tema paráfrase. Ainda, evidencia-se uma retomada dos aspectos essenciais a respeito do processo de autoria no texto (vozes do texto), em especial a partir do processo de redução de informação:

Na próxima unidade, quando falarmos sobre citação, vamos retomar paráfrase. Também vamos falar sobre expansão de informação, ou seja, paráfrase no sentido de desenvolvimento explicativo, para, em seguida, tratarmos da autoria na produção textual, considerando que na paráfrase a voz mais saliente ainda é a do autor do texto original, mesmo se coube a você a “tradução” desse texto (p. 134, grifos dos autores).

O estudante é convidado para mais uma atividade em que

deve ler uma crônica e sublinhar as frases mais significativas. Logo em seguida, trava-se um diálogo em que, mais uma vez, as possíveis respostas dos estudantes às provocações dos autores são registradas (*Já sublinhou? Sim? Você deve estar se perguntando: Ai, será que destaquei os trechos realmente mais significativos?* (p. 136).

Os objetivos da atividade são expostos de modo a contextualizá-la nos temas que estão por vir (gêneros textuais advindos da redução de informação de base textual). Esse momento é permeado por uma grande retomada com caráter de alerta. Procede-se assim à relevância para o estudante da relação indissociável entre leitura e produção de texto.

Mas atenção! Não devemos nos contentar com o costumeiro ato de sublinhar. Lembra-se das estratégias de leitura trabalhadas na unidade 2: A leitura e o estudante universitário? Pois bem, a identificação de elementos contextualizadores, tais como autor, tipo e natureza do texto, público-alvo, veículo de divulgação, local e data de publicação, faz parte da leitura que se preocupa em compreender as possíveis condições de produção e recepção textual, porque se preocupa em compreender, também com isso, o próprio texto. Para tanto, acionamos simultaneamente nossos conhecimentos prévios (linguístico, textual, de mundo) já nesse momento que vem “antes da leitura”, como vimos naquela unidade. No “durante a leitura”, fazemos previsões sobre o que vai ser lido e perguntas sobre o que já foi lido. Assim, à medida que avançamos, vamos esclarecendo dúvidas e resumindo ideias. Terminada a leitura, vem o momento da sistematização do que foi lido, o “depois da leitura”, quando fazemos a distinção entre tema e ideia principal e estabelecemos novas perguntas (de resposta literal, para pensar ou buscar, ou ainda de caráter mais pessoal).

A partir de agora, vamos trabalhar, basicamente, com estratégias específicas à elaboração de quatro gêneros textuais bastante comuns na universidade e que exigem processos de redução de informação. São eles: esquema, resumo, resenha e ficha (bibliográfica e de citação) (p. 136).

O primeiro dos gêneros a ser trabalhado na unidade é o esquema. Sua inserção no capítulo que trata da redução de informação contextualiza-o como produção decorrente de um processo anterior e, como veremos adiante, integrante de um processo

que culmina na produção do gênero *resumo*. Nessa perspectiva, o gênero *esquema* é apresentado restritivamente ao contexto simulado construído pelos autores na obra. Isso fica evidente no início de seu tópico: “O esquema é o gênero textual que produzimos imediatamente após a seleção de ideias de um texto” (p. 136). Não há preocupação de situar o estudante num contexto discursivo mais abrangente para o gênero e, além disso, menos restrito às tarefas pertinentes à vida de estudante. Elementos como autor, leitor, situação e suporte de publicação não são mencionados.

Contudo, criam-se condições para que o estudante tome contato com exemplos de esquemas, inclusive em sua diversidade. O texto original aqui, mais uma vez, é retomado para derivar-se em três exemplares do gênero: esquema por tópicos, esquema por períodos e esquema por gráficos. A comparação de gêneros tem lugar no momento em que o esquema é confrontado com o mapa conceitual, conceito oscilante entre gênero de texto e atividade didático-pedagógica.

O esquema por gráficos tem uma disposição muito parecida com a do mapa conceitual. Assim como o esquema, o mapa conceitual tem como proposta maior a ordenação de conceitos hierarquizados. Complicado? Nem tanto. Trata-se de uma forma de reduzir informação a partir de conceitos-chave do texto original. Desse modo, o mapa conceitual extrapola a mera redução e acaba por se configurar como uma valiosa ferramenta para a construção de conhecimento. Sendo assim, você já deve imaginar que ele não só serve para reduzir, mas também para construir, partindo dos conceitos mais abrangentes para os mais específicos (p. 137).

Por fim, depois de apresentar sugestões para melhorar as condições de produção de esquemas, o estudante é convidado a experimentar a produção de um texto desse gênero, a partir da crônica anteriormente lida, em que ele já havia destacado os trechos mais importantes. Percebe-se aqui uma continuidade de atividade, em nível crescente de exigência. Entretanto, o estudante carece, nesse ponto, de um retorno de sua atividade anterior, o que, em se tratando de um texto didático para educação a distância, é relevante: *Convidamos você a produzir um*

esquema do texto 1, baseando-se na seleção que você mesma(o) fez das informações mais relevantes (p. 137).

O resumo é o foco do tópico seguinte. Sua inserção nessa posição segue uma lógica instaurada para fins didáticos, no intuito de que o estudante perceba uma sequência de produção no processo de redução de informação. Nessa etapa, em particular, destaca-se um processo de reagrupamento de ideias a partir do esquema. Para isso, os autores se valem do recurso de autoridade, trazendo ao texto a voz de outro:

No resumo, ocorre um processo de reorganização textual das ideias inseridas no esquema. A palavra-chave para caracterizar esse processo é reagrupamento. Embora ele não dependa mais do original, como o esquema, o resumo deve seguir a linearidade da apresentação das ideias. Garcez (2001, p. 56) explica: “O resumo, a partir do esquema, reagrupa as ideias, rearticulando-as em novas orações e períodos, independentes do texto original, numa redação própria da pessoa que resume. Deve funcionar como um texto autônomo, não pode mais depender do original, como o esquema que serve apenas para retomar as ideias principais” (p. 138, grifo dos autores).

No parágrafo seguinte, o gênero de texto, representado discursivamente pela atividade que o denomina, é objeto de uma contextualização abrangente um pouco tímida. Ressalta-se a situação de produção acadêmica do resumo, em relação a outras situações possíveis de produção e, inclusive, de leitura do gênero.

Resumimos para fins pessoais, de forma mais genérica, e para fins acadêmicos, de forma mais específica. Assim, temos o chamado “abstract”: o resumo que antecede trabalhos científicos, tais como artigos, dissertações e teses. Também produzimos resumos de pesquisas para apresentação e/ou publicação em anais de eventos científicos (encontros, seminários, congressos), procurando explicitar informações essenciais acerca do problema, objetivo, método e resultados obtidos por determinada pesquisa que permitam ao leitor decidir se há ou não necessidade de ler o texto completo (p. 138).

O contato com um exemplar do gênero mais uma vez ocorre, de modo a familiarizar o estudante com um texto que ele mesmo deverá produzir em seguida. Um detalhe é que esse contato se

dá apenas com uma categoria de resumo: o resumo de pesquisa, quando ele terá que produzir, na atividade proposta em seguida, um resumo de outra categoria.

O trecho final do tópico faz um alerta interessante, no momento que chama a atenção para a inexistência de um único resumo certo para um determinado texto de origem (“Esse, portanto, é **um possível resumo**, e não o **resumo correto**” (p. 140, grifos dos autores). E avança na ênfase aos objetivos de produção, elemento pertinente às linhas teóricas de raiz interacionista, e em sua consequência no resultado de produção em forma de resumo. Em seguida, sugere-se que o estudante faça uma ampla retomada a partir do texto original já consagrado como exemplo e todas as produções decorrentes dele durante a unidade 4, a fim de estabelecer uma comparação em nível estrutural e em nível informacional (*Sugerimos que retome agora o texto original sobre dinossauros (página 131), suas três paráfrases, os esquemas, mais o resumo, e estabeleça diferenças verificáveis entre o modo de estruturação textual e de utilização das informações* (p. 140). Trata-se de uma proposta de complexidade avançada que parece carecer de um detalhamento maior nas orientações diretas ao estudante. Num texto que se propõe seja trabalhado em cursos a distância, a ausência de informações clarificadoras, quando o estudante se depara com tarefas complexas, pode desestimulá-lo a completá-las. Em contrapartida, estabelecer canais de retorno para sanar esse tipo de dúvida é perfeitamente possível no estágio em que a modalidade de EaD se encontra, minimizando o problema.

O tópico seguinte trata sobre o gênero resenha. O texto de introdução ao gênero pula etapas importantes na delimitação de contexto do gênero, bem como em uma explicação mais detalhada dos elementos envolvidos em sua produção e em sua leitura. Nesse trecho, ressalta-se apenas o mecanismo enunciativo do texto, ignorando-se esses outros elementos aparentemente essenciais: *Ao escrevermos uma resenha, estabelecemos relações entre as propriedades de um objeto, seus aspectos relevantes e suas circunstâncias de produção e veiculação* (p. 141).

A resenha é um gênero textual semelhante ao resumo. Por isso, a resenha pode até mesmo ser chamada de resumo crítico. A grande

diferença entre esses dois gêneros está na possibilidade de o leitor posicionar-se criticamente ao resenhar, o que nem sempre aparece explicitamente. Alguns traços de subjetividade na resenha são percebidos na seleção das informações essenciais daquilo que vai ser descrito, pois afinal uma resenha nunca vai ser completa e exaustiva; na organização dessas informações durante a produção textual; no uso de palavras-chave que indiquem preferência ou juízo de valor – todos esses já são traços de posicionamento de quem resenha. Já quem resume, pretende exprimir com objetividade os elementos essenciais de um texto, sem a inserção de comentários e julgamentos. Diferente do resumo, a resenha não exige que se siga a ordem e o encadeamento de ideias do texto-fonte (p. 141).

No trecho acima, percebe-se a relevância dada à autoria no gênero. O caráter da Linguagem, no resumo e na resenha, se mostra bastante diverso, exatamente pelos objetivos definidos para cada um dos gêneros. Da mesma forma, a estrutura de cada um deles traz uma organização própria, evidenciada na explicação dada na obra.

No seguinte parágrafo, os autores travam um diálogo com o estudante de modo a fazê-lo refletir sobre sua compreensão a respeito do gênero resenha.

Bem, agora faça a si mesmo a pergunta: Consegui perceber as diferenças entre resumo e resenha? Não? Não tem problema, vamos aprofundar um pouco mais o entendimento de resenha, em especial a resenha de livro para ajudar a clarificar a distinção com o resumo (p. 141).

Percebemos também no trecho uma estratégia de diálogo bastante peculiar, em que os autores preveem o não entendimento das diferenças entre resumo e resenha, por parte do estudante, e o tranquilizam no sentido de que suas dúvidas serão sanadas, no decorrer do tópico.

A estrutura da resenha é apresentada, primeiramente, para subverter a ordem de apresentação dos gêneros, seguida até então pela obra. Somente depois disso, um exemplo do gênero de texto é oferecido ao estudante. Ainda sobre a caracterização do gênero, segue-se uma linha de explicação de suas características comparativamente ao resumo, gênero recém-trabalhado na unidade. A tentativa aqui é fazer com que o estudante compreenda a resenha

por meio de comparação com o resumo:

Outro fator de distinção que deve ser considerado é o da proporcionalidade. O livro O mundo de Sofia, por exemplo, tem 555 páginas. Seria possível resumi-lo a poucas frases, através do processo de redução de informação que temos trabalhado até aqui? Se o reduzíssemos a apenas 10% do original, nosso resumo teria quantas páginas? Ainda teria 55 páginas! Uma coisa é o resumo de uma obra, outra coisa é o resumo de um tópico ou de um capítulo de uma obra. Resumimos, quase sempre, fragmentos. Resenhamos, quase sempre, obras, dada a “elasticidade” que a resenha apresenta em cada uma de suas partes e pela forte presença da subjetividade na seleção das informações. Tudo a serviço do estabelecimento de relações entre as partes da obra que autor da resenha julgar relevantes, segundo o objetivo pretendido. A resenha de um livro com 555 páginas, sendo assim, pode ter a mesma extensão de uma resenha de um artigo jornalístico de meia página (p. 142).

O próximo gênero de texto a ser trabalhado é a ficha. Ela é apresentada ao estudante como um recurso (*A ficha é mais um recurso para fazermos registro do que foi lido* (p. 144), e todas as orientações sobre como produzi-la partem dessa prerrogativa. Dessa forma, há um distanciamento, nesse momento, do conceito de gênero para dar lugar a um conceito de recurso. Parece tratar-se de uma estratégia que viabiliza orientações mais pontuais e menos contextualização dos elementos relativos ao gênero, aproximando-se de um recurso para a vida acadêmica: *A ficha bibliográfica é um ótimo recurso para você organizar e registrar suas leituras de livros durante o curso* (p. 145). Os tipos de fichas são objeto de exemplificação. Incluem-se nesses exemplos a ficha bibliográfica e a ficha de citação.

