

ANÁLISE DA ESCRITA DE AVISOS EM AVA: PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A DISTÂNCIA

Débora Cristina Longo Andrade (UPM)

deboracla@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir como são desenvolvidas as pistas de contextualização em um *corpus* constituído por avisos, publicados em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Para o desenvolvimento do trabalho, foram selecionados cinco avisos, cuja análise está respaldada nos estudos de Koch (2009) e de Van Dijk (2012) sobre a noção de *texto* e de *contexto* respectivamente, como também nos referenciais teóricos desenvolvidos por Gumperz (2002 [1982]) acerca das *pistas de contextualização*, tais como: marcas paralinguísticas e prosódicas; perguntas retóricas; alternância de código ou estilo; abertura e fechamento conversacionais; articuladores conversacionais. Obtidos por meio de procedimentos metodológicos centrados numa abordagem qualitativa, os resultados da pesquisa demonstram que as pistas de contextualização podem funcionar como importante estratégia para situar os alunos quanto aos tópicos de estudo, como também estabelecer a proximidade e o envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas no curso a distância.

Palavras-chave:

Interação. Ensino a distância. Pistas de contextualização.

1. Introdução

Neste artigo, que resulta de nossa Pesquisa de Mestrado (ANDRADE, 2015), temos por objetivo apresentar algumas reflexões acerca do processo da produção escrita de avisos, elaborados pelo professor e dirigidos aos alunos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), levando-se em conta, particularmente, o estudo sobre as pistas de contextualização presentes no dado selecionado. Procuramos também demonstrar como essas pistas guardam relações importantes com a instauração do processo de interação e envolvimento do aluno na construção do conhecimento.

É preciso que se diga que nossa pesquisa incide, principalmente, sobre estratégias interacionais por meio da linguagem escrita, já que a interação, a participação e o envolvimento do aluno nas atividades que lhe são propostas nesse ambiente dependem, em grande parte, da fala do docente, que se realiza por meio de suas produções textuais escritas.

Consideramos, então, que o discurso do professor, no contexto digital, tem um papel decisivo no processo interativo. Assim, a produção de textos adequados a esse espaço de ensino, de forma a contribuir com a instauração da interação, é de imensa importância para aqueles que se veem diante de tal tarefa.

Neste ponto, convém comentar que, como material de análise dessa proposta teórica, elegemos cinco avisos, escritos pela professora do curso e publicados em AVA, pois pressupomos que, com o auxílio desse tipo de texto, a docente pode, por meio de vozes de convite, orientação e de envolvimento conversacional, isto é, por meio de determinadas estratégias linguístico-discursivas, contribuir para a promoção da interação, fator determinante para facilitar o aprendizado em cursos a distância.

Uma dessas estratégias diz respeito à utilização das pistas de contextualização, propostas por Gumperz (2002 [1982]), eleitas como objeto de nossas investigações, visto que levam o interlocutor a uma participação ativa na construção de sentido do texto, no qual se configura também a interação.

Nesse sentido, organizamos este trabalho, motivados pelas seguintes perguntas: *quais são e como se desenvolvem as pistas de contextualização presentes nas produções escritas dos avisos em AVA? De que forma essas pistas podem contribuir para a compreensão do que está sendo dito na interação comunicativa?* Para respondê-las, assumimos como pressupostos:

- i. a noção de texto enquanto processo, isto é, como uma atividade sociocognitiva interacional de linguagem. O texto passa a ser o próprio lugar da interação e os atores sociais (professor/aluno) são sujeitos ativos que nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2009);
- ii. os interlocutores precisam mobilizar um vasto conjunto de conhecimentos, tais como: linguístico, cognitivo, sócio-interacional, cultural – modelos mentais de contexto, para a produção e compreensão de textos e falas (VAN DIJK, 2012);
- iii. a compreensão desejada do texto depende de que os conhecimentos sejam, ao menos em parte, compartilhados entre aquele que escreve/lê. Assim, o texto pode fornecer *sinalizações* ou *indícios* para que o interlocutor consiga fazer as inferências neces-

sárias no que se refere aos propósitos comunicativos do locutor (KOCH, 1999);

- iv. as pistas de contextualização contribuem para a “sinalização de pressuposições contextuais”, nas quais o interlocutor deve se basear para manter a interação comunicativa e ter acesso ao sentido pretendido pelo locutor (GUMPERZ, 2002, p. 152).

