

A escrita do material didático virtual

*Mercedes Fátima de Canha Crescitelli**
*Karlene Socorro da Rocha Campos***

A importância da interação em cursos de Educação a Distância (EAD) e o papel da linguagem verbal na promoção dessa interação, bem como a necessidade de produzir estudos que orientem aqueles que se vêem diante da tarefa de elaborar cursos a distância são as razões principais que nos motivam a desenvolver este estudo. Além disso, há a premência de as instituições de ensino se voltarem também para os processos educacionais a distância ou semipresenciais, que são irreversíveis.

É preciso que se diga que, embora nosso enfoque neste trabalho seja para a interação aluno-conteúdo e aluno-professor, por meio do material didático virtual, isso não significa que pressupomos que a interação nesses cursos se reduza à fala do professor dirigida ao aluno por meio desse material. Quando se trata de iniciativas no contexto da quarta¹ geração de EAD, a interação entre o professor e o aluno assume um papel fundamental, revelando-se também, por exemplo, nas respostas do professor às atividades produzidas pelos alunos, “disponibilizadas” nos fóruns ou em mensagens enviadas pelo correio eletrônico (*e-mail*), e nos encontros síncronos, como é o caso do *chat* educacional.

Experiências de coordenação e docência de cursos de língua portuguesa via Internet têm nos conduzido à orientação de trabalhos de Iniciação Científica e de estágio de alunos de Letras que se interessam pelo tema e que necessitam, por vezes, colaborar na elaboração de material didático virtual. O fato de não haver muitos estudos publicados em língua portuguesa sobre a linguagem verbal que é utilizada, desse modo, aponta para a necessidade de elaborarmos este trabalho, que complementa as pesquisas que vimos desenvolvendo².

Por fim, as Diretrizes dos cursos de Letras (CNE, 1998) e as de Formação de Professores (CNE, 2002), assim como o Projeto Institucional de Formação de Professores de Educação Básica da PUC-SP (PUC-SP, 2004) e o Projeto Pedagógico Institucional da PUC-SP (PUC-SP, 2004a) mostram a urgência de os cursos de graduação voltarem seu olhar para iniciativas de ensino semipresencial e a distância e para o uso de recursos tecnológicos, de maneira que se tornam imprescindíveis as iniciativas de produção de material e instrumentos que auxiliem a preparar alunos e professores para o contexto educacional contemporâneo.

Considerando esse cenário, objetivamos, neste trabalho, realizar algumas reflexões sobre a elaboração de material didático de cursos a distância, mediados por computador, especificamente no que se refere ao uso da linguagem escrita, e oferecer subsídios para a elaboração desse texto escrito por meio do qual também se configura a interação. Tomamos por base estudos sobre Educação a Distância (EAD), especificamente a respeito da linguagem ágil e envolvente, focada na interação, que deve predominar na escrita do material didático virtual (Moore, 1993; Holmberg, 1995; Porter, 1997; Parker, 1999; Franco, 2003; Alves *et al.*, s/d.) e, também, estudos sobre interação (Coulthard,

* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

** da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e da PUC-SP (Professora de cursos a distância ministrados pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão - COGEAE).

¹ “Hoje já se considera uma quarta geração de EAD, caracterizada pelo uso de banda larga de comunicação, que permite estabelecer e manter a interação dos participantes de uma comunidade de aprendizagem com mais qualidade e rapidez” (Franco, 2003: 5).

² Entre outras, citamos para ilustrar: Campos (2004a e 2004b); Crescitelli (2004); Crescitelli & Geraldini (2004).

1977; Bakhtin, 1999; Benveniste, 1989 e 1995; Barros, 2002) e envolvimento pela linguagem (Chafe, 1985; Tannen, 1989).

Apesar de nossa experiência até o momento estar praticamente centrada em cursos a distância em nível de extensão³, sabemos que é possível fazer uso do conhecimento já adquirido também em cursos de graduação (por exemplo, para o oferecimento de disciplinas semipresenciais ou totalmente a distância). Não estamos, com isso, deixando de reconhecer que se trata de cursos diferentes, com necessidades específicas. Mas consideramos que, no cenário educacional virtual, de modo geral, a linguagem verbal utilizada é de imensa importância, dado que não é possível aproveitarmos todos os recursos multimidiáticos que existem porque sua disseminação ainda é tímida em virtude dos custos envolvidos. Se, por um lado, um curso virtual já pode contar com uma ampla gama de recursos tecnológicos e várias semioses, por outro lado, há a restrição que se faz em relação a cursos que exijam equipamentos e *softwares* muito sofisticados, porque isso provoca a redução do número de pessoas que poderão fazê-los.