O capítulo 3 tem como tema o diário de leituras. A proposta de trabalho com esse gênero de texto parece compor um objetivo construído em toda a obra – vincular a produção de textos à iniciação em pesquisa acadêmica. O texto de apresentação do diário de leituras se utiliza de uma estratégia de explicação já usada no tópico da resenha: a comparação. Nesse caso, ela se dá entre o diário de leituras, um gênero de cunho mais didático, e o diário de recordações, ligado à vida íntima.

Muitos de nós já escrevemos diários, ou até mesmo, continuamos a escrevê-los ainda hoje em dia. Se você respondeu que sim à pergunta, provavelmente passou pela situação de esconder o seu diário de sua mãe ou irmãos. (É, realmente, existem mães muito enxeridas!)

Pois é, o diário é um gênero de texto que tem uma característica bastante peculiar: ele é escrito para ser lido pelo próprio autor e não por outras pessoas (incluindo-se aí sua mãe, seu irmão mais velho, aquela sua prima invejosa, etc.).

O que nós estamos propondo aqui é produzirmos um diário. Não se preocupe, não enlouquecemos – não será um diário da sua vida amorosa, como são a maioria dos diários de adolescentes – mas sim, um diário de suas leituras.

O diário de leituras deve ser tomado como uma produção de texto que nós produzimos para nós mesmos, assim como o diário convencional. Por isso, você não precisa se preocupar tanto com a linguagem e com a apresentação do texto como se preocuparia ao produzir gêneros como o resumo e a resenha (p. 146).

Esse texto se constitui em linguagem dialógica, numa tentativa de reprodução de um diálogo mais informal, retomando lembranças de adolescência do agora estudante universitário. Aqui cabe uma observação a respeito da faixa etária média dos estudantes de um curso a distância. Tem-se como pressuposto que eles não fazem parte, em sua maioria, de adolescentes recém-egressos do Ensino Médio. Isso fica evidente a partir desse trecho, já que as perguntas direcionadas ao estudante se dão no pretérito e, não no presente, como podemos atentar a seguir: *Você costumava escrever diários na sua adolescência?* (p. 146).

No trecho a seguir, encontramos uma explicitação do objetivo de trabalho com esse gênero.

Você deve estar se perguntando: já tenho tantos textos para escrever para outras pessoas, por que iria escrever textos para mim mesma(o)?

Lembra-se daquela nossa conversa na primeira unidade sobre o estudante problematizador? E de quando tratamos da importância de sermos leitores-sujeito na segunda unidade? Existem diversas estratégias para se praticar essas posturas durante o seu curso superior. Uma

delas é a prática de diários de leitura (p. 146).

Em retomada a alguns temas já tratados na obra, os autores buscam convencer o estudante de que vale a pena reservar tempo para a produção de mais um texto, entre tantos outros exigidos na vida acadêmica. Essa ressalva à produção do gênero de texto diário de leituras pode ser entendida como uma justificativa de sua inserção numa obra destinada a estudantes universitários de um curso a distância, pretensamente trabalhadores em sua maioria e detentores de tempo limitado para estudo.

Mais adiante, o gênero diário de leituras é caracterizado. Entretanto, como se trata de uma produção de texto que tem fins de auxiliar a aprendizagem, torna-se necessário explicar como escrevê-lo e qual deve ser a sistemática para sua produção.

Bom, o gênero de texto chamado diário de leituras tem algumas características que o definem e o diferenciam do diário convencional.

- *Não há preocupação com a explicação de referências que só o autor conhece, já que ele é o próprio leitor do texto. O que não vale é se empolgar demais com as relações que se faz com o texto e deixar de lado o próprio texto.*
- *Nesse gênero, pode-se dar vazão a estilos pessoais de escrita mais informais.*
- *Cabem nele opiniões e impressões pessoais de cunho afetivo, sensorial, emocional.*

Como escrever um diário de leituras? O diário deve ser visto como um diálogo escrito que você mantém com você mesma(o). Por isso, referências a experiências e opiniões pessoais são muito bem-vindas. Entretanto, tome cuidado para não perder de vista o texto e acabar só tratando de suas vivências (p. 146).

Nesses trechos, o conceito de autor é relativizado por força da própria natureza do gênero – trata-se de um gênero em que o autor é o próprio leitor do texto. Nesse sentido, o processo de referenciação a ideias e textos externos ao texto é igualmente relativizado. Parece ser um exercício discursivo bastante interessante para o estudante, contudo, um tanto complexo, se não houver a devida exemplificação, caso da obra em questão, e

momentos de experimentação para isso. Nesse caso, a proposta final é a de que o estudante reproduza uma página de diário de leituras, disponível no final da unidade, e organize, a partir dela, um fichário contendo seu diário de leituras.

A unidade 5 tem como título *A pesquisa e o artigo acadêmico*. Ela está subdividida em dois capítulos, cujos títulos são: “Produzindo textos” e “O artigo acadêmico”. Como se pode supor, o capítulo 1 tem como foco a produção de textos, e o capítulo 2 se propõe a trabalhar o gênero de texto *artigo acadêmico*.

A primeira frase do capítulo 1 esclarece o caráter introdutório do capítulo, uma vez que o objetivo final parece ser o artigo acadêmico: *Antes de explorarmos algumas características e alguns aspectos envolvidos na produção do artigo acadêmico, é importante que entendamos como ocorre o processo de produção de textos em geral* (p. 151). Essa lógica de trabalho fica mais facilmente entendida, quando nos recordamos que desde a unidade 4, o trabalho com os diferentes gêneros de circulação acadêmica tem ocorrido na sequência.

A proposta de reflexão introdutória parte de uma série de perguntas cujo foco são os elementos envolvidos no processo de produção de um texto:

Um mesmo texto serve para comunicar em diferentes situações? Todos os textos têm os mesmos objetivos? Situações de comunicação diferenciadas envolvendo interlocutores diferenciados (como profissão, classe social e sexo distinto) geram um único tipo de texto? Um mesmo texto tem o mesmo efeito sobre leitores/ouvintes diferentes? A linguagem utilizada em textos com objetivos diferenciados e em condições diversas de produção é sempre a mesma? (p. 151).

O elemento envolvido em cada uma das perguntas propostas ao estudante encontra respaldo nos conceitos de essência do interacionismo sociodiscursivo. Nas primeiras três perguntas, a situação discursiva está envolvida. Assim como as restantes ensinam uma concepção de texto afinada como uma atividade social e discursiva, dessa forma mais abrangente e interativa. Essas percepções são logo esclarecidas no trecho em seguida, em que os autores explicam seu entendimento do que está envolvido num processo de produção de textos e como ele se dá.

Pelo que você deve ter percebido, os questionamentos direcionam para a concepção de que não existem textos únicos, de que cada situação de comunicação envolve condições e interlocutores diferenciados, com objetivos também diferenciados. Isso gera, sem sombra de dúvida, textos diferenciados, com linguagens diferenciadas, com estruturas diversas, configurando gêneros textuais igualmente diversos.

E como se dá esse processo marcado por tantas diferenças?

O processo interativo da linguagem é uma ocorrência natural ao ser humano. Se você imaginar dezenas de situações de comunicação no dia a dia, vai perceber que o processo de produção de manifestações textuais e a sua recepção envolvem diferentes elementos e tem a seu serviço diversas formas de linguagem. Da mesma forma, os participantes de uma situação de comunicação são diferentes, e isso também influencia a forma de comunicar e o entendimento daquilo que se quer comunicar (p. 151).

No parágrafo seguinte, a título de conclusão da explicação anterior, os autores trazem o conceito de enunciado, conceito vinculado à teoria do discurso bakhtiniana – influência direta para o interacionismo sociodiscursivo. De modo similar, enfatiza-se o contexto sócio-histórico nessa produção de enunciado. A ênfase recai não em como o ser humano se comunica, mas em como ele interage – trata-se de uma visão sedimentada na ideia de ação de linguagem, desenvolvida pelo interacionismo sociodiscursivo.

O que podemos concluir disso é que as pessoas, quando interagem, produzem mais do que palavras ou frases, produzem “enunciados”, que são blocos de significado inseridos num determinado contexto e proferidos por pessoas que cumprem certos papéis num determinado momento e lugar (p. 151).

Depois desse trecho mais conceitual, estabelece-se um trecho cujo diálogo remete aos objetivos do trecho logo em seguida:

Agora tente se lembrar do almoço de domingo em família! Não é difícil, né!? Que papel você cumpre lá? Provavelmente é de filha(o) ou mãe/pai. Qual é o conteúdo de suas falas quando você está em casa? É o mesmo que você profere no seu trabalho ou na companhia de amigos(os)? Por que será que não é o mesmo? Você já deve saber, não é?! (p. 152).

Essa reflexão em que as prováveis respostas já aparecem se notabiliza como um recurso de linguagem recorrente na obra. Sua sequência, nesse caso, se dá a partir de uma proposta de registro de uma contextualização mais ampla de produção. Junto a ela, os autores propõem que o estudante pense a respeito de elementos de composição dessa contextualização, tais como aqueles vinculados ao ISD:

Vamos analisar um pouco esse processo no meio acadêmico?!

Tente se colocar no papel de um palestrante que deve produzir um texto sobre a importância de pensar ações que propiciem a inclusão na escola. O seu texto será apresentado num Congresso de Educação, que reunirá estudantes de universitários das universidades do estado. Cada palestrante terá 20 minutos para a apresentação.

Como você acha que seria o processo de produção desse texto? Que imagem e papel você estaria assumindo? Para quem você estaria falando? Que características teria esse público? Qual seria o objetivo da sua fala? Sobre que assunto você estaria falando? Que tipo de linguagem você usaria? Qual seria o tom dessa linguagem? Que características teria seu texto? (p. 152).

O registro feito pelo estudante então é confrontado com as respostas propostas pelos autores. O recurso usado para relativizar essas respostas, levando em conta que o registro do estudante pode conter ideias semelhantes ditas de forma diferente, o seguinte alerta é feito: *Atente para o fato de que, embora ditas de forma diferente, as ideias podem ser as mesmas (p. 153).*

Nas considerações acerca da atividade proposta, o processo de autoria é retomado como decorrência do reconhecimento dos elementos do contexto de produção de um texto. Esses elementos serão tema do tópico imediatamente posterior. Contudo, antes disso, apresenta-se um trecho intermediário, em que os conceitos de texto e de produção são introduzidos. Percebe-se que o intuito transparente na organização do capítulo, neste momento, é trabalhar primeiramente com os elementos de textualidade para, então, apresentar um conceito de texto mais compreensível e coerente com a trajetória de aprendizagem construída até o momento: *Para tornar mais clara a construção do conceito de texto,*

começamos pelos elementos que permitem que um texto seja um texto: os elementos de textualidade (p. 154). Além dessa estratégia de cunho didático, destaca-se um trecho interessante sob o ponto de vista da tomada de posição do estudante: *Você pode se inserir nesse conceito, já que faz parte de uma classe de pessoas que produzem muitos textos: os estudantes. Você é um estudante!* (p. 154). Nesse excerto, em especial, enfatiza-se quem é o leitor do texto – estratégia discursiva bastante peculiar a um texto cujo público-alvo não tem variabilidade e cujo papel social é relevante.

Os elementos de textualidade são objeto de estudo da próxima seção da unidade. Os autores deixam claro, no primeiro parágrafo, seu posicionamento sobre o processo de comunicação. Enfatizam, desse modo, a existência de um ato comunicativo-interativo situado em um determinado tempo/espaço.

Tomamos aqui a ideia de que todo ato comunicativo envolve sempre a existência de textos, formalmente constituídos, e produzidos por agentes de interlocução (autor/leitor) que se encontram em situações específicas de espaço e tempo, com propósitos definidos (p. 154).

O conceito de elementos de textualidade não é trabalhado por Bronckart (2007 [1999]), em seu interacionismo sociodiscursivo. Contudo, trata-se de um conceito também afinado a uma concepção interacionista da ação humana e similar ao conceito de contexto de produção do ISD. Os elementos de textualidade carregam em sua definição o conceito de textualidade. Assim, no trecho analisado, faz-se uso de um exemplo negativo para se chegar a uma definição de textualidade apoiada em citação de autoridade. Em seguida, são apresentados os elementos de textualidade e suas respectivas explicações. São eles: autor, objetivo, público, assunto, situação e estrutura linguística e textual. Acrescidas a esses elementos, são apresentadas a coesão e a coerência como fatores relacionados ao texto. No ISD, esses fatores estão ligados aos mecanismos de textualização, integrados ao segundo estrato do folhado textual.

Percebo que, embora distinta da organização proposta pelo interacionismo sociodiscursivo, a infraestrutura textual apresentada na obra é clara. O trecho de mais de duas páginas em que

ela é trabalhada é permeado por diálogos com o estudante (*Ah, você não sabe o que é gênero textual?! Não se preocupe. Trataremos daqui a pouco sobre isso* (p. 156), e exemplos retirados de seu cotidiano acadêmico (*Um discurso de formatura [imagine a sua], além de conter os elementos já vistos acima, só pode existir num contexto específico – uma formatura* (p. 156).

No final dessa seção, retomo o conceito de texto, no intuito de que o estudante construa seu conceito e o contraponha a conceitos de autoridades para que, por fim, o reconstrua. Fica mantido o tom dialogal e o convite às atividades:

E aí!? Como está passando? Agradável a viagem, hein? Você se deu conta que até agora falamos sobre texto, contudo não definimos ainda o que seja texto?! Também chega o momento de retomarmos sua reflexão sobre o alcance do conceito de texto.

