Editora Universitária UFPE

COLEÇÃO
NOVOS TALENTOS
04

INTERATIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA

Videoaulas e Webconferências

Jéssica Cristina dos Santos Jardim
Severino Rodrigues da Silva

INTERATIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA:

VIDEOAULAS E WEBCONFERÊNCIAS

JÉSSICA CRISTINA DOS SANTOS JARDIM
SEVERINO RODRIGUES DA SILVA

INTERATIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA:

VIDEOAULAS E WEBCONFERÊNCIAS

Editora Universitária UFPE

Recife, 2012

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado.

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques.

Diretora da Editora UFPE: Profª Maria José de Matos Luna.

Editora associada à

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Comissão Editorial

Presidente: Profª Maria José de Matos Luna.

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alexsandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Silvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Rogério Luiz Covaleski, Silvia Helena Lima Schwamborn.

Capa: Ildembergue Leite de Souza.
Diagramação: Érika Viviane
Revisão: os Autores; Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez.
Impressão e acabamento: Editora Universitária da UFPE.

Catalogação na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

J37i Jardim, Jéssica Cristina dos Santos.
Interatividade no ensino a distância : videoaulas e webconferências / Jéssica Cristina dos Santos Jardim, Severino Rodrigues da Silva. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.
89 p. – (Coleção Novos Talentos).

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0177-4 (broch.)

1. Ensino a distância. 2. Ensino a distância – Recursos audiovisuais. 3. Videoconferências. 4. Ensino auxiliado por computador. I. Silva, Severino Rodrigues da. II. Título. III. Coleção.

371.35 CDD (23.ed.) UFPE (BC2013-010)

COLEÇÃO NOVOS TALENTOS

É com grande satisfação que a Editora Universitária (EdUFPE) e as Pró-Reitorias para Assuntos Acadêmicos (Proacad) e de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) apresentam ao mercado editorial a *Coleção Novos Talentos*. Trata-se de mais uma iniciativa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela democratização do acesso ao conhecimento, desta feita, por meio do incentivo à publicação de obras inéditas, produzidas por seus servidores técnico-administrativos e estudantes em nível de graduação.

O nome escolhido não poderia ser outro, pois, como indica, há, entre graduandos e quadro funcional da universidade, novos talentos à espera de uma oportunidade editorial. Em 2012, lançamos o edital de inscrição de propostas e, na primeira fase de publicação, vêm a lume nada menos que 17 títulos, cobrindo diferentes áreas de conhecimento, como literatura, música, teatro, pedagogia, gastronomia, administração pública e tecnologia. A diversidade de temas e o bom número de aprovações demonstram que a UFPE acertou ao perceber a necessidade de uma nova linha editorial para setores tão importantes da comunidade universitária, ampliando, assim, o compromisso de democratização editorial, que já contava com outras séries como *Teses e Dissertações* e *Livro-Texto*.

Outros editais da *Coleção Novos Talentos* virão. Outros estudantes e técnico-administrativos serão incentivados a transformar em livros suas habilidades para a produção do conhecimento. E, assim, essas duas partes vitais da nossa comunidade universitária colaborarão ainda mais com a missão social da UFPE em ser uma fonte de soluções para a melhoria da sociedade.

Maria José de Matos Luna
Diretora da EdUFPE

Para Siane Gois

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pelo apoio institucional para nossa pesquisa, assim como à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE (Propesq), nas pessoas de sua equipe. Agradecemos também ao professor Éwerton Ávila dos Anjos Luna pela disponibilização das videoaulas que compuseram o *corpus* e à equipe da Coordenação de Educação a Distância (Cead/UFPE) pelas webconferências.

Sobretudo, agradecemos à nossa orientadora, Profa. Dra. Siane Gois, por seu amor pelo que faz, por seu profissionalismo e por sua sabedoria, pelas orientações, pelo apoio, pela troca de conhecimentos e pela amizade. Sem esses, dificilmente prosseguiríamos no campo da pesquisa acadêmica.

PREFÁCIO

Por que o tema da EAD vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas e discussões acadêmicas sobre ensino? Qual o lugar que as práticas pedagógicas dessa modalidade vêm ocupando nas nossas discussões teóricas?

Nos últimos anos, muito se ouve falar sobre a Educação a Distância no Brasil, especialmente por conta do investimento que o Governo Federal vem fazendo na área, por meio da criação de diversos cursos de graduação em inúmeras instituições públicas de ensino em todo o território nacional[1]. No presente momento, concomitantemente com o ensino presencial, centenas de alunos e de professores trocam experiências, constroem conhecimentos, enfim, ressignificam práticas pedagógicas milenares em ambientes virtuais específicos.

Como se dão essas práticas pedagógicas? Quais recursos são mobilizados pelos integrantes desse novo espaço discursivo acadêmico? Quais são os papéis que os interlocutores envolvidos nessa cena enunciativa ocupam? Tais questões explicitam a importância e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que se voltem para o estudo da Educação a Distância no Brasil, não apenas como forma de conhecer os seus desdobramentos, mas, em especial, de intervir na sua composição, de ressignificá-la, vendo-a criticamente, sob pena de se enveredar pelo caminho da prática pedagógica ingênua, tão combatida pelo mestre Paulo Freire.

A transposição do milenar gênero aula didática do ambiente presencial para as salas virtuais não apenas diz respeito a questões de ordem tecnológica, mas, especialmente, à problemática do funcionamento sociodiscursivo de tal gênero. É nesse componente que reside a importância da presente obra:

---

1 Tal fenômeno, naturalmente, por variados motivos que não serão aqui explanados, traz consigo diversos problemas que precisam ser discutidos, estudados, analisados pelas instâncias que fazem a EAD no Brasil, desde o Ministério da Educação à comunidade acadêmica.

com bastante propriedade e maturidade, os autores Jéssica Cristina dos Santos Jardim e Severino Rodrigues da Silva, alunos do Curso Presencial de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, trazem uma importante discussão acerca do funcionamento sociodiscursivo de videoaulas e de webconferências, voltadas para os cursos de Letras a distância da UFPE e da UFRPE.

Nesse contexto, os autores não têm como meta tecer considerações conclusivas sobre a EAD. Ao contrário, eles passam, agora, a integrar um debate constitutivamente inacabado, no qual ainda há muito o que dizer.

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE

INTRODUÇÃO

01 NOSSA PROPOSTA

Jéssica Cristina dos Santos Jardim (UFPE/CNPq)
Severino Rodrigues da Silva (UFPE/CNPq)

Este livro é a apresentação dos resultados obtidos pelos autores durante um ano de execução dos subprojetos de pesquisa *Linguagem e ensino na EAD: um estudo sobre interatividade em videoaulas de educação a distância da UFRPE* e *Linguagem e ensino na EAD: um estudo sobre interatividade em webconferências do curso de Letras a distância da UFPE*, realizados, respectivamente, por Jéssica Cristina dos Santos Jardim e Severino Rodrigues da Silva, graduandos em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco.

Tendo vigência durante o período de agosto de 2011 a junho de 2012, os dois subprojetos foram orientados pela Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues. Para tal, tivemos o apoio institucional do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq/UFPE), por intermédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Prospesq/UFPE).

Os dois subprojetos encontram-se inscritos no projeto de pesquisa maior intitulado *Linguagem e ensino na EAD: um estudo sobre interatividade em webconferências e videoaulas.* Trata-se de um projeto de caráter interinstitucional entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), de autoria dos professores-pesquisadores Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, Maria José de Matos Luna (ambas da UFPE) e Éwerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE).

Nosso estudo se deu a partir da constatação de que um novo domínio discursivo se forma e toma consistência no Brasil, nos últimos anos: o sistema de educação a distância (EAD). Partindo do princípio de promover a democratização de um ensino superior de qualidade, o Governo Federal tem feito um investimento especial na institucionalização de cursos de graduação a distância nas universidades públicas, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)[1]. A UAB é um sistema integrado que coaduna diversas universidades brasileiras sob a égide da metodologia da EAD. Dentre essas, encontram-se a UFRPE e a UFPE, as quais oferecem cursos de graduação a distância, entre outras modalidades, desde 2005 e desde o segundo semestre de 2007, respectivamente, cumprindo o objetivo principal de possibilitar o acesso dos brasileiros ao ensino superior, tendo em vista a demanda atual por profissionalização.

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ampliou o artigo 80 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo com mais profundidade as bases e as diretrizes do ensino a distância no país. Essa modalidade educacional, em crescente expansão, permite a mediação dos processos de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias da informação.

Alonso (2010), ao apresentar um panorama da EAD no Brasil, aponta a possibilidade de ampliação do número de vagas no ensino superior brasileiro como um dos agentes para esse desenvolvimento. Nesse sentido, a modalidade de ensino a distância funcionaria como um reforçador do acesso ao ensino superior público, pois, de acordo com dados, expostos por Alonso (2010), do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2008, o maior quantitativo de vagas em instituições de nível superior era oferecido pelo setor privado.

Sendo assim, essa nova realidade que, cada vez mais, abarca discentes e docentes termina por adaptar os gêneros do discurso pertencentes à esfera de comunicação da sala de aula presencial para uma nova situação cuja interação será mediada por computador. Nesse sentido, estudos dessas transformações discursivas e sociais são relevantes na medida em que podem contribuir, por meio da compreensão de novas funcionalidades, para o desenvolvimento de novas práticas inseridas na metodologia de ensino a distância.

---

1 A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. É um sistema integrado que visa promover o ensino superior sob a metodologia de educação a distância. Portal da UAB: http://uab.capes.gov.br/.

Acerca dessa questão, ainda podemos trazer Cunha (2009), que escreve:

> A evolução da linguagem está ligada diretamente às transformações das práticas sociais, aliadas ao avanço das tecnologias de comunicação. Atualmente, são essas novas tecnologias que estão direcionando uma nova forma de interação – mediada pelo computador –, redimensionando não só os comportamentos interativos e linguísticos, mas também condicionando a apreensão do saber à adaptação ao novo suporte: o computador. (p. 68).

Assim, enquanto prática social, a educação a distância é um sistema de ensino institucionalizado e organizado, caracterizando-se como um domínio discursivo no qual seus participantes efetuam práticas pedagógicas que demandam a produção de diferentes gêneros e suportes, entre os quais se destacam, além daqueles acadêmicos mais usuais, como artigos, ensaios e projetos, outros vinculados aos sistemas virtuais, que permitem o funcionamento da EAD, a exemplo dos *chats*, dos fóruns, das webconferências e das videoaulas.

Foi nessas duas últimas categorias que centramos nossas análises, selecionando como *corpus* videoaulas e webconferências do curso de graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Universidade Federal de Pernambuco, respectivamente. Analisamos os processos de interação que ocorrem entre professores e alunos nessas videoaulas e webconferências, buscando compreender como aqueles se dão nessa particular modalidade de ensino-aprendizagem. Partimos primordialmente da compreensão das videoaulas enquanto gêneros do discurso e das webconferências como suportes, e ambas enquanto "situações sociais", pelo ponto de vista da Sociolinguística Interacional, por representarem contextos interativos propícios às trocas pedagógicas.

No decorrer de nosso percurso de pesquisa, surgiram muitas reflexões que, apesar de aprofundadas em conjunto, seguem apresentadas, neste livro, separadamente. A razão disso se dá pela organicidade dos dados, sua sistematização, e pelo próprio caráter institucional do projeto, estabelecendo planos

de atividades em separado para os pesquisadores inscritos. Contudo, como se verá, traços de cada subprojeto se encontram em permanente diálogo, já que esse é extremamente necessário à compreensão mais aprofundada de nossos objetos de estudo e dos contextos nos quais emergem.

O livro está estruturado em quatro partes: após esta **Apresentação** a ambos os projetos, temos um segmento reservado a **Interatividade na EAD: videoaulas**, no qual temos dados e reflexões relativos aos processos interativos em Videoaulas de EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco, frutos do subprojeto executado por Jéssica Cristina dos Santos Jardim. Partindo da ideia de que as videoaulas são situações sociais, por representarem um ambiente possível às trocas interativas, esse estudo, em seu percurso, passa por noções tais quais os eventos, enquadres, e, por fim, gêneros do discurso. Esta última categoria e sua teoria foram úteis à compreensão do modo de materialização das videoaulas, ou de sua estabilidade enquanto gênero textual, por meio, por exemplo, de suas marcas de tipificação.

Em seguida, encontramos as reflexões elaboradas por Severino Rodrigues da Silva, resultantes das observações, análises e interpretações sobre as Webconferências de EAD da Universidade Federal de Pernambuco, em **Interatividade na EAD: webconferências**. Nesse ínterim, consideramos as webconferências como suportes por meio dos quais as aulas do ensino a distância se materializam. As noções de *situação social*, *footing* e *interlocutor ratificado* da Sociolinguística Interacional foram fundamentais para a compreensão da interatividade entre professores e alunos. Por fim, apresentamos as **Considerações finais** de ambos os autores a respeito da pesquisa empreendida.

Boa Leitura!

VIDEOAULAS

02 INTERATIVIDADE NA EAD: VIDEOAULAS

Jéssica Cristina dos Santos Jardim (UFPE/CNPq)

2.1 INTRODUÇÃO

Se é certo que na atualidade podemos constatar a emergência de uma grande quantidade de gêneros textuais nos mais diversos campos de atuação humana, também é certo que muitos deles ainda representam certo estranhamento ou inadequação dentro ou fora dessas mesmas esferas. No campo secular da educação, hoje perpassado por reformulações e adequações em consonância com novas necessidades, tanto de estudantes quanto de professores, não poderia ser diferente.

Mais especificamente no Brasil, de acordo com os números disponibilizados pela UAB, desde sua criação, em 2005, houve grande aumento das vagas ofertadas.[2] Desta factual ampliação do campo da EAD advém a necessidade de desenvolver e adaptar ferramentas pedagógicas que auxiliem o andamento das práticas efetuadas nesse modelo de educação.

As práticas pedagógicas estabelecidas por esse emergente sistema de ensino, em sua relação com uma específica utilização da língua, como escreve Bakhtin[3] (1997), materializam-se em gêneros textuais, a exemplo das *video-*

2 Em Recife (PE), por exemplo, em 2008, houve 170 vagas; já em 2009, 700 vagas. Esses dados e outros relativos à região Nordeste encontram-se disponibilizados no site da UAB: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/nordeste.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2012.

3 Apesar de termos conhecimento da importante discussão proposta por Bronckart e Bota em seu mais

aulas, caso de nosso presente estudo. No entanto, como escreve Marcuschi (2005, p. 13), "sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social".

Deste modo, os gêneros emergentes nos sistemas de ensino a distância representam instigante material de análise, para uma melhor compreensão da maneira com a qual novas práticas sociais se desenvolvem. Não apenas isso, como também, mais especificamente, suas relações com seus agentes e sua materialização em textos orais e/ou escritos, além daqueles que possuem semiose mais variada, a depender dos canais nos quais se dão.

Nesse sentido, por meio de nosso subprojeto de pesquisa *Linguagem e ensino na EAD: um estudo sobre interatividade em videoaulas de educação a distância da UFRPE*, buscamos uma compreensão mais ampla das mencionadas relações entre os agentes da EAD, neste caso, professores e alunos, e as novas relações que estabelecem com gêneros atualizados em relação à modalidade de aula presencial.

