

## DIALOGICIDADE NA WEBAULA: UM ESTUDO DE CASO

PROF. DR. CELSO LEOPOLDO PAGNAN (UNOPAR – UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ)

PROF. DR. MARCELO SILVEIRA (UNOPAR – UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ)

**Resumo:** *O ensino a distância é modalidade que exige uma interação constante entre professor e aluno, além dos demais participantes do processo (tutores, apoio técnico-pedagógico). Um dos meios utilizados para estabelecer essa interação é pela webaula, tendo em vista seu caráter agregador das diversas mídias (escrita, visual e oral). Uma característica essencial que uma webaula deve apresentar é a dialogicidade, isto é, a capacidade de, por meio da intersubjetividade (professor e aluno), se promover a reflexão, o ato de pensar, de compreender o conteúdo programático de modo dinâmico, em que professor e aluno sejam co-autores do texto. Considerando tal aspecto, a presente pesquisa irá analisar sobre como diferentes cursos EaD da Unopar se utilizam das webaulas. O objetivo é refletir se e como a dialogicidade na webaula é utilizada como ferramenta pedagógica. Para tanto, vamos efetuar uma análise que se fundamenta na embreagem semiótica, isto é, analisam-se os elementos da enunciação (actantes, tempo e espaço) que explicitam a dialogicidade.*

### Introdução

O ensino a distância no Brasil teve início na primeira metade do século XX, ainda com a modalidade via correspondência física. Já na década de 70, surgiram os primeiros telecursos, que utilizavam o apoio da TV, além de material didático escrito (apostilas e livros). Por fim, graças à popularização da World Wide Web, não demorou muito para que surgisse uma nova modalidade de ensino a distância, que passou a ser baseada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que permitem interações mais amplas, através de chat, teleaulas, fóruns, webaulas e processos avaliativos, além de emails. No entanto, os professores do atual sistema de ensino a distância foram formados com base no ensino presencial e tradicional, em que o professor se apresentava como protagonista do processo e aos alunos, como serem passivos. Tal cenário nos remete à conhecida concepção de modelo bancário proposta por Freire (1979), em que o aluno se apresenta como receptor passivo de informações e o professor tem o papel de fonte principal e conduz todo o processo. Em sentido oposto, Freire concebe a educação dialógica, cujas características acabam por evocar o ensino a distância, ainda que não fosse essa sua intenção original. Isto porque essa educação dialógica apresenta uma visão libertadora e transformadora do processo educativo, uma vez que atribui papel ativo ao aluno. O diálogo é estabelecido sem hierarquia, com o permanente intercâmbio entre os papéis de educador e o de educando. Nesse sentido, a relação educador-educando é mediatizada pelo objeto do conhecimento, como deve ocorrer no ensino a distância, em que a apreensão da realidade passa a ser o critério de estruturação do conteúdo a ser discutido.

Nesse modelo,

[...] o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1977, p. 27).

Como conceito, o ensino a distância se baseia no segundo modelo, uma vez que há a exigência da constante participação. No entanto, não é raro acontecer um despreparo para a produção do material acadêmico nessa nova realidade pedagógica, que tem por base a educação dialógica. Em outros termos, ainda que o professor domine seu conteúdo programático, nem sempre está devidamente preparado para focalizar o novo processo fundamentado na cooperação mútua entre os agentes. Professor e aluno devem ser protagonistas, cabe, pois, ao primeiro direcionar o segundo para que assuma esse novo papel também. E deve fazê-lo a partir do material didático preparado, em especial para as webaulas.

Bakhtin (2002, p. 261) inicia seu tão famoso texto sobre os gêneros do discurso dizendo que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”; tal afirmação nos mostra a importância dos estudos linguísticos aplicados a cada esfera da atividade humana, da qual faz parte a webaula, juntamente com os seus congêneres teleaula, portfólio, fórum, livro da disciplina, avaliações – estruturadores da EAD da Unopar para propagação de seu discurso acadêmico-pedagógico.