Para essa discussão, apresentamos o artigo em três seções, além desta introdução: na primeira, apontamos os referenciais teóricos; na segunda, especificamos dados do contexto e analisamos o *corpus*. Comunicamos que, por motivo de delimitação, as bases teóricas, no que se refere às pistas de contextualização, serão situadas também nessa seção referente às análises; e, finalmente, na terceira parte, fazemos algumas considerações finais.

Informamos ainda que os resultados dessa pesquisa vêm sendo apresentados nas sessões de comunicação em eventos nacionais e internacionais, pois acreditamos que esse estudo não só desenvolve uma discussão teórica, bem como apresenta sugestões práticas, oferecendo subsídios importantes para o aprimoramento desse texto escrito (aviso) no contexto digital, na medida em que possibilita aos sujeitos, seja aluno, seja professor, estabelecerem um meio de construção partilhada de conhecimentos.

2. *Texto e contexto: uma abordagem sociocognitiva-interacional de linguagem*

Com a propagação de cursos a distância no Brasil, vemos a necessidade de proceder a uma reflexão acerca de textos escritos para o ambiente virtual. Afinal, nesse contexto de ensino, a comunicação é mediada, quase que em sua totalidade, por meio da modalidade escrita.

Assim, torna-se relevante atentarmos-nos, principalmente, para a utilização de recursos, que possam recuperar, por meio do texto escrito, certas práticas comunicativas, cuja ocorrência não é possível, em geral, no ambiente das salas virtuais. Como exemplo, podemos citar as expressões faciais, a presença de gestos, o direcionamento do olhar, o tom de voz de alunos e professores, aspectos, entre outros, que sinalizam determinadas intenções e que contribuem para a interpretação dos propósitos comunicativos do locutor, no momento da interação.

Desta forma, consideramos que seja relevante repensar conceitos, metodologias e estratégias que possam contribuir para a escrita do professor que atua nessa modalidade de ensino e, por conseguinte, garantir a interação entre os participantes nesses espaços de aprendizagem virtuais e partilhados.

Para tanto, assumimos aqui as contribuições teóricas advindas da Linguística Textual, sobre a noção de texto enquanto processo, isto é, como uma atividade sociocognitiva-interacional de construção de sentidos. Dentro desta concepção, o **texto** é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são vistos como “sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2009, p. 33).

Nesta perspectiva, destacam-se também os estudos de Beaugrande (1997), que define o **texto** como um evento comunicativo no qual concorrem ações linguísticas, cognitivas e sociais, cuja existência depende de alguém que o esteja processando como tal.

Isso quer dizer que, numa abordagem interacionista de base sociocognitiva, o escritor precisa promover a todo o momento, por meio da produção escrita, o diálogo com o leitor, de maneira que ambos sejam interlocutores-ativos, isto é, tanto aquele que escreve quanto aquele que lê devem mobilizar seus conhecimentos, de forma que a construção de sentidos no/por meio do texto seja uma atividade compartilhada.

Desse modo, a escrita de um texto e a interpretação eficiente dos enunciados não se constituem em uma atividade isolada e independente, mas em uma ação conjunta entre os sujeitos envolvidos. Cabe ressaltar ainda que, no processamento textual, exige-se não só o conhecimento a respeito do código linguístico, mas também a mobilização de um conjunto de saberes, partilhado entre os interlocutores, no curso da interação comunicativa.

Em resumo, o evento linguístico – texto – quer em termos de produção, quer em termos de recepção, vai depender, portanto, de uma ação conjunta, compartilhada entre escritor/leitor, interação essa que exige, segundo Van Dijk (2012), a mobilização de modelos cognitivos, que representam suas experiências pessoais, sejam elas, de ordem social, cultural, linguística, histórica, situacional, interacional, enfim, de todo o contexto.

Neste ponto, consideramos relevante situar os estudos desenvolvidos por esse autor (2012), em relação à conceituação de contexto. Para

Van Dijk (2012, p. 35), o *contexto* é visto como um tipo especial de *modelo mental*, representado por nossas experiências pessoais, tanto que podemos chamá-lo, segundo o autor, de *modelo da experiência*.