Consideramos que o planejamento de um curso virtual pode conter as seguintes etapas: análise de resultados de avaliação feita por alunos em cursos virtuais anteriores sob nossa coordenação⁴; análise de necessidades de ex-alunos ou alunos em potencial quanto ao conteúdo de novos cursos; definição da ferramenta e do *design* do curso, inclusive dos espaços e momentos de interação síncrona e assíncrona; elaboração dos materiais didáticos, etapa na qual a preocupação com a escrita se revela de maneira contundente, ainda que evidentemente não se possa desconsiderar a importância do hipertexto⁵, que, porém, não será por nós abordado, dados os limites deste trabalho.

Para ilustrar a problemática da escrita da linguagem verbal em cursos virtuais, citamos o que afirma a equipe de revisores que integra o grupo de profissionais elaboradores de cursos a distância para o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ):

“Alguns desafios são enfrentados diariamente no que diz respeito à preparação do material e à relação entre revisor e conteudista [...] Frequentemente nos deparamos com conteudistas que ainda ignoram a proposta da educação a distância, preparando textos que servem mais como ensaios acadêmicos. Isso causa grande desconforto, tanto para os alunos quanto para os tutores, que muitas vezes não compreendem bem o objetivo de textos tão herméticos e confusos.” (Alves et al., s/d.)

Os autores mostram que os textos preparados para cursos em EAD, embora muitas vezes tratem de conteúdos teóricos, devem ser escritos em linguagem clara e a sua densidade informacional precisa ser trabalhada de modo a facilitar a compreensão do aluno.

Interagindo em EAD

Dada a importância da dimensão interacional em cursos virtuais, para que se defina em que parâmetros ela deve ocorrer, Porter (1997: 85) sugere que os

³ No curso de Letras da PUC-SP, foi oferecida, experimentalmente, uma disciplina a distância pela Profa. Angelita Quevedo, do Grupo de Pesquisa Tecnologia Educacional e Educação a Distância (TEED) da Faculdade de Comunicação e Filosofia (COMFIL) da PUC-SP.

⁴ Parte desses resultados serão aqui apresentados – cf. Gráficos 1, 2 e 3, adiante.

⁵ “Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (...) Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação” (Lévy, 1993:33).

elaboradores dos cursos avaliem: até que ponto as atividades do curso podem ser feitas pelos aprendizes, sem auxílio do educador; em que medida o aprendiz depende do educador para realizar a contento suas atividades; quando o aluno necessita se comunicar em particular com o professor; com que frequência sessões individuais de comunicação serão necessárias; de que modo os aprendizes devem agir para se comunicar com os educadores; quais os tipos de interação são apropriados para o modelo utilizado e para a tecnologia empregada no curso.

Partimos do pressuposto de que, quanto mais interação houver no processo de ensinar e aprender a distância, melhor será não só a compreensão de novos conhecimentos, como também a reorganização de conhecimentos já adquiridos e a conscientização de que são necessárias outras informações para que o processo de compreensão seja eficaz (Parker, 1999). Auxiliar esse processo significa considerar que, como o material didático traz o dizer do professor, necessitamos promover a interação por meio da escrita desse material e de outros recursos, pois, no contexto da educação virtual, a comunicação não conta com algumas características das salas de aula tradicionais, que ocorrem por meio da conversação face a face.

Nessa perspectiva, a Lingüística pode oferecer importantes contribuições para o aprimoramento da comunicação mediada. Estudos sobre enunciação (Bakhtin, 1999, 2000; Benveniste, 1989, 1995) destacam que os discursos que produzimos não devem ser elaborados sem que sejam levadas em consideração as condições de produção que circundam o ato de dizer (características dos participantes, tempo, lugar de onde o enunciado é proferido, entre outras) e que as ações podem ser negociadas por meio de algumas estratégias lingüísticas.

Bakhtin (1999) postula que é pela interação que se instaura o sentido de nossas mensagens e que as palavras que compõem nossos discursos não são neutras, mas carregadas de intenções. Desse modo, seu verdadeiro sentido só será apreendido se for considerado o contexto social que envolve os interactantes em uma situação comunicativa. Benveniste (1995: 286), por sua vez, argumenta que “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, definindo-se a si mesmo como um *eu* que se dirige a um parceiro como um *tu*. Ele também chama a atenção para o fato de que *eu* e *tu* alternam papéis, sendo que o *tu*, em um determinado momento, será *eu* e vice-versa.

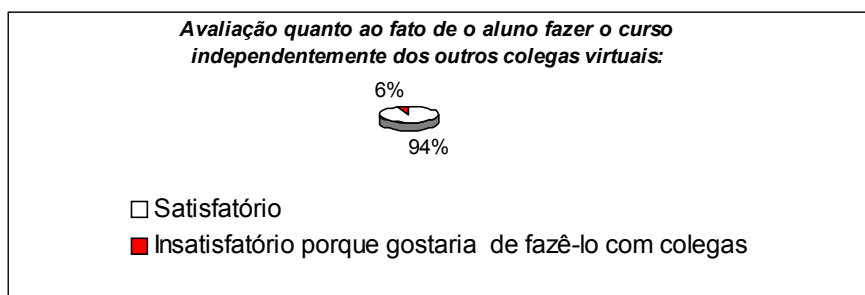
No contexto da EAD, tais considerações podem auxiliar o professor a elaborar melhor seu discurso, em conversações reais ou “simuladas”, com estratégias interacionais que contribuam para um processo de ensino/aprendizagem mais envolvente e eficaz.

