



MÍDIA IMPRESSA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Fátima Hassan Caldeira *

Resumo: O artigo apresenta resultados provisórios de pesquisa fundamentalmente teórica acerca das possíveis contribuições da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) para a produção de material didático impresso para os cursos de Educação a Distância (EaD). Esse estudo justifica-se porque, apesar de todos os avanços tecnológicos no campo da informação e comunicação, pesquisas constataam que a mídia impressa ainda é a mais utilizada pelos alunos dos cursos a distância. Ao afirmar que as estratégias de ensino-aprendizagem são, essencialmente, relações de comunicação, Rauen (2003) abre espaço para a utilização da Teoria da Relevância, como teoria de comunicação, na relação professor-aluno, inclusive a mediada pelo texto. Rauen (2003) destaca que a tradicional perspectiva de educação, coerente com as teorias de código, que define o papel do professor como transmissor de conhecimentos e o aluno como receptor desses conhecimentos, não é adequada diante de uma explicação ostensivo-inferencial da comunicação. Assim, a partir dessa perspectiva, é necessário que se reconheça que existe um hiato entre o que se ensina e o que se aprende e que este deve ser preenchido por inferências. Pelo fato de a relação professor-aluno, nessa modalidade de ensino, ser assíncrona e mediada pelo texto e porque toda a relação de ensino-aprendizagem pressupõe um processo colaborativo e interativo entre professor e aluno, é necessário que a produção da mídia impressa antecipe e simule raciocínios abduativos acerca das possíveis interações professor-aluno, buscando contextualizar a experiência do discente a partir dos seus conhecimentos prévios. Diante disso, crê-se que a Teoria da Relevância pode dar aporte ao professor-autor (ou conteudista) para a produção de mídia impressa para EaD.

Palavras-chave: Teoria da Relevância. Educação a Distância. Mídia Impressa.

Abstract: This paper presents preliminary results of essentially theoretical research on the possible contributions of the relevance theory of Sperber and Wilson for the production of printed teaching materials for Distance Education courses. This study is justified because, despite all the technological advances in the field of information and

* Universidade de Santa Catarina - UNISUL.
Professora na UNISUL.
Mestra e Doutoranda em Ciências da Linguagem
pela UNISUL.
Email: fatima.caldeira@unisul.br



REVISTA
MEMORARE

 UNISUL
www.portaldeperiodicos.unisul.br
ISSN 2358-0593

communication, studies discover that the printed media is still the most used by the students of distance learning courses. By stating that the teaching-learning strategies are essentially relations of communication, Rauén (2003) makes room for the use of relevance theory, as communication theory, in the teacher-student relationship, including mediated by text. Rauén (2003) points out that since the traditional education approach, consistent with the code theories define the teacher's role as a transmitter of knowledge and the student as a receiver of this knowledge it is not appropriate before an ostensive-inferential account of communication. Thus, from this perspective, it is necessary to recognize that there is a gap between what is taught and what is learned and that this must be completed by inferences. The fact of the teacher-student relation in this modality of education, be asynchronous and mediated by text and because all the teaching-learning relationship assumes a collaborative and interactive process between the teacher and the student, it is necessary for the production of printed media anticipates and simulate abductive reasoning about the possible interactions teacher-student, seeking to contextualize the learner experience from their previous knowledge. Therefore, it is believed that the relevance theory can give contribution to the teacher-author (or content producer) for the production of printed media for distance education.

Keywords: Relevance theory. Distance education. Printed media.

1. Introdução

A modalidade de Educação a Distância (EaD) tem crescido de forma surpreendente, acompanhando os inúmeros avanços tecnológicos na área da comunicação. Mas, apesar de a maior parte dos modelos de EaD dirigirem-se para as mídias digitais, percebe-se, na prática docente da educação a distância, que o material impresso ainda é a mídia mais utilizada. Isso se deve a vários fatores: é o mais acessível meio de comunicação; pode ser usado em uma variedade de circunstâncias; a maioria dos adultos sabe como utilizá-lo; pode ser usado em qualquer lugar; é pedagogicamente claro, fácil de usar, referenciar e revisar (SANTOS et al., 2006).

Apesar dessas vantagens, Santos et al. (2006) levantam uma limitação: “por ser um meio unidirecional, há falta de interação”. Para que tal problema possa ter solução, o autor sugere que a produção do material didático impresso tenha por base uma teoria de ordem pragmática que privilegie sua dimensão sociocomunicativa.