Para nossa pesquisa, de cunho qualitativo, selecionamos como *corpus* videoaulas da Graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco depositadas na Plataforma Moodle, um sistema virtual de acesso à EAD. Analisamos um modelo-base de videoaula, em arquivo de vídeo – para, assim, aplicarmos sobre ele nossa interpretação. Após uma descrição inicial do objeto de estudo, realizamos sua transcrição, conforme as diretrizes fornecidas por Marcuschi (2003, p. 9-13).

Assim, analisamos os processos de interação que ocorrem entre professores e alunos nessas videoaulas, buscando compreender como acontecem tais processos nessa particular modalidade de ensino-aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, uma revisão de nossas leituras teóricas e das principais contribuições metodológicas às quais recorremos para análise do *corpus* desta pesquisa, que partiu primordialmente da compreensão das videoaulas

---

recente livro, *Bakhtin desmascarado* (São Paulo: Parábola Editorial, 2012), no qual seus autores elaboram o percurso histórico do bakhtianismo e põem em questão, novamente, a veracidade de sua autoria, consideramos que para nossos presentes objetivos de análise essa discussão não assume relevância. A proposta chamada "bakhtiniana" de estudo de gêneros textuais, de cunho sociointeracionista, e calcada inclusive na heteroglossia, nos fornece um proveitoso modelo de análise subsidiária para nosso *corpus*.

como "gêneros do discurso" e das contribuições da Sociolinguística Interacional para a compreensão das videoaulas enquanto "situações sociais", por significarem um ambiente no qual as trocas interativas podem se dar.

2.2 PERCURSO TEÓRICO

Para um dos principais teóricos da Sociolinguística Interacional, Erving Goffman (1985), a compreensão da "vida social" tem em conta, essencialmente, a noção de um indivíduo desempenhando um papel (personagem). Este "personagem", estando em presença de outros, será observado, mas principalmente estudado (não em sentido científico) por aqueles outros indivíduos, que buscarão, por meio de inferências, informações com auxílio das quais se possam localizar diante daquele. Ou seja, para o sociólogo – e este exemplo é dado por ele mesmo –, de modo algum as informações necessárias à socialização serão resultado da inquirição científica; ao contrário, elas serão consequência de um processo inferencial que tem por base o conhecimento geral da vida passível de ser apreendido por um ser humano.

O objetivo do que Goffman (1985) nomeia *reconhecimento local* é a definição de uma *situação social* concreta, ou seja, de um ambiente de monitoramento mútuo entre os envolvidos. Não deixa de ser, para esse autor, uma espécie de "representação teatral", no que diz respeito aos atos de representar-assistir (ainda que sejam mútuos entre os participantes, ao contrário da cena de teatro tradicional). No entanto, algumas limitações teóricas advêm deste modelo, principalmente se considerarmos o fato de nas representações teatrais termos "simulações", ao contrário da compreensão comum de que na vida temos situações "reais". Além disso, a não existência de uma plateia – em referência preferencial à cena italiana – marca e afirma a não simulação da situação social.

Isso quer dizer que a manipulação (em sentido positivo e/ou negativo), por parte do indivíduo, das informações que expressa é um processo social comum e válido. Desse modo, ele poderá manipular até mesmo a maneira com a qual será tratado por outros, expressando tanto verbal quanto não verbalmente informações sobre a maneira com que um indivíduo como ele, pertencente a uma dada categoria social (talvez mais valorizada, mas o contrário também

pode ocorrer), deve ser tratado. Em outras palavras, aquele poderá manipular, se assim quiser, as informações que expressa para atingir uma determinada impressão nos outros participantes da situação. O conceito de *situação* leva em conta que ambos os integrantes do processo de interação tanto buscam informações quanto as transmitem. Assim, indícios de comportamento social serão *expressos* por um indivíduo de modo que os outros sintam uma *impressão* característica (GOFFMAN, 1985, p. 12).

Para Goffman, no entanto, há a questão de uma possível incoerência entre as informações expressas de caráter verbal e não verbal. Não se trata apenas de, por exemplo, um indivíduo exigir ser tratado por outros como sendo passível de ser "respeitado" por meio da verbalização. A questão se volta desde a entonação até mesmo ao seu posicionamento corporal. Exemplos característicos são as contribuições das pesquisas em Administração, as quais admitem "caras" específicas, como a do "chefe do departamento", ou do "executivo", primando sobre a competência profissional propriamente dita (SÁ, 2011, p. 102-103).

O mais importante, nesse sentido, para nós, é que o mencionado monitoramento se dá *durante* a interação, ainda que esta possa ter algum grau de planejamento anterior. Assim, é no próprio ato interativo que um personagem social poderá se posicionar diante de um acontecimento, ou exercerá determinada expressão diante de alguém, ou ainda saberá o momento de entrar, permanecer ou sair de determinada situação. É neste ponto, aliás, que se encontra a maior ressalva às ideias de Erving Goffman, no que diz respeito à intenção no agir das personagens sociais, como outras que ele próprio se faz.

O grau de intencionalidade da "representação social", quando confrontada com a da representação teatral, nos revela alguma incompatibilidade teórica entre os modelos de Psicologia Social de Goffman e de uma Etnocenologia, por exemplo, que é o estudo das manifestações espetaculares humanas organizadas. Na busca por um modelo de apoio à nossa análise, temos em consideração que a utilização dos termos de outro domínio deve levar em boa conta o que eles representam na esfera de sua própria amplitude conceitual. O primeiro comentário a ser suscitado diz respeito à própria objeção que alguns teóricos da Etnocenologia fazem quanto ao uso dos termos "teatrais" por outras ciências ou no cotidiano. Justificam-se na compreensão de que seu

objeto de estudo agrega a si um sentido "espetacular" das manifestações, ou seja, admitindo um grau de expressão e intencionalidades tendendo a um grau máximo, "uma forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se enfeitar. Uma forma distinta das ações banais do cotidiano." (PRADIER, 1999, p. 24). Além disso, inserem-se nesse domínio as manifestações – "destinadas a um público, seja ele passivo ou ativo" (KHAZNADAR, 1999, p. 58) – "que são fruto de uma elaboração, de uma premeditação, de uma memória coletiva [...] Dessa forma, estão excluídos do campo da etnocenologia os fatos e os gestos da vida cotidiana, as improvisações e as criações individuais" (p. 58).

Assim, uma primeira questão é, quando da análise de um conjunto de documentos que, por alguma razão, pudessem ser nomeados a partir de termos teatrais (mas não dentro de seu domínio específico): como tratar a mencionada compreensão (ou possível constatação) de não espetacularidade (em sentido teatral) dos atos cotidianos? E, além disso, como compreender de que forma se dá a intencionalidade dos atos cotidianos, ainda que neles se possa resguardar um grau de esquematização de *expressão-impressão*?

Um primeiro caminho seria ignorar esse aspecto, tendo subentendidas as ressalvas à aplicação de termos teatrais (leiam-se etnocenológicos). No entanto, no nosso caso específico de análise de videoaulas, temos de levar em conta, primordialmente, uma de suas características secundárias enquanto gênero: a de que possuem um *roteiro* em algum nível esquematizado, apesar de optarem por um meio de expressão ao máximo aproximado dos atos cotidianos de impressão-expressão. Além disso, um *monitoramento* social não se efetua no momento de sua produção imediata, ou seja, o indivíduo que tem sua imagem veiculada na videoaula não terá em tempo real a apreciação daqueles outros aos quais se destina. Assim, a videoaula, enquanto situação social, terá diferentes contextos (momentos) de *expressão* e *impressão*. Por essas características, consideramos que a possível grande contribuição dos termos ditos "teatrais" para nossa análise se encontra no fato de no campo do teatro existir um planejamento (mesmo nos chamados improvisos), além do próprio monitoramento (que, na verdade, ocorre, por parte da plateia, e é objeto de estudos específicos do teatro contemporâneo). Por meio dessa breve aproximação teórica, buscamos em nosso projeto ratificar as ideias de Goffman no campo da Psicologia

Social, mas, principalmente, no da Sociolinguística Interacional, perspectiva na qual nos inserimos para compreensão e análise do *corpus*.

O dito "planejamento" das videoaulas advém da própria necessidade pedagógica de se estabelecer um plano de aula. No entanto, os planos de aula sofrem – ou deveriam sofrer –, como se sabe, modificações em conformidade com as necessidades dos educandos. Para as videoaulas, no entanto, parece haver um planejamento seguido à risca, como a fala de um *personagem teatral*, e que será realizado pelo professor executor.

De quem ele se trata, ou, perguntemos, quem é revelado por sua maneira de agir? Ora, uma questão que se pode lançar neste momento diz respeito à necessidade de o papel de executor ser realizado por um professor, e não por um *ator*, em sentido teatral, atuando *como se fosse* um professor (como no teatro naturalista). E dessa pergunta, ainda não respondida, poderíamos extrair outras duas: o professor concebe-se como um ator (teatral) ou sua compreensão da noção de professor pode ser estendida desde a classe presencial até a classe a distância? Além disso, o aluno compreende-se diante de um professor ou de um ator (ou de um ator inconsciente?)?[4]

Ainda que estas perguntas possam parecer muito pontuais, temos uma razão maior para formulá-las: a educação a distância, da qual as videoaulas são apenas uma parte do sistema, possui legitimação legal, assim como a modalidade presencial[5]. Isso quer dizer que, de um ponto de vista que compreende as ações do Estado para a educação, a EAD é um modelo de educação válido, e deve ser tratada e compreendida *socialmente* como tal. Damos ênfase a "socialmente", pois é sobre esse aspecto que nos centraremos a seguir.

Impossível não retomar as considerações de Florestan Fernandes, em artigo concedido ao jornal *Folha de S. Paulo* em julho de 1986, quando comenta a necessidade de ordenamentos constitucionais, próprios das sociedades com

---

4 Todas essas perguntas tratam-se, na verdade, do prosseguimento de nossa pesquisa, ainda em elaboração, a ser apresentado posteriormente à comunidade científica.

5 A educação a distância, além de possuir uma legislação específica, permite a possibilidade de intercâmbio entre si e as modalidades presenciais. Informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm. Acesso em: 31 de julho de 2012.

divisões, "consequências de uma desigualdade insuperável dentro da ordem social existente". A conciliação dessas divisões em constante modificação, desde que baseadas na economia flutuante, é atingida, ou objetiva-se atingir, por meio de mudanças nas constituições e códigos legais. Contudo, afirma Florestan Fernandes – dois anos antes da promulgação da Constituição Federal de 88 –, apesar de utopicamente os ordenamentos legais tentarem se estabelecer "acima das classes", não atendendo diretamente a exigências de classes específicas, as tomadas de poder ditatoriais da burguesia brasileira demonstram a incapacidade de estas conviverem com esse modelo conciliador.

Assim, em modo de extensão das ideias sobrescritas ao modelo de educação a distância, apesar de esta ser movida pelo desejo de democratização – termo usado à mão cheia na legislação brasileira – talvez possamos perguntar qual é a compreensão que os próprios agentes fazem da EAD enquanto prática legitimada socialmente. Em outras palavras: ocorre uma subjetivação[6], por parte de seus participantes, da ideia de que a EAD é de fato, como o é de direito, uma educação crítica e ampla?

Não acreditamos que seja possível, em nosso modelo de análise – o qual será exposto mais adiante –, responder a todas as perguntas formuladas acima, embora consideremos importante sua formulação. O que desejamos é, em um primeiro momento, compreender como se dão os processos de interação, ou, como diria Goffman, de *expressão* e *impressão*, em uma videoaula de EAD, tentando fazer uma espécie de diagnóstico pontual de um sistema inteiro que no momento não nos é possível analisar.

Julgando elucidado nosso posicionamento teórico, faz-se necessário esclarecer alguns dos conceitos que guiaram a análise do *corpus*.

2.3 CONCEITOS DE SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Em "A situação negligenciada", outro importante artigo de Erving Goffman (2002) a respeito do tratamento científico de alguns aspectos da interação face a face, esse autor destaca as variáveis que imprimem em geral consequ-

6 Aqui compreendemos esta expressão segundo o uso de Teixeira Coelho (2008), como a adoção e naturalização de ideias e caracteres sociais que antes apenas se encontravam a nível teórico.

ências sobre o comportamento linguístico. Portadoras de historicidade, essas variáveis são inerentes aos sujeitos humanos, e à fala natural, a exemplo de faixa etária e gênero dos envolvidos, origens sociais e grau de escolaridade.

No entanto, além dessas variáveis, Goffman considera que há outras propriedades que devem ser consideradas, agregando-as à análise linguística, embora esta última seja a base do estudo. Nesse sentido, emerge o conceito de *situação social* – ambiente no qual condições de monitoramento mútuo entre participantes de uma interação são possibilitadas. Necessárias à compreensão das formas linguísticas, por fornecerem pistas de contextualização dos enunciados, essas situações tinham sido até então – 1964, ano de produção do artigo –, conforme o sociólogo, negligenciadas.

A situação social afasta-se conceitualmente de outras noções, como o *agrupamento* – pessoas, descomprometidas ou não umas com as outras, na iminência de participarem de determinada situação social, ou ao menos de seguirem certas regras estabelecidas de convívio, como de não se intrometerem ou ao menos fingirem não ouvir ou adquirir dados advindos de conversas alheias. Além do *agrupamento*, temos o *encontro*, com grau de estruturação de participação ampliado, sendo uma condição na qual todos os participantes estão de fato, e de maneira ratificada, envolvidos em um "foco de atenção cognitiva e visual" (GARCEZ et al., 2002, p. 260).

Emergem os *contextos* nas *situações sociais* e nos *eventos* – como subcategorias dos eventos, nas quais *atividades de fala*, ou seja, dos elementos enunciativos, marcariam novas diferenciações de comportamento dos envolvidos –, contextos nos quais estão contidos dados sobre a compreensão que se pode ter de determinada situação, ou daquilo que se está fazendo em uma situação específica. São as pistas de contextualização, tais como as mudanças de código e de direcionamento corporal, fornecidas pelos participantes, que nos conduzem a uma compreensão do significado da atividade de interação, do local em que ocorre e do que os participantes compreendem como fazendo nela.

Essa compreensão do significado da situação e das atividades que se estão executando também pode ser nomeada *enquadre*. É uma noção sem a qual, conforme Garcez et al. (2002, p. 260), não podem ser compreendidos elocuções, gestos e movimentação, pois, para isso, é necessário verificar os contextos, já citados, e, portanto, enquadrar as informações acessadas na interação,

porque direcionarão o próprio comportamento dos envolvidos. É, assim, um processo dinâmico de interpretação e inclusão das características de uma situação em determinada categoria que abarcará um esquema de comportamento por parte de todos os envolvidos.

No que diz respeito à fala, enquanto elocução, esta terá uma relação muito próxima com um dos conceitos centrais da interação, conforme estudada por Goffman (2002b, p. 113): o *footing*[7]. Isso porque abarca as projeções pessoais dos envolvidos enquanto interagem, ou seja, como se apresentam aos outros e como são percebidos por estes. É por essa característica que os segmentos frasais, além dos gestuais, são de fundamental importância, pois representam exteriorizações passíveis de análise, além de serem de fato as condutoras de uma dada situação social.

A noção de *footing* abarca as condições de passagem entre diferentes enquadres, queremos dizer, as delimitações entre situações sociais distintas, como as que compreendem as atuações profissionais, pessoais, entre outras. Goffman cita as conversas informais que envolvem as reuniões profissionais (2002a, p. 110), como delimitações de um "pré-jogo" e de um "pós-jogo".