Muito bem! Para você, a partir do que foi trabalhado até aqui, o que é texto?

Vamos contrapor a sua concepção com o que alguns autores dizem sobre o que é texto (p. 157-158).

A contraposição é dada por duas formulações de conceito de texto, entre elas, uma pertencente ao interacionismo sociodiscursivo (ISD). Em seguida, o estudante é convidado a registrar essa reformulação: *Tendo em conta as abordagens dadas pelos autores acima, se achar necessário, altere sua definição de texto* (p. 158).

O tópico seguinte trata da compreensão de textos. Segue uma estrutura semelhante aos outros tópicos. Inicia-se com uma enumeração do que o estudante já estudou na obra relacionada ao tópico, apresenta o objetivo da seção atual e lança uma pergunta de reflexão. Inicia-se pela enumeração do que o estudante já estudou na obra relacionada a esse tópico. Em seguida, o objetivo da seção é apresentado e uma pergunta de reflexão é proposta ao leitor.

Agora que você já entendeu o que é texto e quais são os elementos de textualidade, podemos avançar mais um passo. Vamos em direção a um dos aspectos de recepção textual: a compreensão dos textos. Como ocorre isso? É o que veremos adiante.

Você já tinha se questionado sobre o fato de não lermos sempre da mesma forma? (p. 159).

O trecho em seguida se encarrega de lembrar ao estudante de que a noção de texto embutida na compreensão textual é processual:

Mas antes, relembremos da importantíssima noção de texto como processo “em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores”, frente a uma corriqueira e limitada noção de texto que o vê como “depósito de informações”, como produto acabado “e que funciona como uma cesta natalina, onde a gente bota a mão e tira coisas” (MARCUSCHI, 1996, p. 72, grifo do autor). Levando em conta essas observações, podemos entender melhor horizontes da compreensão (p. 159, grifos dos autores).

Um quadro dos cinco horizontes de compreensão é apresentado então. Adiante, o estudante é convidado a refletir sobre sua própria situação de compreensão de texto, em que se faz uma ligação com o alerta de extrapolar na compreensão.

E você, como encara a compreensão de texto? Qual dos “horizontes” você costuma frequentar ao ler um texto? O horizonte do leitor-sujeito? Mas cuidado! Tudo bem que este é O desafio de aprender: ultrapassando horizontes, mas também não podemos ultrapassar demais os horizontes da compreensão, não é mesmo? Aí corremos o risco de cair no abismo da extrapolação ou até da contradição na relação com o texto, como diz Marcuschi (1996, p. 74): “Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto. Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto” (p. 160-161).

No sentido de ampliar o tema, os autores apresentam um quadro em que são relacionados os horizontes de compreensão a atividades de compreensão e a exemplos de questões dessas atividades. Ao estudante é destinada a tarefa de completar a

coluna dos horizontes de compreensão. Há indicação de possíveis respostas à atividade, logo adiante no texto.

Segue-se um trecho de retomada, em que os autores aproveitam para enfatizar as concepções de base de seu trabalho relacionado ao texto. Reforça-se, nesse trecho, a vinculação a uma concepção sociointeracionista da linguagem. Adiante, enfatiza-se o texto como um processo, em oposição a um produto acabado e, em consequência, valoriza-se a reescrita do texto:

A proposta de conscientização sobre o surgimento do(s) sentido(s) dos textos deve ser considerada a par de outra proposta de conscientização correlata e igualmente fundamental. Já alertamos sobre a necessidade de clarificação do entendimento de texto, considerando-o um processo, frente a uma noção de texto que o restringe a produto acabado. Quando, por exemplo, você escreve o rascunho de um texto e em algum momento acaba avaliando essa prévia produção como “errada”, é possível que você não hesite em jogá-la na lata do lixo, e recomeça a escrever “do zero”. Essa atitude demonstra a ideia de quem vê o próprio texto (mesmo o rascunho) como um produto acabado, como um objeto, num todo, sem conserto. Seria mais produtivo, ao invés, considerá-lo incompleto (afinal é só um rascunho ainda) para o propósito delineado, e talvez portador de alguma inadequação passível, ou melhor, sempre passível de solução. A prática da reescrita, ou seja, o aproveitamento do que já se escreveu mediante revisão (de forma e de conteúdo) para avançar na produção do texto, é normal e necessária. Assim sendo, a reescrita é uma constante para quem entende o texto como um processo, um vir a ser, na verdade, sendo o término da produção textual, por isso, sempre arbitrário da parte do autor, dada a infinidade de outras possibilidades (de forma e de conteúdo) que poderiam ter sido desenvolvidas, em substituição ou juntamente àquilo que foi escrito (p. 163, grifos dos autores).

O tópico seguinte na unidade trata sobre os gêneros e as tipologias textuais. Um breve trecho introdutório à questão é feito, buscando mostrar que há distinções entre textos e que elas são perceptíveis em diversos elementos:

Até agora, já discutimos sobre as semelhanças e diferenças entre alguns textos. Muitas vezes, eles parecem ter objetivos parecidos. Contudo,

têm formatos diferentes, níveis de linguagem vinculados a esses formatos e são publicados em lugares diferentes, além de outras coisinhas (p. 164).

Uma contextualização de produção de texto é apresentada como exemplo introdutório ao tema, seguida de um trecho dialógico, em que o estudante é dirigido a concluir sobre o exemplo de contexto de produção.

É período eleitoral em sua cidade, você está passeando por uma pracinha, tomando um gostoso chimarrão. De repente, alguém interpela você com um pequeno pedaço de papel – de um lado, há a foto de um homem simpático e sorridente, cujo rosto você nunca viu na frente – do outro lado do papel, estão escritas algumas propostas que ele tem para melhorar seu bairro ou sua cidade. Qual é o objetivo desse pedacinho de papel? Você deve estar pensando: sujar mais ainda as ruas! Bem, realmente pode acontecer isso. Porém, lembre-se da contextualização inicial “É período eleitoral em sua cidade”. Ou seja, o objetivo do candidato às eleições é convencer você de que vale a pena votar nele. Como ele fará isso? Utilizando-se de argumentos convincentes (veja que o próprio adjetivo já diz: que convencem). A esse pedaço de papel que você recebeu chamamos de santinho.

Você consegue perceber que o objetivo principal do texto eleitoral é convencer, persuadir através de argumentos. Até mesmo argumentos que não estão escritos podem ser válidos nesse momento, por exemplo, a apresentação pessoal do candidato, as cores usadas no papel, etc. (p. 164, grifo dos autores).

A construção de conceito de gênero a que se chega, no parágrafo seguinte, parece ser simplificada demais em relação à construção dada pelo ISD: *A junção de um objetivo específico (ou mais de um – você verá adiante) a um formato de texto com linguagem, público e outros elementos pode ser chamada de gênero textual* (p. 164). Em especial, não se dá a devida importância à interação e à ação de linguagem em sociedade, na formulação do conceito. Como em outros trechos, essa vinculação, inclusive, ficou explícita; pode-se compreender que seja um descuido conceitual ou, até mesmo, uma estratégia didática de progressão de conceito, com o passar da unidade.

Na sequência, os autores propõem diferenciações entre gêneros textuais como relacionadas à diferente composição de

elementos de textualidade e seus diferentes objetivos, ligados aos tipos de discurso, os quais, na obra, são chamados de tipologias textuais.

E aí? Quais outros textos podem ter esses mesmos objetivos? Eles fazem parte do mesmo gênero textual?

Se sua resposta à segunda pergunta acima foi negativa, você entende que os gêneros são diferentes porque têm elementos de textualidade diferentes.

É exatamente isso que diferencia um gênero de outro. E os objetivos que esses textos têm estão ligados a tipologias textuais. Elas são em número restrito, cerca de seis, porém são capazes de gerar milhares de gêneros textuais. É fácil imaginar essa diversidade. Quer ver? (p. 165).

A despeito da diferença terminológica, a compreensão dos tipos de discurso é bastante afinada ao conceito do ISD. Os tipos apresentados em formato de quadro são: narração, descrição, definição, dissertação-argumentação, explicação e prescrição.

O próximo tópico tem como tema o tipo de discurso dissertativo-argumentativo e sua vinculação com a produção de textos no contexto acadêmico. Inicia-se o trecho com uma reflexão a respeito de qual dos tipos tem mais prestígio no meio acadêmico, para se chegar à conclusão de que textos de predominância de tipo dissertativo-argumentativo são bastante comuns no ambiente universitário.

Produzir textos dessa tipologia é uma exigência de situações e gêneros dos mais diversos dentro da universidade. Apresentações orais de trabalhos acadêmicos, artigos acadêmicos, relatórios, trabalhos de conclusão de curso, palestras, discussões em aula, respostas de questões dissertativas de avaliações formais, além da redação do processo seletivo ou vestibular são gêneros textuais que apresentam essa tipologia (p. 167-168).

Apresenta-se então, ao estudante um plano de infraestrutura de textos de tipo dissertativo-argumentativo para, finalmente, destacar as características comuns aos textos acadêmico-científicos, como clareza, objetividade, planejamento e sua decorrência de um processo de pesquisa.

Como subtópico, abre-se um espaço para a discussão da planificação de textos como estratégica para a produção de textos é proposto. Em alguns parágrafos explicativos, a relevância da planificação de textos é apresentada: *A planificação permite a elaboração do texto e sua revisão de forma ordenada e crescente* (p. 170). A seguir, alguns exemplos de gêneros de texto diversos e seus respectivos planos de texto possíveis são apresentados. O convite para que o estudante experimente produzir textos, a partir dos exemplos de planos de texto anterior é feito logo adiante: *Muito bem, agora retome os planos propostos e elabore um texto a partir de cada um deles. Não esqueça que seu texto deve dar conta da situação apresentada* (p. 171). A outra etapa da atividade se dá ao contrário, ou seja, o estudante deve produzir planos de texto a partir de situações discursivas apresentadas a ele.

O segundo capítulo da unidade 5 tem como tema o gênero artigo acadêmico. Propõe-se, de início, que o estudante responda a algumas perguntas sobre o contexto de produção do gênero. Percebi preocupação em relacionar o gênero aos temas trabalhados no capítulo anterior, gradativamente, a partir dos conceitos em direção a um gênero de texto específico do contexto acadêmico e vinculado aos processos de pesquisa próprios desse contexto.

O artigo acadêmico é um gênero textual relacionado a situações formais e acadêmicas. Ele é um gênero escrito de acordo com a norma-padrão da língua. Há uma enorme predominância da tipologia dissertativo-argumentativa, o que não quer dizer que nele não haja passagens de tipologia narrativa ou de tipologia descritiva. A origem da estrutura do artigo é a estrutura padrão dos textos de tipologia dissertativo-argumentativa, entretanto, como já comentamos antes, há detalhes importantes e exclusivos desse gênero. Seu uso mais comum está vinculado à etapa de formalização de uma pesquisa acadêmica. Sua vinculação, dessa forma, é direta com o desenvolvimento da pesquisa e, especialmente, com o projeto de pesquisa (p. 173).

Em seguida, a infraestrutura geral do gênero é apresentada, com o auxílio, inclusive, de um esquema gráfico. Salienta-se a necessidade um planejamento de texto bem construído. Logo depois, cada uma das partes do plano do artigo acadêmico é

trabalhada. Ressalto aqui o trecho destinado ao resumo do artigo, em que se explica um plano de texto interno, próprio do resumo.

No resumo de artigo de pesquisa bibliográfica, apresenta-se, de uma forma precisa, o como foi feito, que deriva da metodologia de pesquisa, ao mesmo tempo em que são mencionados o(s) objetivo(s) e as principais questões teóricas enfocadas no artigo. Isso vale também para resumo de artigo de pesquisa empírica, com a diferença de o fator metodológico ser realçado nesse caso, enquanto que no resumo de artigo de pesquisa bibliográfica o realce é dado ao fator teórico (p. 175, grifos dos autores).

A introdução, o desenvolvimento, a conclusão e as referências são as partes do artigo acadêmico trabalhadas durante o restante do capítulo. Na parte destinada ao desenvolvimento, abre-se espaço para as citações, como fazê-las e sua formatação. O texto é repleto de exemplos de citações. Destaco o trecho em que se vincula a citação indireta do tipo global à elaboração da resenha, como um momento de relação interessante entre dois gêneros textuais trabalhados na obra e uma retomada bem-conduzida.

A citação indireta que acabamos de referir tem caráter pontual, isto é, restringe-se a apenas um parágrafo de um livro, especificamente. Entretanto, esse tipo de citação pode ser mais abrangente, ou mesmo global, como se, ao ler um livro por completo, você quisesse referir a ideia principal da obra em forma de paráfrase. Sobre a obra que contém o parágrafo inicial, que originou a citação anterior, teríamos, por exemplo:

Zilberman (2001) nos oferece, em meio à referência de variados autores e obras, uma reflexão em torno dos dilemas que envolvem a leitura e o leitor, desde a origem das palavras, quando Adão ainda habitava o Paraíso, até o final do século XX e início do século XXI, com a expansão das tecnologias de comunicação virtual.