Em termos de abordagem teórica pragmática, escolhemos a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) diante da possibilidade apontada por Rauen (2003, p. 546) de que ela pode contribuir para “situações emergentes de ensino-aprendizagem, especialmente aquelas envolvidas na produção/compreensão de peças escritas, inclusive em situações de ensino a distância”.

Assim, este artigo objetiva, através de pesquisa fundamentalmente teórica, demonstrar: a) a importância da mídia impressa enquanto material didático e interativo para cursos de EaD; b) que alguns dos conceitos basilares da teoria da relevância, tais como comunicação ostensivo-inferencial, suposição factual, contexto e efeitos cognitivos, podem contribuir para a compreensão do processo comunicativo na EaD e, conseqüentemente, para a produção de mídia impressa para a EaD.

O presente artigo foi dividido em duas seções: a primeira apresenta a importância da mídia impressa e do processo comunicativo na EaD; a segunda apresenta conceitos-chave da Teoria da Relevância e as possíveis contribuições acerca da produção de mídia impressa para a EaD.

2. A mídia impressa e o processo comunicativo na EaD

Apontada como um instrumento de democratização da educação, a EaD tem exigido a reavaliação dos modos de pensar e de praticar a educação, já que, diferentemente do ensino presencial, ela pressupõe a separação espaciotemporal entre professor e aluno, ou seja, a



comunicação professor-aluno não se dá face a face (é, portanto, assíncrona) e, além disso, é uma relação mediatizada por textos (em um sentido semiótico do termo).

Apesar de existirem inúmeras mídias que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na EaD, a mídia impressa (como livros didáticos, apostilas, guias de estudo, manuais, cadernos pedagógicos e fascículos), enquanto recurso didático, destaca-se como a principal, uma vez que ainda é a mais utilizada em cursos a distância no país. Esse fenômeno pode ter como uma de suas motivações o fato de o acesso à internet não se dar em igualdade de condições a todos os brasileiros. Assim, a mídia impressa ainda é o principal meio para alcançar alunos que residem em regiões isoladas, onde é difícil o acesso a recursos mais sofisticados, como lembra a Secretaria de Educação do Paraná (PARANÁ, 2010). Além disso, Salgado (2002, p. 1) resalta o fato de que “mesmo no caso de cursos pela Internet, a observação tem mostrado que os alunos tendem a imprimir qualquer texto que ultrapasse quatro ou cinco páginas”.

Como destaca Silva et al. (2010), a mídia impressa para a EaD, desde que produzida de forma adequada, oportuniza

adaptação das circunstâncias espaço temporais dos leitores, ou seja, não requerem equipamentos sofisticados para sua utilização; facilidade de transporte dependendo, logicamente, do formato e do tamanho; disponibilidade imediata de informações, isto é, a consulta ao material pode ocorrer a qualquer hora, quantas vezes o usuário desejar; e facilidade de atualização devido à existência de novas tecnologias para a produção do material impresso, a atualização de textos torna-se mais fácil e econômica.

Para Vidal e Maia (2010), devido à assincronicidade da relação professor-aluno na EaD, “o material impresso tem que ser capaz de suprir tarefas que no modelo presencial é assumido pelo professor, tais como incentivar, informar, orientar, dirigir, controlar”. Para Neder (2009, p. 18), “[...] os professores devem ter presente que tudo que deveria ser dito ou trabalhado em uma sala de aula convencional com a presença do professor deve ser levado em consideração no planejamento de ensino por meio da autoaprendizagem¹”.

Para Preti (2013), o material didático impresso desempenha importante papel no processo de ensino a distância: “é uma forma de ‘materializar’ a presença do professor e do conhecimento que se quer transmitir e se considera fundamental na formação do leitor”.

[...] você está produzindo um texto para um aluno que não estará frente a frente com você. Por isso, seu texto deve permitir uma leitura sem problemas,

¹ Na EaD, procura-se desenvolver a autonomia do aluno, que ele auto-organize seu espaço e tempo de estudo, que ele mantenha-se ativo em seu processo de aprendizagem, pois é importante que o aluno “aprenda a aprender” já que o processo de aprendizagem estende-se ao longo da vida.

o que pressupõe sua preocupação com o uso de vocabulário acessível ao nível cultural de seu aluno, com conhecimento prévio dele sobre o assunto, com suas leituras anteriores (NEDER, 2009, p. 31).