Uma das formas linguísticas de transparência dessas condições delimitadoras de situações sociais, e, mais especificamente, de encontros (como a videoaula), está nas marcas de "alternância de código", ou seja, de modificações a nível formal de algumas estruturas dentro de uma língua, ou código, além das pistas do canal, como as variações marcadas de velocidade de enunciação, do ritmo e marcações pausais (2002b, 2002, p. 111). Além da alternância de código, emerge a "alternância metafórica de código", que pode ser compreendida como passagem entre dois tipos de interação social entre os mesmos participantes e em um mesmo encontro – ou seja, seus esquemas de interação mudam. Um exemplo é o do professor que tem laços de amizade com alguns de seus alunos, mas que, quando inicia a aula, mantém com eles relações estritamente e, mais importante, visivelmente profissionais. Todas essas marcas, além das de nível gestual, caracterizam aquelas modificações de nível

7 O *footing*, no entanto, não foi noção central para esta nossa presente análise. Sentimos a necessidade de abordá-la mais profundamente, e assim fizemos, em pesquisa ainda em andamento (Pibic/UFPE/CNPq 2012-2013), intitulada *Enquadres sociointeracionais em videoaulas de EAD: aspectos funcionais e discursivos em videoaulas de Educação a distância da UFRPE*.

social que são demandadas como maneiras de demarcar diferentes eventos, de caracterizá-los, de cobri-los com nossa compreensão, e como maneira de receber e fornecer dados comportamentais para cada um desses eventos. Os participantes – e esta noção compreende falantes e ouvintes[8] – de um evento estão em constante modificação de seus *footings*.

A partir dos conceitos apresentados, realizamos nossa análise do *corpus*, entendendo as videoaulas como situações sociais e, mais especificamente, como eventos, e, além disso, buscamos compreender de que formas estas se realizavam como gêneros textuais em funcionamento no domínio discursivo educacional, especificamente no da educação a distância.

2.4 VIDEOAULAS ENQUANTO SITUAÇÕES E EVENTOS SOCIAIS

Os conceitos apresentados anteriormente em nosso percurso teórico estão, no entanto, mais bem direcionados às situações de interação face a face, por estas fornecerem, conforme Garcez et al. (2002, p. 264), "possibilidades mútuas de monitoramento" dos participantes de uma situação social, desde o início desta até que o penúltimo daqueles tenha se retirado. No caso específico de videoaulas, contudo, um monitoramento nesses termos não se torna possível, devido à diferença de temporalidade de elocuções entre falantes e ouvintes; a bem dizer, entre as elocuções do falante – o professor de EAD – para seus possíveis espectadores, alunos, os quais, em essência, não enunciam ratificadamente.

De qualquer maneira, não poderíamos negar a existência de outros participantes, incluídos na categoria de *participantes virtuais* da interação, enquanto detentores de horizontes de expectativas a serem atingidos em se defrontando com um gênero do discurso. Esse horizonte, podemos dizer, acaba sendo ao menos parcialmente conhecido pelo professor de EAD, desde que sabedor da condição de seus ouvintes, enquanto estudantes de graduação em nível universitário, no nosso caso, de uma universidade pública, sendo esta graduação

8 Os falantes e ouvintes, no entanto, afastam-se da noção tradicional de análise linguística, pois, como observa Goffman (2002a), podem levar em conta que apenas o som está em questão. Ao contrário, para este teórico, outros fatores da esfera gestual-visual devem ter sua importância trazida à tona nas análises de *footing*.

enquadrada em uma modalidade ainda em construção de sua legitimidade social – embora já atingida legalmente – quando confrontada com as modalidades presenciais. Todos esses aspectos devem ser levados em consideração quando da caracterização desses participantes virtuais, além daqueles inseridos presencialmente na preparação material da aula, os professores.

Para seguirmos essa compreensão de um monitoramento ao menos parcial por parte dos participantes virtuais, temos em conta que, de acordo com as metodologias de ensino contemporâneas, as necessidades desses estudantes devem ser consideradas como condutoras do processo educacional. Assim, mesmo que não ocorram em termos de alinhamentos corporais e direcionamentos de cabeça e de olhar, por exemplo, o professor poderá seguir uma orientação em seu cenário ecológico – ou seja, seu espaço disponível para interação, o qual possuirá temperatura, disponibilidade física, audível etc. – que cumpra no mínimo algumas das exigências que seriam cumpridas caso o ouvinte-aluno estivesse de fato ali, como estará de fato quando da visualização da videoaula. Um exemplo óbvio, porém talvez esclarecedor: é por essa razão que o professor de videoaula não fala de costas ou em diagonal, mas mantém seu alinhamento corporal em direção à câmera que captará sua imagem a ser emitida aos alunos, interlocutores ratificados, embora não presentificados no momento de emissão.

Para os segmentos que farão parte de nossa análise, seguimos a ideia de que ocorre mais uma "alternância metafórica de código" do que uma "alternância de código" propriamente dita. A última implicaria em mudanças de variedade linguística, o que não ocorre nos trechos analisados. Diferentemente, a alternância metafórica se situa em nível de tópicos e assuntos, sem resultar na alteração dos enquadres dos participantes, deslocando a estruturação de sua participação na situação social (GARCEZ et al., p. 258). Afirmamos inicialmente isso por não termos encontrado, durante a transcrição, a ocorrência de grandes variações quanto à estruturação linguística ou gestual.

Apresentamos a seguir a análise de uma videoaula. Para isso, utilizamos algumas ferramentas da análise da conversação (MARCUSCHI, 2003, p. 9-13) para transcrever o *corpus*. Apresentamos a transcrição completa com alguns comentários iniciais para em seguida apresentá-la em blocos para estudo mais pormenorizado.

2.4.1 ANÁLISE DA VIDEOAULA 1 (V1)

Realizamos nossa análise tendo por base a Videoaula 1 (V1), que tem duração de 3 minutos e 43 segundos. Tem uma música de fundo constante (forró lento), porém intercalada por variações de intensidade. Nela, temos pelo menos três imagens base: (i) a primeira, de fundo branco, com os nomes da "Universidade Federal Rural de Pernambuco" e da "UAB" (Universidade Aberta do Brasil), além do título em azul da disciplina "Linguística Geral" e o nome da professora 1; (ii) a imagem da professora 1; (iii) os *slides* que reproduzem partes da elocução consideradas importantes.

Como se trata da videoaula inicial à disciplina "Linguística Geral", inscreve-se nela o cumprimento/classificação de "Boas-vindas", buscando aproximação entre o professor e o aluno. Talvez por isso predomine inicialmente o caráter informal, com o uso constante do pronome de tratamento "você". Essa recepção aos alunos, como poderá ser visto na transcrição abaixo, concentrará algumas informações essenciais, tais como ementa, currículo do professor e alguns dados elementares de funcionamento da modalidade a distância[9].

Na Videoaula 1, temos, inicialmente, um indivíduo do sexo feminino, em idade adulta, tendo a profissão de "professora do ensino superior", portanto, tendo alto nível de escolaridade. Esses dados iniciais nos fornecem mais informações do que aparentam dar. Isso porque sua importância pode ser mais bem destacada se nos lembrarmos de que, no século XVII, por exemplo, a variável "sexo feminino" seria um impedimento ao exercício dessa profissão. Voltando-nos aos dias de hoje, tanto na EAD quanto nos cursos presenciais de ensino superior, é pré-requisito ao professor ter alto nível de escolaridade, como o grau de doutoramento. Deste modo, as variáveis descritas acima não têm a mera função de caracterizar esterilmente certos indivíduos, mas de legitimá-los como sujeitos de determinada prática de ensino.

A uma prática de ensino agregam-se concepções que poderão ser refletidas em gestos, enunciados, comportamentos e atitudes, em suma, às diversas manifestações e exteriorizações visíveis ou sensíveis aos outros indivíduos. Na V1, no entanto, o conjunto desses comportamentos verbais e não verbais ainda sofrerá a influência de outra variável: o espaço disponível para a intera-

9 Embora haja uma disciplina introdutória ao sistema digital da EAD.

ção em aula. Sabe-se que o espaço, sendo "lugar social" dedicado a interações didáticas, testemunha inclusive a importância dada à aula em determinada sociedade, como destacam Cuq e Cruca (2009, p. 127). A professora (daqui em diante nomeada P1) da V1 analisada possui, como espaço disponível e visível, o retângulo que compreende, verticalmente, a área acima da face até metade do tronco, e horizontalmente um espaço suficiente para gesticulação dos membros superiores.

2.4.2 TRANSCRIÇÃO DA V1

Para realizar a transcrição da Videoaula 1 (V1), utilizamos algumas ferramentas da Análise da Conversação, conforme explana Marcuschi (2003, p. 9-13). As vantagens desse modelo são que ele fornece um modo de descrição ortográfico que simultaneamente segue a escrita padrão e a produção real da fala. Abaixo, expomos a legenda para as principais marcas utilizadas em nossa transcrição:

- (+) pausa
- **MAIÚSCULA** ênfase ou acento forte
- **: ou ::** alongamento maior ou menor de vogal
- (( )) comentários do analista
- ” subida rápida de entonação
- ’ subida leve de entonação
- / . . . / eliminação de trecho

olá:' ((estremecimento ligeiro de voz)) (+) tudo be::m'" ((sorri)) (+) meu nome é /. . ./ sou formada em' letras ((olha rapidamente para o lado)) (+) pela /. . ./ ((olha rapidamente para o lado)) campus /. . ./ ((centra-se mais, o período seguinte adquire mais velocidade e firmeza)) e tenho especialização em língua portuguesa (+) pela mesma instituição (+) tenho mestrado em educação subárea língua portuguesa pela /. . ./ e atualmente curso doutorado também na /. . ./ (+) ((expressão séria)) é um prazer conhecê-lo' e é com o mesmo prazer que vou compartilhar com você ALGUNS dos meus conhecimentos na verdade (+) ((engole seco)) o que eu vou fazer é construir com você NOVOS conhecimentos já que o processo de ensino-aprendizagem é uma constante troca entre quem aprende' (+) e quem ensina (+) juntos nós estudaremos linguística geral (+) uma disciplina obrigatória de 60 horas que tem papel FUNDAMENTAL no curso de Letras' pois é a partir dela que você iniciará as discussões acerca ((eleva sobrancelhas)) da ciência da linguagem (+) ((aparece o quadro azul de título Ementa, com aumento da intensidade da música de fundo)) a disciplina tem como ementa' (+) os estudos da linguagem' (+) língua e linguística' (+) linguística como ciência (+) conceito e objeto de estudo' (+) a evolução dos estudos linguísticos' (+) algumas noções teóricas de estruturalismo (+) do gerativismo E do funcionalismo linguístico (+) veremos também (+) interacionismo linguístico e suas principais vertentes e por fim' a linguística e e o ensino de língua portuguesa , ((aparece o quadro azul de título Objetivo, com aumento da intensidade da música de fundo)) nosso objetivo principal é ampliar os conhecimentos dos educandos acerca da língua' ((eleva sobrancelhas)) sua estrutura e seu funcionamento (+) tornando-o capaz de refletir criticamente sobre questões referentes à ciência linGUÍStica (+) já os objetivos específicos" revelam o nosso desejo de oferecer ao educando condições para (+) primeiro (+) ((aparecerão quadro azuis, nos quais se lerão os segmentos seguintes)) construir conhecimentos ((no entanto, no quadro leem-se conceitos)) e identificar concepções de linguística e língua" (+) segundo' ((surge quadro com segmento seguinte)) (+) reconhecer a linguística como ciência, refletindo sobre seus fundame::ntos (+) conceito e objeto de ensino (+)' terceiro' (+) ((surge quadro com segmento seguinte)) refletir sobre as mudanças ocorridas na língua (+) e sobre os estudos pré-saussurianos possibilitando a RE-construção dos caminhos da evolução da linguística ao longo do tempo' (+) quarto' (+) reconhecer os elementos básicos do estruturalismo, gerativismo e funcionalismo, refletindo sobre os limites e fronteiras desses componentes linguísticos' (+) quinto' (+) reconhecer as características do interacionismo ((estremecimento de voz)) linguístico (+) e as suas diversas vertentes relacionando-as às várias áreas do saber que lhe são correspondentes' (+) E sexto (+) ((surge quadro com segmento seguinte)) reconhecer as contribuições das teorias linguísticas para o ensino da língua portuguesa , espera:mos que as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da disciplina (+) contribuam para que sua aprendizagem seja SIgnificativa e efetiva (+) desde já::' (+) anuncio que podem contar comigo (+) professora executora (+) e com os tutores virtuais na realização das atividades (+) estamos juntos (+) para ajudar você no que for preciso um GRANde abraço (+) VIRTUAL mas verdadeiro (+) assim como nosso ensino

Em primeiro lugar, julgamos importante destacar que o segmento acima pode ser dividido, além de a partir dos segmentos naturais prosódicos, em segmentos de *alternância metafórica de código*. Retornando à nossa perspectiva teórica, este conceito compreende aquelas variações não de vocabulário e/ou estruturação linguística que têm por resultado variações nos papéis sociais em dada situação, mas, ao contrário, variações que não impelem os participantes a outras situações, e sim a novos enquadres de compreensão de um momento diferenciado na interação. Esses blocos diferenciados, aqui, apresentam-se desde os cumprimentos iniciais, a apresentação do currículo da professora, até a exposição da ementa.

Na transcrição da V1, temos a seguinte segmentação de análise, a partir da *alternância metafórica de código*: (i) cumprimentos iniciais, apresentação da professora e de seu currículo; (ii) apresentação de concepção pedagógica; (iii) apresentação da disciplina ministrada e de sua ementa; (iv) conclusão e palavras finais da videoaula.

2.4.3 ANÁLISE POR TRECHOS DE (i) A (iv) POR ALTERNÂNCIA METAFÓRICA DE CÓDIGO

(i) Cumprimentos iniciais, apresentação da professora e de seu currículo:

olá:' ((estremecimento ligeiro de voz)) (+) tudo be::m''' ((sorri)) (+) meu nome é /. . ./ sou formada em' letras ((olha rapidamente para o lado)) (+) pela /. . ./ ((olha rapidamente para o lado)) campus /. . ./ ((centra-se mais, o período seguinte adquire mais velocidade e firmeza)) e tenho especialização em língua portuguesa (+) pela mesma instituição (+) tenho mestrado em educação subárea língua portuguesa pela

/. . ./ e atualmente curso doutorado também na /. . ./ (+) ((expressão séria))

Como início de execução de aula em uma mídia com a qual a P1 possivelmente não está habituada, temos um ligeiro estremecimento de voz ini-

cial, além do alongamento de vogais e movimentações oculares rápidas. Isso acontece neste trecho, no qual se emite uma elocução que deveria demonstrar familiaridade ou simpatia aos alunos. Porém, esse tipo de interação empática parece se basear em grande medida nas reações e nas pistas de aceitação dos participantes envolvidos. Não tendo, contudo, esses participantes diante de si, a P1 pode apenas manipular sua própria imagem a partir de uma projeção do que seriam as reações de seus alunos diante de suas ações, baseando-se em seu conhecimento social desse tipo de interação, contudo face a face. A firmeza na elocução, manifestada em uma enunciação clara e sem grandes pausas de hesitação, intensifica-se quando a P1 enuncia seu currículo, informação fixa, já ratificada, natural e verdadeira a si mesma, sem grandes variações de empatia em uma interação face a face.