E então? Essa citação não lembra a forma de pensar a elaboração de outro gênero textual? Qual? Apostamos que você se lembrou da resenha! Não é mesmo? Ah! Diga-se de passagem: todas as partes da resenha, que vimos na unidade anterior – apresentação, descrição, avaliação e (não) recomendação –, podem ser reescritas e adaptadas ao texto do artigo acadêmico (p. 179-180).

Na finalização do trecho, um esquema de síntese dos tipos de citação e suas características é apresentado, seguido por um momento de reflexão. Abre-se um parágrafo em que o processo de autoria é ressaltado. Retomam-se também os momentos em que esse processo é importante para lançar ao estudante uma pergunta de autorreflexão:

Temos constantemente salientado a necessidade de autoria, tanto na leitura e compreensão, quanto na produção textual. Por isso, já tratamos de níveis de leitura e compreensão. Também já exercitamos a escrita de gêneros textuais cujo objetivo maior é reduzir informação para facilitar o aproveitamento daquilo que foi lido durante a pesquisa. Sinta-se feliz, caro(a) estudante, por ter aceitado essa empreitada, e por estar aí, mais uma vez, disposta(o) a vivenciar novos desafios.

Como eu, estudante universitário, que escrevo um projeto de pesquisa e efetivo uma pesquisa, vou escrever um artigo acadêmico que seja meu? (p. 183).

A resposta para a pergunta acima se desenvolve a partir da noção de autoria e sua relação com a predominância das vozes no texto. Nesse momento, há uma retomada bastante produtiva do tema citações, vinculando-o às diferentes gradações de autoria possíveis num artigo acadêmico. A escolha desse trabalho se vincula à valorização de um processo gradual de construção da autonomia do estudante, perceptível nos textos que ele produz.

Qual seria, então, a autoria máxima na produção textual?

Essa é uma questão complexa, e por isso motiva estudos na área da linguística. Por ora, podemos considerar que a nossa produção de conhecimento será proporcional às relações que estabelecermos entre as nossas leituras - aqui entra o nível sintópico -, e a nossa experiência com o mundo. É na expressão dessas relações que tornamos pública a nossa capacidade de autoria acerca daquilo que estudamos, desde o desenvolvimento do projeto, passando pela sua execução, até este momento de formalização de todo o percurso, quando escrevemos o artigo acadêmico. Daí que a voz expressiva do texto deva ser a de quem construiu tais relações entre leituras e experiência com o mundo, a partir de um projeto, e não a de quem selecionamos para dar suporte (teórico) a esse projeto. Afinal, você, com certeza, não quer apenas repassar informações

extraídas das leituras por meio de citações, mas sim expressar sua capacidade de estabelecer relações entre o que já sabia e o que passou a saber com a realização da pesquisa (p. 184, grifos dos autores).

O último tópico da unidade serve como retomada da estrutura do artigo acadêmico. Apresenta-se um quadro com suas partes e os objetivos de cada uma delas. Seguem-se a ele orientações de ordem formal do texto e um modelo estrutural do gênero.

Partindo-se de uma análise geral das unidades 2, 4 e 5 da obra, com o intuito de aplicar a hierarquia de critérios de análise proposta no método desta pesquisa, destaquei alguns elementos. Ligado ao eixo da linguagem, o dialogismo se faz presente em grande parte dos capítulos das unidades da obra. Há uma preocupação evidente em manter o estudante em contato com os autores da obra. Isso se dá, especialmente, pelo uso constante de expressões de chamamento, incentivos; pelo uso do pronome *você* como indicador de leitor individual e pessoal. Além disso, as frequentes perguntas feitas ao estudante, seja com o objetivo de retomar temas, seja apontando o tema que virá pela frente, têm como função manter o diálogo. O caráter dessa linguagem dialógica também pode ser destacado, uma vez que, por ter uma ideia clara de quem é seu público-leitor (estudantes de cursos superiores a distância), o perfil mais ou menos comum desse estudante é ressaltado em diversos momentos – suas angústias e desafios, seus prováveis questionamentos durante a leitura do livro são destacadas pelo estabelecimento de um diálogo direto entre professor-autor e estudante. Silva (2001) destaca que esse espaço de diálogo instaura uma possibilidade de transformação do espaço-tempo de ensino e aprendizagem, no sentido de modificar os sentidos da comunicação, disponibilizando conscientemente a interatividade ao processo.

Já no caso da paralinguagem, aparece fortemente a correspondência e a ampliação de sentidos dados para temas tratados por meio de recursos gráficos. Os esquemas são utilizados como reforço para um texto já repleto de exemplificações e de retomadas. Ainda as ilustrações em formato de cartum dão um tom de humor aos temas. Em geral, buscam retratar a situação em

que se encontra o estudante naquele momento, frente ao desafio cognitivo proposto pelos autores ou, até mesmo, um perfil esperado por eles ao qual o estudante deve chegar. A diagramação da obra também parece voltar-se para os objetivos da obra, no momento em que os grifos, destaque de cor e de recuo, são usados para dar destaque a trechos importantes. As linhas de preenchimento somente aparecem como espaço de resposta. Não há, nesse sentido, linhas à disposição do estudante para fazer anotações de sua própria leitura – o que se caracteriza como um ponto desfavorável ao modo como a leitura é compreendida na própria obra. As páginas têm indicação de unidade e de título.

O didatismo é um elemento transversal, tanto na linguagem dialógica quanto nos recursos paralinguísticos. O diálogo é usado não somente como um recurso, com fim em si mesmo, mas também como um recurso didático. Trata-se de uma tentativa de aproximação com o estudante, de modo a cativá-lo para a leitura e, em última instância, tornar o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo. De igual forma, a estruturação dos capítulos de cada unidade e a macroestrutura do livro são organizadas num crescente de temas, dos mais abrangentes aos mais específicos, numa proposta didática. Além das constantes retomadas temáticas no texto, a existência de grande gama de atividades, de diferentes tipos são fatores que concorrem para a presença de, não somente linguagem didática, mas também recursos didáticos diversos.

A partir do eixo da epistemologia, transparecem conceitos e direções conceituais de base sociointeracionista. Os elementos de composição da obra, sua estrutura, sua linguagem são evidências de um texto didático que pressupõe a aprendizagem, como processo em que interagem seres humanos em sociedade, com todas as implicações que isso gera. Relacionados a essa base, estão os princípios da EaD. A interação, como princípio primeiro e imbricado na teoria do interacionismo social, aparece em toda a obra, como proposta geral de linguagem. Desse modo, a interação se faz por mediação do texto didático. A autonomia aparece, em especial, na visão construída de estudante autônomo como ideal para a aprendizagem na modalidade de educação a

distância, mais perceptível na unidade 1, não analisada nesta obra. Esse princípio encontra desenvolvimento no processo de leitura e de produção de textos, em que se transmuta sob a forma de leitor-sujeito e de autoria. A dimensão técnico-operacional da autonomia aparece no trabalho com estratégias de leitura e nos diversos trechos de orientação de produção de gêneros textuais. Já a dimensão afetiva transparece nos constantes incentivos ao estudante, durante a trajetória de estudos da obra. Por fim, o princípio da flexibilidade espaçotemporal encontra ocasião na própria situação de uso a que se propõe a obra: a distância. Não há tempo definido para cada atividade, nem mesmo para a progressão de capítulos dentro de cada unidade. O texto dialógico estabelecido pelos professores-autores se dá na temporalidade da obra, não na temporalidade real – o que o torna flexível sob esse princípio. Isso, ainda, traz vantagens no momento, pois permite também que a obra seja destinada a salas de aula presenciais.

A culminância dessa análise por critérios em hierarquia se dá no interacionismo sociodiscursivo. A compreensão de texto como processo de interação é um indicativo de afinidade à teoria. Ainda que os termos, em muitos casos, não sejam idênticos, a ideia que os sustenta é o entendimento de uma linguagem em interação. No caso do trabalho com gêneros textuais, carece uma contextualização, especialmente social, em diversas vezes. Além disso, as atividades de escrita não encontram respaldo nas sequências didáticas, propostas por Dolz *et al.* (2004). Há, nesse caso, somente um momento de produção do texto; não há oportunidade de reescrevê-lo nem de trabalhar, sistematicamente, seus detalhes, para culminar numa produção final do texto. Matencio (2007) evidencia o papel da escola [em sentido amplo] como promotora de socialização dos estudantes em atividades de produção e leitura de textos, pela mediação – objetivo que poderia se valer das sequências didáticas e de momentos constantes de produção. Essa implementação poderia ser efetivada com o auxílio de ferramentas tecnológicas que permitam um retorno (*feedback*) das produções intermediária e final do estudante, como o web-fólio (ou pasta de tarefas) de um ambiente virtual de aprendizagem na internet. Em nível mais abrangente,

percebe-se a crença de que a construção do conhecimento se dá por meio de interações discursivas entre as pessoas e, desse modo, desenvolver competências dessa natureza é contribuir para a aprendizagem.

4.3. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA I

A obra *Produção textual acadêmica I* é de autoria da Profa. Mary E. Cerutti-Rizzatti. Trata-se de um livro digital (*e-book*) integrante do material didático da disciplina de mesmo nome, oferecida aos alunos do curso de Graduação em Ciências Contábeis a distância, do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A obra foi publicada pelo Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sua estrutura conta com seis unidades, divididas em 132 páginas. A unidade 1 trata das relações entre a leitura e a produção de textos, além de uma reflexão sobre gêneros textuais e o trabalho com os fatores de textualidade. O tema da unidade 2 envolve: resumos, definições, finalidades, formatações e suas particularidades. Já na unidade 3, a autora trabalha com o fichamento. A unidade 4 tem como foco a resenha. Para a unidade 5 é reservado o tema “seminário”, seus requisitos, sua operacionalização e sua relação com a EaD. Por fim, a unidade 6 trata do artigo acadêmico.

4.3.1. A análise de Produção textual acadêmica I

A apresentação da obra introduz o estudante na disciplina para a qual ela serve de apoio. A autora estabelece um diálogo logo na primeira frase da apresentação, dirigindo-se diretamente ao estudante (*Iniciamos, com você, [...] (p. 7)*). Sua preocupação, logo em seguida, é levantar o tema central da obra: gêneros textuais/discursivos e, dessa forma, ela o faz evidenciando a alternância de nomenclatura. Sua posição a respeito dessa diferença fica muito clara. Cabe salientá-la:

[...] para as finalidades deste estudo, não faremos distinções entre as denominações gêneros textuais e gêneros discursivos, ainda que reconheçamos como legítimas tais distinções. A opção decorre do caráter instrumental, e não conceitual, desta disciplina [...] (p. 7).

No trecho em evidência, a autora esclarece o caráter instrumental da disciplina, ou seja, seu objetivo está vinculado ao desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à leitura e à produção de textos, não aos estudos teórico-conceituais da área. Isso se justifica mais ainda pelo público da disciplina e da obra: estudantes universitários do curso de Ciências Contábeis, embora, no parágrafo seguinte da apresentação, ela explique que cada unidade está estruturada de modo a dar conta de uma visão teórica inicial. No final, a dinâmica de dificuldade da obra é explicitada juntamente com o processo de avaliação da disciplina. Um trecho que merece ser destacado, neste momento, é o que segue abaixo, em que a autora expõe suas expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem proporcionado pelo texto didático e, além disso, sua concepção de formação de produtor de textos.

Esperamos sinceramente poder “dialogar” com você por meio desses materiais pedagógicos de sorte a contagiá-lo(a) com a empatia que mantemos com o estudo da leitura e da produção textual. Esperamos, de fato, que, ao longo da disciplina, você se cerque de novos livros, torne-se mais curioso(a) por novas leituras, habitue-se a comprar livros, a tomá-los emprestados, a retirá-los em bibliotecas. Desejamos que você se torne um(a) leitor(a) contumaz, apaixonado, habitual, porque, para nós, a formação do produtor de texto necessariamente passa pela formação preliminar/concomitante do leitor. (p. 9).

O diálogo, por meio do texto didático, está claramente enunciado em suas expectativas, e objetiva também, segundo suas palavras, criar uma sensibilização no estudante, de sorte que ele se motive ao estudo da disciplina. O desenvolvimento da autonomia pela leitura e pela produção de textos está relacionado, desse modo, aos objetivos da disciplina.

A unidade 1 da obra tem como temas a convergência entre a leitura e a produção de textos, os gêneros textuais e os fatores de

textualidade. Está estruturada em três seções, correspondentes a esses três temas. Além disso, utiliza-se de textos complementares disponíveis num ambiente virtual de aprendizagem. Uma característica percebida nas primeiras páginas da unidade é o uso de notas laterais, indicadas graficamente, contendo comentários e explicações a respeito de um termo marcado no texto.

A abertura da unidade se dá por um convite à reflexão de algumas perguntas propostas pela autora e por um trecho de diálogo com o estudante, em que os objetivos são expostos. Esse trecho é marcado por bordas. Além disso, o papel de leitor é problematizado, na tentativa de compelir o estudante a tornar-se um leitor habitual.