Um dos maiores desafios dos professores autores (conteúdistas), na produção de mídia impressa para a EaD, reside exatamente nesse ponto: como antecipar e simular raciocínios abduativos acerca das possíveis interações professor-aluno, antevendo as prováveis dificuldades dos alunos e buscando contextualizar a experiência do discente a partir dos conhecimentos prévios deles?

Vale ressaltar, ainda, que, segundo as orientações do CEFET-RS (2006 apud POSSOLLI; CURY, 2009, p. 3453):

O material didático para EAD deve possuir algumas características: ser **dialógico** mantendo uma contextualização do conteúdo; estimular a ação dos sujeitos e a construção de seus próprios significados; valorizar o conhecimento prévio dos alunos; incentivar a exploração; investigação; autoestudo; buscar a **autonomia** do sujeito; assegurar espaços de **interação** entre os participantes do curso por meio de ferramentas **multimídia** (grifos no original).

Outra característica, destacada por Sales (2005, p. 6), é que, assim como todo o material didático para a EaD, o material impresso deve seguir a lógica do hipertexto² a fim de proporcionar uma orientação não-linear tanto para a escrita quanto para a leitura. Segundo Salles (2015), isso possibilita ao aluno/leitor “navegar, explorar, selecionar, problematizar e, sobretudo, participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento”. Ou seja, é o aluno/leitor que decide o percurso de sua leitura e, portanto, de sua aprendizagem.

Para que tudo isso ocorra, como em todo processo educacional, há um pressuposto necessário na educação a distância: o processo comunicativo. Para Sartori e Roesler, “A educação que a sociedade atual demanda está pautada na participação, na co-autoria, na aprendizagem baseada na construção de conhecimento em rede, **pressupondo**, portanto, **competências comunicativas**” (2005, p. 29, grifo nosso). Tal perspectiva vem ao encontro do pensamento de Rauen (2003, p. 543) ao afirmar que “as estratégias de ensino aprendizagem são, em essência, relações de comunicação”.

Para Possari e Neder (2009, p. 40), a modalidade comunicacional na EaD caracteriza-se como interativa ao compreender “o caráter ativo e participativo do sujeito (receptor) na ação

² “Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”. (LÉVY, 1993, p. 33).



comunicativa”, ou seja, “o leitor/aluno não é considerado um ser passivo, mas sim um co-autor”. “É o leitor/aluno que, com sua história de vida e de leituras, atribuirá sentidos aos textos selecionados e/ou produzidos pelo professor” (*ibidem*, p. 44). Por isso é tão necessário considerar o conhecimento prévio do aluno ao produzir o material didático.

Diante do exposto, concordamos com Rauen (2003, p. 547) quando afirma ser “notória a definição de que os textos produzidos para a educação à distância se aproximem de uma interação humana virtualmente concreta”, aventando, como já mencionado, a possibilidade de contribuições da teoria da relevância de Sperber e Wilson para a construção de materiais didáticos para essa modalidade de ensino.

3. A teoria da relevância e as possíveis contribuições para a mídia impressa na EaD

O presente capítulo foi dividido em duas seções: a primeira destaca aspectos conceituais básicos do quadro teórico da teoria da relevância; a segunda apresenta possíveis contribuições da teoria para a produção de mídia impressa para a EaD.

3.1 Aspectos destacados da teoria da relevância

A teoria da relevância, abordagem pragmático-cognitiva desenvolvida por Sperber e Wilson (1986, 1995), propõe um tratamento inferencial da comunicação baseado na presunção de que a cognição humana está biologicamente orientada à maximização da relevância. Para os autores, a meta da cognição humana reside em melhorar o conhecimento que o indivíduo tem do mundo a partir dos recursos que lhe estão disponíveis.

A relevância é uma característica dos *inputs* (entrada de dados) nos processos cognitivos. “Podem ser uma propriedade dos estímulos, por exemplo, que são *inputs* para os processos perceptuais, ou de suposições, que são *inputs* para os processos inferenciais” (SPERBER; WILSON, 2005a, p. 181).

Para que se determine a relevância de um *input* é necessário o equilíbrio entre o esforço de seu processamento e os efeitos cognitivos que dele resultam. Diante disso, a relevância de um *input* passa a ser uma questão de grau e pode ser psicologicamente melhor caracterizada como a relevância para um indivíduo:

(1) Relevância de um input para um indivíduo

a. Em contextos idênticos, quanto maiores forem os efeitos cognitivos positivos alcançados pelo processamento de um *input*, maior será a relevância do input para o indivíduo nessa situação.



b. Em contextos idênticos, quanto maior for o esforço de processamento despendido, menor será a relevância do *input* para um indivíduo nessa situação. (SPERBER; WILSON, 2005b, p. 225, grifo dos autores).