Evidenciando-se a preocupação em demonstrar ter um currículo bom e legitimador da prática de docência acadêmica, podemos localizar o que pode ser considerado um dos primeiros *footings* da videoaula, tendo em vista a necessidade de construção de uma imagem de reconhecimento daquela professora, respondendo à questão "como deve a professora ser vista?". Sabe-se da importância, em sala de aula, de o professor delimitar seu espaço, apreender-se dele, tanto fisicamente quanto moralmente. Não se trata apenas, portanto, da veiculação de algumas informações úteis a respeito do currículo da docente, mas talvez da adequação de um momento do processo de conquista de espaço em sala de aula, porém em ambiente virtual. Se legitimada a imagem da docente, também serão legitimados os conteúdos por ela ministrados, potencializando, assim, o processo ensino-aprendizagem.

(ii) Apresentação de concepção pedagógica:

é um prazer conhecê-lo' e é com o mesmo prazer que vou compartilhar com você ALGUNS dos meus conhecimentos, na verdade (+) ((engole seco)) o que eu vou fazer é construir com você NOVOS conhecimentos, já que o processo de ensino-aprendizagem é uma constante troca entre quem aprende' (+) e quem ensina (+)

Neste momento, nota-se uma modificação na velocidade de enunciação, em relação ao segmento anterior (i). Evidencia-se a importância de expor explicitamente qual a concepção de ensino daquela aula. Tendo em vista ser um tema em geral polêmico, a P1 enuncia-o o mais claramente possível, destacando os termos "alguns" e "novos" com acento forte, tendo as pausas acima, em sua maioria, caráter adversativo. O esforço de P1 em destacar certos termos, de marcar pausas específicas, leva-a a "engolir seco", ato refletor disso. Aqui, a docente conclui a apresentação, iniciando a exposição de sua concepção pedagógica. Para iniciar o novo bloco de informações, a docente não realiza uma troca brusca de tema, mas une-as, lembrando o prazer de "conhecer" seus novos alunos e de compartilhar com eles os conhecimentos relacionados ao tema da disciplina Linguística I.

juntos, nós estudaremos linguística geral (+) uma disciplina obrigatória de 60 horas que tem papel FUNDAMENTAL no curso de Letras' pois é a partir dela que você iniciará as discussões acerca ((eleva sobrancelhas)) da ciência da linguagem (+) ((aparece o quadro azul de título *Ementa*, com aumento da intensidade da música de fundo)) a disciplina tem como ementa' (+) os estudos da linguagem' (+) língua e linguística' (+) linguística como ciência (+) conceito e objeto de estudo' (+) a evolução dos estudos linguísticos' (+) algumas noções teóricas de estruturalismo (+) do gerativismo E do funcionalismo linguístico (+) veremos também (+) interacionismo linguístico e suas principais vertentes e por fim' a linguística e e o ensino de língua portuguesa . ((aparece o quadro azul de título *Objetivo*, com aumento da intensidade da música de fundo)) nosso objetivo principal é ampliar os conhecimentos dos educandos acerca da língua' ((eleva sobrancelhas)) sua estrutura e seu funcionamento (+) tornando-o capaz de refletir criticamente sobre questões referentes à ciência linGUÍStica (+) já os objetivos específicos" revelam o nosso desejo de oferecer ao educando condições para (+) primeiro (+) ((aparecerão quadro azuis, nos quais se lerão os segmentos seguintes)) construir conhecimentos ((no entanto, no quadro leem-se conceitos)) e identificar concepções de linguística e língua" (+) segundo' ((surge quadro com segmento seguinte)) (+) reconhecer a linguística como ciência, refletindo sobre seus fundame::ntos (+) conceito e objeto de ensino (+)' terceiro' (+) ((surge quadro com segmento seguinte)) refletir sobre as mudanças ocorridas na língua (+) e sobre os estudos pré-saussurianos possibilitando a RE-construção dos caminhos da evolução da linguística ao longo do tempo' (+) quarto' (+) reconhecer os elementos básicos do estruturalismo, gerativismo e funcionalismo, refletindo sobre os limites e fronteiras desses componentes linguísticos' quinto' (+) reconhecer as características do interacionismo ((estremecimento de voz)) linguístico (+) e as suas diversas vertentes relacionando-as às várias áreas do saber que lhe são correspondentes' E sexto (+) ((surge quadro com segmento seguinte)) reconhecer as contribuições das teorias linguísticas para o ensino da língua portuguesa .

(iii) Apresentação da disciplina ministrada e de sua ementa:

A transição entre a fase anterior e esta acima se dá gradualmente, a partir da resultante de esta disciplina ser "fundamental" ao curso de Letras, justificando a existência de uma concepção pedagógica fundamentando-a. P1 eleva as sobrancelhas, como quem está diante de uma importante tarefa, e inicia e explanação da ementa. Sua elocução mantém ritmo uniforme e variações também uniformes de entonação, sendo recorrentes as estruturações linguísticas e enunciativas – como o grupo dos objetivos específicos, numerados de um a seis. Este trecho apresenta quadros reproduzindo a fala de P1, talvez com o objetivo de quebrar alguma possível monotonia visual, momentos nos quais a imagem da professora é substituída pela de um quadro com o texto enunciado e ocorre intensificação da música de fundo, sempre presente. Há alguns prolongamentos vocálicos e subida de entonação em algumas sílabas, porém sem função aparente.

(iv) Conclusão e palavras finais da videoaula:

espera:mos que as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da disciplina (+) contribuam para que sua aprendizagem seja SIgnificativa e efetiva (+) desde já::' (+) anuncio que podem contar comigo (+) professora executora (+) e com os tutores virtuais na realização das atividades (+) estamos juntos (+) para ajudar você no que for preciso, um GRANde abraço (+) VIRTUAL mas verdadeiro (+) assim como nosso ensino .

Neste momento, marca-se bem a finalização da videoaula, com as recomendações de aplicabilidade e funcionamento do gênero – como seu vínculo

a outras mídias de EAD, os *chats* etc. –, além das indicações dos próximos encontros e dos próximos passos pedagógicos. Na estruturação linguística, alguns traços dos segmentos anteriores são trazidos novamente, como a ênfase de sílabas de termos considerados importantes ("significatica", "virtual" e "grande"). Outros aspectos são retomados, como a concepção pedagógica e de defesa da EAD enquanto modalidade válida de ensino-aprendizagem. O encadeamento na ênfase de emissão de "GRANde" e "VIRTUAL" tem como objetivo salientar a autenticidade das interações na videoaula, como se evidencia de fato no último período desta.

2.5 VIDEOAULA: UM NOVO GÊNERO DO DISCURSO MEDIADO POR COMPUTADOR

Após esta primeira seção de análise, fez-se necessário realizar uma caracterização daquele *corpus*, de enquadrá-lo enquanto categoria que pudesse se inserir entre outras, ainda que permitindo exceções. Uma pista para nós surgiu a partir do fato de que a aula presencial – da qual a videoaula é considerada uma atualização (ainda que com suas modificações) – é considerada um gênero do discurso oral. Sendo assim, a situação social de videoaula a distância pode ser posta em analogia àquela. É por esse aspecto que decidimos nos voltar a uma caracterização da videoaula, *entendida como gênero do discurso, além de situação social*, seguindo as indicações da linha linguística de análise de gêneros. Esta analogia nos permitiu uma caracterização mais efetiva, em consonância inclusive com a compreensão da categoria aula presencial, considerada, como dissemos, igualmente um gênero oral.

Escrevendo sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (1997, p. 158) destaca que sua utilização "efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana." Assim, em cada domínio de atuação, em cada contexto e, por delimitação teórica, em cada "situação social", existe a possibilidade de ocorrência de gêneros que seguirão certos padrões (ou tipificações) reconhecíveis pelos membros dessas esferas de atividade.

Esse aspecto ganha relevância tendo em vista que o aporte teórico da Sociolinguística Interacional nos possibilita compreender a videoaula, em primeira

instância, como uma "situação social". Isso se dá pelo fato de ela poder ocorrer em um ambiente no qual há "possibilidades mútuas de monitoramento" (GARCEZ et al., 2002, p. 264), ou seja, em um "contexto", um "ambiente de significação que é interacionalmente constituído mediante o que as pessoas estão fazendo a cada instante em termos de *onde* e *quando* elas fazem o que fazem." (GARCEZ et al., p. 259). No entanto, como pudemos observar, esse monitoramento não ocorre de maneira simultânea na videoaula, e este é um fator diferenciador do que aqui poderíamos categorizar como "gênero discursivo" – a videoaula – e outros gêneros presenciais nos quais ocorrem possibilidades mais amplas de monitoramento. O "levantamento de dados" em nosso objeto de estudo, contudo, difere-se por seu caráter inferencial de base contextual, porque fundamentado nas possíveis características e necessidades dos ouvintes (graduandos em Letras) – e não em marcas comunicativas de base linguística, como as respostas expressas dos estudantes à prática dos professores.

Um exemplo disso pode ser encontrado no momento em que a P1 veicula informações do sistema "acadêmico": neste caso, seu currículo, ou sua formação acadêmica, e não outras informações que em um contexto diverso pudessem ser pertinentes. Quanto a isso, no entanto, destacamos que existe a possibilidade de contato entre professores e alunos em uma plataforma específica e a videoaula se caracterize, então, mais como recurso didático. Entretanto, como no momento em que ministra a aula a professora não dispõe de pistas que indiquem como a sua fala está sendo recebida pelos estudantes, o que se observa é que a P1 quase não tem outras informações nas quais se basear a respeito de seu público, a não ser o que conhece sobre os estudantes, como eles possivelmente terem começado há pouco a integrar o mesmo meio acadêmico (já que cursam uma disciplina do primeiro período, Linguística 1). Ou seja, a P1 se utiliza das informações disponíveis para fundamentar um contexto interacional, ou seja, um "ambiente de significação" (GARCEZ et al., 2002, p. 259) no qual termos, atores sociais e ações possuam um "horizonte de sentido" mais bem demarcado.

Marcuschi (2006, p. 24-25) resume, em seu artigo "Gêneros textuais: reflexões e ensino", algumas das atuais pesquisas sobre gêneros, concentradas nas seguintes observações: (i) "gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização

ou regularização" (perspectiva de Bazerman); (ii) gêneros são "formas de ação" e "artefatos culturais", além de "fenômenos linguísticos" baseadas na recorrência de características que os tornam reconhecíveis (perspectiva de Miller).

Baseados nessas indicações, desenvolveremos duas linhas de raciocínio. Na primeira (5.1), comentaremos sobre a o reconhecimento da prática discursiva e de sua plasmação em um gênero; na segunda (5.2), partiremos das características de tipificação que permitem o reconhecimento da videoaula enquanto categoria (um evento e possivelmente um gênero).

2.5.1 O RECONHECIMENTO DA PRÁTICA DISCURSIVA DA VIDEOAULA

No que diz respeito à sua nomeação enquanto "gênero" que permita analogias com a aula presencial, a videoaula não parece ainda preencher o espaço sócio-histórico secular reservado à aula didática presencial no imaginário social. O diretor de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), João Carlos Teatini, apresentando o balanço da EAD no ano de 2011, no 5º Encontro Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), diz que ainda há muitos preconceitos a serem superados, nesta "fase crucial de consolidação de um sistema nacional"[10], principalmente por a UAB, apesar de ter sido instituída em 2006, ter tido seus cursos implementados de fato apenas de 2008 em diante.

Assim, a EAD ainda é uma prática em processo de consolidação. No que concerne à nossa linha de pesquisa, caberia perguntar se os processos interativos, que permitem os processos pedagógicos, se dão de maneira a possibilitar uma aprendizagem crítica, e não apenas uma mera repetição dos conhecimentos. A almejada "construção de conhecimentos" se dá apenas à medida que se possa conduzir os estudantes a refletirem e a não considerarem aquele determinado material veiculado como imutável e como amostra de um conhecimento que, vindo de alguma instância superior (ou nível acadêmico superior) não possa ser modificado e reelaborado. Nesse ínterim, as "trocas" esperadas pela P1 se dão mais por sua perspectiva de, posteriormente, acessar as produ-

10 A esse respeito, ver notícia disponibilizada no site da UAB: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=189:encontro-da-uab-apresenta-balanco-de-2011-e-planejamentos-para-2012&catid=1:noticia&Itemid=7. Acesso em 03/08/2012.

ções intelectuais dos estudantes, como seus artigos, seus comentários nos *chats* ou nas provas etc. A anterioridade de enunciação da videoaula não facilita a intervenção dos estudantes no material ali presente, ou seja, eles não podem interferir sobre o material imediatamente, com seu senso crítico, mas talvez apenas posteriormente[11]. É por isso que, antes, afirmamos que a videoaula não substitui a aula presencial, porque aquela necessita pelo menos do suplemento dos *chats* como resposta à esperada "construção de conhecimentos" conjunta.

Outras dificuldades se apresentam, como o grande público que as videoaulas de EAD pretendem abarcar, via de regra superior em quantidade ao público presente em uma aula presencial. A prática de ensino a distância não sofre influência imediata de um espaço pedagógico, o que tem maior chance de ocorrer nas aulas presenciais. Para estas, de fato, os professores em geral não negam modificar e adequar sua prática de acordo com os diferentes contextos de sala de aula, os diferentes públicos, perfis, necessidades, condições espaço-temporais etc.

Todavia, por mais que se releve a enunciação de pelo menos marcas linguísticas que concernam a uma concepção de ensino, se o sistema da EAD não funcionar de maneira integrada, o envolvimento crítico dos estudantes com o que está sendo dito não se torna muito executável, e a concepção pedagógica acabará se tornando, em alguma medida, *alienadora* da realidade. No entanto, para saber isso, é preciso realizar um diagnóstico pontual no sistema, verificando como os agentes da EAD compreendem a própria prática e quais os resultados, o que no momento não nos foi possível realizar.

2.5.2 A VIDEOAULA ENQUANTO GÊNERO E EVENTO E SUA CARACTERIZAÇÃO

Delimitando-se o conceito de "situação social", encontramos o conceito de "evento", que toma parte das possíveis marcas de "abertura e fechamento reconhecíveis", ou seja, da possibilidade de se estabelecerem unidades interativas dentro da situação social. Uma videoaula específica pode ser entendida como um *evento*, ou seja, como uma das segmentações de uma situação social de ensino-aprendizagem. Isso porque ela se trata de um momento delimitado,

11 Porém, na realidade, a intervenção crítica dos estudantes universitários não se torna regra em todas as situações de ensino-aprendizagem presenciais.

apresentando demarcações temporais e espaciais além de funcionais, e essas delimitações a aproximam da compreensão de gêneros textuais, pois, conforme Marcuschi (2008, p. 155), estes são entidades empíricas bastante estáveis. Por exemplo: a Videoaula 1 possui duração de 3 minutos e 43 segundos; possui um espaço no qual foi gravada, seja uma sala de aula ou um estúdio de gravação; tem a função de ser uma aula introdutória à disciplina Linguística 1, apresentando a ementa e a metodologia de ensino.

É característica peculiar à videoaula o fato de ela ter, no que diz respeito a essas demarcações, defasagens espaço-temporais entre as atividades dos falantes e ouvintes: a enunciação do professor ocorre em momentos e espaços diferentes e será apreendida em espaços e tempos também díspares pelos estudantes. Além disso, a videoaula, por ser um registro gravado, pode ser pausada, repetida, manipulada graficamente (como ocorre com a inserção dos quadros explicativos) e servir-se dos recursos técnicos disponíveis. Pode, enfim, ser *reenunciada*. Observe-se, no entanto, que, assim como ocorre aos demais gêneros do discurso, as condições de enunciação e recepção não serão sempre as mesmas, o que torna a videoaula um evento igualmente irreiterável.