Pressupomos, então, que os modelos de contexto são construídos de acordo com as situações e experiências vividas pelos participantes (percepções, conhecimentos, emoções, opiniões) e ativados na produção e compreensão do discurso. Desse modo, é possível planejar textos adequados à situação comunicativa, com base nos conhecimentos compartilhados culturalmente.

Vale comentar também que, para o autor (2012), os contextos devem, sempre que necessário, ser sinalizados ou indiciados, a fim de que os leitores possam fazer as inferências, a fim de alcançar a compreensão do discurso, dadas as condições de formulação. Tais modelos podem controlar, inclusive, muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas, conforme nos assegura Koch (1999):

É por esta razão que, segundo VAN DIJK, os modelos de contexto desempenham o papel de *sistema de controle*, responsável não só pelo fluxo de informação entre os outros tipos de modelos e o texto, como também pela monitoração da interação como um todo, em função de suas características específicas – e, em particular, pela forma como o texto será construído – inclusive, em termos de *balanceamento entre implícito e explícito* – e pela maneira como, por ocasião da leitura, cada contexto vai condicionar, de certa maneira, a construção dos sentidos. (KOCH, 1999, p. 19) (grifos da autora)

Em suma, o usuário da língua, ao produzir seu texto, ativa seus modelos mentais (informações armazenadas na memória sobre o ambiente; participantes; crenças e conhecimentos pressupostos como compartilhados; intenções e objetivos etc.); estabelece o uso adequado entre o que necessita ser dito e o que pode ser sinalizado ou indiciado; e, finalmente, procura levar o interlocutor a recorrer ao seu modelo de contexto para que, por meio de inferências, possa dar uma interpretação ao discurso.

Isso nos leva a crer que o docente, ao produzir o aviso, pressupõe que seus conhecimentos devem ser, ao menos em parte, compartilhados pelo aluno e, assim, não torna explícitas algumas informações que considera desnecessárias, as quais podem ser ativadas pelo estudante, para a apreensão da significação do texto.

Koch (1999, p. 17) pontua, ainda, que as relações existentes entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios e/ou partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”. Tais sinalizações são denominadas pistas de contextualização,

nas quais o interlocutor deve se basear para manter a interação comunicativa e ter acesso ao sentido pretendido pelo locutor.

É sobre esse aspecto que trataremos a seguir.

2.1. *Pistas de contextualização: uma estratégia textual eficiente para a interação*

Para tratarmos desse assunto, tomaremos por base os estudos desenvolvidos por Gumperz (2002, p. 152), que designa por pistas de contextualização “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”. Esses indícios linguísticos, associados aos conhecimentos e experiências compartilhados entre os parceiros comunicativos, possibilitam aos interlocutores, no quadro de processamento textual, realizar inferências, isto é, interpretar de maneira situada as intenções comunicativas do locutor e, a partir delas, elaborar as suas respostas.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que o professor, ao utilizar essas pistas na produção dos avisos em AVA, enuncia seus propósitos comunicativos e leva o aluno a acionar seus modelos de contexto, a fim de interpretar adequadamente o sentido do texto, no curso da interação comunicativa.

Dentre as pistas de contextualização, destacamos: pistas prosódicas (entonação, acento de intensidade, mudanças de clave, tom, volume de voz); pistas paralinguísticas (pausas, hesitações, tempo da fala) e/ou pistas linguísticas (escolha do código, estilo ou registro, formas de seleção lexical ou expressões formulaicas). Também ocorrem pistas não verbais, tais como expressões fisionômicas, gestos, movimento do corpo ou dos olhos etc.

Para Dascal & Weizman (1987 *apud* KOCH, 1999), certas questões retóricas e algumas formas de tratamento também podem ser interpretadas como pistas específicas para a produção de sentidos. Enfatizamos que, no desenvolvimento de suas teorias, esses autores focalizaram as interações verbais, considerando principalmente a língua em sua modalidade falada, porém, segundo a autora (1999, p. 17), “tais pistas de contextualização têm sua contraparte na escrita”.