Cada componente desses relacionados está dentro do que o autor chama de *campo de utilização da língua*, e cada campo desses “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, os chamados *gêneros do discurso*. Isso pode significar dizer que cada gênero nomeado anteriormente tenha enunciados linguísticos relativamente estáveis, ou seja, fórum tem características próprias de um fórum, portfólio tem características próprias de um portfólio: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e não estamos errados em pensar assim.

Porém, como proceder em relação à webaula e à teleaula, que são gêneros recentes, advindos da tecnologia aplicada ao ensino? Sabemos que o conteúdo temático depende de cada disciplina, que o estilo é individual e que a construção composicional é estabelecida de antemão. Mas, ela é constituída de uma linguagem mais acadêmico-científica ou mais pedagógica? A pergunta tem razão de ser, pois, em reunião com professores que trabalham com tais gêneros, ao lhes mostrar um quadro de Marcuschi (2004) que localiza vários gêneros, segundo os critérios de ser mais característico da fala ou da escrita e com maior ou menor quantidade desses elementos, tais professores tenderam a classificar a webaula, por exemplo, no centro do quadro, ou seja, que contenha elementos da debreagem enunciativa e também da enunciativa, que tenha características tanto da fala como da escrita.

É nesse “local” que parece mesmo se localizar a webaula: num equilíbrio entre apagar o sujeito da enunciação e mostrá-lo, entre a linguagem oral e a escrita (a teleaula, por sua vez, contém muito mais elementos da debreagem enunciativa, por ser oralmente enunciada). Porém, o pedido feito pela coordenadoria pedagógica aos professores foi que elaborassem aulas mais dialógicas, isto é, aulas que demonstrassem mais diálogo entre os enunciatários/alunos e o enunciador/professor, deixando mais próximos os dois polos do eixo e possibilitando, conseqüentemente, maior interação. É essa interação, com sua “certa informalidade” e “menos monitoração e cobrança”, entre professores e alunos, segundo Tassoni (2000), que transmite ao aluno mais segurança, tranquilidade,

amenizando a ansiedade, transmitindo confiança e encorajando os alunos a investir no processo de execução de atividade. Apesar de a pesquisa de Tassoni se referir à interação presencial, é possível simular tal interação, por meio do uso da linguagem.

As análises aqui presentes permanecem no âmbito intratextual, porém não podemos nos esquecer de que este é somente o início da pesquisa da dialogicidade em webaulas. É preciso entender, voltando a Bakhtin, que o gênero primário, como a conversa do dia a dia, é formado por alternância de fala entre os sujeitos do discurso, os falantes. Um enunciado é, então, a comunicação existente entre cada alternância e constitui-se em resposta a um enunciado anterior (mesmo que seja uma situação, uma ideia, um momento histórico) e também em pergunta para um enunciado seguinte. Assim, Bakhtin (2002, p. 275) informa que os gêneros segundos (aqueles mais complexos e derivados dos primeiros) são enunciados e que, também, fazem parte de uma comunicação. Daí, devemos, portanto, entender que a webaula naturalmente é resposta e também pergunta; cabe aos professores construir o diálogo de uma webaula com outra ou, então, com a(s) teleaula(s), o portfólio, o fórum, as avaliações, construindo assim uma grande conversa intertextual.

## **2. Educação dialógica e webaulas**

O ambiente em que se processa a interação professor e aluno é conhecido como AVA, ambiente virtual de aprendizagem, pelo qual a comunicação educativa é mais ampla, é baseada na cooperação mútua entre os sujeitos do processo, os quais cooperam conjuntamente para a construção do sentido do que se ensina/aprende. O professor, quando escreve o material didático, deve pensar na interlocução com o aluno. No caso das webaulas, conforme iremos demonstrar isso se dá por meio da dialogicidade, por elementos da enunciação (actantes, tempo e espaço) que a explicitam e pelas marcas de autoria e subjetividade.