Deste modo, como ilustração, as concepções pedagógicas veiculadas nas videoaulas estarão, um dia, defasadas e não condirão mais com futuras concepções e, assim, terão sua atualidade e validade continuamente ultrapassadas. Observando a V1, podemos verificar que a apresentação de sua concepção pedagógica se dá mais por meio de marcas linguísticas, estruturações frasais e ênfases enunciativas do que por sua deliberada enunciação (ainda que esta possa ocorrer). Assim, em alguns momentos, a P1 adjetiva determinados conceitos, tal como no trecho "[...] o processo ensino-aprendizagem é uma **constante troca** entre quem aprende e quem ensina" (grifo nosso) – sem, contudo, nomear explicitamente a metodologia seguida.

Esta última também pode ser apreendida pela análise dos verbos que a P1 utiliza, marcando o nível de envolvimento do estudante no processo ensino-aprendizagem o qual integra. Assim, quando enuncia "o que vou fazer é construir com você novos conhecimentos", a P1 tenta ampliar a participação do estudante nessa prática. Por meio do esquema verbal, a P1 pode apresentar uma sugestão de trabalho pedagógico com base na ementa. Para cada tópico,

um verbo encabeçará um tipo de postura em relação ao conteúdo da ementa, como pode ser visto no exemplo que segue:

Verbo RECONHECER
Ex.: "reconhecer a linguística como ciência"; "reconhecer os elementos básicos do estruturalismo [...]"; "reconhecer características do interacionismo".
Nos trechos iniciados por este verbo, as atitudes demandadas aos estudantes em relação à ementa são em geral passivas, porque consistem em demonstrar a apreensão de um conceito tido como correto (o conceito de ciência e o enquadramento da linguística nele), ou a partir de uma corrente teórica dada (Estruturalismo) identificar as análises que se enquadram nela; encontrar caracteres distintivos e análogos em teorias. Tais verbos indicam uma postura mais passiva do aluno no processo ensino-aprendizagem, perspectiva que se relaciona com uma didática de cunho mais tradicionalista.

Verbos REFLETIR e RELACIONAR
Ex.: "refletindo sobre seus fundamentos"; "refletir sobre mudanças ocorridas na língua [...] possibilitando a **reconstrução dos caminhos da evolução linguística** ao longo do tempo".
Os períodos iniciados por esses verbos estão mais bem relacionados com a concepção pedagógica que a P1 pretende demonstrar como sua, ou seja, uma perspectiva sociointeracionista. Como podemos ver no trecho grifado, ao estudante realizar as indicações da ementa, ele terá a possibilidade de, ele também, "reconstruir" os conhecimentos com os quais começa a entrar em contato. Assim, o estudante também se encontra inserido no domínio discursivo da linguística, não apenas como ouvinte, como espectador, mas como participante ativo.

Nesse sentido, a videoaula analisada pode ser compreendida primordialmente como "conjunto de enunciados" integrantes de um discurso o qual ao mesmo tempo sustenta – há um espaço considerável na Videoaula 1 dedicado à afirmação de a videoaula ser "virtual, mas verdadeira".

A aula presencial em curso de graduação é um *gênero* discursivo oral do âmbito acadêmico. Acredita-se, em geral, que a aula presencial é ambiente propício à enunciação crítica e imediata dos estudantes. Ela, diferentemente

da videoaula, permite, na época atual, um maior grau de interações e de monitoramento imediato dos enunciados e das ações, por parte dos ouvintes. Porém, em quais condições hoje nós poderíamos realizar uma comparação justa entre a aula presencial e a videoaula, sem que nenhuma delas perca suas especificidades?

Como assinala Marcuschi (2005, p. 13), "Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita". É certo, assim, que nosso objeto de pesquisa e análise se trata de uma atualização do gênero "aula didática presencial", em conformidade com as novas necessidades e dificuldades dos estudantes, como a falta de tempo, os problemas de deslocamento, as poucas vagas oferecidas pelas universidades etc., além do próprio fluxo cultural de nossa sociedade, ou seja, a adaptação pela qual a sociedade passa a partir de novas demandas, neste caso, tecnológicas. A intenção de transpor essas barreiras e se adaptar à nova conjuntura social pode ser bem apreendida nos projetos político-pedagógicos de EAD. No entanto, a videoaula não é a expressão mais forte ou principal da EAD, mas apenas um dos elementos desse sistema, em conjunto com as webconferências (quando for o caso), os *chats*, as apostilas, as avaliações presenciais, as atividades dos tutores etc.

É por essa razão que consideramos discutível fazer uma comparação estrutural entre a aula presencial e a videoaula, porque, além de pertencerem a âmbitos de atuação diversos, não representam gêneros paralelos nos sistemas de ensino presencial e a distância.

De qualquer maneira, uma comparação desta natureza não tem muito interesse prático, porque desloca um discurso de seu contexto de enunciação, demandando a ele respostas que não pode dar. Assim, é inútil pretender que a videoaula só possa ser considerada um gênero à medida que se inscreva no mesmo modelo formal do gênero secular aula presencial. Ademais, isso seria obedecer a um cânone fixo e indiscutível, ou um modelo de aula a ser atingido (cânones, tais como ocorria com as indicações para os gêneros literários, nas poéticas classicistas, à exemplo da de Boileau), afastando-nos da tendência contemporânea sociointeracionista. Para fazermos uma caracterização de nosso objeto de análise, será preciso destrinchá-lo, buscando listar uma tipificação do que, no momento, nomeamos de gênero. Faremos, para isso,

uma caracterização sistemática da videoaula, para enquadrá-la enquanto um gênero do meio virtual, por ela de fato integrar um sistema que se faz virtualmente: a educação a distância.

2.5.3 "PARÂMETROS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS NO MEIO DIGITAL" (MARCUSCHI, 2005, p. 34)

Marcuschi (2005, p. 34) constrói um quadro no qual expõe alguns dos gêneros virtuais, sem privilegiar "aspectos estruturais e formais, mas sim funcionais e operacionais ao lado de estratégias e propósitos". Entre os gêneros expostos não se encontra a videoaula da educação a distância, tarefa que nós tentaremos aqui cumprir, de acordo com nossas reflexões. Apresentamos a seguir nossos comentários a respeito da caracterização da videoaula enquanto gênero do discurso oral e virtual para, em seguida, apresentarmos o quadro, seguindo o modelo do autor acima mencionado.

No que diz respeito aos momentos de enunciação e recepção da videoaula, eles são assíncronos, pois não se dão simultaneamente, sendo diferentes, portanto, os contextos em que ambos são produzidos. Isso é de fundamental importância na caracterização do gênero, pois de outro modo ele se aproximaria de uma webconferência, que apresenta sincronia em relação à enunciação e recepção, mas que pode ser mais bem compreendida como um suporte do que como um gênero.[12]

Sua duração é limitada; mas quanto a ser rápida, esse aspecto não parece ter relevância na caracterização do gênero, ainda que em geral as videoaulas, por questões técnicas ou pedagógicas não sejam muito longas.

Quanto à extensão de seu texto, em geral ela recobre toda sua duração. Podemos dizer que a videoaula acaba quando termina o texto, este funcionando como um roteiro que será enunciado, lido, interpretado. O texto é oral, mas pode aparecer em forma escrita em momentos mais difíceis que demandem mais clareza. Assim, o texto é definido, embora não apontemos a sua duração como definidora do gênero. Também não ocorrem nesse texto alternâncias efetivas entre falantes. No entanto, ressaltamos, há um espaço que entendemos

12 Um estudo mais específico sobre as webconferências enquanto suportes pode ser encontrado na segunda parte deste livro.

como de intervenção virtual, como quando a P1 pergunta "– Tudo bem?", deixando abertura a uma resposta virtual do seu ouvinte ratificado.

Seu formato textual se faz sem turnos de fala encadeados entre falantes, aspecto definidor do gênero, pois ele se faz sem a possibilidade simultânea de interação face a face entre professor e aluno. Mas esse formato textual se faz sem seguir uma estrutura fixa: notamos, por exemplo, que existe um espaço para as modificações do texto, embora se siga um roteiro, conforme podemos ver em um trecho da videoaula em que a professora enuncia diferentemente do que aparece em um quadro esclarecedor. Não há muita diferença entre as falas serem fixas ou não no instante mesmo em que são enunciadas, desde que apresentem coesão e coerência e sejam audivelmente produzidas; no entanto, ao término da aula e gravação, o texto se tornará fixo. Ainda assim, há uma sequência seguida na videoaula entre os enunciados, possuindo progressão entre si, no esquema *introdução* → *desenvolvimento* → *conclusão*, conforme analisamos acima, por alternância metafórica de código: (i) cumprimentos iniciais, apresentação da professora e de seu currículo; (ii) apresentação de concepção pedagógica; (iii) apresentação da disciplina ministrada e de sua ementa; (iv) conclusão e palavras finais da videoaula. A videoaula também não pode apresentar sequências muito independentes, pois ao contrário perderá sua unidade temática. Assim, essa progressão é muito importante na caracterização do gênero, mas não tanto em sua definição, pois outros gêneros orais como palestra, por exemplo, também apresentam encadeamento entre as partes.

No que diz respeito aos participantes, podemos dizer que há dois polos de interação: o dos professores e o dos alunos. Naquele, um ou mais professores enunciam um texto que será reproduzido para outro polo, formado por uma grande quantidade de alunos (mesmo porque um dos objetivos da educação a distância é tentar abranger um público mais amplo). Nesse sentido, podemos dizer que há dois grupos institucionalmente fechados: o dos professores e o dos alunos, únicos participantes ratificados e vinculados por uma hierarquia no sistema educacional (ainda que essas hierarquias, em seu sentido negativo, tenham sido evitadas pelas metodologias contemporâneas). A restrição a esse acesso realmente se dá por meio do controle institucional no acesso de algumas das videoaulas e outros materiais videoaulas, inscritas na plataforma

Moodle à qual só têm acesso os alunos devidamente matriculados. No entanto, temos de admitir a possibilidade de participantes não ratificados terem acesso às videoaulas, ainda que não seja a regra: por exemplo, os técnicos responsáveis, que, no entanto, possuirão outro tipo de *footing* a essas videoaulas; os professores que não estão diretamente envolvidos com a produção daquela videoaula, mas que poderão ter acesso a ela; amigos e parentes dos alunos da graduação a distância, na presença dos quais os alunos poderão acessar as aulas. O fechamento do grupo de acesso não resultará em modificações ao gênero, pois o acesso, sendo dos participantes ratificados ou não, não interferirá em sua caracterização formal.

Em termos de função, as videoaulas não apresentam caráter lúdico ou interpessoal. No entanto, preservamos uma abertura quanto ao aparecimento de trechos nos quais esse tipo de interação favorecerá as interações pedagógicas, no estabelecimento de um ambiente propício a esse tipo de situação social. As funções dominantes encontradas foram a educacional e a institucional. No entanto, apenas a primeira é definidora do gênero. A segunda, ainda que possa ser amplamente encontrada nas videoaulas estudadas, e ainda em outros exemplares, com o vínculo de grande parte a uma instituição, não é definidora do gênero, pois há casos em que não ocorre. A institucionalização não efetua muitas modificações na macroestrutura do gênero.

No que diz respeito aos temas, eles seguem a ementa da disciplina e, assim, podemos dizer que são definidos, ou combinados, no sentido de que a inscrição em um curso de graduação é voluntária. Assim, os dois polos de interação institucionalizados possuem mesmos objetivos pedagógicos, diferenciados, contudo, pela função que cada um exercerá no sistema.

O estilo utilizado pelo professor deve corresponder às expectativas de qualquer gênero acadêmico, sendo objetivo e apresentando características mais aproximadas de uma linguagem ao menos parcialmente formal. O estilo é muito importante no funcionamento da videoaula, pois um excesso de formalidade dificultaria mais ainda os processos de interação. Assim, esse estilo seguirá as expectativas dos ouvintes ratificados, mas deixará em aberto as possibilidades pessoais de fala. No entanto, não poderá ser monitorado no momento da interação, porém apenas posteriormente.

Por fim, no que diz respeito ao canal de comunicação e às semioses, teremos que estabelecer pelo menos três tipos: o linguístico, cujo texto pode ser apresentado nos canais escrito, oral e oral e escrito – acreditamos que, destes, apenas o oral seja imprescindível à videoaula; as imagens, representadas pelos quadros, *gifs* e ilustrações; e o próprio material audiovisual. Quanto a este último, ele é definidor do gênero, e deverá contar com uma direção, buscando qualidade do som, da imagem e do encadeamento das sequências da videoaula, que podem ser manipuladas. Essa mensagem, após sua finalização audiovisual, será arquivada para sempre se encontrar "salva" para disponibilização aos alunos.

Em resumo, temos:

DIMENSÃO	ASPECTO	VIDEOAULA
Relação temporal	Síncrona Assíncrona	- +
Duração	Indefinida Rápida Limitada	- 0 +
Extensão do texto	Indefinida Longa Curta	- 0 0
Formato textual	Turnos encadeados Texto corrido Sequências soltas Estrutura fixa	- + - +
Participantes	Dois Múltiplos Grupo fechado	0 + - [há possibilidade de ouvintes não ratificados]
Relação dos participantes	Conhecidos Anônimos Hierarquizados	+ 0 +
Troca de falantes	Alternada Inexistente	- + [porém, há abertura para interação virtual]

Função	Interpessoal Lúdica Institucional Educacional	- [pode, no entanto, ocorrer em alguns aspectos] - [pode, no entanto, ocorrer em alguns aspectos] 0 [pode ocorrer, mas não como definidor do gênero] +
Tema	Livre Combinado Inexistente	- + -
Estilo	Monitorado Informal Fragmentário	- - - [há, contudo, um estilo esperado e ratificado para uma videoaula no âmbito acadêmico]
Canal/Semioses	Só texto escrito Oral e escrito Texto e imagem C/paralinguagem	- + + + [o caráter audiovisual é definidor do gênero]
Recuperação de mensagem	Por gravação Voláteis	+ -

Legenda: (-) ausência de traço; (+) presença de traço; (0) irrelevância do traço para definição do gênero.

2.6 CONSIDERAÇÕES

Concluímos, assim, que as videoaulas podem ser compreendidas como atualizações do gênero secular "aula presencial", adquirindo, no entanto, nova tipificação devida ao contexto em que são produzidas, neste caso, o meio

virtual. Neste, novas práticas interativas são desenvolvidas, com indivíduos que desempenham papéis específicos e que podem imprimir informações e exprimi-las, como os professores e os alunos. Estes desenvolvem diferentes maneiras de adquirir e fornecer informações sobre si mesmos, por meio da expressão facial (por meio desta, o professor poderá manipular a recepção das informações expressas, fazendo-as serem dotadas de simpatia, seriedade etc.), do reconhecimento do espaço físico (ou espaço ecológico disponível, que garante um reconhecimento da situação social concreta) e da elocução, esta verificada pelas marcas verbais, pelo ritmo, pelas pausas, principalmente as dotadas de sentido, como as adversativas. No entanto, é importante considerar que, por as videoaulas possuírem um meio de interação assíncrono, a verificação das informações expressas só poderá ser feita após o término da exibição, ou seja, a interação, ainda que ocorra no momento, não poderá ser verificada no material em si, mas apenas com o apoio dos *chats*, das provas escritas, dos *e-mails*.