Com efeito, na transposição dessas pistas para a modalidade escrita, sobretudo, nas interações em ambiente virtual, houve, inevitavelmente, a necessidade de encontrar recursos compensatórios como, por exem-

plo, o uso das aspas, dos sinais de pontuação, de recursos gráficos, marcadores discursivos, a utilização de certas questões retóricas, entre outros, para assumir funções comunicativas utilizadas nas construções discursivas face a face; procedimentos esses que serão descritos e analisados na seção a seguir.

3. *Contexto da pesquisa e corpus de referência*

O *corpus* em análise é composto por cinco avisos selecionados de um curso voltado para o ensino de língua portuguesa, ministrado via internet e totalmente *online*, em uma instituição privada de ensino superior, na cidade de São Paulo, com o objetivo de proporcionar aos alunos o aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, bem como o desenvolvimento da habilidade de escrita segundo os padrões da norma culta.

Os conteúdos e atividades propostas pelas unidades de estudo são disponibilizados aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem *Blackboard*, que privilegia a interação entre os sujeitos (professor e alunos) do processo de construção do conhecimento.

Bastante pertinente é acrescentar que os avisos publicados no decorrer do curso têm como objetivo chamar, num primeiro momento, a atenção dos alunos para a publicação dos materiais de estudo, como também incitá-los a participar das atividades que estão inseridas no ambiente virtual de aprendizagem.

Especificamente para este trabalho foram eleitos alguns avisos elaborados pela autora deste trabalho – professora do curso – e copiados do *Blackboard*.

3.1. *Pistas de contextualização: análise e aspectos teóricos em discussão*

Organizamos a apresentação das análises, considerando algumas pistas de contextualização utilizadas pela professora e desenvolvidas ao longo dos avisos, tais como: marcas paralingüísticas e prosódicas; perguntas retóricas; alternância de código ou estilo; abertura e fechamento conversacionais; marcadores discursivos.

É importante dizer que procuraremos não apenas caracterizar essas pistas, mas também verificaremos, no *corpus* selecionado e apresentado a seguir, como a docente, com a ativação de seus modelos cogniti-

vos, monitora a própria organização do texto e recorre à mobilização dessas sinalizações em sua atividade de produção, em função do contexto em que a interação se realiza e com vistas à construção de sentidos.

Passemos, então, à análise das pistas de contextualização, que se encontram nos recortes enunciativos em destaque.

a) Marcas paralinguísticas e prosódicas

Sabemos que, numa comunicação face a face, são utilizados muitos recursos não verbais que auxiliam na decodificação da mensagem, transmitindo a emoção, o estado de espírito, a afetividade e até mesmo a identidade dos falantes. Os gestos, a entonação, o olhar, enfim, todo o corpo auxilia no sentido do texto a ser construído.

Entendemos que, no contexto da sala de aula virtual, essas marcas paralinguísticas e prosódicas não poderiam simplesmente ser ignoradas. Nesse sentido, escritores habilidosos desenvolveram uma escala de recursos que exploram variadas emoções, por exemplo, os *emoticons* (*emotion*: emoção + *icon*: ícone), veiculados como pistas textuais importantes para a captação do sentido no processo de interação.

Carneiro (2009, p. 27) pontua que esses elementos “são utilizados no ambiente virtual para suprir a impossibilidade de atribuir um tom de voz, uma expressão facial ou linguagem corporal ao que se escreve”, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 1 – marcas paralinguísticas e prosódicas.

Conheça nosso quinto módulo!

Oi, tudo bem?

Você percebeu que os assuntos abordados em nosso curso têm como objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimore a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa quinta semana de atividades. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: crase, colocação pronominal e pontuação [...].

Então, leia os textos e realize as atividades propostas. Inclusive, nesta semana, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante – os sinais de pontuação [...]. Assista ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. **Tenho certeza de que vai gostar... ;-)**

Ah, passe pelo “Multimídia” também... Clique no *link* abaixo e amplie os seus conhecimentos sobre o que estudou, ok?

Conto com a sua participação e desejo a você uma ótima semana!

Na análise do aviso, observa-se que a professora, ao ativar os conhecimentos que possui sobre a importância das expressões fisionômicas como um recurso para manter o envolvimento conversacional, decide inserir, ao final do turno, um *emoticon* [(;-)] no seu *projeto de dizer*, o qual representa a sua expressão facial – ação de piscar – e lhe dá argumentos para levar o aluno, de forma lúdica e afetiva, a uma adesão efetiva em relação à atividade que lhe é proposta: assistir ao vídeo indicado.