Antes de começar a leitura desta seção, convidamos você a pensar sobre quantos livros você leu no último ano. Que livros foram esses? Que tipo de contribuição eles trouxeram para você? Que livros você começou a ler, mas não concluiu? Por que isso aconteceu? Que tipo de livros você tende a preferir quando escolhe obras para ler – normalmente, você opta por livros de auto-ajuda, por best-sellers, por livros de conteúdo espiritual ou você tem lido obras que focalizam temas atinentes a sua profissão ou obras de reconhecido valor literário? Você costuma comprar livros? Se não o faz, quais as razões disso? Para você, ler é uma atividade agradável ou enfadonha? Por quê? Você frequenta bibliotecas? Com essas questões, queremos suscitar uma reflexão sobre sua trajetória de leitura como egresso do ensino médio, como profissional há algum tempo longe da escola na condição de aluno, etc. Queremos refletir com você sobre o tipo de relação que você vem mantendo com o ato de ler livros; afinal, muitas pessoas leem habitualmente, mas o fazem em jornais, revistas, internet, não tendo desenvolvido o hábito de ler livros, sobretudo, neste contexto, leitura de livros de nossa área de formação e/ou de atuação profissional, no caso de quem já atua na área de Contábeis. Caso você tenha tido dificuldades de apontar o(s) último(s) livro(s) que leu, possivelmente isso se deva ao fato de a leitura de livros não constituir uma atividade de costume em seu dia a dia. Se essa for a sua condição, importa que, desde já, você tente rever esse comportamento, procurando cercar-se de livros. O primeiro requisito para nos tornamos leitores parece ser o contato físico com os livros. Se não temos acesso a eles e se não os colocamos em uma instância

privilegiada em nossa hierarquia de valores (objetos que vale comprar, pedir emprestado, “correr atrás” para obter), seguramente será difícil destinarmos à leitura de livros parte de nosso tempo na rotina diária. Assim, convidamos você a, de imediato, começar a reverter a condição de não leitor habitual, caso seja essa a realidade de que você faz parte. Vamos nos empenhar nisso? (p. 15).

A abordagem teórica da primeira seção da unidade inicia-se a partir do estudo da proficiência em leitura, para chegar a uma compreensão mais consensual do processo de leitura. Nessa trajetória, a ênfase recai sobre o entendimento de que a leitura não é meramente uma decodificação, mas, sim, um processo interativo, um diálogo entre leitor e autor. Isso implica a existência de vozes no texto – pressuposto que a autora relaciona à teoria de Bakhtin.

No tópico seguinte, a proficiência em produção de textos é focada em relação à proficiência em leitura. Aqui, ressalta-se a necessidade de que o produtor de textos saiba o que quer escrever, assim como habituar-se à leitura frequente de diferentes gêneros de texto.

A segunda seção da unidade trata dos gêneros textuais. A abordagem teórica dada pela autora está vinculada às contribuições da teoria do discurso bakhtiniana, influenciadora direta do ISD. Todo o desenvolvimento do tema se dá, desse modo, vinculado aos conceitos em Bakhtin (*Reflexões sobre gênero implicam uma concepção que toma a linguagem como uma atividade social [...]* (p. 27). Esse trecho teórico também serve para justificar a organização temática das unidades da obra, em que a cada uma fica reservado um gênero textual de trabalho.

No fechamento da seção, um quadro de texto alerta o estudante de que, antes de prosseguir à seção seguinte, ele deve acessar o ambiente virtual de aprendizagem e realizar uma atividade complementar lá disponível.

Em continuidade à estrutura da unidade, a terceira seção tem como tema os fatores de textualidade. Trata-se de algumas páginas de texto de cunho teórico, em que são apresentados os fatores ou elementos ligados à textualidade: coesão, coerência,

intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. Destaca-se a relação estabelecida entre esses fatores e o contexto de produção do texto: *A intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade desenham-se a partir do contexto sociocomunicativo, determinando, em grande medida, a constituição textual e a construção de sentidos* (p. 33).

No final da unidade, são feitas considerações sobre os temas abordados. Enfatiza-se, nesse momento, a relação entre a leitura e a escrita, em especial, a necessidade de ler para escrever melhor. Em seguida, o estudante é encaminhado para o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, para dar prosseguimento às atividades da unidade. Fica à disposição do estudante uma página para anotações, no final da unidade 1.

A unidade 2 trata do gênero textual-resumo. Nessa unidade, as orientações preliminares são apresentadas na introdução. Ficam claras ao estudante as etapas que deve seguir para o estudo. Cabe salientar a ênfase dada às etapas que envolvem acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. Em especial, é reservado a ele um espaço em que exemplos de resumos estão disponíveis. Esse momento é de grande importância para a aprendizagem de um gênero textual. Situa-se, no esquema da sequência didática, na apresentação da situação. Nesse sentido, destaco o alerta feito pela autora sobre esses exemplos de textos.

Nesses dois casos, importa que você empreenda tal estudo tendo presente que se trata de exemplificações que visam favorecer sua compreensão acerca da forma de produzir resumos. Não é nossa intenção circunscrever as possibilidades de resumo do texto ali veiculado às versões que lhe damos neste material; tais versões constituem apenas exemplos possíveis (p. 42).

No tópico em que são apresentadas as definições, finalidades e formatações do gênero- resumo, a vinculação a uma concepção de interação social, por meio da linguagem, transparece no uso de finalidade sociocomunicativa para defini-lo. Em seguida, são listados os tipos de resumos, segundo a normalização da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a saber, resumo crítico (resenha), resumo indicativo e resumo informativo, dos quais os dois últimos serão trabalhados no decorrer da unidade.

Na sequência, a autora explica as características desses dois tipos de resumos, preocupando-se em detalhar o processo de produção do gênero textual, como é possível perceber no trecho a seguir.

Como podemos inferir, resumos dessa natureza têm caráter indicativo. Tais resumos não dispensam a leitura dos textos, apenas indicam o conteúdo de tais textos. A partir dessa indicação, o leitor mapeia as informações básicas, para, por exemplo, decidir, preliminarmente, se os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), os artigos, as monografias, as dissertações ou as teses que tem em mãos atendem a suas necessidades de leitura ou não. Importa registrar, enfim, que tais resumos compõem o próprio documento; logo, estão dispensados do registro da referência bibliográfica a que fazem menção (p. 45).

Chama a atenção a consideração dada na unidade às prescrições da norma técnica da ABNT, relativa ao resumo. Em se tratando de um gênero cujo contexto de produção preza pela cientificidade e pela técnica, a padronização proposta por uma norma não é estranha. Entretanto, como a própria autora adverte, para produzir um resumo não basta orientar-se pela norma. Há uma série de elementos envolvidos no ato de resumir, bastante abrangentes.

Assim, tendo registrado linhas gerais de nossa discussão e aspectos fundamentais da NBR 6028 que dispõe sobre resumos, passemos, agora, a uma reflexão mais pormenorizada sobre o ato de resumir e sobre cada um dos resumos focalizados nesta seção (p. 46).

Em tópico adiante, o ato de resumir é contraposto ao ato de ler. O primeiro implica o segundo, e isso tem, segundo a autora, origem no diálogo estabelecido entre autor e leitor do texto. Ela enfatiza a leitura atenta e a compreensão adequada do texto original, especialmente em textos técnico-científicos. A seguir, os passos requeridos para a leitura, com fins de resumir são apresentados. Há ênfase no gênero em que se inscreve o texto e em sua infraestrutura geral nessas orientações.

Nesses textos, a leitura para resumo indicativo ou informativo exige o mapeamento de itens como:

- a. *gênero a que pertence o texto/finalidade sociocomunicativa a que se presta;*
- b. *assunto/tema abordado pelo autor;*
- c. *focalização dada a esse assunto/tema;*
- d. *objetivos/intencionalidades do autor no trato desse foco;*
- e. *tese/afirmação/proposição que o autor se empenha por defender/comprovar ao longo do texto;*
- f. *argumentos/explicações/discussões/demonstrações de que se vale para tal defesa/comprovação;*
- g. *conclusões a que chega no final (p. 48).*

No momento em que o processo de produção do resumo é apresentado, aproveita-se para apresentar o trabalho com estratégias de leitura, com vistas a auxiliar esse processo. A autora ressalta, amparada por citação de autoridade, a importância de mais de uma leitura de um texto, que se proponha a ser resumido. Mais precisamente, aponta três leituras básicas e uma quarta leitura, mais analítica. Esse trecho tem um caráter explicativo, contudo não apresenta elementos de dialogicidade, nem elementos paralinguísticos que o suportem.

As autoras, com isso, propõem três leituras básicas:

- a. *a primeira para mapear o texto;*
- b. *a segunda para depreender a ideia central e o propósito do autor;*
- c. *a terceira para assinalar as partes principais em que se estrutura o texto.*

Finalmente, Marconi e Lakatos (2007) propõem uma quarta leitura, que visa à compreensão do sentido de cada uma das partes, a anotação de palavras-chave e a verificação das relações entre cada parte do texto. O ato de resumir, como podemos ver, não pode se efetivar a partir de uma única leitura, quer se trate de resumos indicativos ou de resumos informativos. É preciso que haja várias leituras, realizadas de modo sistemático, objetivando o mapeamento efetivo do foco sobre o qual o autor toma determinado assunto, da tese que se propõe a desenvolver, da forma como leva a termo a comprovação de sua tese e das conclusões a que chega ao final (p. 49).

Nos tópicos seguintes, as particularidades dos resumos são apresentadas. Entre elas, estão as citações e como fazê-las, as referências e a extensão do texto. Nessas páginas, aparecem exemplos de cada uma das situações, precedidos de uma breve explicação. Quanto à extensão do resumo, faz-se uma explicação, no sentido de que o estudante perceba que o tamanho do texto está diretamente relacionado ao que é relevante do texto original.

Desse modo, entendemos que a extensão maior ou menor do resumo deve ser determinada pelo critério da relevância do que precisa ser registrado e do que pode ser suprimido. Isso, obviamente, demanda proficiência em leitura e não significa que devemos fazer resumos muito longos ou, ao contrário, resumos muito curtos (p. 59).

As considerações finais da unidade destinam-se às atividades que o estudante deve fazer. Não há nenhum momento no texto, em que se proponha uma experimentação de produção de um resumo. Contudo, no AVA, há uma proposta dessa natureza disponível para o estudante, dando conta dos dois tipos de resumo trabalhados na unidade: o indicativo e o informativo. Além disso, abre-se espaço para que o estudante tire dúvidas sobre a produção desse resumo, por meio de ferramenta de fórum, no ambiente virtual de aprendizagem.

Tendo feito esses registros mais gerais, veiculamos, no ambiente virtual, exemplos desses resumos, os quais explicitam mais claramente os passos para sua realização. Há, no AVEA [leia-se AVA], um texto para o qual é apresentada uma proposta de resumo indicativo – do tipo resumo para trabalho acadêmico – e uma proposta de resumo informativo – do tipo resumo para fichamento ou resumo para estudo do aluno.

Tendo estudado os exemplos, compete a você ler, na midiateca do AVEA [leia-se AVA], o capítulo: Prática na leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103. Feita a leitura, cabe-lhe produzir, para esse texto-fonte, um resumo indicativo e um resumo informativo. Antes de dar como finalizada a atividade, mostrando-a ao tutor local, é importante sua participação no fórum para esclarecimento de dúvidas, objetivando instaurar um processo de interlocução que lhe permita aprimorar seu texto (p. 60).

A autora informa sobre a finalização da unidade por meio de uma caixa em destaque no final da página. Ela aproveita para orientar a continuidade das atividades no AVA.

Finalizamos, aqui, nossas considerações sobre resumos, conteúdo correspondente à Unidade II neste livro-texto. O estudo desta unidade continua no ambiente on-line, no qual há orientações para a realização de atividades sobre o foco desta Unidade específica (p. 60).

A unidade 3 da obra tem como tema o fichamento. Faz-se uma introdução à unidade, em que a autora contextualiza o que será trabalhado e qual será o enfoque dado aos fichamentos. De modo semelhante à unidade anterior, exemplos de fichas e uma atividade de produção de uma ficha estão disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, juntamente com a possibilidade de acesso a um *chat* para tirar dúvidas.

Em seguida, a configuração e a finalidade sociocomunicativa do fichamento são explicadas. É interessante notar que os fins de produção desse gênero de texto podem ser de natureza operacional (obras não fazerem parte do acervo pessoal) ou didática (estudantes reforçarem o que leram). Esse detalhe vem à tona pelo caráter didático da obra, reforçado por um alerta, devidamente em destaque por meio de recursos gráficos e dirigido ao estudante: *Sugerimos a você, desde já, que adote o fichamento como forma de organização de seu material de estudo ao longo do curso (p. 67).*

As páginas subsequentes se destinam a detalhar o gênero textual *ficha*, desde sua infraestrutura, passando pela indicação de título, conteúdo até as referências e citações. Quanto a esta última, o convite à retomada à unidade 2 é feito em destaque: *Sugerimos que você retome o conteúdo da Unidade II, para relembrar nossas discussões sobre a forma de fazer citação em documentos (p. 75).*

No final dessa seção acerca dos elementos da ficha, há um reforço à finalidade didática de sua produção e, especialmente, sua aplicação aos estudos demandados pelo curso a que se destina a obra: *Aliás, reiteramos a recomendação de que você use este aprendizado acerca de fichamentos para resumir e organizar os conteúdos estudados nas diferentes disciplinas (p. 77).*

A parte final da unidade encaminha o estudante para a

produção de uma ficha, a partir de um texto-fonte predeterminado. Essa atividade, bem como sua etapa ligeiramente anterior – o *chat* para tirar dúvidas –, acontece no AVA. As palavras de motivação aparecem no final, direcionadas ao estudante, preparando-o para a próxima unidade: *Desejamos a você um trabalho profícuo nas atividades on-line, esperando “encontrá-lo(a)” plenamente disposto(a) para o estudo na próxima Unidade, que versa sobre o gênero resenha* (p. 80).