Para Sperber e Wilson (2001), não basta a mera decodificação de um enunciado para que se construa o seu significado, já que a estrutura linguística sempre subdetermina o que é comunicado. Assim, existe um hiato no processo interpretativo que deve ser preenchido por estratégias inferenciais. Os enunciados, pedaços de evidências codificados linguisticamente, são apenas um dos *inputs* para o processo de compreensão. Para que se alcance o significado do falante/autor, deve-se contar com outra entrada de dados fundamental: as suposições factuais do ouvinte/leitor.

Suposições são constituídas por um conjunto estruturado de conceitos que é tratado por um indivíduo “como representações do mundo real” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 26). “As suposições são construídas na base da relevância-para-um-indivíduo, através de conhecimentos enciclopédicos e episódicos, habilidades cognitivas, estímulos sensório-perceptuais advindos do ambiente, etc”. (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 80). Quando tais suposições são tratadas pela mente como descrições verdadeiras do mundo real, mas não se encontram representadas como tal, temos o que Sperber e Wilson denominam de suposições factuais (2001, p. 127).

As suposições podem advir de diversas fontes:

- a) por *input* perceptual (visual, auditivo, olfativo, tátil, etc.);
- b) por *input* linguístico (decodificação linguística);
- c) pela ativação de suposições estocadas na memória (conhecimento enciclopédico e outros) ou esquemas de suposições, que podem ser completados com informação contextual;
- d) por deduções, que derivam suposições adicionais (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 42).

Para a teoria da relevância, o ambiente cognitivo de um indivíduo é formado por um conjunto de suposições que ele tem disponível. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 89).

O subconjunto de suposições que um indivíduo tem do mundo e que ele usa na interpretação ou no processamento de uma nova informação forma o que a teoria da relevância denomina de contexto. O contexto, portanto, é um construto psicológico que não é dado de antemão, mas construído inferencialmente, durante o processo comunicativo, a partir da relação das informações novas com as informações já armazenadas pelo indivíduo.

A teoria da relevância estabelece, assim, relações entre suposição e contexto: uma suposição é relevante dentro de um determinado contexto quando ela interage com esse contexto para gerar efeitos cognitivos ou contextuais (fortalecimento, enfraquecimento, implicações contextuais ou, ainda, contradição e eliminação de suposições). Assim, os efeitos



cognitivos são percebidos como mudanças nas crenças de um indivíduo, ou seja, como mudanças em suas suposições factuais.

Em qualquer tipo de comunicação, afirma a teoria, existe a produção de certos estímulos que vêm permeados de duas intenções: a intenção informativa (informar o receptor de algo) e a intenção comunicativa (informar o receptor acerca da intenção informativa) (SPERBER; WILSON, 2001, p. 65). A intenção informativa é aquela que busca causar uma modificação no ambiente cognitivo do receptor ao tornar um conjunto de suposições manifesto a ele. Diante disso, comunicar por ostensão “é produzir um certo estímulo com o objetivo de realizar a intenção informativa, tornando-a mutuamente manifesta tanto para o comunicador como para o ouvinte” (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 39).

A comunicação aberta, aquela na qual aquele que comunica pretende tanto transmitir uma informação quanto que seu ouvinte reconheça tal intenção, envolve o uso de estímulos ostensivos que são projetados para atrair a atenção do receptor e focá-la no significado do falante. Ou seja, aquele que comunica deliberadamente fornece evidências, através de um estímulo ostensivo, com a intenção de atrair a atenção do receptor de tal modo a criar expectativas de relevância para que este chegue a uma determinada conclusão. Já o receptor, diante do estímulo ostensivo, fica na expectativa de que a informação seja suficientemente relevante para merecer o seu esforço de processamento.

Há, portanto, duas propriedades conjugadas e indissociáveis na comunicação humana: da parte do falante o fato de ser ostensiva e, da parte do ouvinte, a de ser inferencial (SILVEIRA; FELTES, 2002). Assim, ao comunicar, o falante deve ter em mente a representação de um conjunto de suposições que ele pretende tornar manifesto ou mais manifesto para o ouvinte (SPERBER; WILSON, 2001). O mesmo aplica-se à comunicação mediatizada pelo texto na relação autor-leitor.