Cabe-nos acrescentar que os sinais de pontuação também tendem a incitar valores prosódicos. De acordo com Pacheco (2008), as reticências, por exemplo, servem para indicar que uma fala ficou incompleta de fato ou que o produtor deseja que o leitor continue pensando no assunto tratado. Dentre as marcas prosódicas, identificamos também as aspas, que podem ser utilizadas para modular a fala, destacar termos, expressões, conceitos e definições.

No excerto assinalado, a professora explora esses recursos, com o propósito de enfatizara sua opinião em relação ao vídeo indicado aos alunos, como também de pôr em evidência o *link* Multimídia sugerido por ela. São pistas que sinalizam as suas intenções e que levam à exploração do contexto, tal como definido acima.

Outro elemento a destacar é o marcador discursivo **Ah**, indício utilizado para assinalar a tomada de turno, reforçar o que a professora vai dizer e, consequentemente, chamar a atenção do interlocutor, em determinada situação de intercâmbio.

Assim, partimos do pressuposto de que, por meio da utilização dessas sinalizações textuais, a professora procura engajar o aluno com o seu discurso, levando-o à ativação de seus conhecimentos, a fim de que possa fazer as inferências necessárias e depreender a significação pretendida no/por meio do texto, no curso da interação.

b) Perguntas retóricas

Outra pista contextual utilizada para sinalizar os propósitos comunicativos do locutor são as perguntas retóricas, em que um dos parti-

cipantes realiza uma pergunta que não deve ser necessariamente respondida por seu interlocutor.

Um ponto importante a destacar é que a resposta a uma pergunta retórica não responde à pergunta diretamente, mas às implicações subentendidas pela formulação da pergunta. Adam (2011, p.252) afirma que esse tipo de pergunta “só tem como objetivo [...] afirmar indiretamente o pressuposto”.

O exemplo abaixo mostra perguntas retóricas desenvolvidas pela professora do curso:

Exemplo 2 – perguntas retóricas. *Conto com a sua participação!*

Olá!

Em relação às atividades desta semana, que tal o vídeo sobre Gerundismo? Você gostou?

Quero muito conhecer a sua opinião sobre esse assunto, ok? Opine, discuta e enriqueça o *blog* de discussão com as suas contribuições [...].

Temos também à nossa disposição o fórum “Bate-papo”. Ele se encontra no link “Fale conosco”. Passe também por esse fórum para trocar ideias, compartilhar dicas de leitura etc. Comente, por exemplo, acerca do vídeo Pleonasma, disponível em Multimídia. **Você já assistiu ao vídeo? O que achou?** Estou muito curiosa... O *link* segue abaixo

Na verdade, espero que você aproveite ao máximo o curso e não se esqueça de que qualquer coisa, estou por aqui.

Verificamos que, no aviso, as pistas assinaladas foram utilizadas primeiramente com o intuito de que o aluno atenda ao comando implicitamente indicado (assistir aos vídeos e participar das trocas comunicativas).

De acordo com Castilho e Elias (2012, p. 330), “às vezes organizamos uma sentença simples interrogativa com base no que esperamos como resposta”. Assim, pode-se dizer que, ao recorrer às perguntas **Você gostou?** e **O que achou?**, a docente pressupõe uma resposta afirmativa por parte dos estudantes, no que diz respeito a gostar ou não dos vídeos.

Fica claro que a intenção da professora, ao optar por essas sinalizações, é veicular ênfase às atividades propostas e levar o aluno a se envolver com o material a ser estudado.

Trata-se, portanto, de um procedimento bastante produtivo, visto que favorece as condições para que o leitor possa interpretar o que está sendo pedido e, assim, participar desse tipo de interação.

c) Alternância de código ou estilo

Dentre as pistas de contextualização propostas por Gumperz (2002) estão também as mudanças de código ou estilo. A alternância de código é, num sentido geral, a mudança do uso de uma variedade linguística para outra, que os interlocutores, de alguma forma, percebem como distintas.

Na construção de suas reflexões teóricas sobre pistas contextuais, o autor (2002) ainda enfatiza o significado social que a alternância de código representa. Desse modo, as alternâncias de código, mesmo sutis (do falar padrão para a forma coloquial), emergem na relação do dia a dia, nas diversas interações do cotidiano e podem se constituir em uma pista contextual, isto é, em uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes.