Uma videoaula pode ser entendida como um *evento* da *situação social* da educação a distância, pois representa um momento delimitado (em geral, a duração do arquivo de vídeo) e possuidor de tópicos (como o tema da aula do dia). Esse evento aparece demarcado por alternâncias metafóricas de código, pois não ocorrem grandes modificações de formas linguísticas, mas sim novos enquadres para cada segmentação do evento – como a abertura da aula (buscando um clima favorável à interação), a apresentação do conteúdo programático (de maneira séria e objetiva) etc. Sobre os participantes da situação social estudada, estes necessitam ter sua participação legitimada, seja por meio das informações que expressam, validando sua prática de ensino, ou das informações que estão a si agregadas, como os participantes virtuais ratificados da interação, ou seja, os alunos que têm sua interação legitimada pelo sistema da educação a distância por meio da inscrição no curso de graduação.

A partir das ideias de delimitação e de reconhecimento social que nos fornece a concepção de videoaula enquanto situação social e evento, fizemos mais uma ponte teórica entre a Sociolinguística Interacional e a teoria dos gêneros textuais. A videoaula de educação a distância, material educacional e institucionalizado, poderá ser recuperada pelos integrantes ratificados do sistema, por ser uma gravação. O material produzido possui delimitação temporal e

pode ser compreendido como evento que guardará íntima relação com a oralidade e a paralinguagem, sendo o trabalho com esta imprescindível ao impedimento de uma monotonia visual. No que concerne à tipificação da videoaula de EAD, pudemos observar sua defasagem natural de produção e recepção como uma de suas características definidoras enquanto gênero, pois, de outro modo, aquelas se aproximariam de uma webconferência, caracterizando-se como suporte.

WEBCONFERÊNCIA

03 INTERATIVIDADE NA EAD: WEBCONFERÊNCIAS

Severino Rodrigues da Silva (UFPE/CNPq)

3.1 INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas vêm modificando os comportamentos sociais de maneira bastante incisiva. Com isso, as situações sociais vão sendo alteradas e as possibilidades de interação entre interlocutores sendo cada vez mais possíveis. Com a democratização do acesso à internet e dos saberes básicos à utilização do computador, permitiu-se expandir a materialização das esferas de comunicação social para além do ambiente estritamente real, perpassando, então, para o espaço virtual.

Assim, certas atividades passaram também a ser possíveis por meio do computador e dos seus programas. Nesse ínterim, encontramos o Ensino a Distância (EAD) que, constituindo-se e configurando-se com o aporte da rede mundial de computadores, expandiu as possibilidades de acesso ao ensino superior. O aumento do número de vagas e os contínuos investimentos nesse setor permitem que a educação a distância consiga afirmar-se, popularizar-se e ser levada a cidades e/ou a regiões que não contam com faculdades ou universidades.

Os gêneros presentes na sala de aula presencial passaram a sofrer significativas adaptações ao serem transpostos para a sala de aula virtual. Do mesmo modo, os docentes, em sua prática pedagógica, precisaram adaptar-se a esse novo meio, a fim de garantir o aprendizado e interatividade com os alunos da EAD.

Este estudo buscou observar, analisar e interpretar webconferências do Curso de Letras a Distância da UFPE, objetivando compreender a interatividade entre professores e alunos nesse suporte através do qual o gênero aula se materializa de modo virtual para os discentes envolvidos nessa situação social.

Logo, as cinco webconferências aqui analisadas, cedidas pela Coordenação de Ensino a Distância (Cead/UFPE), contribuem para a reflexão dos mecanismos e das dificuldades do professor na interação com os seus alunos, como também a interação entre aluno e professor e aluno e aluno.

3.2 WEBCONFERÊNCIAS

Inicialmente, é necessário caracterizar a webconferência, nosso objeto de estudo. Ela constitui-se de um encontro, mediado por computador, previamente agendado entre o professor e os alunos de certa disciplina, a fim de permitir um maior diálogo e interação entre os interlocutores. Nesse encontro, o professor explana acerca de determinado conteúdo aos polos, que correspondem a salas de aula onde os alunos da EAD se reúnem para acompanhar a transmissão.

Apesar de alguns pesquisadores considerarem a webconferência como um gênero (SANTOS; NASCIMENTO, 2011), aqui, tomamos a webconferência como *suporte* através do qual um número ilimitado de gêneros pode ser materializado no espaço virtual. No caso da presente pesquisa, o gênero aula.

Assim sendo, ao se materializar de modo diverso do original, a aula acaba por ganhar novos contornos, pois necessita adequar-se a esse novo suporte que, de um lado, amplia algumas possibilidades das práticas de ensino e aprendizagem devido às novas ferramentas tecnológicas e, de outro, apresenta algumas restrições já que os sujeitos integrantes dessa interação não estão juntos fisicamente.

Metodologicamente, foram selecionadas cinco webconferências de professores de diferentes disciplinas e períodos, formando o nosso *corpus*. Os docentes foram renomeados da seguinte forma: P1, P2, P3, P4 e P5, respectivamente.

Para a transcrição dos excertos, seguindo o modelo da análise da conversação apresentado por Marcuschi (2003), optamos por substituir a localidade dos polos pelas letras A, B e C.

3.3 PERCURSO TEÓRICO

Erving Goffman critica os estudos que, tratando do comportamento linguístico dos falantes, desconsideravam as alterações sociais, porque, para ele, mudanças nessas variáveis atingem falantes e ouvintes de maneira praticamente indiscutível[13]. Ampliando essa questão, conduz a um olhar para o que chama de situação social. Nela, poderão ser percebidos valores sociais interligados aos atributos sociais (a idade, o sexo, a escolaridade, por exemplo) dos falantes envolvidos, sendo esses valores condicionantes da ocasião social imediata.

O pesquisador assevera que a situação social era algo negligenciado e que informações oriundas de condições externas eram deixadas de lado, falta prejudicial para o acompanhamento do comportamento linguístico de dada sociedade. Aqui, cabe transcrever o que o pesquisador estabelece como situação social:

> Eu definiria uma situação social como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros e que estão 'presentes', e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. (GOFFMAN, 2002, p. 17).

Numa situação social, haveria um começo e uma conclusão mais ou menos demarcados. Dessa forma, o cientista social encaminha sua fala para o tratamento de dois termos: agrupamento e encontro. O primeiro seria a reunião de um grupo de pessoas, ainda que parte delas possa estar alheia e sem uma participação concreta. Diferentemente, o segundo envolveria duas ou mais pessoas interessadas na interação.

Philips (2002) objetiva abranger três pontos ao longo do seu estudo acerca da interação social. O primeiro diz respeito ao papel do ouvinte como corresponsável pela interação face a face. O segundo abarca a questão dos modos

13 Os artigos de Goffman, Philips e Blom e Gumperz encontram-se no livro *Sociolinguística Interacional,* organizado por Ribeiro e Garcez (2002). Ver referência bibliográfica completa no final do trabalho.

verbal e não-verbal na organização da fala. O terceiro diz respeito à investigação de aspectos culturais que permeariam os pontos anteriores.

Segundo Philips (2002), para estudar a interação face a face entre o falante e o ouvinte, é necessário levar em consideração a comunicação não verbal e os estudos que sobre ela já foram desenvolvidos. Um dos aspectos levantados é a questão da movimentação do corpo, que pode estar diretamente relacionada com a interação que falante e ouvinte estão estabelecendo. "Os comportamentos de falantes e ouvintes se diferenciam um do outro principalmente pelo fato de o falante se comunicar tanto verbal como não verbalmente, enquanto o ouvinte se comunica somente de forma não verbal" (PHILIPS, 2002, p. 26). Dessa forma, enquanto domina o turno de sua fala, o falante gesticula, reiterando o seu discurso por meio de toda essa movimentação do seu corpo, além de indicar a conclusão do seu turno através desses movimentos.

Outra questão abordada pela pesquisadora é o direcionamento do olhar do falante em relação ao ouvinte durante o turno de fala, o que, consequentemente, contribui para que haja uma interação entre eles. No entanto, pontua que o falante pode se dirigir a um interlocutor ou a um ouvinte específico, ou ainda a um grupo de interlocutores sem nenhuma especificação, que é também conhecido como audiência geral.

Então, fazendo uso de algumas denominações retiradas de suas leituras de Goffman, ela fala em interlocutor ratificado e interlocutor não ratificado. O interlocutor ratificado seria aquele ao qual o falante se dirige diretamente, lançando para ele seu olhar ou movimentando o seu corpo em sua direção. Já os interlocutores não ratificados seriam aqueles que complementam o espaço ou os que estão no encontro social em questão, mas que não se apresentam diretamente relacionados com o falante.

Essa diferenciação entre interlocutores ratificados e não ratificados também pode ser realizada verbalmente pelo falante. Em muitos casos, os interlocutores ratificados são identificados pelo tipo de "encadeamento" que ocorre entre as elocuções dos falantes adjacentes. Assim, o que reconhecemos como sendo a resposta a uma pergunta é aquela elocução produzida para a pessoa que fez a pergunta (PHILIPS, 2002, p. 29).

Philips (2002) afirma que podemos notar uma organização da fala controlada tanto pelo falante quanto pelo interlocutor ratificado, pois o primeiro

seleciona um possível interlocutor ratificado e o segundo decide se continua ou não com a interação. Fica evidente que a escolha por parte do falante de quem será o seu interlocutor ratificado determinará, de certo modo, o tempo de participação desse outro na conversa. Mas, o interlocutor que o falante desejava ratificar pode não corresponder exatamente ao interlocutor ratificado, já que ele pode não interagir com o falante. Por isso, a autora assinala que, devido a essa falta de participação ativa do interlocutor, o número de vezes de quem fala não será igual ao número de vezes que a sua fala será considerada ou legitimada pelo ouvinte.

Blom e Gumperz (2002) analisam os fatores linguísticos e sociais presentes nos processos comunicativos e verificam a possibilidade de as escolhas fonológicas, gramaticais e semânticas dos falantes serem previsíveis ao levarmos em consideração conhecimentos acerca dos usos linguísticos de determinada comunidade.

Para esses autores, não é possível estabelecer de modo indistinto a relação entre fala e identidade social, porque, dependendo do lugar e da intenção, o indivíduo pode modificar sua fala, ou seja, "a fim de identificar o valor social de uma elocução qualquer, precisamos de informações adicionais sobre as pistas contextuais que auxiliam os nativos a interpretar corretamente o significado social" (BLOM; GUMPERZ, 2002, p. 64). Sendo assim, fatores sociais influenciam consideravelmente na comunicação verbal.

Os pesquisadores tratam da adequação do falante às balizas contextuais na interação. A primeira baliza seria o cenário, ou seja, o ambiente no qual os indivíduos interagem, contudo, dependendo do lugar onde está situado, se de maior formalidade ou informalidade, os falantes percebem a maior ou menor privacidade de que dispõem e isso influencia nas suas falas. Por isso que "as restrições socioecológicas aos participantes e às suas atividades permitem, contudo, uma ampla variedade de acontecimentos socialmente distintos" (BLOM; GUMPERZ, 2002, p. 66).

Dessa forma, o termo situação social, segunda baliza, é empregado por eles para especificar a ocorrência de um limitado grupo de relações sociais dado em determinado contexto.

> Assim, diferentes definições sociais da situação podem ocorrer dentro do mesmo cenário, dependendo das oportunidades e das restrições à interação proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou do objeto da interação. Tais definições sempre se manifestam no que preferimos chamar de *evento social*. (BLOM; GUMPERZ, 2002, p. 66, grifo dos autores).

O evento, terceira baliza, seria demarcado, sobretudo, pela existência de uma rotina com uma estrutura mais ou menos estabelecida.

Blom e Gumperz (2002) usam a expressão *alternância de códigos situacional* para marcar mais claramente a interferência que uma mudança nas relações sociais causa na variedade linguística utilizada. Também falam em *alternância metafórica de códigos* quando a mudança não é da situação social, mas dos tópicos ou dos assuntos abordados que acabam por direcionar para uma nova variedade da língua. Assim sendo, a fala muda não apenas dependendo da situação social, mas também para quem se refere, ou seja, o falante pode adequar a sua fala ao seu interlocutor.

Eles concluem que estudar as relações entre língua e sociedade implica uma análise diferenciada, pois leva em consideração não apenas o local da interação social, mas também para quem ela se dirige, demonstrando:

> [...] a importância do significado social, ou não referencial, para o estudo da linguagem em sociedade. A simples observação naturalística do comportamento verbal não basta. A fim de interpretar o que ouve, o investigador deve possuir algum conhecimento prévio da cultura local e dos processos que geram o conhecimento social. Sem isso, é impossível fazer generalizações sobre as implicações sociais das diferenças dialetais (BLOM; GUMPERZ, 2002, p. 83).

Gumperz (2002) afirma que a diversidade linguística presente nas interações face a face está alicerçada no conjunto de conhecimentos que os falantes recuperam no momento da fala. Todas essas informações são fundamentais para a conversação e funcionam também como estratégias de persuasão. Assim, critica o método de pesquisa mais tradicional da Sociolinguística que estabelecia, no começo das investigações, as categorias sociais, embasadas em

critérios não linguísticos, que poderiam explicar o comportamento linguístico dos falantes.

O linguista parte do pressuposto de que a compreensão de dada elocução pelo ouvinte leva em consideração a maneira como o mesmo observa a interação. Faz uso da expressão tipo de atividade ou, simplesmente, atividade para designar "um processo dinâmico que se desenvolve e sofre alterações à medida que os participantes interagem. Além disso, a base do seu significado reflete algo que está sendo feito, algum propósito ou objetivo que os participantes estão tentando atingir" (GUMPERZ, 2002, p. 151). E conclui que o tipo de atividade em questão acaba por delimitar as possíveis interpretações, ampliando algumas possibilidades de inferências em detrimento de outras.

Essa delimitação acontece por meio da elocução do falante que canaliza, através de determinados traços linguísticos presentes na mensagem, a compreensão do ouvinte para determinada atividade em que vão se inserir. Os traços linguísticos que permitem essa sinalização são denominados de pistas de contextualização. Para o pesquisador,

> [...] embora tais pistas sejam portadoras de informação, os significados são transmitidos como parte do processo interativo. Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora do contexto. (GUMPERZ, 2002, p. 152).

Por isso, é necessário que as pistas de contextualização sejam apreendidas pelo ouvinte. Caso contrário, poderão ocorrer ruídos linguísticos que comprometerão uma efetiva interpretação.

A utilização de certas formas linguísticas no início de uma interação sinaliza o objetivo e os resultados esperados. Esse início não pode ser tratado apenas como algo natural e espontâneo, pois, ao levar em conta que o falante pode ter em mente algum objetivo, a fórmula que introduz a conversação pode já estar ensaiada e possuir algum propósito.

Gumperz (2002) ainda demonstra que análises puramente gramaticais não dão conta da compreensão do processo comunicativo, porque não inserem

uma contextualização da interação. Podemos citar como pistas de contextualização: expressões formulaicas, alternância de códigos, sinais prosódicos e sinais não verbais como o movimento dos olhos, do rosto e do corpo durante a fala.

> Podemos, portanto, referir-nos à comunicação humana como canalizada e restringida por um sistema multinivelar de sinais verbais e não verbais que são adquiridos, e que ao longo da vida são automaticamente produzidos e intimamente coordenados. (GUMPERZ, 2002, p. 166).