É possível destacar três tipos de interação em EAD: a interação aluno-professor, a interação aluno-aluno e a interação aluno-conteúdo. O primeiro tipo é considerado por muitos educadores o núcleo de todo processo educacional, seja ele presencial, semipresencial ou a distância: os professores procuram não só oferecer novas informações, mas também motivar o aprendiz a envolver-se no processo de aprendizagem e a ser mais autônomo. Para Moore (1993), a influência do docente sobre o aluno nesse tipo de interação é muito maior do que a exercida pelo material didático (interação aluno-conteúdo). Embora concordemos com o autor, o que fica claro no formato de nossos cursos em que o aluno pode e deve interagir com o professor, de modo síncrono ou assíncrono, sempre que sentir necessidade, o fato de o material didático constituir também o dizer do professor nos faz considerar que sua importância não é menor na aprendizagem a distância.

Já o segundo tipo, a interação aluno-aluno, refere-se ao envolvimento entre os estudantes. Moore (1993) adverte que sua importância depende de fatores que

circundam os atos de ensinar e aprender, tais como a idade dos participantes, sua experiência, seu nível de autonomia. Em determinados casos, esse tipo de interação é essencial, uma vez que ajuda a promover a motivação e autonomia entre os aprendizes. Em outros casos, dependendo do perfil do aluno e dos objetivos do curso, talvez seja possível prescindir dela. É o que se revela nos dados das avaliações feitas pelos alunos⁶ dos cursos que ministramos: 94% deles manifestaram que a interação com os colegas não lhes parece imprescindível [Gráfico 1]:

Gráfico 1 – Dados de avaliação de cursos (a distância) de redação e de atualização gramatical



O último tipo de interação, aluno-conteúdo, segundo postula Moore (1993), é decisivo, já que dele resultam mudanças na forma de compreender do aprendiz, em sua perspectiva ou em suas estruturas cognitivas. Assim, o material didático, que pode – entre outras possibilidades - ser constituído pelo texto escrito, deve ser estruturado de tal modo que o aluno interaja com o conteúdo que lhe é apresentado, sentindo-se em condições de refletir acerca do assunto estudado, isso porque, de modo geral, a EAD pressupõe um aluno autônomo, com iniciativa e disciplina de estudo, que se responsabilize pelo processo de aprendizagem e que tenha capacidade de organização e de estabelecimento de prioridades⁷.

Como ainda estamos longe da situação ideal de termos alunos bem preparados para um bom desempenho em EAD, mesmo quando adultos, e como o perfil do aluno que procura os cursos de língua portuguesa a distância que temos coordenado e ministrado abarca uma larga faixa etária⁸, envolvendo, portanto, uma ampla gama de perfis, um dos desafios com que nos deparamos ao elaborarmos cursos e materiais didáticos para a EAD é torná-los mais acessíveis aos estudantes que apresentam um baixo nível de autonomia, auxiliando-os e motivando-os na construção do conhecimento. Crescitelli & Geraldini (2004) abordam estudos indicadores de que, quanto mais jovem for o aluno, mais bem estruturados devem ser os ambientes digitais de ensino, sob pena de ele se sentir perdido ou desmotivado.

Além disso, ainda que cursos dessa natureza sejam caracterizados pelo estudo individual, estudiosos (Moore, 1993; Holmberg, 1995; Porter, 1997; Parker, 1999) mostram que, em sua elaboração, deve-se partir do princípio de que a interação é essencial para o bom desempenho do aluno. Desse modo, acreditamos ser fundamental considerar com atenção a maneira como o estudante é abordado no dizer do professor,

⁶ Os gráficos aqui apresentados referem-se à avaliação, pelos alunos, de nossos cursos a distância - Atualização Gramatical I, Atualização Gramatical II e Redação para Vestibulandos - ocorridos no período de 1999 a 2002 (cf. Crescitelli, 2003: 48).

⁷ Diz-se que a EAD talvez seja mais indicada ao público adulto, já que ele tem a tendência a automotivar-se e costuma apresentar graus maiores de aprendizagem, segundo defende Moore (1993).

⁸ Crescitelli (2003) mostra que a faixa etária dos alunos dos cursos de extensão referidos é de 15 a 81 anos.

seja em suas mensagens enviadas aos estudantes, seja também – e especialmente - no próprio material didático.