Nesse processo ainda, é preciso ir além do conceito básico de comunicação, em que um emissor constrói uma mensagem a seu receptor, de maneira a transmitir uma informação ou um conceito etc. de modo neutro, sem maiores implicações. É preciso considerar o que é dito, por quem e como, para que a mensagem seja eficaz no que se quer transmitir. Nesse processo, é preciso perceber como o sujeito professor desenvolve o texto didático, no caso a webaula, deixando suas marcas subjetivas para que o sujeito leitor as acompanhe e reconstrua/construa o percurso pedagógico em um contexto concreto de produção do enunciado.

Para se determinarem as marcas da enunciação, é preciso realizar a *debreagem*, que consiste em separar os elementos da enunciação (pessoa, tempo e espaço) e também o caminho inverso, a *embreagem*. A prática de tais operações irá nos ajudar a refletir sobre dois pontos: o material didático (webaula) produzido para alunos de cursos EaD da Unopar e a presença da dialogicidade, como meio de realizar a educação dialógica pensada para outro cenário por Freire, mas que se torna uma realidade na EaD.

No caso das webaulas, temos um misto entre oralidade e texto escrito, o que comporta algumas particularidades, entre elas a presença explícita de marcas linguístico-discursivas que revelam a projeção dialógica em que se assenta ou se deve assentar esse texto, o que tende a projetar uma leitura não-linear, por dois motivos essenciais: a possibilidade de se ligar um conteúdo a outro infinitamente e pela interação projetada. A leitura linear, em sequência, expressa um conceito original, tradicional. É uma característica do texto a interdiscursividade e também a intertextualidade. Esses dois aspectos podem se dar mais ou menos de maneira explícita (ainda que os implícitos sejam mais comuns nesse processo). Cabe, porém, ao leitor

estabelecer essas conexões, buscar em seu repertório as alusões e referências expressas pelo texto. A leitura no mundo virtual, por sua vez, sugere de modo mais explícito a constante ligação com outros textos, por meio de links ou pela presença explícita de outros textos no conjunto textual, seja na forma verbal, seja na forma não verbal. Com os links, as simples alusões podem se tornar marcas de interação constante, que leva o leitor a outro texto, a outro, a outro, quebrando, desse modo, a linearidade da leitura. Claro que se pode ler, desprezando-se os links. Apesar disso, o leitor é convidado a essa viagem. Também é constantemente convidado a participar do processo de escrita, por meio de fóruns, comentários, chats e toda sorte de interação. O texto no ciberespaço é chamado de hipertexto, termo criado por Theodor Nelson em 1964. No entanto, não se refere apenas ao texto no ambiente virtual e sim a todos aqueles que permitem uma leitura não linear, como a atividade de leitura de verbetes em dicionários, ou de referências em enciclopédias. De qualquer modo, por sua característica passou a ser mais utilizada nesse meio de comunicação virtual.

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

Nossa pesquisa inicia-se analisando a questão linguístico-discursiva empregada nas webaulas já citadas, a fim de buscar diálogo com o próprio leitor do texto, o enunciatário, que é aquele que vai dialogar com o professor, visto que não é um leitor passivo, já que interfere no que lê, reestrutura o texto mesmo que mentalmente, aplica em sua vivência e tantas outras ações. O diálogo estruturante de uma webaula só não é como uma conversa porque não há as trocas de turno entre professor e aluno, porém mesmo essas trocas podem ser simuladas.

Feitas essas considerações gerais, passemos agora ao estudo específico das webaulas selecionadas. Como se trata do início da pesquisa ainda, vamos nos limitar à análise de duas webaulas, o que servirá já de parâmetro para a sequência do trabalho.

### **3. Estudo das webaulas**

Vamos analisar webaulas de quatro cursos de graduação a distância da Unopar – Universidade Norte do Paraná, a começar pelo curso de administração. Como ponto de partida para a análise, vamos descrever qual a estrutura das webaulas e observar a presença das marcas linguístico-discursivas que caracterizam a dialogicidade. Estruturalmente, as webaulas são compostas das seguintes partes essenciais: texto principal; aprofunde o conhecimento; questão para reflexão; saiba mais; síntese da unidade.

