

**ENSINO DE PORTUGUES E NOVAS  
TECNOLOGIAS**  
COLETÂNEA DE TEXTOS  
APRESENTADOS NO  
I SIMELP

*Ensino de Português e Novas Tecnologias*

Liliane Santos & Darcilia Simões  
(organizadoras)

ENSINO DE PORTUGUES E NOVAS TECNOLOGIAS  
COLETÂNEA DE TEXTOS APRESENTADOS NO  
I SIMELP

 Dialogarts  
PUBLICAÇÕES

**2009**

*Liliane Santos & Darcilia Simões (orgs.)*

Copyright @ 2009 Liliane Santos, Darcilia Simões

*Publicações Dialogarts* <http://www.dialogarts.uerj.br>

Coordenadora do projeto: Darcilia Simões

Co-coordenador do projeto: Flavio García

Coordenador de divulgação: Cláudio Cezar Henriques

Projeto de capa e Diagramação: Darcilia Simões

Revisão Técnica: Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle -- Lille 3)

Revisão: Priscila Barbosa

Editora: Darcilia Simões

Diagramação: Elisabete Estumano Freire

Marca Dialogarts: Gisela Abad



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras  
Departamento de Língua Portuguesa,  
Literatura Portuguesa e Filologia Românica  
UERJ – SR3 – DEPEXT – Publicações Dialogarts

## FICHA CATALOGRÁFICA

S 469.8

Ensino de Português e Novas Tecnologias. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Liliâne Santos & Darcília Simões (orgs.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. 160 p.

Publicações Dialogarts

Bibliografia

ISBN 978-85-86837-67-8

1. Ensino do Português. 2. Linguística aplicada. 3. Tecnologias.

I. Santos, Liliâne. II. Simões, Darcília. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)/Universidade de Lille (França). III. Departamento de Extensão. IV. Título.

CDD  
410.600

ISBN 978-85-86837-67-8



Correspondências para:

UERJ/IL/LIPO – a/C Darcília Simões ou Flavio García

Rua São Francisco Xavier, 524 sala 11.023 – B

Maracanã – Rio de Janeiro – CEP 20 569-900

Contatos: [publicações.dialogarts@gmail.com](mailto:publicações.dialogarts@gmail.com)

[contato@darciliasimoes.pro.br](mailto:contato@darciliasimoes.pro.br)

[flavgarc@gmail.com](mailto:flavgarc@gmail.com)

URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>

## **Conteúdo**

### **Prefácio**

### **Apresentação**

#### PARTE I: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA. REFLEXÕES

A construção das escritas contemporâneas.....	13
Maria de Fátima Ramos de Andrade	
Considerações sobre a escrita acadêmica para a web .....	28
Ana Maria Nápoles Villela.....	
O ensino de língua portuguesa: inter-ação pela linguagem e sua subjetividade no ambiente virtual.....	44
Vagner Aparecido de Moura.....	
A textualidade presente em uma disciplina.....	51
Arlinda Cantero Dorsa.....	
O computador e a internet na vida acadêmica de futuros professores de português.....	64
Janete Silva dos Santos.....	
A informática na formação e na prática de alfabetizadores.....	85
Nara Luz Chierighini Salamunes .....	

#### PARTE II: DA TEORIA À PRÁTICA. APLICAÇÕES.

Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico.....	97
Darcilia Marindir Pinto Simões.....	
Projeto minuto – o texto em outras linguagens .....	105
Davina Marques & Ludmila Alexandra dos Santos Sarraipa.....	
A webquest como ferramenta de aprendizagem de língua portuguesa em ambiente virtual .....	117
Flávio Geraldo Oniles da Silva.....	
Oneness – um curso de português on-line.....	132
Maria de Lourdes Crispim & Ana Maria Madeira.....	
Ensino e aprendizagem de português para estrangeiros in-tandem em contexto virtual: primeiros passos de um projeto franco-brasileiro .....	147
Liliane Santos.....	

## **PREFÁCIO**

As novas tecnologias têm provocado mudanças profundas no nosso modo de vida e na forma como percebemos o mundo. Elas têm vindo a colaborar para a modificação das relações humanas e a contribuir para uma mudança de paradigma comunicativo. Assim, expressões como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” têm sido cada vez mais referenciadas nos mais diversos espaços e fóruns, sinal da sua vitalidade e pertinência.