A escrita dos materiais didáticos virtuais

Um curso a distância pode apresentar uma *comunicação real* entre professor e aluno, que se estabelece em uma “via de mão dupla”, ou ainda uma *comunicação simulada*, que se dá entre material didático e aluno e “ocorre tecnicamente em apenas uma via”, mas que, se for construída com estratégias que simulem uma relação pessoal, ajuda a promover a interação e, portanto, propicia a aprendizagem mais eficiente (Holmberg, 1995). As comunicações simuladas podem ser verificadas em estilos conversacionais impressos em materiais didáticos, com o intuito de se estabelecer um elo com o aprendiz. Apesar de a primeira forma de comunicação ter sido denominada *real* e a outra, *simulada*, não cremos que haja realmente a primazia de uma sobre a outra, já que a definição do tipo de comunicação a ser utilizado em um curso a distância depende de inúmeros fatores, como faixa etária dos alunos, equipamento que possuem, objetivos e conteúdo do curso, ferramentas utilizadas etc. Desse modo, enfatizamos que não se pode menosprezar a importância do material didático do curso e da *comunicação simulada*.

Um dos postulados que sustentam o que, com base em Holmberg (1995), podemos chamar de conversação didática em EAD é o estabelecimento de relação pessoal entre professor e aluno, que promoverá um estudo mais prazeroso e motivado e poderá resultar em material didático mais bem elaborado porque será mais eficaz, se consideramos a dimensão interacional. A linguagem de conversação amigável no material didático também pode, portanto, favorecer a relação pessoal: o dizer do professor que contenha marcas de oralidade e que, por essa razão, aproxime-se de textos conversacionais será mais fácil de ser compreendido e memorizado.

Objetivando garantir que o material didático virtual seja eficiente para a interação entre o aluno e o conteúdo e, de alguma forma, entre o aluno e o professor, já que o dizer desse último também está inserido em tal material, é importante observar que ele contenha, conforme mostrou Holmberg (1995):

- apresentação acessível do conteúdo: linguagem clara e simples, mais voltada para o nível informal (coloquial), com moderada densidade de informação;
- conselhos e sugestões para o estudante, acompanhados de justificativas, tais como o que deve fazer e o que deve evitar, em que trecho deve focalizar mais a atenção;
- convites para mudar de idéia, questionar, julgar o que pode ser aceito e o que deve ser rejeitado;
- tentativas de envolver o estudante emocionalmente, de modo que se sinta pessoalmente interessado nos assuntos tratados e nos problemas apresentados;
- estilo pessoal, incluindo o uso de pronomes pessoais e possessivos.

Nessa mesma linha, Alves *et al.* (s/d.) afirmam que o maior desafio na produção de material didático

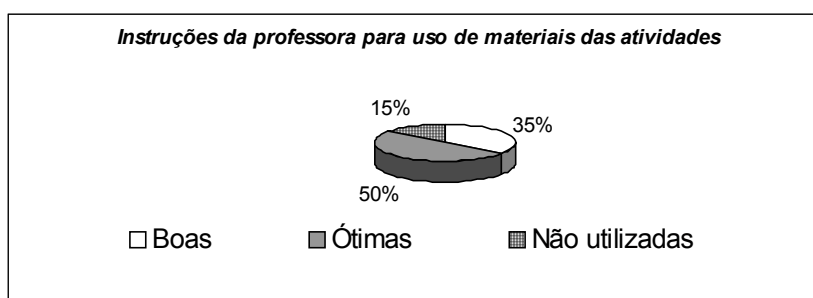
“está na linguagem que, mais que nunca, deve ser clara, simples e direta, já que em EAD o aluno é protagonista da própria aprendizagem. Dessa forma, a linguagem é a ferramenta principal, pois é por meio dela que se faz a interação entre corpo docente e corpo discente.”

Em pesquisas já realizadas com *corpora* de cursos a distância em língua portuguesa oferecidos pela PUC-SP, muitas estratégias interacionais foram observadas em ação. No Curso Atualização Gramatical I, que coordenamos e ministramos, observou-se a presença de pronomes pessoais, marcas de informalidade, convites,

sugestões, entre outras, que auxiliam o professor na negociação do conteúdo, imprimindo no material didático um estilo conversacional. De fato, a experiência que vimos acumulando em cursos a distância mostra-nos que o material didático que possui linguagem clara e tom de informalidade facilita o envolvimento do aluno com o próprio processo de aprendizagem. Isso também nos foi revelado, na avaliação de cursos anteriores, em dois momentos:

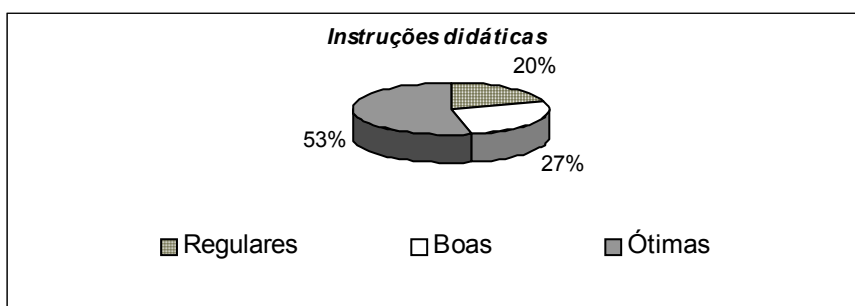
- quando os alunos se manifestaram a respeito da qualidade das instruções da professora e 85% dos alunos que responderam aos questionários indicaram que tais instruções eram boas (35%) ou ótimas (50%) [Gráfico 2]:

Gráfico 2 - Dados de avaliação de cursos (a distância) de redação e de atualização gramatical⁹



- quando avaliaram as instruções didáticas contidas no material didático e 80% dos alunos revelaram que as instruções didáticas eram ótimas (53%) e boas (27%) [Gráfico 3]:

Gráfico 3 – Dados de avaliação de cursos (a distância) de redação e de atualização gramatical¹⁰



Os dados confirmam que nossa preocupação com uma linguagem envolvente que privilegie a interação tem resultado na produção de material didático eficiente do ponto de vista do aluno.

A atuação de equipes multidisciplinares

O trabalho de equipes multidisciplinares tem sido o caminho preferencialmente adotado para se enfrentar o desafio da concepção e montagem adequada de cursos a distância e, em consequência, para a elaboração do material pedagógico, já que ainda não há, em larga escala, professores formados especificamente para atuar em EAD e nem se espera que o professor acostumado com o ensino presencial possa de imediato e de modo pertinente produzir materiais virtuais e nem que possua o domínio tecnológico.

⁹ Fonte: Crescitelli (2003: 77)

¹⁰ Fonte: Crescitelli (2003: 28)

Gostaríamos de citar ao menos três iniciativas desse tipo: do Estado do Rio de Janeiro, da UNICAMP e, por fim, da COGEAE da PUC-SP.

O Consórcio do CEDERJ mantém equipes multidisciplinares com revisores, professores, pedagogos, psicólogos, diagramadores, especialistas em *web*, conteudistas, que concebem, planejam e produzem os cursos. Em relação à escrita do material didático, a subequipe de revisores afirma:

“As aulas enviadas pelos professores-conteudistas são revisadas por dois profissionais, que analisam a linguagem, a estrutura e a gramática do texto. Na linguagem, a revisão prima pelo cuidado com a redação dialógica e clara para o aluno. Quanto à estrutura, há preocupação em relação à seqüência dos temas, à existência de objetivos claros, aos pré-requisitos, à exposição dos conteúdos de forma coesa, com a utilização de verbetes e figuras, sugestões de leituras complementares, além de um resumo explicativo no final de cada aula, acompanhado de exercícios e auto-avaliação.” (Alves et al., s/d.)

No caso da COMFIL da PUC-SP, os professores da área de línguas (materna e estrangeiras)¹¹ que vêm se envolvendo em experiências educacionais virtuais, iniciadas em 1995, atenderam a demanda de voltar suas pesquisas também para o tema e, além disso, atuam em conjunto com o pessoal técnico do Setor de Inovações Tecnológicas (SITE) da COGEAE da PUC-SP, que, além de fornecer treinamento, tem sido um importante parceiro a indicar, entre outros muitos aspectos fundamentais, em que momentos a linguagem verbal dos cursos (o que é “disponibilizado” para o aluno como unidades teóricas) não atende à expectativa de aproximar o aluno do material didático e do professor.

A Equipe de EAD da UNICAMP mantém um serviço que auxilia o professor que pretende ministrar cursos a distância, utilizando, para as questões relacionadas com a escrita do curso, o *Manual de criação e elaboração de materiais para Educação a Distância* de Laaser (apud Franco et al, 2003). No documento *Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador* (Franco et al., 2003) são feitas inúmeras sugestões detalhadas de como deve ser a produção desse material, em relação ao estilo de escrita, à linguagem de fácil compreensão, à coesão, à unidade e integração de conteúdos, ao “controle da carga de conceitos”, à concisão e relevância¹² etc. No que tange à coesão, diz-se que:

“(…) pode ser assegurada pela observação dos seguintes pontos: aulas ou seções auto-contidas; parágrafos que apresentem apenas uma ou duas idéias relacionadas; uso de subtítulos para apresentar uma idéia nova; inclusão de elementos de transição entre seções ou parágrafos; recapitulação das idéias principais no fim de cada seção.” (Franco et al., 2003: 40).

Para a integração de conteúdos, no material sugere-se:

“(…) incluir cada um dos pontos principais exigidos pelo tópico; deixar de fora qualquer ponto que sugira um tópico diferente; refinar cada ponto principal em subpontos; certificar-se de que todos os pontos principais sejam aproximadamente do mesmo grau

¹¹ Grande parte desses pesquisadores está vinculada ao Grupo de Pesquisa TEED. Uma outra parte está vinculada ao Grupo de Ensino de Português para fins específicos. Trata-se de professores dos Departamentos de Português, Inglês, Francês e Lingüística da COMFIL que atuam em graduação e em programas de pós-graduação da PUC-SP.