O ato de ostensão do falante/autor é um pedido de atenção. Para que a comunicação seja bem sucedida, o estímulo ostensivo deve ter a capacidade de despertar a atenção do ouvinte/leitor. Assim, um ato de comunicação ostensiva deve automaticamente comunicar uma presunção de relevância.

3.2 Mídia impressa para EaD e as possíveis contribuições da teoria da relevância

Diante do quadro teórico da teoria da relevância, Rauén (2003, p. 543) afirma que a perspectiva tradicional de educação, coerente com as teorias de código, que coloca o professor como transmissor de conhecimentos e o aluno no papel de receptor desses conhecimentos, não é adequada diante de uma explicação ostensivo-inferencial da comunicação, o que nos obriga “a



repensar este estado de arte, uma vez que admitimos haver hiatos entre o que se ensina e o que se aprende”. Por isso, “se postularmos que entre o que dizemos e o que o estudante compreende há um hiato preenchido por inferências, isso muda drasticamente nossa concepção de ensinar e de aprender, posto que não basta transmitir mensagens” (*ibidem*, 2003, p. 544). Greco e Aguiló (1999) afirmam, ainda, que o modelo comunicacional de código como teoria hegemônica da comunicação deve ser descartado, pois não favorece a aprendizagem significativa.

Por seu caráter interativo, a comunicação professor-aluno pode ser enquadrada como uma comunicação ostensivo-inferencial. Para Greco e Aguiló (1999, p. 8-9),

el discurso pedagógico es un discurso ostensivo-inferencial porque conlleva un alto grado de intención informativa y efectos cognitivos. Si la comunicación ostensivo-inferencial implica procesamiento de información que puede ser comunicada y a su vez procesada en forma relevante por el oyente, esto se hace patente en el discurso pedagógico donde existe una relación dialógica docente-alumno en la que el docente trata de enriquecer el entorno cognitivo del alumno con información significativa; en la medida en que el alumno logre un alto grado de interpretación y de adecuación a sus entornos cognitivos habrá logrado un verdadero aprendizaje significativo y relevante.

Assim, percebemos que é necessário que a mídia impressa atraia a atenção dos alunos para os conteúdos, fornecendo-lhes evidências de que eles são relevantes. Como já mencionado, uma suposição somente será relevante para um indivíduo se, os efeitos cognitivos alcançados quando ela é processada forem amplos ou, ainda, quando o esforço requerido para o seu processamento for pequeno. Em assim sendo, a inequação entre os efeitos cognitivos e o esforço de processamento deve estar presente na interação docente-aluno, para que efetivamente se alcance uma real aprendizagem significativa, inclusive através da mídia impressa.

Portanto, somente ocorre uma aprendizagem significativa se existir uma “relação da nova informação com conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (NOZAWA et al., 2013, p. 5). Nesse mesmo sentido Greco e Aguiló (1999, p. 8) afirmam que é indispensável que haja a transformação do entorno cognitivo do outro de tal modo que a nova informação seja realmente significativa. Para os autores, é o entorno cognitivo do aluno, sua estrutura cognitiva prévia, “que permite una adecuada integración y comprensión de la nueva información, de modo de lograr un aprendizaje significativo o interpretación de máxima relevancia”.

Ou seja,

Para haver relevância e, portanto, captar a atenção, deve haver efeitos contextuais. Quanto maiores os efeitos contextuais gerados por uma nova



informação, maior a relevância da mesma. Efeitos contextuais é condição necessária e suficiente para relevância. (NOZAWA et al., 2013, p. 5).

Para reforçar esse ponto de vista, Salgado (2002, p. 2) destaca que o material impresso, como recurso didático para a EaD, deve “incluir casos e exemplos do cotidiano, de maneira a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e facilitar a incorporação das novas informações aos esquemas mentais preexistentes”.

4. Considerações Finais

Obviamente que os aspectos colocados no presente artigo não esgotam as contribuições da teoria da relevância para a produção de mídia impressa para a EaD, mas cremos ter deixado claro que a produção de materiais didáticos impressos para a EaD deve levar em conta o caráter interativo do processo educacional, especialmente devido à relação assíncrona entre professor-aluno nessa modalidade de educação.