A interação parece ser mais eficaz na medida em que o intervalo de troca de turnos entre falante e ouvinte é menor, pois este, de certo modo, consegue identificar quando será a sua vez de falar. Assim sendo, "a sincronia conversacional exige certo grau de previsibilidade e rotina, o que os falantes normalmente adquirem através da cultura e das experiências interativas" (GUMPERZ, 2002, p. 167).

De modo geral, podemos concluir que os processos comunicativos se revelam bastante prejudicados quando as devidas inferências não são apreendidas.

> Problemas de comunicação causados por convenções de contextualização refletem fenômenos que são tipicamente sociolinguísticos no sentido de que seu peso interpretativo é muito maior do que seu significado linguístico conforme medido pelas técnicas comuns da gramática contrastiva. (GUMPERZ, 2002, p. 180).

Para Goffman (2002a), antes e depois de uma interação formal, pode ocorrer alguma conversação mais informal – um pré-jogo e um pós-jogo – versando sobre temática cotidiana, corriqueira e não atrelada à questão formal tratada nesse entremeio. Nesse caso, ficam evidentes as possibilidades de atuação de diferentes indivíduos devido às mudanças de atitude, código e tom.

Essas mudanças não são perceptíveis na linearidade textual, porque não temos acesso ao modo como o corpo se movimentou ou ao tom como certas palavras foram pronunciadas e, por conseguinte, às alterações do alinhamento entre o falante e o ouvinte.

Para Goffman (2002a), *footing* seria o alinhamento, o posicionamento do falante em relação ao ouvinte e em relação à própria fala. Dessa forma, influencia na interação entre participantes, porque pode indicar a concordância ou discordância entre eles e também a maneira pela qual os enunciados podem ser recebidos ou rejeitados.

> Uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Um mudança em nosso footing é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos. (GOFFMAN, 2002a, p. 113).

Na interação, as mudanças de alinhamento vão acontecendo a todo momento. Não são estáticas e nem são previamente estabelecidas. Acerca desse ponto, Cunha (2009) aclara ao explicar que:

> À medida que se dá a conversação, é natural a mudança de *footing* entre os participantes, sinalizadas de várias formas, como, por exemplo, a mudança no tom de voz, a distância física, o uso de dadas estruturas discursivas, de forma a orientar como os falantes devem produzir determinadas elocuções e como os ouvintes devem interpretá-las. (CUNHA, 2009, p. 70).

Goffman (2002a) ainda faz uma releitura do que seria o falante e o ouvinte. A princípio, contesta a imutabilidade de um indivíduo em um único papel. Falante e ouvinte estão a todo o momento da conversação trocando os seus papéis, porque na interação esse intercâmbio é quase inevitável. Caso contrário, encontraríamos apenas um caminho unilateral para os processos comunicativos, o que seria bastante limitado e um tanto equivocado.

As próprias nomenclaturas já indicam de maneira reducionista para posicionamentos fixos e inalterados: um fala e outro ouve. Sem falar que somente um aspecto está sendo considerado nesse processo: o som. Isso quando a visão também pode ser considerada fundamental na interação face a face.

Nesse caminho, retoma o pressuposto de encontro social com o início e o encerramento mais ou menos marcados por ações cristalizadas e ainda acres-

centa a possibilidade de um estado de conversa. Com essa expressão, o pesquisador pontua que caso a interação verbal cesse em determinado momento, os participantes ainda podem sentir-se parte integrante daquela interação iniciada, tendo a possibilidade de voltarem a trocar informações e, inclusive, seguirem quase do mesmo ponto em que haviam parado.

Outro ponto relevante abordado por Goffman (2002a) é a ocorrência de uma comunicação subordinada, que se constitui como uma interferência na chamada conversa dominante. Funcionaria mais ou menos como uma conversa dentro de outra, sendo que uma, na realidade, estaria envolvendo um novo participante que não era ratificado na primeira.

3.4 ANÁLISE

Preliminarmente, já podemos considerar a webconferência como uma *situação social* e como um *encontro*, retomando os pressupostos teóricos de Goffman (2002a). Nesse sentido, faz-se necessário pontuar a definição desse conceito: "como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento" (GOFFMAN, 2002a, p. 17). Assim, a webconferência pode ser compreendida como um tempo destinado a uma interação mais efetiva entre os integrantes do ensino a distância. Nesse encontro, ainda notamos certas características como agendamento da transmissão, horário de começo e de conclusão, logo, espaço temporal determinado.

Podemos também entender a webconferência de maneira mais ampla, quando concordamos com as balizas contextuais de Blom e Gumperz (2002) que, além da situação social e do evento, incluem o cenário (o espaço físico) como fator relevante para a interação.

A primeira webconferência analisada foi da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Nos minutos iniciais, encontramos nitidamente a presença de problemas técnicos do áudio tanto do professor quanto dos polos, de onde os alunos acompanham a transmissão. Isso atrasou um pouco o andamento do encontro, pois foi necessário que o docente estabelecesse normas para que os ruídos linguísticos fossem os menores possíveis.

Então, resolvidos esses problemas, o professor apresentou os objetivos da webconferência e, nesse momento, já notamos uma busca por uma interação

com os alunos, comprovada pelo reiterado uso da expressão *né?*, utilizada algumas vezes, o que parece ser uma procura por um retorno dos ouvintes. Em seguida, o professor relembrou as atividades já realizadas, situando a webconferência dentro do cronograma da disciplina.

Durante todo esse encontro, apareceram *slides* com os textos a serem lidos e examinados, com o intuito claro de facilitar o acompanhamento, por parte dos alunos, do conteúdo ministrado. Analisemos um excerto sobre um dos passos seguintes da webconferência:

[...]

P1: eh veja só pessoal

P1: com base naquelas naquelas informações que eu dei pra vocês

P1: aquelas orientações que eu dei sobre a produção de um resumo acadêmico

P1: eh o que que vocês acham desse resumo aí"

P1: é possível vocês dizerem alguma coisa"

P1: ainda que não tenham lido o texto original de leonardo boff

P1: vocês acham que esse é um é um resumo bom ou é um resumo ruim" e por quê"

P1: pode colocar no chat mesmo

P1: quem quer falar"

P1: esse resumo atende àqueles princípios que eu apresentei pra vocês"

P1: na na no moodle sobre o que é um bom resumo

P1: vamos lá A parece que vai colocar alguma coisa

(29) ((polo A estava escrevendo)

P1: não tem coerência ok

P1: polo A tá dizendo que o texto não tem coerência

P1: que mais”

P1: por que não tem coerência” quer dizer”

(5) ((polo A estava escrevendo))

P1: foge às normas quais normas”

(2)

P1: polo B tô aguardando também que vocês digam alguma coisa

P1: digam se concordam ou não com que pesqueira está dizendo

(10)

P1: eh vamos lá usou a expressão eu acho

P1: eh A colocou e B está citando exemplos onde é desnecessário

P1: ok muito bom eh então vejam só

[...]

Quando o professor formulou um questionamento sobre um dos pontos da aula, os alunos pareceram hesitar em responder, pois não o fizeram de imediato. Logo, o docente precisou reorganizar a questão, citando o material a que eles anteriormente já tinham tido acesso na disciplina. Esse espaço de tempo dedicado à resposta parece um tanto problemático: os alunos, pelo que podemos perceber pelas imagens – não temos acesso ao áudio dos polos –, não se sentem muito à vontade para ir ao computador redigir as respostas. Vale asseverar que, por conta dos problemas técnicos mencionados, esse era o único meio de comunicação com que os graduandos contavam no momento. Aos

poucos, as respostas foram digitadas de modo bastante sucinto. O professor concorda com elas ao falar o*k* e, a partir daí, volta para a sua explanação.

Analisemos novo excerto:

[...]

P1: essa ação que muitas vezes a gente faz intuitivamente

P1: chama sumarizar o texto

P1: a sumarização do texto

P1: esse sublinhar o texto as partes principais

P1: é o primeiro passo para produção de um resumo

P1: e nessa ação a gente desconsidera as ideias que são secundárias

P1: como eu já falei e aí estão os exemplos

P1: ok" posso continuar" tudo bem"

P1: balancem a cabeça positivamente ou negativamente ((ri))

P1: ok vamo lá

[...]

Após explicar o que seria uma resenha crítica, como um texto deve ser sumarizado, entre outros pontos, o docente pergunta (*ok? posso continuar? tudo bem?*), com notório intuito de verificar a compreensão dos alunos. Porém, eles não se manifestam, levando o professor a solicitar que *balancem a cabeça positivamente ou negativamente*, com o objetivo de se certificar de que os alunos entenderam ou não o conteúdo programático através de alguma expressão. Ou seja, desde logo, notamos uma preocupação do professor conferencista em

encontrar alternativas que possam superar a falta de retorno mais imediato e concreto por parte dos estudantes.

Aqui, relembramos a expressão *tipo de atividade* apresentada por Gumperz (2002) e podemos entender a webconferência como um evento dinâmico que se constitui e se materializa na medida em que os participantes interagem, seja de forma mais ativa e constante ou não. No entanto, como observamos no excerto acima, os alunos parecem sentir-se mais como parte de uma audiência geral, já que não ficam tão marcadas as suas posições como interlocutores a serem ratificados.

Nesse caminho, nos parecem claras as relações entre interlocutor ratificado e interlocutor não ratificado expostas por Philips (2002). Na interação face a face, o alinhamento do professor e os seus gestos contribuem para a identificação do(s) interlocutor(es) ratificado(s). São estes interlocutores que, de certo modo, colaboram para a ordenação da fala na situação social, uma vez que podem ser induzidos pelo falante a se pronunciar, havendo, por consequência, uma troca de turnos. Mas, na webconferência, devido às restrições que esse suporte apresenta, o professor conferencista não consegue, unicamente através da sua postura ou dos seus gestos, indicar quais seriam seus interlocutores ratificados.

No entanto, para que a interação ocorra, é preciso que o professor identifique de modo explícito quem seria esse interlocutor. Caso contrário, todos os alunos, talvez intimidados pelo contato com esse novo suporte, atuem mais como interlocutores não ratificados. No primeiro excerto desta primeira amostra do nosso *corpus*, quando P1 solicita a resposta dos alunos para a pergunta formulada (*esse resumo atende àqueles princípios que eu apresentei pra vocês"*) e um dos polos não escreve nada no *chat*, o professor toma a liberdade de cobrar a participação efetiva naquele momento da aula (*polo B, tô aguardando também que vocês digam alguma coisa*), objetivando o real funcionamento da dinâmica da aula virtual.

Vejamos, agora, mais algumas considerações acerca das interações nas webconferências que formaram o *corpus* desta pesquisa.

A segunda webconferência analisada pertence à disciplina de Língua Portuguesa. Inicialmente, também apresentou problemas na transmissão dos sons e das imagens do docente, ocorrendo "ecos". Contudo, os polos, através do

chat disponível, procuraram explicitar os problemas existentes, a fim de que pudessem ser solucionados. Assim que os contratempos foram resolvidos, o professor começou a aula apresentando os autores que seriam estudados:

[...]

P2: principalmente dois autores que eu trabalho na disciplina

P2: e que no meu entendimento

P2: enfim dos linguistas em geral

P2: são autores fundamentais eh nas teorias da enunciação

P2: que é Benveniste e Bakhtin, certo"

P2: pelo que eu pude olhar nas atividades até então

P2: eu não pude olhar todos os polos tá" (refere-se a uma atividade já feita na disciplina)

P2: ah... mas me parece que houve um entendimento bom tá"

P2: dessa forma eu queria retomar algumas coisas que eu falei e pontuar

P2: alguns equívocos eh umas inapropriações

[...]

Podemos notar, no trecho acima, uma preocupação do docente em preservar a sua face. Ao fazer uma correção da sua fala, o professor substitui enunciados no singular (*dois autores que eu trabalho na disciplina* e *que no meu entendimento*), por um enunciado de sentido plural (*enfim dos linguistas em geral*) no qual se insere como um integrante de um grupo de pesquisadores que possui um ponto de vista comum. Fica evidente a preocupação do professor em validar a sua fala frente aos ouvintes.

Mais adiante, quando ele faz algumas considerações sobre a correção das atividades dos alunos, fez uso marcadamente do pronome *eu* e de formas verbais (*pelo que eu pude olhar* e *eu queria observar com vocês*) que retomam essa primeira pessoa do singular, além da utilização de pronomes possessivos. Assim, assumiu um posicionamento diferenciado, expondo um modo individual de enunciar, contrapondo claramente com o pronome *nós* utilizado anteriormente.

Muitas vezes, antes do início propriamente dito de uma aula, notamos uma espécie de pré-jogo e, ao final, um pós-jogo (GOFFMAN, 2002a). Nesses momentos, não se está explanando o conteúdo, mas já existe uma interação que envolve modificações quase que automáticas na maneira de se posicionar. Essas mudanças, como já vimos no percurso teórico, podem ser denominadas de *footing*. Ou seja, "uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução" (GOFFMAN, 2002a, p. 75).

Essa mudança de *footing* é uma marca natural da fala e acontece de forma espontânea. Se tomarmos como exemplo o fechamento da webconferência II, teremos:

(Polo C escreve "Bom final de semana" no *chat*)

P2: brigada é um prazer também

P2: eu estou realmente lamentando de não poder estar trabalhando com o polo C

P2: nesse nessa disciplina e é um polo que eu gosto bastante tá gente"

P2: e D tudo bem também"

P2: brigada

(Polo C escreve "faz muita falta pra nós" no *chat*)

(P2 ri)

P2: a professora P1 é ótima também

P2: e numa próxima quem sabe'

P2: eh que bom

P2: quem sabe numa próxima a gente consiga trabalhar

[...]

(Polo C escreve no *chat* "Brinque bastante o São João")

P2: ah brigada vou vou visitar a minha família no (fala nome do estado)

P2: no São João

P2: não vou estar aqui tá'

P2: pegar um pouquinho de frio

P2: eh... bom pessoal então... a web também foi gravada e depois a gente vai disponibilizar esses arquivos nas salas

Após sanar algumas dúvidas dos alunos acerca das atividades que serão desenvolvidas, percebemos uma mudança de postura entre os participantes envolvidos na webconferência. Os discentes, por um curto espaço de tempo, parecem estabelecer uma conversa informal, tecendo alguns cumprimentos (*Polo C escreve "Bom final de semana" no chat*) e desejando um bom feriado para o professor (*Polo C escreve no chat "Brinque bastante o São João"*), que agradece e comenta sobre os seus planos para o São João (*ah brigada vou vou visitar a minha família*). Mas, logo em seguida, ele retoma o *footing*, digamos, padrão de uma aula (*eh... bom pessoal então... a web também foi gravada e depois a gente vai disponibilizar esses arquivos nas salas*). Sendo assim, é perceptível que o *footing* também "trata-se da habilidade de um falante compe-

tente ir e vir, mantendo em ação diferentes círculos". (GOFFMAN, 2002a, p. 147).