¹² Para quem necessita produzir material didático virtual, sugerimos a leitura integral do texto de Franco et al. (2003), que é bastante didático e detalhado.

de importância; certificar-se de que todos os pontos e subpontos são aproximadamente da mesma importância relativa; certificar-se que todos os pontos e subpontos estejam na ordem certa; assegurar-se de não fugir ao ponto central da questão durante o processo de definição das linhas gerais da unidade; imaginar antecipadamente as dúvidas que os alunos poderão ter e respondê-las.” (Franco *et al.*, 2003: 39-40).

As experiências das três instituições revelam, em seu conjunto, que não se pode conceber iniciativas em EAD sem a contribuição de uma equipe que seja constituída de profissionais de diversas áreas. Um revelante auxílio é o dos profissionais e pesquisadores da área de Letras/Linguística, como já dissemos, que tratam das estratégias linguísticas interacionais e de envolvimento.

Estratégias interacionais e construção de relações intersubjetivas

As estratégias interacionais geram relações intersubjetivas de diferentes tipos, como já observou Barros (2002), que destaca três: a relação racional ou intelectual, a sensorial e a afetiva ou passional.

A primeira - relação racional ou intelectual -, decorre de estratégias de persuasão produtoras de efeitos de objetividade, com base nas qualidades objetivas de comunicação. Observamos que o efeito de objetividade não é, contudo, produzido tão somente por meio da escolha de pronomes de terceira pessoa, como se poderia pensar a princípio, mas também pela instauração de outras pessoas no discurso, que não a terceira, e por outras estratégias interacionais, como, por exemplo, o ato “solene” de elaborar uma declaração. Como afirma a pesquisadora, “a relação racional ou intelectual é consequência de um efeito de distanciamento gerado por “verdades ‘únicas’ e objetivas” (Barros, 2002: 19).

A relação sensorial, por sua vez, advém de estratégias que geram efeitos de subjetividade, tais como aproximação corporal ou sensorial (visual, gustativa etc.). Os sujeitos aproximam-se em uma relação mais pessoal e os objetos de comunicação são enunciados como “belos ou feios, harmônicos ou desarmônicos”. Também aqui observamos que o efeito de subjetividade não se limita apenas à instauração dos sujeitos na enunciação por meio de pronominalizações, mas também por intermédio de termos avaliativos, que imprimem julgamento de valor.

Por fim, a relação afetiva ou passional, o terceiro tipo, surge como resultado de estratégias que geram efeitos de subjetividade afetiva (laços de amor, interesse, ódio e outros).

Os três tipos de relação citados geram efeitos de sentido de aproximação, descontração, informalidade, reciprocidade, intimidade, espontaneidade, polidez, identificação entre enunciatários, cumplicidade, modéstia, comprometimento, interesse, afetividade, respeito, consideração, seriedade, elegância, realidade, verdade, credibilidade, como pondera Barros (2002)¹³.

Estratégias de envolvimento

O emprego de estratégias interacionais como convites, solicitações, perguntas, repetições, entre outras, também promovem aproximação entre os interactantes,

¹³ Evidentemente, as relações citadas também podem gerar efeitos de distanciamento, autoridade, formalidade, desinteresse, desrespeito, desconsideração, desprezo, descredibilidade e ficção (Barros, 2002), decorrentes das escolhas linguísticas realizadas pelo autor (ver Campos, 2004 para maior detalhamento).

mantendo-os “conectados” à situação comunicativa. Trata-se de estratégias que conduzem ao envolvimento, nos termos de Tannen (1989), fator relevante no processo de ensino-aprendizagem, já que um aluno envolvido *se* predispõe a aprender com mais facilidade. Para a autora, a linguagem espontânea seduz mais do que a linguagem da prosa expositiva, porque transforma o texto escrito em algo mais envolvente. Estratégias como repetição de sons, de palavras e de seqüências maiores do discurso ou repetições de conteúdo (paráfrase), construções sintáticas coordenadas e “o ritmo geral de conversação” são fundamentais para a construção do envolvimento na escrita, já que propiciam interação entre escritor e leitor, seduzindo esse último.

Chafe (1985: 116-117), que abordou as categorias de envolvimento antes mesmo de Tannen, já havia apresentado alguns outros fatores que levam ao envolvimento: emprego de pronomes de primeira e segunda pessoa; elaboração de perguntas; preocupação, por parte dos participantes de uma interação, em responder as questões que lhes forem apresentadas; elaboração de pedidos ou solicitações; uso de marcadores conversacionais; uso de expressões que revelem o interesse do locutor diante do assunto tratado, tais como emprego de vocabulário expressivo, uso de detalhes que atribuam maior imageabilidade ao assunto e, ainda, expressão de avaliações.

Todos esses aspectos auxiliam o trabalho de categorizar os fatores lingüísticos que propiciam a interação no dizer do professor: o “como dizer” é subjetivo e constrói-se sempre em uma dada situação de comunicação.