Uma vez que as mídias utilizadas na EaD, inclusive as impressas, devem ter esse caráter interativo, o processo de produção de mídias impressas carece de uma teoria de ordem pragmática que dê conta dos processos comunicativos. Defendemos, nesse artigo, que tal base teórica pode advir da teoria da relevância de Sperber e Wilson.

Urge agora que as pesquisas se aprofundem no sentido de reunir evidências que corroborem nossa hipótese inicial de que tal teoria pragmática pode auxiliar na produção do material didático impresso para a educação a distância, de tal modo que ele venha a contribuir para alcançar uma aprendizagem significativa nesta modalidade de ensino.

Referências

GRECO, Mirtha Corvo; AGUILÓ, Maria Elena Isuani. **La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático**. Lectura e Vida. set. 1999. Disponível em: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Corvo.pdf> Acesso em: 20 abr. 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. Disponível em: <books.google.com.br/books?isbn=8585490152> Acesso em: 10 abr. 2014.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Planejando o texto didático específico ou o guia didático para a EaD. In: POSSARI, Lúcia Helena Vandrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Material didático para a EaD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_d_e_producao.pdf> Acesso em: 12 maio 2015.



NOZAWA, Erika Handa et al. **Proposta de um esquema de integração de hiper mídias adaptativas em ambientes virtuais de aprendizagem dentro de um contexto de arquiteturas pedagógicas.** Disponível em: <http://www.proativa.virtual.ufc.br/sbie/CD_ROM_COMPLETO/workshops/workshop%203/Proposta%20de%20um%20esquema%20de%20integra%E7%E3o%20de%20hiperm%EEdias.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Coordenação de Educação a Distância. **Tutoria em EaD.** Curitiba: SEED – Pr., 2010. (Cadernos temáticos). Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015329.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2015.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Material didático para a EaD:** processo de produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_producao.pdf> Acesso em: 12 maio 2015.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; CURY, Priscila de Quadros. **Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para educação a distância no Brasil.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro. 2009, p. 3447-3462. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2558_1546.pdf> Acesso em: 20 abr. 2013.

PRETI, Oreste. **Professor da UFMT fala sobre os desafios da produção de material didático para a EaD.** Entrevista. jun. 2013. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Apoio à Educação a Distância. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/ead/site/index.php/junho/320-professor-da-ufmt-fala-sobre-os-desafios-da-producao-de-material-didatico-para-a-ead>> Acesso em: 14 maio. 2015.

RAUEN, Fábio José. **Contribuições da teoria da relevância aos estudos da pragmática, da cognição e da textualidade:** questões e propostas de trabalho. Anais do 5º Encontro do Celsul. Curitiba/PR. 2003. p. 543-548. Disponível em: <<http://celsul.org.br/Encontros/05/pdf/074.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2013.

SALES, Mary Valda Souza Sales. **Uma reflexão sobre a produção do material didático para EAD.** maio 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>> Acesso em 30 abr. 2015.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Materiais escritos nos processos formativos a distância.** 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/EaD/EaDttx3a.htm>> Acesso em: 20 abr. 2013.

SALLES, Mariluce. **Interação e interatividade em educação.** Educar Brasil. Disponível em: <<http://www.educarbrasil.org.br/publicacoes/interacao-e-interatividade-em-educacao/>> Acesso em: 5 maio 2015.

SANTOS, Cleusa Ribeiro dos et al. **Construção do material didático para a educação a distância:** a experiência do setor de educação a distância da UNESC. CINTED-UFRGS. 2006.

Novas Tecnologias na Educação. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14043/7931>> Acesso em: 15 abr. 2013.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

SILVA, Andreza Regina Lopes da et al. **Uma metodologia para elaboração de material didático para EAD**. Santa Catarina, maio de 2010. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010230351.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2013.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da Silveira; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: communication & cognition*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995. (1st ed. 1986).

_____; _____. Posfácio da edição de 1995 de “Relevância: comunicação & cognição”. Tradução de Fábio José Rauen e Jane Rita Caetano da Silveira. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 171-220, 2005a.

_____; _____. Teoria da relevância. Tradução de Fábio José Rauen e Jane Rita Caetano da Silveira. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005b.

_____; _____. **Relevância: comunicação e cognição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à educação a distância**. 2010. RDS Editora. Disponível em:
<<http://www.fe.unb.br/catedraunescoEaD/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/introducao-a-educacao-a-distancia>> Acesso em: 20 abr. 2013.

Recebido em: 30/06/15. Aprovado em: 30/09/15.