Assim, chamamos a atenção para o fato de que, no ambiente virtual, em razão da distância imposta pelo uso do computador, a linguagem escrita constitui-se em uma estratégia para a aproximação entre professor e alunos, portanto deve se situar entre a formal e a do dia a dia, facilitando, assim, a leitura e a interação, o que se pode verificar pelos exemplos assinalados:

Exemplo 3 – alternância de código ou estilo.

Vamos estudar Regência?

Olá, caros participantes!

E aí, já conferiram as aulas e as atividades propostas pelo Módulo 4?

Vocês vão observar que alguns verbos provocam dúvidas de regência porque seu uso popular se encontra em desacordo com a norma culta. Outros, porque possuem mais de um sentido... Assim, é importante estudar Regência para que possamos produzir textos coerentes com a mensagem que queremos transmitir, ok?

Então, não fiquem de fora, eu conto com vocês!

Os excertos destacados mostram que a professora recorre a seu modelo de contexto e, assim, procura adequar a linguagem escrita, com a intenção de conduzir a manutenção da conversa de maneira bastante informal, selecionando termos muito simples e que garantem um maior impacto no leitor como, por exemplo, **E aí**.

Consideramos também que, com a utilização das expressões **não fiquem de fora e conto com vocês**, ela procura levar os alunos a interpretar o contexto de educação a distância como uma atmosfera de ensino amigável e prazerosa e, por conseguinte, estabelece maior afetividade e aproximação entre os envolvidos na comunicação.

d) Abertura e fechamento conversacionais

Na escrita dos avisos, nota-se a utilização de outras pistas como, por exemplo, as de abertura e fechamento conversacionais, que funcionam como uma sinalização na conversação, a fim de orientar os participantes quanto ao quadro comunicativo em vigor. Entender quando e como uma conversa começa e termina é uma das formas do interlocutor contextualizar seu quadro interpretativo.

Pressupomos que, com a utilização de termos e expressões informais, a professora simula uma conversação natural e cria efeitos de sentido de aproximação, descontração, informalidade e envolvimento com o aluno, estabelecendo entre eles uma relação afetiva.

É esse papel, portanto, que assumem as expressões **Olá e Um abraço e até mais!** no exemplo abaixo:

Exemplo 4 – abertura e fechamento conversacionais.

Hoje é o último dia para a entrega das tarefas!

Olá!

Não se esqueçam de que hoje é o último dia para a realização das tarefas referentes à nossa primeira semana de curso. As atividades ficarão disponíveis até às 23h59. Ainda dá tempo de participar, ok?

Amanhã, teremos a publicação de uma nova unidade de estudo.

Um abraço e até mais!

De acordo com o exemplo 4, nas saudações iniciais e finais, percebe-se, de certo modo, que, mesmo não tendo um modelo que caracterize sua interação como uma conversa, os sujeitos interagem como se estivessem conversando (embora saibamos que eles não estão propriamente em uma interação desse tipo).

Observa-se que a professora, ao empregar os signos linguísticos assinalados, procura estabelecer uma maior proximidade entre os alunos, com a intenção de levá-los a interpretar essas pistas da maneira que pretende, ou seja, como falas de uma conversa informal, afetiva e contínua, contribuindo, assim, para um processo de ensino e aprendizagem mais envolvente e eficaz.

e) Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos também podem se constituir em pistas que levam o interlocutor a fazer inferências.

Em se tratando deste tópico, analisaremos, especificamente, os articuladores conversacionais, pois entendemos que a utilização desses recursos linguísticos contribui para o processo inferencial e interacional no contexto *online*. São representados, por exemplo, pelas expressões **certo?**; **ok?**; **combinado?**; **não é mesmo?**; que têm por objetivo envolver o interlocutor e/ou obter seu apoio.

Castilho e Elias (2012) pontuam que, embora essas expressões sejam interrogativas e orientadas para o interlocutor, não há a necessidade de respondê-las, visto que elas, de modo geral, demandam implicitamente do leitor a sua aprovação discursiva no contexto da interação.

Vejamos o caso a seguir:

Exemplo 5 – articuladores conversacionais.