Exemplificação de estratégias interacionais e de envolvimento observadas em material didático de cursos virtuais

Alguns exemplos de estratégias e recursos lingüísticos e discursivos que podem propiciar maior interação entre o aluno e o conteúdo das unidades teóricas “disponibilizadas” em cursos a distância serão agora mostrados¹⁴, com o objetivo de ilustrarmos o que apresentamos. No primeiro exemplo, há o uso de “nós” inclusivo e um convite, em forma de pergunta:

- (1) Bem, **vamos** conhecer um pouco sobre as orações sem sujeito?
(Unidade 3 do ATG I)

A opção por utilizar um convite em forma de pergunta, em vez da forma imperativa [*conheça um pouco sobre as orações sem sujeito*], no exemplo (1), e a escolha da primeira pessoa do plural produziram um efeito de polidez, informalidade e cumplicidade entre professor e aluno, propiciando o envolvimento desse último, que pode se sentir mais motivado a participar do próprio processo de aprendizagem.

Nos exemplos (2), (3) e (4), vemos o reiterado uso de *você*, explícito ou implícito na desinência verbal, que ratifica a impressão de um estilo conversacional:

- (2) Agora que **você** já sabe que o sujeito de uma oração pode ser determinado ou indeterminado, **você** pode escolher entre essas duas possibilidades ao escrever um texto, de acordo com a **sua** intenção comunicativa!
(Unidade 3 do ATG I)

- 1)
(3) É... como **você** vê, o texto não é coerente ou incoerente. Nós é que construímos a sua coerência, o seu sentido com base em conhecimentos que adquirimos sobre as coisas do mundo, sobre

¹⁴ Os exemplos (1) a (9) referem-se a trechos do material didático do Curso Atualização Gramatical I (ATG 1), oferecido pela Cogea da PUC-SP, coordenado e ministrado pelas autoras. O que aparece em negrito é a ocorrência para a qual damos destaque.

textos, sobre situações de comunicação (Unidade 14 do ATG 1)

- (4) (...) ao elaborar redações, **procure** manter a mesma pessoa do discurso; se **você** começar um texto usando a 1ª pessoa do singular, por exemplo, **mantenha** essa estrutura até o final

(Unidade 16 do ATG 1)

Ao evocar o estudante por meio de *você*, o professor institui-se como um “eu” que se dirige a um “tu”, reforçando o estilo conversacional, em que os sujeitos estão próximos um do outro, e que instaura uma relação sensorial e afetiva entre eles. De fato, em mensagens escritas, aquelas enviadas e recebidas em forma de conversação são mais fáceis de serem entendidas e memorizadas (Holmberg, 1995), já que contribuem para um processo de cooperação entre os interlocutores. O pronome de tratamento *você* reforça o interesse do professor pelo aprendiz - pois cria a ilusão de dirigir-se diretamente a ele, de modo individual - e também a intimidade já instaurada pelo uso da primeira pessoa. Desse modo, o aluno pode sentir-se mais motivado a envolver-se no processo de aprendizagem. A respeito do pronome *você*, Franco *et al.* (2003) recomendam que o professor se dirija aos alunos como *você* e se refira a si mesmo como *eu*, estabelecendo, desse modo, uma conversa amigável e incentivadora.

Nos exemplos seguintes, (5), (6), (7), (8) e (9), observamos a presença de termos e expressões informais:

- (5) *De acordo com a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), o sujeito e o predicado são os termos essenciais da oração. Entretanto (pode parecer brincadeira, mas não é não!!), o sujeito não é essencial ...* (Unidade 3 do ATG 1).
- (6) **Ufa!** Redigir é uma tarefa que exige muita atenção, não é? (Unidade 16 do ATG 1)
- (7) O pronome *qual*, nesse caso, está “**sobrando**” e, embora não prejudique a compreensão da frase, é mais elegante suprimi-lo, certo? (Unidade 16 do ATG 1)
- (8) E agora uma última **dica**: antes de escrever, você deve planejar o seu texto, organizando suas idéias. (Unidade 16 do ATG 1)
- (9) Preparado (a)? **Então, vamos lá!** É hora de fazer atividades referentes a esse tópico. (Unidade 16 do ATG 1)

Com os termos e expressões informais, que constituem estratégias de envolvimento, o professor simula uma conversação natural e cria efeitos de aproximação, intimidade e cumplicidade, estabelecendo entre ele e o aprendiz uma relação afetiva. Dessa forma, o aluno é encorajado a participar da cena enunciativa, fato que constitui um dos princípios estabelecidos por Coulthard (1977) para o aprimoramento da prática educacional pelo professor. Também Tannen (1989) enfatiza que estratégias de envolvimento são fundamentais para o estabelecimento da comunicação em textos escritos, já que seduzem o leitor e o motivam a interagir com o texto lido.