Por texto principal entenda-se o conjunto das informações dispostas ao longo de duas unidades, divididas consoante o conteúdo programático da disciplina. Em “Aprofunde o conhecimento”, o enunciador/professor indica a seu enunciatário/aluno uma referência, por meio de um link, ou com informações extras sobre o que está sendo abordado. No item “Questão para reflexão”, conforme sugere o próprio termo, o professor propõe, com base no conteúdo, uma questão que suscitará um debate ou ao menos a disposição para tanto. No box “Saiba mais”, o professor indica novos links com textos sobre o assunto. Trata-se de uma variante do segundo item. Esses três itens intermediários, pelo próprio conceito, são dialógicos, pois levam o leitor/aluno a buscar

mais informações em sites, vídeos, imagens, outros textos, disponibilizados na internet. Por fim, em “Síntese da unidade”, tem-se um resumo dos principais tópicos abordados para que o aluno/leitor reveja tais pontos e reforce o conteúdo apreendido.

No texto acadêmico, científico, o enunciador procura manter certa autonomia em relação ao momento da enunciação, por meio de uma estratégia conhecida: escondendo-se a pessoa que fala, a pessoa do discurso. Como neste texto, o “eu” que fala esconde-se em verbos em terceira pessoa, em índices de indeterminação do sujeito, nos verbos no presente do indicativo. Uma webaula, por sua vez, é escrita com objetivo acadêmico-pedagógico, isto é, mais do que criar conhecimento, deseja-se transmitir o conhecimento e colaborar para que o aluno/leitor aprenda a aprender, aprenda a criar ciência. Na semiótica, um meio de recuperar as categorias responsáveis pela enunciação, pessoa, espaço e tempo, se dá por meio do processo da *debreagem*. Ainda que seja impossível a reconstrução do ato da enunciação (ocorrida em tempo e espaço únicos), o analista pode fazer isso pelas marcas das categorias espalhadas ao longo do enunciado (COURTÈS, 1991). O que se pretende demonstrar aqui é em uma webaula, tais marcas se apresentam de modo mais explícito, de modo mais claro. Isto porque, mais do que texto acadêmico, tal gênero textual se configura como texto pedagógico. Intratextualmente falando, a webaula, como já dito, é composta de partes (texto principal, aprofunde o conhecimento, questão para reflexão, saiba mais, síntese da unidade) que devem, da mesma forma, se constituir em enunciados significativos, tomados como turnos de fala, compondo um texto maior, um diálogo denominado webaula. Ou seja, as partes de uma webaula também precisam dialogar.

Para preservarmos os nomes dos professores das webaulas, vamos identificá-las apenas por área e por números. Como, por ora, vamos nos limitar a analisar duas webaulas, vamos separá-las por números.

Retomando-se o conceito da enunciação tipicamente científica, entre outras, pode-se dizer que há um total ou quase total apagamento do enunciador, por meio da impessoalidade. Esse apagamento não deve ocorrer em uma webaula, ao menos não de modo constante. Observemos o exemplo 1 de administração:

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

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

Mas você deve estar se perguntando “bom, mas não seria melhor vender para o maior número possível de pessoas/empresas, para assim obter um maior faturamento?” A resposta é não. Pois hoje, em dia, os mercados estão tão fracionados e praticamente acabou-se a era do “mercado de massa”, no qual todos compravam de tudo. (ADM, 1)

A pergunta em si apresenta tons de informalidade e proximidade, com a introdução do adjetivo “bom” e da adversativa “mas”. Observam-se ainda, nesse trecho, os embreantes de tempo, isto é, termos que ancoram a enunciação em nível temporal, esse trecho apresenta, além do advérbio de tempo (hoje), os verbos em tempos diversos (presente, pretérito perfeito e imperfeito). Sempre com efeito oralizante, e também como meio de aproximar professor e aluno, enunciador e enunciatário, como se ambos estivessem no mesmo local ao mesmo tempo, criando-se um efeito de diálogo, de conversa informal. Porém, nem sempre o professor consegue obter esse efeito, exatamente porque se abandona a dialogicidade pretendida em favor de um discurso mais tipicamente acadêmico. Observe-se:

Uma das primeiras segmentações possíveis é a segmentação geográfica. Como as empresas não conseguem atender a todos os mercados, há uma tendência em limitar o seu campo de ação (Las casas, 2001, p. 41). Por isso, dividir o mercado de acordo com a localização constitui-se uma variável básica de segmentação. (ADM, 1)

Há, no trecho, citação de autoridade, verbos em terceira pessoa apenas, nenhum espaço para o diálogo explícito entre os enunciadores, apenas o da pressuposição de que o falar cria condição para um diálogo virtual.

Nessa webaula 1, verificam-se diversos outros trechos semelhantes aos exemplos em que a dialogicidade é bem marcada; e outros tantos, em que se verifica o distanciamento e o apagamento das marcas discursivas dialógicas. Em outra webaula, porém, a que trata de filosofia no curso de administração, o apagamento ocorre durante quase todo o texto principal, com exceção para aqueles tópicos tipicamente dialógicos (“aprofunde o conhecimento” etc.). Há, nesse sentido, um distanciamento entre os enunciadores, o que cria uma objetividade desnecessária, caracterizando a educação bancária, e não a dialógica, de construção mútua do conhecimento, dos saberes.

É preciso, pois, praticar o diálogo nesse tipo de gênero textual e é a análise da presença ou ausência dele que temos como objetivo neste texto. Dessa maneira, vejamos outro trecho da webaula de Administração:

Assim, dividindo o mercado, torna-se mais fácil os indivíduos ou organizações – ou seja, o *segmento* – responderem de maneira semelhante a sua estratégia de divulgação. Esse *segmento*, que as empresas selecionam para direcionar seus produtos e serviços, também é conhecido como Mercados-Alvos (ou simplesmente: *target*). (ADM 1).

O uso do termo *assim* faz lembrar um elemento da oralidade, porém usado em outro sentido, como em “fazendo assim, ela colaborou para as investigações”. Do modo como foi usado aqui, *assim* se refere a *então*, que é um elemento de coesão ou, também chamado, operador argumentativo, que, ao contrário do uso do termo como dêitico, afasta o enunciatário/leitor do enunciador/professor. Não deixa de ser uma maneira de simular um diálogo, porém a formalidade do uso revela características da debreagem enunciativa.

Ainda marcando distanciamento entre professor e leitor, vemos o uso da construção do verbo com a partícula *se*, em “torna-se mais fácil os indivíduos...”, que é uma construção formal.

No âmbito geral desse excerto em análise, vemos o uso da 3ª pessoa na conjugação verbal. Tal atitude, como já mencionado, simula a inexistência (ou o

distanciamento) de um sujeito enunciador desse texto; é o que Benveniste (1991) chama de *não pessoa*, em oposição às pessoas, que são a 1ª e a 2ª. Esse processo realizado pelo professor é o resultado de anos de trabalho árduo do professor de português/redação mostrando ao aluno que uma dissertação prima exatamente pelo uso da 3ª pessoa verbal, pois a ciência precisa ser neutra e um texto dissertativo, com caráter científico, deve tratar das coisas e das opiniões, com o mínimo de – senão nenhum – envolvimento do autor. Não muito à frente do texto coletado, há outro, desta feita, completamente diferente:

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

O trecho se inicia com o dêitico *agora*, que revela o tempo do texto; não é o agora do enunciador, o agora que ele vive. Contudo, somente o fato de se usar o termo já estabelece a existência de um enunciador, que se revela ainda mais claramente na palavra seguinte, *você*, da oração “você irá perceber que [...] os profissionais de marketing têm...”. Aqui está a maior expressão do diálogo: o referir-se à segunda pessoa do discurso justamente revela a existência de um *eu* que enuncia. A presença do *tu* revela a presença do *eu*. Este *eu* é aquela que, quando toma a palavra, faz uso da língua para se chamar de *eu* (e, conseqüentemente, o outro de *tu*) e se referir a si próprio.