A unidade 4, cujo tema é a resenha, mantém a estrutura já consagrada nas unidades anteriores. Isto é, para a unidade é destinado o espaço para o trabalho teórico do gênero textual, enquanto que para o AVA, destinam-se as atividades e os exemplos do gênero. Aqui a ênfase está no esquema de retorno proposto – em que o estudante discute com o tutor presencial o texto que produziu para, posteriormente, reunir-se em duplas e, em definitivo, submeter uma das resenhas da dupla para análise pelos professores ou tutores a distância.

A configuração acadêmica e a finalidade sociocomunicativa são foco do início do trabalho com o gênero. Apresenta-se rapidamente uma definição e suas situações discursivas.

Resenha é, por definição, apreciação de um texto visando documentar criticamente seu conteúdo. A finalidade sociocomunicativa da resenha é a divulgação de textos e de obras, informando, em uma perspectiva crítica, o que tais textos e obras contêm. A resenha registra impressões pessoais do resenhista sobre o texto-fonte. Na maioria das vezes, o autor da resenha alude a outras obras publicadas pelo autor do texto-fonte ou a obras de temas congêneres, as quais constituem parâmetro em potencial para a apreciação crítica propriamente dita.

Resenhas são comuns em periódicos como revistas semanais de grande circulação nacional e jornais das mais variadas tendências. Esses periódicos normalmente veiculam resenhas de livros, filmes, peças teatrais e gêneros afins, objetivando informar o leitor acerca do conteúdo desses livros, filmes e peças e da validade ou não de lê-los ou de assistir a eles (p. 86).

Em seguida, abre-se um momento interessante para que o próprio estudante busque textos do gênero textual *resenha* na internet.

Sugerimos a você que interrompa momentaneamente o estudo deste material escrito e acesse o AVEA. Postamos, no espaço correspondente a esta unidade, sites da internet que contêm resenhas sobre filmes, peças de teatro e livros. Tais resenhas são típicas da grande mídia. Vale conferir para entender melhor o que estamos “falando” (p. 87).

As diferenças entre resenhar para o público geral e resenhar para o público acadêmico são enaltecidas em seguida. Busca-se detalhar os contextos de produção de resenhas, no ambiente acadêmico, e sua consequente vinculação com a pesquisa, sem deixar de lado a finalidade didática da produção de resenhas, como exercício do pensamento crítico. Essa finalidade, aliás, é de interesse central para a unidade, como fica evidente no trecho a seguir:

De todo modo, vale registrar, aqui, outra finalidade sociocomunicativa da resenha na universidade, possivelmente o contexto mais próximo de seu dia a dia na graduação: resenhas feitas como exercício crítico de leituras realizadas por você.

Esse contexto específico em que se insere a resenha é bastante comum ao longo da graduação. Professores costumam solicitar aos alunos que resenhem textos indicados, objetivando que esses mesmos alunos tomem conhecimento do conteúdo de tais textos e, ao mesmo tempo, façam um exercício de leitura crítica. Esse tipo de atividade exige do aluno não apenas a leitura atenta do texto-fonte da resenha, mas, também, a busca de informações adicionais sobre o autor, o tema, o enfoque argumentativo técnico-científico ou literário. Essa é a finalidade da resenha que efetivamente nos interessa discutir nesta Unidade, porque, seguramente, constitui exercício comum na graduação (p. 88).

A seção seguinte enfoca as qualidades e preocupações do resenhista. Nessa seção, destaca-se a vinculação pretendida entre a produção do texto e a leitura. Outro detalhe em destaque é o conhecimento adequado do contexto de produção do texto-fonte e, além disso, a aplicação de estratégias de redução de informação, especialmente em atenção ao critério de relevância das informações.

Segundo Santos (1998), é preciso observar algumas qualidades e preocupações que devem caracterizar o resenhista e sua atividade. O desenvolvimento da capacidade de leitura atenta parece ser a primeira

dentre essas qualidades e preocupações. Ler várias vezes o texto, com atenção redobrada a cada nova leitura, é seguramente o primeiro passo para a realização de uma boa resenha. Escreve Santos (1998, p. 157): É comum criticar-se determinadas obras sem que antes tenham sido examinadas na sua devida profundidade.

Outra questão fundamental é tomar conhecimento de quem é o autor, como ele se insere em seu campo de conhecimento, a que escolas de pensamento se filiam (o que podemos inferir por seus escritos), como ele se coloca no contexto acadêmico, etc. De novo Santos (1998, p. 157): O maior ou menor valor de uma obra está intimamente ligado às credenciais do autor.

É preciso, ainda, que o resenhista tenha desenvolvido a habilidade de resumir e esteja apto a apreender os pontos relevantes do conteúdo do texto a ser resenhado, evitando perder-se em detalhes. Essa questão já foi discutida na Unidade II, mas vale reiterá-la. A exemplo da alusão que fizemos naquela Unidade, o ato de resumir implica considerar o conceito de relevância (p. 88).

Em seguida, as características da resenha são apontadas. Uma delas é a intertextualidade, ou seja, o processo de diálogo instaurado entre dois ou mais textos. Para a produção da resenha, aponta a autora, esse fator se torna mais abrangente, envolvendo não somente um texto, mas o conjunto de textos de um autor. Essa ênfase é destinada ao estudante, devidamente reforçada por um recurso linguístico de explicação alternativa:

O que estamos querendo “dizer” é que o fato de termos lido várias obras do autor do texto-fonte que nos cabe resenhar permite que nos apropriemos de informações sobre o pensamento desse autor em uma perspectiva mais ampla. Ao produzirmos nosso texto, podemos evocar outras obras desse mesmo autor como aporte para o olhar crítico que nos cabe imprimir à resenha. Ao fazer isso, estamos “trazendo para dentro da resenha” outros textos desse mesmo autor, em flagrante processo de intertextualidade (p. 90).

A seção em seguida busca trabalhar os aspectos da infraestrutura geral do gênero. Exemplificação e explicações pormenorizadas auxiliam a compreensão de cada um dos elementos da resenha, a fim de culminar na proposta da seção posterior, em que se define esse modelo de resenha como o

escolhido para a trajetória acadêmica do estudante no curso. O trecho a seguir deixa clara a finalidade didática da produção de resenhas, bem como sua relação com o desenvolvimento de uma postura crítica no estudante – fruto de uma concepção de educação a distância, que inclua a autonomia como princípio.

Esta seção se justifica porque, em se tratando de nosso curso, você será convidado(a) a produzir resenhas nas diferentes disciplinas, como exercício de leitura crítica e como instrumento para apropriação de conteúdos dessas mesmas disciplinas. Assim, será requerido que você apresente resenhas a seus professores, o que deve acontecer, na maioria das vezes, por meio de ferramentas on-line (p. 94).

Por fim, retoma-se a atividade de produção apresentada no início da unidade, encaminhando o estudante para o ambiente virtual de aprendizagem. Ressalta-se, na orientação da atividade, a necessidade de apreensão do contexto de produção do texto de origem:

Atividade de aprendizagem

Como de costume em nosso estudo, você tem uma atividade a realizar: a resenha de um capítulo da obra “O que é leitura?”, de Maria Helena Martins, texto-fonte disponibilizado na midiateca do AVEA. Lembramos que, para a produção dessa resenha, cabe a você informar-se acerca de quem é essa autora, como se integra no universo acadêmico, de que discussões tem se ocupado. Cabe-lhe, também, tentar identificar as vertentes teóricas nas quais Martins transita – para isso, você poderá contar com nossa mediação (professores e tutores), bastando recorrer a nós, via on-line. (p. 96).

A unidade 5 da obra tem como foco de trabalho o seminário. Aliadas a ele, as estratégias de leitura e esquematização são estudadas como atividades de preparação para um seminário. A estrutura segue as anteriores, em que o gênero textual é apresentado e estudado em seus diferentes elementos, seguido de propostas de atividades no ambiente virtual de aprendizagem.

A introdução da unidade faz uma retomada de aspectos trabalhados nas unidades anteriores e a importância da aplicação desses aspectos, nos estudos propostos para esta unidade:

Na Unidade anterior, Unidade IV, que trata de resenha, você certamente já pôde sentir a importância de haver antecipado leituras sobre o tema do texto proposto para ser resenhado e, já nesta introdução, apontamos a necessidade de você retomar a leitura dos textos indicados até aqui, nas quatro Unidades estudadas; afinal, realizar um seminário exige conhecimento de causa em se tratando do tema a ser discutido (p. 101).

Inicia-se a apresentação do seminário por uma contextualização do gênero. A importância do foco nele é expressa na seguinte afirmação: *O seminário é uma atividade bastante frequente na universidade (p. 102).* Sua vinculação às atividades de pesquisa também é destacada, reforçando seu ambiente discursivo-acadêmico.

A forma como a autora organiza a unidade é interessante, uma vez que aproveita para trabalhar os detalhes do gênero e já organizar a atividade prevista para o final da unidade:

As subseções que seguem detalham a preparação e a operacionalização da técnica seminário. Valemo-nos desse detalhamento, não apenas para teorizar sobre a técnica, mas para, concomitantemente, organizar o seminário previsto para esta disciplina (p. 103).

Na seção seguinte, as finalidades sociocomunicativas do seminário são apresentadas no intuito de trabalhar com suas atividades prévias: a leitura e a pesquisa. O seminário objeto de atividade da unidade é contextualizado como exemplo. A importância dada à preparação para um seminário tem lugar especial no texto, uma vez que, nesse momento, a autora fala diretamente ao estudante, numa tentativa de comprometê-lo com essas atividades:

Os seminários, na maioria das vezes, são realizados para atender às seguintes finalidades sociocomunicativas:

- a. *estudar temas pertinentes ao programa de uma disciplina e que demandam conhecimentos mais aprofundados. Em uma disciplina como a nossa, por exemplo, seria o caso de aprofundar discussões sobre mecanismos de coesão a partir das concepções de diferentes autores ligados ao campo da textualidade;*
- b. *analisar temas complementares ao programa de uma determinada disciplina. Ainda tendo presente nossa disciplina, este seria o caso*

de estudar, por exemplo, questões de estilo implicadas na produção de textos técnico-científicos;

- c. *discutir temas atuais, de interesse geral, com ideias renovadoras. Poderíamos, como exemplo, tratar, aqui, da discussão de eventuais implicações do uso da linguagem abreviada da internet e do celular na formação da proficiência em produção textual de adolescentes.*

Elencamos essas finalidades para “dizer” a você que a realização de um seminário, qualquer que seja o propósito que o justifique, requer leitura e pesquisa. A participação em quaisquer dos três seminários, referidos anteriormente à guisa de exemplo, exigiria de você uma atividade de preparação expressiva. Você teria de reunir obras, sites, materiais de leitura sobre os temas; teria de selecionar e estudar tais materiais, preparando uma síntese desse estudo para apresentação no seminário, no qual se aplicam técnicas de discussão grupal (p. 103).

Adiante, a necessidade de recorte temático na atividade preparatória de leitura para um seminário é apontada. Aproveita-se para fazer a operacionalização do seminário do qual os estudantes devem participar no final da unidade, dividindo-os em grupos por subtemas.

O próximo passo apresentado é o processo de pesquisa. Feita a organização por subtemas, cada grupo deve buscar mais informações a respeito de seu subtema. Aqui a autora orienta os estudantes a serem cautelosos ao selecionarem livros e sites para consulta, atentando para critérios como legitimidade, autoridade e atualidade. Ela ainda ressalta a importância de um olhar crítico nessa busca e a necessidade da leitura e de seu respectivo registro, sob a forma de fichas e esquemas.

O esquema, nessa continuidade, é objeto da seção seguinte. Seu contexto é dado em relação ao processo preparatório do seminário. Isto é, outros contextos de produção do esquema não são considerados. No entanto, seus elementos, elencados logo adiante, mostram-se mais abrangentes. Dentre eles estão a fidelidade ao conteúdo do texto-fonte, a estrutura lógica, a flexibilidade e a funcionalidade.

Nos parágrafos seguintes, os elementos de um esquema são

explicados. Enfatiza-se o processo de geração de um esquema, a partir de um resumo. Da mesma forma, a manutenção da estrutura hierárquica do texto-fonte no esquema e os recursos gráficos disponíveis para isso são trabalhados. Elementos como o paralelismo, a indicação das referências e a extensão do esquema também são estudados. Por fim, são dadas as orientações específicas para o esquema destinado ao seminário de experimentação da unidade.