Neste âmbito, cabe aos estabelecimentos de ensino apreciar as transformações geradas pela exposição e uso de novos meios de comunicação por parte dos discentes. Não ter em conta as novas tecnologias de aquisição do conhecimento é isolar a escola do mundo em que vivemos, é privá-la de uma ferramenta de promoção do saber e inovação e proceder à sua descaracterização como instituição construtora e transmissora de saberes.

Se as novas tecnologias trazem novos desafios às escolas de hoje, são delas indissociáveis, consequência de uma sociedade competitiva e exigente condicionada pelo digital e pela necessidade de actualização constante. Hoje mais do que nunca, as instituições de ensino devem reflectir sobre a utilidade da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas actividades e currículos escolares. Com efeito, são variadas as funções que as TIC cumprem: entre outras, geram novos conhecimentos e metodologias, servem de elemento auxiliar às actividades docentes de planificação, exposição e avaliação e funcionam ainda como instrumento de transmissão didáctica de conteúdos.

O surgimento das referidas tecnologias veio, por sua vez, reforçar o papel do docente e das organizações de ensino porque, numa sociedade altamente competitiva, a qualificação é um factor essencial e a base da sua organização. Para tal, é fundamental uma formação (inicial e contínua) de professores que integre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em TIC.

Neste contexto, é de saudar a ideia da formação de grupos de trabalho que reflectam sobre o uso e impacto de tecnologias digitais no contexto de eventos em que a língua portuguesa surge em destaque. Nesse sentido, destacamos o trabalho

desenvolvido pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Liliane Santos nos dois Simpósios Internacionais de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP). De igual modo, é de louvar a ideia da publicação de um livro que reúne artigos sobre *o Ensino de Português e as Novas Tecnologias* no contexto da divulgação dos trabalhos apresentados no I SIMELP. Apoiados na pesquisa efectuada por docentes e investigadores, são promovidas novas leituras e desenvolvidas perspectivas pertinentes sobre a aplicação de metodologias e recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se, por um lado, que esta publicação possa despertar o interesse de todos aqueles que, de um modo especial, lidam com as questões do ensino de línguas e, de modo mais geral, com a aplicação das tecnologias na área do ensino. Por outro lado, a sua leitura poderá contribuir para o encorajamento e estreitamento de laços entre docentes e responsáveis de instituições de ensino lusófonas (ou onde a língua portuguesa é leccionada), promovendo o intercâmbio de ideias e a realização de projectos em comum sobre a temática em questão. Em suma, a promoção da nossa língua no contexto internacional passa também por uma séria afirmação da importância da utilização e no aproveitamento das TIC como instrumento de circulação de conhecimento entre os povos lusófonos.

Ruben Rodrigues

Universidade de Helsínquia

## **APRESENTAÇÃO**

Entre os dias 1o e 5 de setembro de 2008, ocorreu, em São Paulo, o I SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa). Organizado conjuntamente pela Universidade de São Paulo (USP), pela Universidade Cruzeiro do Sul (UnicSul) e pela Universidade de Évora, esse evento reuniu professores e pesquisadores do mundo inteiro, representantes das mais diversas áreas ligadas ao estudo da língua portuguesa.

No bojo desse simpósio, vinte professores e pesquisadores, brasileiros e portugueses, encontraram-se, durante os três primeiros dias, sob a coordenação de Liliane Santos, para discutir e trocar experiências e pontos de vista sobre “O Ensino de Português e as Novas Tecnologias”. Reunindo doze dos vinte trabalhos selecionados para o I SIMELP, o presente volume é um dos frutos desse encontro.