Nesse momento, está a aproximação entre os interlocutores, que passa a quase inexistir (com o uso da 3ª pessoa), para novamente reaparecer rapidamente na expressão oralizada *é bom*, em “é bom lembrar que as empresas”. Note que, logo após uma expressão da oralidade, aparece o verbo no infinitivo (lembrar) que volta a marcar a distância. Maior interação aconteceria aqui, se a expressão deixasse o infinito verbal, para o tempo presente: “é bom que você se lembre que as empresas podem...”, mesmo que haja a repetição do *que* (marca, aliás, de oralidade).

Vejamos agora um trecho de outra aula do curso de Administração:

Num determinado momento, contudo, o pensamento mítico começará a ser questionado. Não perderão suas crenças, mas buscando respostas de forma mais racional, os gregos darão nascimento ao pensamento filosófico. Por que isto acontece na Grécia e não nos demais povos? No Egito e na China, entre os Caldeus e Babilônios, saberes também se construíram, mas nada como a Filosofia grega. O que permitiu à Grécia desenvolver tal condição? É o que tentaremos entender na próxima web aula. Antes disto, leia um fragmento de um dos grandes mitos gregos. (ADM, 2)

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

aqui acontece, mesmo que timidamente, o que podemos ver nos seguintes elementos: perguntas retóricas, na primeira pessoa do plural e no imperativo do verbo.

As perguntas retóricas pressupõem uma pergunta feita ao leitor, mas, claro, não esperando resposta dele. Em vez disso, para simular o diálogo, o próprio autor responde, normalmente logo em seguida. Aqui, porém, o uso da técnica deu-se de forma que a resposta não veio logo em seguida, mas como meio de introduzir o conteúdo a ser trabalhado na webaula seguinte; além disso, tem eficiência no sentido de despertar a curiosidade do leitor para a leitura da resposta.

O verbo conjugado na primeira pessoa do plural – “tentaremos” – pode representar três diferentes situações: o autor junto com o leitor; o autor e outras pessoas, sem o leitor; ser plural majestático, indicando modéstia ao leitor. Mesmo tendo três possibilidades de interpretação do plural, acreditamos que aqui o uso é o inclusivo. O que estaria de acordo com a proposta de dialogar com o aluno, pois implicitamente o inclui no diálogo. Enfim, o imperativo “leia” também inclui o aluno no diálogo que se aconselha o professor a trabalhar.

### **Considerações finais**

Apenas como conclusão inicial, devemos dizer que não é objetivo deste trabalho criticar as webaulas pouco dialógicas, e sim o de descrever para determinar as características desse gênero que se desenvolve na educação a distância. Como se pode observar, porém, há nos trechos destacados aspectos típicos dos recursos enunciativos de teses, dissertações e outros textos científicos, como frases declarativas, predomínio de pontos finais, ao invés de pontos de interrogação ou de exclamação, que sugerem emoções e dúvidas dos enunciadores, presença maciça de substantivos abstratos (segurança, amor, preocupação etc.), foco na pesquisa, no texto, e não na interação com outro sujeito, sugerindo o apagamento dos sujeitos dos interlocutores.

Estas são nossas primeiras considerações, então, com relação à dialogicidade em duas webaulas escolhidas. Há textos com mais diálogo que outros, porém é possível que haja mais elementos que aproximem o leitor do autor do texto.

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- COURTÈS, J. *Analyse sémiotique du discours*. De l'énoncé à l'énonciation. Paris, Hachette, 1991.
- CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Dialogicidade e unidade temática de aprendizagem: presencialidade na educação a distância*. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1652009010553.pdf>> Acesso em jun. 2010, 24.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.



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

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *23ª Reunião Anual da Anped*. 24 a 28 set. 2000. GE 20 — Psicologia da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.pdf>>. Acesso em: abr. 2010, 25.

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