Considerações finais

A interação é fundamental no processo de ensino/aprendizagem a distância, portanto a forma como o professor utiliza os recursos lingüísticos para envolver o aluno deve ser objeto de reflexão nas etapas que antecedem a elaboração de um curso virtual. Em nossas considerações, procuramos refletir sobre a elaboração do material didático, especificamente no que se refere ao uso da linguagem escrita, que deve ser: 1) ágil e envolvente, promovendo uma relação pessoal entre professor e aluno, no intuito de propiciar um estudo mais prazeroso e motivado; 2) voltada para o nível informal, conduzindo a uma apresentação mais acessível do conteúdo; 3) marcada por estratégias interacionais e de envolvimento, tais como convites, sugestões, perguntas, entre outras, que facilitem a negociação das ações no processo de ensino/aprendizagem.

As estratégias interacionais estabelecem relações intersubjetivas geradoras de efeitos de sentido tais como aproximação, cumplicidade, confiabilidade etc. e podem auxiliar o professor a garantir o envolvimento do aluno no ambiente virtual.

Acreditamos que as reflexões propostas neste trabalho possam servir não somente para a elaboração de cursos de língua portuguesa a distância, mas para qualquer curso que vise a imprimir em seu conteúdo uma natureza interacional, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem, como tem se revelado próprio para iniciativas inseridas na quarta geração de EAD.

Bibliografia

- ALVES, A. R.; ANDRADE, A. T. *et alii* (s/d.). **A linguagem na produção de material didático impresso para ensino superior de Educação a Distância: um olhar dos revisores**. Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). Disponível em www.unirede.br/site_html/agenda/passados/docs/a_linguagem_na_producao.doc – Data de acesso: 30/03/2005
- BAKHTIN, M. (2000). **Estética da criação verbal**. 3ª ed. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (1999). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª. ed. Tradução Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec.
- BARROS, D. L. P. (2002). Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, D. (org.). (2002). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo, Humanitas/FFLCH-USP.
- BENVENISTE, É. (1995). Problemas de lingüística geral I. 4ª ed. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas, Pontes.
- BENVENISTE, É. (1989). Problemas de lingüística geral II. Tradução Eduardo Guimarães e outros. Campinas, Pontes.
- CAMPOS, K. S. R. (2004a). **Cursos de língua portuguesa: a interação em foco**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- CAMPOS, K. S. R. (2004b). Contribuições da lingüística para a construção da interação em cursos via internet. **Revista UNICSUL**, no. 11. São Paulo, Universidade Cruzeiro do Sul.
- CHAFE, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. (org.). **Literacy, language and learning**. Cambridge, Cambridge University Press.
- CNE (2001). **Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. Parecer CES 492/2001. Brasília, MEC.
- CNE (2002). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002, seção I.

COULTHARD, M. (1977). **An introduction to discourse analysis**. London, Longman.

CRESCITELLI, M. F. C. (2003). **Relatório final de projeto de extensão “Concepção e elaboração de curso de redação (via Internet)”**. Apresentado à Comissão de Extensão do CEPE da PUC-SP. São Paulo, PUC-SP.

CRESCITELLI, M. F. C. (2004). Gêneros textuais digitais em EAD. In: BASTOS, N. M. O. B. **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo, EDUC.

CRESCITELLI, M. F. C. & GERALDINI, A. (2004). Perfil do aluno em Educação a Distância: desafio advindo das inovações tecnológicas: o perfil do aluno virtual. **Revista UNICSUL**, no. 11. São Paulo, Universidade Cruzeiro do Sul.

CRYSTAL, D. (2001). **Language and the Internet**. Cambridge, Cambridge University Press.

FRANCO, M. A. *et alii*. (2003). **Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador**. Campinas, Equipe de EAD da UNICAMP. Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=24> [data de acesso: 30.03.05].

HILGERT, J. G. (2000). A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In:

PRETI, D. **Fala e Escrita em questão**. São Paulo, Humanitas.

HOLMBERG, B. (1995). **Theory and practice of distance education**. 2nd ed. London/New York, Routledge.

LÉVY, P. (1993). **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34.

MARCUSCHI, L. A . & XAVIER, A . C. (2004). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro, Lucerna.

MOORE, M. G. (1993). Three types of interaction. In: HARRY, K.; MAGNUS, J. & KEEGAN, D. **Distance education: new perspectives**. London/New York, Routledge.

PARKER, A. (1999). Interaction in distance education: the critical conversation.

Education Technology Review, 1 (12), p. 13-17.

PORTER, L. R. (1997). **Creating the virtual classroom. Distance Learning with the internet**. New York, John Wiley & Sons.

PRETI, D. (org.). (2002). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo, Humanitas/FFLCH-USP

PUC (2004). **Projeto Institucional de Formação de Professores de Educação Básica da PUC-SP**. São Paulo, PUC-SP.

PUC (2004a). **Projeto Pedagógico Institucional**. São Paulo, PUC-SP.

TANNEN, D. (1989). Talking voices – repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. New York, Cambridge University Press.