A seção seguinte ocupa-se das orientações em nível operacional da proposta de seminário da unidade. Já a seção posterior traz à discussão as possibilidades de seminários a distância, por meio de ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem como o fórum. Nas considerações finais da unidade, a autora encaminha as atividades de fechamento da unidade: um *chat*, com o objetivo de esclarecer dúvidas sobre esquemas e a atividade de seminário.

A unidade 6 tem como tema o gênero textual *artigo acadêmico*. Sua estrutura mantém-se a mesma das outras unidades, exceto pela previsão de uma videoconferência, no final das atividades. O acesso a exemplares do gênero em estudo permanece disponível aqui também.

Como nas unidades anteriores, inicia-se o estudo pela apresentação do contexto de produção do gênero textual. A ênfase contextual de produção do artigo está na publicação de resultados advindos de pesquisas científicas. A autora faz uso de uma citação de Bakhtin para chamar a atenção sobre o caráter de convencimento presente em diferentes usos da língua, em especial, nos artigos. Nessa lógica, o texto é produzido por uma argumentação que visa à aceitabilidade dos interlocutores. Essa aceitabilidade implica qualidade de argumentação, isto é, que seja verdadeira. Ela alerta ainda sobre a importância que a publicação de artigos tem para a comunidade acadêmico-científica.

Na sequência, o artigo é estudado segundo as normas da ABNT. Distinguem-se aí, dois tipos de artigos acadêmicos: o artigo de revisão e o artigo original. A infraestrutura geral do gênero é apresentada, ainda conforme a norma, em três grandes divisões: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Nesse trecho, é indicada a consulta às normas relacionadas ao artigo, disponíveis no AVA.

Explicam-se, em seguida, as partes que constituem o desenvolvimento do gênero, a saber, fundamentação teórica, metodologia de abordagem e análise de dados coletados/resultados da pesquisa.

A seção final da unidade trata de focar a temática no artigo acadêmico. Retoma-se o fator de textualidade chamado *focalização* trabalhado na unidade 1. Sua vinculação é estabelecida a partir da delimitação do assunto e do objetivo. A autora faz um alerta oportuno sobre a questão:

Produzir um artigo requer, como atitude preliminar, um recorte específico de uma realidade específica. Não é possível produzir um artigo sobre o tema leitura sem que antes tenhamos focalizado um aspecto determinado desse tema. Não fazê-lo traz consigo a probabilidade de dispersão, em razão dos múltiplos recortes possíveis nesse tema ou em qualquer outro (p. 124).

A ênfase no recorte temático avança para um trecho em que a autora se dirige diretamente ao estudante, denotando a importância dada à questão em estudo:

Queremos mostrar a você a inadequação de empreender um processo de produção de um artigo sem preliminarmente “escolher uma fatia” do tema, delimitando esse tema, com base na forma como o focalizamos, o que, em última instância, evidencia o modo como vemos o mundo o qual integramos. Esse recorte depende de nosso conhecimento prévio, que inclui conhecimentos enciclopédicos (saberes construídos ao longo do processo de educação formal) e conhecimentos da nossa experiência cotidiana (p. 125).

Numa caixa de texto em destaque, logo em seguida, a autora informa que estão disponíveis, no ambiente virtual de aprendizagem, artigos em que são analisadas suas partes.

As considerações finais da unidade encaminham os estudos por meio do AVA, bem como orientam para a atividade por videoconferência proposta pela autora.

Já no texto de fechamento da obra, a autora salienta o foco na configuração formal dos gêneros trabalhados, durante as seis unidades e nas situações sociodiscursivas em que estão inseridos.

Enfatiza, ainda, a leitura como atividade essencial e preliminar à produção de quaisquer textos. Em especial, a condição de estudantes universitários requer o desenvolvimento de estratégias de leitura, com atenção ao senso crítico. O livro, nesse sentido, é valorizado como objeto a ser incorporado ao cotidiano.

Desse comportamento, deriva, em boa medida, o desenvolvimento de nossa habilidade para produzir textos, processo que exige, segundo Geraldí (1997), ter o que dizer e ter razões para dizer. A leitura potencializa as informações que temos a veicular no texto tanto quanto medeia a formação de opiniões que movem as nossas razões para dizer. O nível informacional de nossos textos e a legitimidade e a consistência de nossos posicionamento estão diretamente relacionados a quantidade, variedade e intensidade de nossas leituras (p. 129).

A autora termina o trecho, retomando os objetivos da disciplina e dirigindo-se ao estudante para que continue a exercitar a produção de textos e a leitura. Sua saudação final se encarrega de criar um diálogo com o estudante, no intuito de comprometê-lo com as ideias da obra.

Nosso objetivo, com o desenvolvimento desta disciplina, foi facultar a você o conhecimento dos gêneros textuais/discursivos de uso frequente na universidade, instrumentalizando-o(a) para produzi-los da melhor forma possível. Agora, compete-lhe o exercício cotidiano da produção desses gêneros, antecedido sempre por leitura, análise e reflexão.

Colocamo-nos a sua disposição para esclarecimento de dúvidas sobre os temas abordados ao longo da disciplina e esperamos ter podido contagiá-lo(a) com a empatia que nutrimos pela leitura e pela produção textual. Um bom Curso a você. (A propósito, quais os livros que estão em seu criado-mudo para leitura neste momento?) (p. 130).

Uma análise abrangente da obra *Produção textual acadêmica I*, a partir da hierarquia de critérios de análise proposta neste livro, aponta para alguns elementos de destaque. No que se refere à linguagem, privilegia-se um nível acadêmico. Desse modo, esse privilégio tende a limitar o discurso dialógico às seções introdutórias ou de finalização. Há ainda ocorrências de diálogos esparsos durante o texto, especialmente identificados por caixas de texto, em destaque gráfico adequado. Não há, assim, espaço

para o diálogo durante o desenvolvimento dos conteúdos a que se destina cada uma das unidades da obra.

No que concerne à paralinguagem, de igual modo, as ocorrências são poucas. O uso de recursos gráficos de diagramação dá conta de anotações no final de cada unidade; contudo não prevê anotações no transcorrer dela, isto é, em todas as páginas. Os esquemas não são usados. Há quadros esparsos. Os quadros de texto apontam momentos importantes no texto, especialmente, no intuito de dar orientações de atividades. Entretanto, suas aparições poderiam ser mais recorrentes, dando ênfase maior a pontos de destaque do conteúdo. A indicação por linhas, à semelhança de um hipertexto, resulta em recurso útil e com boa visualização.

O didatismo do texto está presente na estrutura redundante das unidades – o que parece auxiliar a percepção das diferenças entre os gêneros estudados. A divisão progressiva de cada unidade reorganiza os temas, de modo a torná-los mais adaptados ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, há inúmeros trechos explicativos que se utilizam de citações de autoridades, de retomadas e de progressões temáticas. A apresentação dos objetivos de cada unidade e sua retomada, no final, configuram-se como ações com valia didática.

No que se refere aos aspectos epistemológicos, o interacionismo social está presente nas reiteradas propostas de discussão, no fórum do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina. Esse parece ter sido o momento privilegiado destinado à interação com vistas à aprendizagem entre os estudantes.

Na sequência da hierarquia de critérios de análise, os princípios da educação a distância são encontrados na proposta de trabalho organizada na maioria das unidades da obra. O uso do AVA, para complementar os estudos dos gêneros textuais e para criar um espaço de discussão das dúvidas, mostra-se como aplicação do princípio da flexibilidade espaçotemporal. As propostas de interação, contudo, em sua maioria, estão restritas aos trechos de orientação de atividades. Além disso, o princípio da autonomia é percebido na própria concepção de leitura introduzida na primeira unidade e, constantemente, retomada durante as

unidades seguintes: a postura ativa do leitor.

A culminância da análise recai sobre o interacionismo socio-discursivo, que pode ser percebido nas concepções de gênero textual e, por decorrência, na compreensão de que seu contexto de produção é socialmente construído. A autora prefere uma abordagem menos rígida, no sentido de tomar parte numa teoria específica entre aquelas disponíveis para o buscando neutralizar ensino de gêneros. Desse modo, por exemplo, usa a expressão *gênero textual/discursivo*, possíveis divergências teóricas. O foco no contexto sociodiscursivo, ao introduzir o gênero de texto, também é um indicativo de que, mesmo sem uma filiação clara ao ISD, os pressupostos da obra se afinam, globalmente, a compreensões sociointeracionistas de linguagem e aprendizagem.

O que aparenta ser contraditório é a estratégia empreendida internamente nas unidades para o trabalho de cada um dos gêneros textuais propostos. Diferentemente do que se propõe como método mais adequado ao ensino e à aprendizagem de gêneros textuais, a obra dá ênfase muito maior aos preceitos normativos de produção de cada um dos gêneros do que aos processos de contato e escrita/reescrita de textos. Uma possibilidade de trabalho, perfeitamente adaptável à obra, seriam as sequências didáticas, propostas e desenvolvidas por Dolz e *et al.* (2004). Os momentos de produção de texto, no término de cada unidade, poderiam ser distribuídos durante a unidade. Além disso, com o apoio dos tutores da disciplina, bem como com o auxílio das ferramentas de *feedback*, no ambiente virtual de aprendizagem, poderia haver momentos importantes de reescrita e, consequentemente maior apropriação do gênero. A justificativa de que a modalidade de educação a distância não permite esse tipo de processo não encontra respaldo, uma vez que há toda uma estrutura tecnológica e profissional suportando o desenvolvimento da disciplina.

Machado e Cristóvão expõem as razões pelas quais um trabalho, a partir de sequências didáticas (SDs) torna-se interessante:

A SD é ainda considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. O interesse desse procedimento didático normalmente é justificado pelas seguintes razões:

- a SD permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia (2009, p. 133).

A integração delineada na primeira unidade entre leitura e produção de textos é retomada em vários momentos da obra. As razões acima dão conta de que trabalhar com sequências didáticas permitiria maior integração. Além disso, destaca-se a possibilidade de aliar as instruções oficiais com as especificidades necessárias à aprendizagem naquele momento, mantendo a importância do ensino e da aprendizagem das normativas de cada um dos gêneros textuais acadêmico-científicos, sem deixar de lado a compreensão do contexto de cada um deles.

4.4. AS POSSIBILIDADES DE INDICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A análise de duas obras em leitura e produção de textos para cursos superiores na modalidade de educação a distância permite a discussão de possibilidades de indicação e desenvolvimento de textos didáticos, com esse foco temático e

destinados a essa modalidade de educação. A hierarquia de critérios de análise proposta aqui, além de ter como objetivo facilitar a decomposição de elementos importantes desse tipo de texto didático, em última instância, também buscou contemplar as características que se pressupõe serem as mais adequadas para um texto dessa natureza de qualidade.

Com o intuito de fazer uma síntese dos elementos analisados em cada uma das obras, proponho o seguinte quadro, a fim de compará-las, preparando a discussão posterior.

Quadro 1 – Quadro comparativo das obras analisadas.

| OBRAS | LINGUAGEM | | | EPISTEMOLOGIA | | | ISD | |
|-------------------------------------|--|---|--|--|---|--|---|--|
| | Dialogismo | Paralinguagem | Didatismo | Princípios da educação a distância | | | Aplicação de conceitos | Sequências didáticas |
| | | | | Interação | Autonomia | Flexibilidade espacotemporal | | |
| <i>O desafio de aprender</i> | Preocupação com a manutenção do contato com o estudante. Uso de recursos de empatia e constantes chamadas. | Uso de ilustrações e esquemas. Apelo aos recursos de diagramação. Não há espaço para anotações do estudante. | Diálogo como recurso didático. Estrutura hierárquica de capítulos. Há variedade de atividades. Presença de constantes retomadas temáticas. | Estrutura e linguagem da obra estão afinadas à concepção de aprendizagem pela interação social. A interação se dá pela mediação do texto didático. | Constrói-se concepção de estudante autônomo como o ideal para a modalidade a distância. Aplica-se ao processo de leitura e produção de textos sob a forma de leitor-sujeito e de autoria. | Progresso flexível dos capítulos. Foco na temporalidade da obra. | O texto é entendido como processo de interação. A apresentação do contexto social dos gêneros é pobre. | Não há aplicação. Ausência de momentos variados de produção e de sua apreciação. Não há previsão de feedback para as produções do estudante. |
| <i>Produção textual acadêmica I</i> | Limitado às introduções de unidades e seus fechamentos. | Espaços no final de cada unidade para anotações do estudante. Pouca presença de outros recursos paralinguísticos. | Estrutura se repete em todas as unidades. Divisão progressiva de cada unidade. Presença constante de trechos explicativos. Apresentação inicial e retomada final dos objetivos da unidade. | Diversas propostas de discussão em fórum no AVA. | Concepção de leitura ativa apresentada na primeira unidade e, constantemente, retomada no transcorrer da obra. | Uso de recursos assíncronos no AVA, como fórum. | Concepção de gênero afinada ao ISD. Compreensão de que o contexto de produção do gênero é socialmente construído. | Não há aplicação. Enfatizam-se as normas oficiais para cada gênero. Não há momento para a produção constante e progressiva de um determinado gênero. |

Assim, exposta a devida contextualização, podem ser delimitados os elementos que parecem ser de interesse a um texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância.