Atividade corrigida

Olá!

Passsei por aqui para informar-lhe que a Atividade 4.1 já foi corrigida. **Para ver os meus comentários, basta acessar a respectiva “nota” na opção Boletim, ok?**

Parabéns pelo empenho nessa atividade! ;-)

Agora, aguardo a participação nas atividades abertas desta semana, combinado?

No aviso, constatamos que os articuladores da conversação *ok?* e *combinado?* são utilizados frequentemente como pistas que levam à manutenção das condições interacionais que devem ser preenchidas para que o evento discursivo seja realizado.

Observa-se, ainda, que a professora utiliza, nos trechos em destaque, esses marcadores discursivos com o intuito de negociar o tema e o seu desenvolvimento. Além disso, essas pistas contextuais servem como estratégia para testar o grau de participação e atenção do interlocutor, neste caso, o aluno.

4. Considerações finais

De modo geral, por meio deste estudo, evidenciamos que:

- i. as concepções de texto e contexto por nós assumidas revelaram-se de fundamental importância para pensar na produção escrita em ambiente virtual de aprendizagem, pois possibilitam o estabelecimento da interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância;
- ii. o gênero *aviso*, cuja finalidade discursiva se pauta em comunicar sobre as atividades que estão sendo propostas no AVA, como também em estimular a aproximação, o envolvimento e a interação entre os participantes, favorece a utilização de sinalizações ou indícios, que podem levar o aluno ao sentido pretendido pela professora;
- iii. levando-se em conta o *corpus* selecionado, é possível dizer que, por meio das pistas de contextualização analisadas, a professora imprime um diálogo mais informal e afetivo, com a utilização de elementos que modalizam o seu dizer como: *emoticons*; pontuação; alternância de registro; saudações iniciais e finais; manobras retóricas, bem como a utilização de articuladores conversacionais, sinalizações essas que podem contribuir para a instauração do processo interacional no curso *online*;
- iv. a professora, ao ativar conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências pessoais, utiliza-se dessas pistas, por ocasião do processamento textual, com o objetivo de levar os alunos também a recorrer a seus modelos de contexto sociocognitivos,

a fim de que possam alcançar a compreensão desejada, no momento da interação verbal.

Além disso, nossas discussões demonstraram que a utilização das pistas de contextualização constitui-se em estratégia eficiente que orienta a produção escrita de avisos, bem como ao reconhecimento, por parte dos alunos, do que foi dito, na interação comunicativa.

Nesse sentido, pressupomos que o aluno, ao reconhecer e interpretar determinada pista, seja capaz de inferir os propósitos comunicativos da professora e, assim, segundo Gumperz (2002, p. 182) “criar condições que possibilitam o estabelecimento de interações intensivas”, fator que consideramos preponderante para facilitar o aprendizado em cursos a distância.

É importante ressaltar que, neste trabalho, apresentamos apenas aspectos relativos ao estudo de pistas para contextualização nos avisos e sua relação com o processo interacional, o qual consideramos relevante para fundamentar a nossa pesquisa, sem deixar de mencionar a nossa pretensão em continuar a investigação sobre estratégias linguísticas que se submetam aos propósitos de alcançar, por meio do processo de escrita do texto, a interação, elemento que consideramos indispensável para o êxito do ensino em ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, entendemos que a discussão em torno dessas pistas de contextualização é necessária, a fim de que possamos alcançar resultados positivos, no que diz respeito às nossas práticas textuais escritas em um contexto cada vez mais virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, D. C. L. *Pistas de contextualização em AVA: uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância*. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CARNEIRO, M. L. F. Instrumentalização para o ensino a distância. Coordenado pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. In: *Série Educação a Distância*. Porto Alegre: UFRGS, 1.ed., p. 01-72, 2009.

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GUMPERZ, J. J. Contextualization conventions. In: _____. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

KOCH, I. Contribuições da Linguística Textual para o Ensino de Língua Portuguesa na Escola Média: A análise de textos. In: *Revista do GELNE* - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste. Fortaleza: UFC/GELNE, Ano 1, n. 1, p. 16-20, 1999.

_____. *Introdução à Linguística Textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PACHECO, V. Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação. In: *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo, 52, n. 2, p. 503-519, jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1530/1237>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.