Na terceira webconferência, integrante da disciplina de Literatura Portuguesa 2, o docente procurou, desde o início da transmissão, estabelecer certas normas para o encontro, talvez a fim de minimizar possíveis problemas de comunicação. Propôs que cerca de dez ou quinze minutos finais fossem destinados às perguntas. Vejamos também o excerto:

P3: então podemos começar falando

P3: vou fazer uma abordagem aqui da da poesia de cesário verde

P3: tentando fazer um panorama histórico-literário da sua época

P3: e pretendo deixar um tempo para que vocês possam fazer questões no final

P3: vamos ver

P3: acho que vou falar durante (2) vinte a trinta minutos

P3: e após teremos um tempo para questões

P3: bom então eh... a poesia de Cesário verde que é o tema da nossa quarta atividade

Dessa forma, P3 nos faz recordar a dinâmica comum de uma conferência presencial (e não exatamente de uma aula presencial) em que há tempo para a fala exclusiva do conferencista e, somente na parte final da interação, um curto espaço de tempo para que os ouvintes façam suas perguntas. Conforme se afirmou anteriormente, consideramos a webconferência como um suporte por meio do qual as aulas virtuais (no nosso caso, do Curso de Letras da EAD) podem ser realizadas. Constitui-se, na realidade, de uma aula mediada por computador. Nesse sentido, o professor acabou, de certa forma, por reconfigurar o gênero.

Analisemos mais um excerto:

[...]

P3: antes de tudo

P3: eu quero sublinhar a importância

P3: de que de vocês acompanharem o processo de correção das atividades

P3: né" as atividades a terceira atividade está sendo postada agora a correção

P3: eh... vamos procurar postar a correção da quarta atividade

P3: pelo menos até quinta no máximo sexta-feira pela manhã né" eh...

P3: pra que vocês possam ler com calma

P3: pra que vocês possam refletir eh sobre a::quilo que foi anotado

P3: como observação das atividades que vocês fizeram

P3: e ressaltando que esse é um momento muito importante de revisão né"

P3: é um momento em que vocês podem fazer uma reflexão

P3: sobre aquilo que produziram

P3: e se tornarem mais autônomos e digerirem suas próprias dificuldades e potencialidades

P3: tanto no nível linguístico

P3: quanto no nível de da dos aspectos formais de um trabalho acadêmico

[...]

P3: bom... mas eu queria também elogiar né"

P3: pra começar aqui a nossa última webconferência

P3: elogiar o empenho de vocês pra dar conta das leituras

P3: a gente sabe que é sempre difícil

[...]

Ao comentar sobre as avaliações que fez das atividades dos alunos, buscou incentivá-los, motivá-los através de elogios, demonstrando certa solidariedade com as dificuldades que eles encontram para dar conta das leituras solicitadas. O docente também exigiu que os alunos fizessem uma reflexão acerca da correção dos exercícios e também do que produziram. Assim, cobrou deles maior autonomia para o desenvolvimento das atividades da disciplina.

Aqui, podemos retomar Goffman (2002a), que critica as limitações dos termos falante e ouvinte. Para ele, os termos refletem um posicionamento unidirecional dos participantes envolvidos na situação social, logo, um fala e outro ouve, sendo de forma única e invariável. Porém, na interação, pode ocorrer disputa por turnos e o interlocutor ratificado terá uma resposta mais imediata.

Quando o docente pediu aos alunos que as perguntas fossem feitas apenas no final da webconferência, essa abertura para a intervenção do outro pareceu indicar que o docente revela uma preocupação com a atuação efetiva dos discentes, seus interlocutores. Entretanto, tal estratégia didática, que se distancia do formato de uma aula de caráter interativo (e aproxima-se de uma conferência em um evento científico) não estimulou a participação do grupo, pois o tempo destinado às perguntas não foi aproveitado pelos alunos, os quais não fizeram nenhum questionamento acerca do conteúdo. O aluno, nesse contexto, funcionou como um ouvinte na perspectiva criticada por Goffman (2002a), ou seja, como aquele que apenas escuta e que pouco ou quase nada interage com o falante.

No encerramento da transmissão, a professora agradeceu aos alunos pela atenção, enunciando:

[...]

P3: foi um prazer estar mais uma vez com vocês

[...]

Dessa forma, assinalou novamente um caráter afetivo, reforçando, de certo modo, a ideia que a relação de ensino e aprendizagem precisa ser prazerosa tanto para o professor quanto para os alunos.

A quarta webconferência analisada pertence à disciplina de Literatura Brasileira 2. Antes de analisá-la, logo retomamos um dos pontos abordados por Philips (2002), que foi a questão dos modos verbal e não verbal no tocante à movimentação do corpo, seja ele do falante ou do ouvinte. Para a pesquisadora, "falantes e ouvintes se *diferenciam* um do outro principalmente pelo fato do falante se comunicar tanto verbal quanto não verbalmente, enquanto o ouvinte se comunica de forma não verbal" (PHILIPS, 2002, p. 19, grifo da autora).

Nas webconferências analisadas, é perceptível que essa questão do verbal e do não verbal mostra-se bastante limitada. Esse não verbal, correspondente aos gestos do professor, consiste basicamente nos movimentos da cabeça dos professores e, algumas vezes, dos seus braços.

Vejamos um novo excerto:

[...]

P4: o primeiro ponto do nosso programa literatura sobre o romantismo

P4: é um um um en-ensaio uma não digo um ensaio uma soma de de lições (neste turno, as mãos do professor ficam na frente da câmera)

P4: do professor Gerd Bornheim

P4: num ensaio que ele tem filosofia do romantismo

P4: publicado neste livro o romantismo (o professor tenta mostrar a capa do livro, mas efetivamente não consegue)

P4: não sei se vocês estão vendo aqui o romantismo

P4: uma série de ensaios

P4: e que eu tenho esse texto do professor Gerd Bornheim

P4: como texto fundamental para nossas reflexões acerca do romantismo

P4: considerando que

P4: estudando pensando os aspectos filosóficos desse movimento estético

P4: nós compreendemos o romantismo nas outras expressões

P4: nas expressões artísticas na literatura que é a nossa área

[...]

Na quarta webconferência, notamos claramente a tentativa do docente em dinamizar a apresentação do conteúdo da disciplina, ao tentar mostrar o livro, do qual algumas leituras teóricas são retiradas, pela câmera do computador. Porém, a transmissão não consegue captar bem a capa do livro citado. Na sala de aula convencional, ele poderia passar o livro para os alunos folhearem. Todavia, através de algum recurso como *slide*s, permitido pela webconferência, essa falta poderia ser suprida. Infelizmente, essa aula virtual não apresenta esse recurso durante toda a explanação, sendo o conteúdo apresentado totalmente de forma oral.

No trecho acima, notamos dois *footings*, de modo mais marcado, e referentes, sobretudo, ao posicionamento do professor. Este parece transitar entre a figura do pesquisador, que seleciona um texto considerado base para a disciplina (*e que eu tenho esse texto do professor Gerd Bornheim como texto fundamental*), mas, em seguida, se coloca como integrante de um grupo de leitores que tece considerações acerca desse mesmo texto e que procura situar também os alunos dos polos nesse grupo (*para nossas reflexões acerca do romantismo* e *nós compreendemos* – a partir dessa leitura – *o romantismo nas outras expressões*).

Ao analisarmos as webconferências III e IV, percebemos um maior distanciamento entre os professores e os alunos, uma vez que P3 e P4 minimizam a participação discente. Para estudarmos tal fenômeno, tomemos a noção de plateia também trabalhada por Goffman (2002a). Para ele, "o papel de uma plateia é o de apreciar as observações feitas e não o de responder de forma

direta" (GOFFMAN, 2002a, p. 126). É o que verificamos nessas duas webconferências, nas quais os alunos não interagem efetivamente com o professor conferencista.

Dando continuidade às nossas investigações, chegamos à análise da webconferência de número cinco, que é integrante das atividades da disciplina de Latim. Ela despertou a nossa atenção pelo fato de o professor buscar uma maior interação com os alunos. Vejamos:

[...]

P5: então eu vou escrever algumas palavras

P5: e daí vamos ver a pronúncia dessas palavras

P5: vamos partir eh de uma ordem alfabética

P5: então uma primeira palavra

P5: eita (professor apaga as mensagens anteriores do *chat*, mas o técnico ajuda o professor a publicar novamente)

P5: alguém pode me dizer como se pronuncia essa palavra

P5: alguém pode dizer como se pronuncia essa palavra

Polo 1: em latim

P5: alguém pode dizer

Polo 1: animal

P5: muito bem

P5: pronunciou o "l" final

P5: tão me ouvindo" mas eu não estou ouvindo elas (professor comenta para o técnico)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jéssica Cristina dos Santos Jardim
Severino Rodrigues da Silva

Com esta pesquisa, objetivamos observar, analisar e interpretar processos interativos entre os participantes de uma dada situação social: os cursos superiores de Letras a distância. Para tal, centramos nosso olhar sobre duas das principais materializações linguísticas do domínio discursivo da EAD: as videoaulas e as webconferências.

Preliminarmente, buscamos revisar teoricamente conceitos da Sociolinguística Interacional, cujos conceitos nos permitiram estudar as relações entre locutores e interlocutores de maneira mais ampla ao levar em consideração também a *situação social*, entendida como um ambiente que admite possibilidades de monitoramento entre os envolvidos.

Logo, analisamos a configuração das aulas que se materializam no meio virtual e pudemos verificar, assim, as especificidades de cada uma delas. Esta pesquisa também nos permitiu entender a atual situação do ensino a distância e os limites e as possibilidades que ele apresenta, além de suscitar novas indagações sobre o processo de ensino-aprendizagem mediado por computador, seus percalços e seus avanços.

Toda esta pesquisa também nos faz levantar questões que podem ser respondidas por meio de trabalhos futuros como, por exemplo: quais as dificuldades do professor conferencista na interação com os alunos em uma aula a distância? Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos, na interação com os professores? Quais estratégias favoreceriam a superação das dificuldades observadas nas aulas virtuais? As respostas a esses (e a outros) questionamentos precisariam levar em conta, certamente, os papéis dos participantes dessa

situação social e a consequente adoção de estratégias didático-pedagógicas específicas que minimizassem tais problemas.

No que diz respeito à legitimação social da prática da EAD no Brasil, por parte do governo, em suas políticas públicas e leis, verificamos que há a implementação destas e de um sistema unificado, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Além disso, no que diz respeito ao menos aos agentes analisados neste projeto, estes realizam uma *disciplina* determinada, de acordo com sua própria elocução, ou seja, sua prática se dá a partir desta referência de estarem realizando um ensino "virtual, mas verdadeiro", seja por meio das webconferências ou das videoaulas.

Esperamos, a partir das atividades deste projeto, termos contribuído para os estudos a respeito da educação a distância, esta prática sociodiscursiva que ainda se encontra em constituição, tanto de seu caráter e funcionamento quanto de sua legitimação social. As videoaulas e webconferências, nas quais focamos nossas análises, representam apenas uma das bases de um sistema educacional e institucional complexo que não pode ser feito amplamente pela adoção de apenas alguns destes gêneros e suportes virtuais. Sem estes, não se poderia objetivar uma atividade crítica e responsiva dos estudantes, já que incorporam um sistema encadeado de relações, em termos de impressão e expressão socialmente possibilitadas, as quais proporcionam as interações pedagógicas que conduzem seus integrantes a não apenas reconhecer, mas a efetivamente refletir e reconstruir os conhecimentos com os quais dialogam.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BLOM, J.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, M. P. (Org.). *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 45-84.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Ementa: regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 5 ago. 2012.

COELHO, Teixeira. *A cultura e seu contrário*. São Paulo: Iluminuras: Itaú cultural, 2008.

CUNHA, E. C. da. *Estratégias de polidez na interação em aulas chat.* Recife. O Autor. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.

CUQ, Jean Pierre; CRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses Universitaires, 2009.

GARCEZ et al. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, M. P. (Org.). *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 257-264.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, M. P. (Org.). *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13-20.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana.* São Paulo: Editora Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. Footing. 2002. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, M. P. (Org.). *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

KHAZNADAR, Chérif. Contribuição para uma definição do conceito de etnocenologia. In: Greiner et al. *Etnocenologia*: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999, p. 55-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e ensino. In: KARWOSKI et al. *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER et al. *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural ordenada na fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, M. P. (Org.). *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 21-44.

PRADIER, Jean-Marie. Etnocenologia. In: GREINER et al. *Etnocenologia*: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999, p. 23-29.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, M. P. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SÁ, Marcio. *Frutos do Agreste*: sobre ensino e pesquisa em Administração. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

SANTOS, A. R.; NASCIMENTO, E. L. A webconferência como instrumento de ensino- aprendizagem nos cursos a distância. IV ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 2011, Sorocaba (SP). **Anais...** Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/11_AnnieSantos.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2012.

OS AUTORES

Severino Rodrigues da Silva é graduando em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi monitor das disciplinas Língua Portuguesa 3 e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) e integrou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPE) os projetos *Autoria e Discurso Científico* e *Linguagem e Ensino na EAD: um Estudo sobre Interatividade em Webconferências e Videoaulas*. Tanto as atividades de monitoria quanto de pesquisa foram coordenadas pela Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues. Atualmente, é membro do grupo *Programa de Educação Tutorial* (PET/Letras UFPE) do Ministério de Educação e Cultura (MEC), coordenado pela Profa. Dra. Lívia Suassuna. E-mail: serodrigues.08@gmail.com.

Jéssica Cristina dos Santos Jardim é graduanda em Letras pela UFPE. São suas áreas de atuação: Sociolinguística Interacional; Análise do discurso; Teoria da Literatura; Língua e Literaturas Francesas, e Tradução; Editoração (Editora Universitária da UFPE, orientada pela Profa. Maria José Luna, e periódico *Ao Pé da Letra*). Dedicou-se à pesquisa Pibic/CNPq *Linguagem e ensino na EAD: um estudo sobre interatividade em videoaulas de educação a distância da UFRPE*, e, atualmente, como bolsista CNPq, executa o projeto *Enquadres sociointeracionais em videoaulas de EAD: aspectos funcionais e discursivos em videoaulas de educação a distância da UFRPE*, ambos orientados pela Profa. Siane Gois. Tem publicações em meios de divulgação acadêmica, como o livro *Literatura Fantástica e afins* (Org. André de Sena. Recife: EdUFPE, 2012). É membro do Belvidera – Núcleo de estudos oitocentistas da UFPE, coordenado pelo Prof. André de Sena. Tem atuado como monitora em disciplinas ofertadas pelo Departamento de Letras da UFPE. Participou da organização da obra completa do dramaturgo pernambucano Luiz Marinho, coordenada pelo Prof. Anco Vieira. Desenvolve o projeto *Diálogos pernambucanos: Hermilo Borba Filho e a moderna dramaturgia nordestina*, orientado pelo Prof. Luís Reis, do Departamento de Teoria da Arte da UFPE. E-mail: jessica.noir@gmail.com.

Interatividade no ensino a distância: videoaulas e webconferências

Formato
15,5 x 22 cm

Tipografia
Swiss 721 Cn BT
Minion Pro

Editora Universitária UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea,
Recife - PE CEP: 50.740-530
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395
www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br | editora@ufpe.br

ISBN 978-85-415-0177-4

Este é um dos 17 títulos publicados com o selo da *Coleção Novos Talentos* (edital 2012). A iniciativa é fruto de uma ação conjunta entre a EdUFPE e as Pró-Reitorias para Assuntos Acadêmicos (Proacad) e de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) e visa incentivar a publicação de obras inéditas, produzidas por servidores técnico-administrativos e estudantes em nível de graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A proposta é democratizar a possibilidade de publicação através da descoberta de novos autores que, embora ostentem inegável talento para as letras, têm difícil acesso ao mercado editorial por serem neófitos. Todos os títulos foram analisados pela Comissão Editorial da EdUFPE, composta por cientistas da UFPE com notável saber científico, e representam importantes contribuições para diferentes áreas, tais como literatura, música, teatro, pedagogia, gastronomia, administração pública e tecnologia.