Mas este volume é mais do que uma coletânea de trabalhos apresentados no simpósio. Por um lado, porque muitos dos autores revisaram, completaram, atualizaram – em suma, modificaram – os seus trabalhos. Por outro lado (e principalmente) porque este conjunto de trabalhos é uma mostra da vitalidade dos estudos nessa área ainda nascente dos estudos sobre a língua portuguesa. É assim que, para além da aparente diversidade dos assuntos tratados, os dois temas nos quais os trabalhos foram aqui reunidos refletem a unidade dos pontos de vista, posições e perspectivas, que percorre todos e cada um dos textos: eles refletem as preocupações teóricas e metodológicas das pesquisas e das práticas pedagógicas dos que se ocupam do ensino/aprendizagem do português, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira. Do mesmo modo, todos os trabalhos aqui incluídos têm em comum o fato de serem trabalhos em andamento, partes de projetos maiores. Mas os resultados permitem perceber claramente que a difusão e a circulação da língua portuguesa no espaço digital só têm a ganhar com o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

O volume abre-se com a secção “Entre a teoria e a prática: reflexões”, que comporta seis trabalhos: os dois primeiros tratam de questões relativas ao texto e à escrita, o terceiro e o quarto de questões discursivas, enquanto os dois últimos se interessam pela formação docente.

Em “A construção das escritas contemporâneas”, Maria de Fátima Ramos de Andrade reflete sobre o conceito de alfabetização semiótica. Para fazê-lo, a autora propõe considerar a nossa cultura como um grande texto em expansão, texto este que se estrutura em sistemas dialógicos e processuais, que se constitui por linguagens de diferentes codificações e que se constroi por intermédio dos processos comunicacionais produzidos pelo homem – sendo, na atualidade, o produto das escritas contemporâneas, que realizam um movimento de expansão relativamente à escrita alfabética. Essa reflexão serve de base à sua proposta de alfabetização semiótica – que, reforça a autora, deveria fazer parte do processo de formação, inicial e continuada, dos professores.

Com as suas “Considerações sobre a escrita acadêmica para a web”, Ana Maria Nápoles Villela focaliza a interação humana com o computador, o letramento digital, além de questões pedagógicas relacionadas às aplicações educativas e à sua utilização em situação de aprendizagem. Partindo de uma reflexão sobre o hipertexto, ela analisa o modo de apreensão dos fatos de mundo mediante esse paradigma, procurando responder a duas interrogações principais: (i) de que modo os princípios psico-ergonômicos

facilitam a compreensão dos textos e (ii) que elementos da ação do professor/autor de conteúdo devem ser levados em consideração quando da produção de textos para a web. Essa discussão permite-lhe apresentar um levantamento de critérios a observar para a produção de hipertextos com finalidades pedagógicas.

Também no âmbito da educação continuada, Vagner Aparecido de Moura apresenta, em “O ensino de língua portuguesa: inter-ação pela linguagem e sua subjetividade no ambiente virtual”, uma discussão a respeito das estratégias linguísticas de interação utilizadas no processo de interlocução entre professor e aluno, no ensino não presencial e na educação à distância no ambiente virtual. O autor finaliza a sua exposição ressaltando a mudança de comportamento, por parte tanto dos alunos como dos professores, conseqüente ao advento das TIC: se, para os primeiros, é necessária uma maior dose de autonomia na construção do conhecimento, para os segundos trata-se de ter consciência de que a interação no ambiente virtual ultrapassa a simples exposição de conteúdos.

Por sua parte, Arlinda Cantero Dorsa, com “A textualidade presente em uma disciplina na modalidade a distância” apresenta um estudo de caso. Trata-se de uma investigação sobre os diferentes modos como o texto é visto na linguística textual e sobre as diferentes maneiras como manifesta a sua textualidade numa disciplina oferecida aos alunos do curso de Direito, na modalidade à distância, por uma universidade católica do Estado do Mato Grosso do Sul. Essa investigação mostra o quanto as transformações e ampliações das possibilidades textuais e discursivas na comunicação mediada pelas novas tecnologias digitais têm influenciado, complexificado e até mesmo subvertido os princípios tradicionais da textualidade. A análise das práticas textuais e discursivas levadas a efeito em ambiente virtual alerta-nos para a necessidade de se prestar uma atenção redobrada às abordagens teórico-metodológicas acionadas pelos novos recursos pelos quais perpassam as interações.