No que tange aos aspectos linguísticos, esse tipo de texto didático deve mostrar-se preocupado com a construção e a manutenção de diálogos com o estudante. Esse recurso não encerra seu objetivo em si mesmo, mas se transforma em recurso didático, ou seja, a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Recursos paralinguísticos como ilustrações, quadros, além da própria diagramação do material são imprescindíveis para sua qualidade. Ademais, ao conceber o processo de leitura como um processo ativo, não há como deixar de dispor de espaço, para que o estudante tome notas conforme progride em seus estudos. A estrutura da obra pode ser pensada em favor da aprendizagem do estudante, de modo que os temas progridam em complexidade. As retomadas temáticas, nesse sentido, são muito importantes, pois evitam a dispersão e, ao mesmo tempo, preparam o estudante para um tema que vem em seguida. Cabe, contudo, ao autor da obra, prevê-las de modo que sejam necessárias. Ainda, é importante que as relações entre os temas sejam claras, para que o estudante perceba a unidade da obra e a complementaridade dos temas. É também necessário que os objetivos de cada unidade/capítulo sejam expostos no início.

Em relação aos princípios da educação a distância, afinar-se às concepções de interação, autonomia e flexibilidade espaço-temporal demanda um conjunto de elementos, englobados em diversos outros aspectos. A percepção dos princípios num texto didático se dá pela escolha das propostas de atividades, pelo uso de ferramentas complementares em ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, a construção da autonomia do estudante se dá também por sua aplicação à leitura e à produção de textos. O foco no leitor-sujeito e a ênfase na leitura como um processo interativo são elementos que favorecem a adaptação à modalidade a distância. Fiorentini explica como essa constituição da autonomia do estudante se relaciona à aprendizagem:

Podemos, portanto, afirmar como favoráveis à aprendizagem relevante e significativa um maior envolvimento do aprendiz num contexto motivacional intrínseco positivo, que se amplia consideravelmente com sua maior responsabilidade a respeito de como e o que aprender sobre um tema proposto; assegurar um elevado nível de atividade significativa, que incremente sua reflexão e ajude a construir significados; promover a interação com outros, pois o diálogo exige discussões e argumentos

que fomentam a compreensão do tema tratado no texto, além de estudar a partir de uma base de conhecimento bem estruturada (2003, p. 34).

Essas escolhas implicam uma visão processual do conhecimento e o fomento à motivação e à autonomia crescentes. Da mesma forma, a flexibilidade de espaço e tempo proposta pela educação a distância pode encontrar reflexo em textos didáticos que privilegiem o complemento de ferramentas assíncronas em AVAs, bem como que permitam flexibilidade mínima em sua progressão, no intuito de reforçar essa construção de autonomia e prover a interação necessária à aprendizagem significativa.

Em se tratando do interacionismo sociodiscursivo, quanto à aplicação de seus conceitos, parece ser interessante para o texto didático dessa natureza que o texto seja entendido como unidade de produção de linguagem. Essa compreensão se afina a conceitos como gêneros textuais e tipos de discurso. Não se pode, entretanto, definir o ISD, enquanto uma das abordagens teóricas possíveis para o ensino e a aprendizagem de leitura e produção de textos, que é, dentre as inúmeras teorias de afinidade sociointeracionista, como a ideal para o suporte de textos didáticos com essa finalidade. A compreensão de que a produção de textos se faz por meio da linguagem em interação social já se traduz em consequências didático-pedagógicas importantes e afinadas, especialmente, às contribuições do interacionismo social para a aprendizagem. Embora tratem de uma abordagem relacionada ao ISD, as palavras de Matencio a seguir, permitem também sintetizar uma proposta ampla na perspectiva sociointeracionista:

Uma abordagem da língua como objeto de ensino e de aprendizagem consistente com a proposta do ISD deve, a meu ver, deslocar muitas das práticas em sala de aula. Afinal, não se trata de ensinar a língua – habitualmente compreendida como equivalente à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em

mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem. Trata-se, por conseguinte, de considerar que as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações (2007, p. 62).

A proposta de trabalho com as sequências didáticas é meritória, uma vez que permite o planejamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais, além de possibilitar momentos sucessivos de produção de textos e, conseqüentemente, constantes apreciações de produções graduais. No caso de textos didáticos para a modalidade de educação a distância, esse processo pode se valer de ferramentas auxiliares, especialmente aquelas ligadas às tecnologias de informação e comunicação. Um exemplo para isso são os fóruns e web-fólios dos ambientes virtuais de aprendizagem, os quais permitem que o estudante tire dúvidas durante o processo de produção de um texto (no caso do fórum) e receba *feedbacks* sobre os textos já produzidos (no caso do web-fólio).

Os objetivos deste capítulo foram: analisar dois textos didáticos em leitura e produção de textos para cursos superiores, na modalidade de educação a distância, sob uma hierarquia de critérios cuja base está no interacionismo sociodiscursivo; e discutir possibilidades de indicação e desenvolvimento de textos didáticos dessa natureza. A primeira seção do capítulo trouxe a contextualização da análise dos dois textos e a retomada do modo de análise. A segunda seção teve como foco o contexto da obra *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes* e, na sequência, sua análise. Já a terceira seção, seguindo a estrutura da seção anterior, apresentou o contexto da obra *Produção textual acadêmica I* e sua respectiva análise. Por fim, a quarta seção do capítulo buscou discutir a indicação e o desenvolvimento de textos didáticos como os analisados.

5. CONCLUSÃO

A teoria do interacionismo sociodiscursivo em textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância foi tema da discussão proposta neste livro, sob a formulação do seguinte problema de pesquisa: De que modo os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo são aplicados num texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância?

O objetivo geral da pesquisa, originária desta obra, foi orientar a análise, a indicação e o desenvolvimento de textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior, na modalidade de EaD. Além disso, os objetivos específicos foram: analisar textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância, com base na teoria do interacionismo sociodiscursivo e nos princípios da educação a distância; e, a partir dessa análise, estabelecer uma discussão sobre as possibilidades de indicação e desenvolvimento de textos didáticos para a educação superior a distância.

O método escolhido foi o analítico, com foco na análise textual. Analisei dois textos didáticos de leitura e produção de textos para a educação superior a distância quanto à aplicação do interacionismo sociodiscursivo e dos princípios da educação a distância. Tratou-se de edições impressas e digitais produzidas para cursos superiores a distância. Os critérios de análise propostos formaram um conjunto hierárquico, cujo topo estava na linguagem e na epistemologia. Do critério de linguagem partiram os critérios de dialogismo, paralinguagem e discurso didático. Da epistemologia surgiram os pressupostos sociointeracionistas. E, a partir desses pressupostos, propus os princípios da educação a distância. Ambos os conjuntos culminaram nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo.

No final da análise dessas duas obras, algumas considerações puderam ser feitas a respeito de elementos conceituais de base para a linguagem e para a epistemologia, bem como suas consequentes aplicações, sob a forma de dialogismo,

paralinguagem, didatismo e princípios da EaD.

No que concerne aos aspectos linguísticos de dialogismo, paralinguagem e didatismo, percebi, na obra *O desafio de aprender...* uma preocupação com a manutenção do contato com o estudante, por meio de recursos discursivos de empatia e constantes chamadas no texto. Houve ainda grande uso de ilustrações e esquemas, com destaque para o apelo aos recursos de diagramação. Contudo, não houve espaço para anotações do próprio estudante. O diálogo no texto serviu ainda como recurso didático, que também encontrou respaldo na estrutura hierárquica dos capítulos. Houve também variedade de atividades e constantes retomadas temáticas. Já a obra *Produção textual acadêmica I* apresentou trechos dialógicos limitados às introduções de unidades e a seus fechamentos. Previu, entretanto, espaços ao final de cada unidade para anotações do estudante, mas apelou pouco para outros recursos paralinguísticos. Sua estrutura se repetiu em todas as unidades, as quais mantiveram uma divisão progressiva – o que contribuiu para o caráter didático do texto, além da presença constante de trechos explicativos e da apresentação inicial e retomada final dos objetivos da unidade.

No que tange aos princípios da educação a distância, estrutura e linguagem de *O desafio de aprender...* estavam afinados à concepção de aprendizagem pela interação social. Além disso, houve preocupação em construir e desenvolver uma concepção de estudante autônomo como ideal para a EaD, aplicando-se, inclusive, ao processo de leitura e produção de textos, sob a forma de leitor-sujeito e de autoria. Os capítulos progrediram sem rigidez temporal – flexibilidade percebida no conjunto da obra. Já a ênfase de *Produção textual acadêmica I* esteve nas diversas propostas de discussão em fórum no AVA. Igualmente percebeu-se uma concepção de leitura ativa apresentada na primeira unidade e, constantemente, retomada no transcorrer da obra.

Quanto à aplicação de conceitos do interacionismo sociodiscursivo, *O desafio de aprender* entendeu o texto como processo de interação, embora não tenha se detido na apresentação do contexto social dos gêneros. *Produção textual acadêmica I* concebeu

gênero afinada ao ISD, além de compreender que seu contexto de produção é socialmente construído. No que diz respeito a propostas de sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, ambas as obras analisadas não se valeram desse recurso didático. Não houve, portanto, em nenhuma delas, a previsão de momentos para a produção constante, progressiva e monitorada de textos de um determinado gênero.

A análise produzida, a partir desses textos didáticos, permitiu uma proposição inicial de elementos de interesse a um texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância. Seus elementos puderam ser agrupados em dois grandes eixos: *linguagem* e *epistemologia*, inspirados na hierarquia de critérios proposta para a análise.

No eixo da linguagem, encontraram-se o diálogo permanente com o estudante, os recursos paralinguísticos como ilustrações, quadros, diagramação e campos de anotações e, além desses, a estrutura didática da obra. Esse elemento abrange a progressão temática, as retomadas e a clareza e exposição de objetivos.

Já, no eixo da epistemologia, a consideração aos princípios da educação a distância pareceu ser essencial e se refletiu nas atividades propostas, no uso de ferramentas complementares com o apoio de TICs e na ênfase à autonomia do estudante, dada, inclusive, por sua especificidade nos processos de leitura e produção de textos. A aplicação dos conceitos do ISD permite a textos didáticos dessa natureza entender o texto como unidade de produção de linguagem e, conseqüentemente, afinar-se às concepções de gênero textual e de tipo de discurso.

Contudo, mais importante do que filiar-se a uma teoria é conceber o texto dentro da macroteoria sociointeracionista. Isso, em princípio, pode concorrer para aplicações didáticas importantes. Uma dessas aplicações possíveis é a proposta de trabalho com as sequências didáticas. Ela permite o planejamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais, possibilitando constantes momentos de produção de textos, inclusive com o auxílio de ferramentas de ambientes virtuais de aprendizagem.

O estudo de textos didáticos para a educação a distância, com base nas teorias sociointeracionista, permite contemplar diversos elementos de análise. Desse modo, são possíveis composições de análise diferentes para cada proposta de estudo desses textos. A aplicação e o desenvolvimento de estratégias didáticas, como as sequências didáticas em materiais para a educação a distância, são temas de vasta investigação, especialmente para um campo de produção de materiais didáticos crescente, como é o da EaD. Alguns outros temas de pesquisa, nessa delimitação, interessantes para o desenvolvimento posterior são: os objetos de aprendizagem, os roteiros de estudo e os próprios ambientes virtuais de aprendizagem, como produções de linguagem, cujo objetivo está no ensino e na aprendizagem. Além disso, atividades por meio de outras ferramentas, apoiadas nas tecnologias de informação e comunicação, configuram-se também como objetos de pesquisa para futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Introd. e trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Trad. de Anna Rachel Machado *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007 [1999].

BUOGO, Ana Lúcia; CHIAPINOTTO, Diego; CARBONARA, Vanderlei (org.). **O desafio de aprender: ultrapassando horizontes.** Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. **Produção textual acadêmica I.** Produção Textual.pdf. Florianópolis: Departamento de Ciências Contábeis/UFSC. Adobe Reader, 2007.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II.** Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DAMIANI, Suzana. **Aula escrita para a educação a distância: um possível novo gênero textual.** 2008. 268f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Facultad de Historia y Letras. Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um**

procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. *In*: LARA, Glauca Muniz Proença (org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: Fale/UFGM, 2006. p. 137-154.

FIorentini, Leda Maria Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. *In*: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (org.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-50.

FRANCO, Marco Antônio Melo. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. *In*: CORRÊA, Juliane (org.). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 21-35.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônio (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. *In*: HELM, J. (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 14-44.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In*: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. *In*: ABREU-TARDELLI,

- Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 51-64.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru: Edusc, 2002.
- MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação. Pró-Licenciatura. **Portal do MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=710. Acesso em: 8 nov. 2009.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Trad. de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: Nead/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.
- RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.
- ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SANTOS, Marcia Maria Cappelano dos. **Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, Marco (org.). **Educação online.** São Paulo: Loyola, 2003.

SOLETIC, Angeles. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. *In:* LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 73-92.

TEIXEIRA, Eliana. **Espaços de leitura interativos.** Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Sobre a UAB. Apresentação. **Portal da Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27. Acesso em: 8 nov. 2009.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