Continuamos com o trabalho de Janete Silva dos Santos, intitulado “O computador e a internet na vida acadêmica de futuros professores de português”. Também aqui temos um estudo de caso, desta vez a respeito dos usos do computador e da internet por alunos do curso de Letras de uma universidade pública recentemente inaugurada no Estado do Tocantins. O objetivo desse estudo é verificar, por meio de entrevistas, em que medida o uso das novas tecnologias nessa universidade favorece o letramento digital dos estudantes. Os seus primeiros resultados apontam para a pouca valorização dessas tecnologias por parte dos professores, que geralmente se limitam a uma utilização individual e privada e, por parte dos alunos, para uma utilização tendente a bricolagens explícitas de trabalhos acadêmicos. Em todos os casos, nota-se que o uso das novas tecnologias enquanto ferramentas favorecedoras da prática docente não faz parte das temáticas abordadas nos cursos de formação de professores – o que leva à sua introdução oficiosa, na medida em que elas são parte integrante do cotidiano acadêmico e privado dos alunos e dos professores.

Fechando esta primeira parte, e com o objetivo de investigar as relações entre as concepções de professores alfabetizadores sobre o uso da informática no ensino da leitura e da escrita e a sua prática pedagógica nas aulas de alfabetização infantil na escola pública, Nara Luz Chierighini Salamunes discute sobre “A informática na formação e na prática de alfabetizadores”. Baseado na epistemologia genética de Jean-Piaget, esse estudo de quatro casos procurou apreender, por meio de análise

documental, observações e entrevistas filmadas de acordo com o método clínico-crítico, as práticas pedagógicas e as reflexões sobre essa prática por parte de professores alfabetizadores formados por uma universidade pública do Estado do Paraná, em curso no qual o uso dessas tecnologias foi intensivo. No entanto, também aqui é possível notar, apesar da presença desse elemento na sua formação, que a prática dos professores é pouco modificada, na medida em que eles revelam uma tendência a utilizar a informática mais na sua vida pessoal do que na sua vida profissional.

Intitulada “Da teoria à prática: aplicações”, a segunda seção comporta igualmente seis trabalhos, todos tendo como escopo práticas docentes – individuais ou coletivas, nacionais e internacionais, intra- ou interinstitucionais – em torno do uso das TIC no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Abrindo esta seção, temos “Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico”, de Darcília Marindir Pinto Simões, que trata da prática sistemática da produção textual no gênero dissertação acadêmica em turmas de graduação de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Tendo como ponto de partida a constatação das dificuldades encontradas pelos estudantes, ao longo da graduação, no que toca à produção escrita, e por objetivo correlato o aperfeiçoamento da expressão escrita dos estudantes no registro formal, a proposta aqui descrita apresenta a correção digital dos textos dos alunos (apontando os problemas de estruturação textual, assim como o caminho para a sua solução) como uma inovação técnica que lhes permite evoluir na sua competência discursivo-textual, por compreenderem o funcionamento da gramática nos/pelos textos.

Davina Marques e Ludmila Alexandra dos Santos Sarraipa são as autoras de “Projeto Minuto – o texto em outras linguagens”, trabalho em que relatam uma experiência com alunos do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos do ensino fundamental de uma escola particular do estado de São Paulo. Buscando inspiração nos conteúdos de Português e de Geografia, os alunos foram convidados a refletir sobre a relação do homem com o mundo e restituir essa reflexão sob a forma de um filme de um minuto de duração. Para chegar a esse resultado, o caminho percorrido mostrou que era preciso estudar a relação entre filme e texto (narrativo, dissertativo, referencial...), assim como estudar roteiros cinematográficos, exercitar a capacidade de síntese e, por último (mas não por fim), trabalhar com as ferramentas tecnológicas para a seleção, a organização, a produção e a edição das imagens, mas que também era preciso estudar a música como elemento constitutivo do trabalho. O resultado dessa experiência são 47 filmes produzidos pelos alunos: um exercício de autonomia que se revelou instigante e extremamente significativo para todos os que dele participaram.

Flávio Geraldo Oniles da Silva, autor de “A WebQuest como ferramenta de aprendizagem de língua portuguesa em ambiente virtual”, apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa a respeito da maneira como professores de língua portuguesa utilizam a ferramenta WebQuest (uma atividade de aprendizagem colaborativa, em que a construção do saber se faz pela investigação e em que parte ou toda a informação com que os alunos interagem provém de recursos da Internet) na proposição de tarefas para os seus alunos. Essa análise utiliza como parâmetros três elementos: a formatação, os objetivos e o uso de recursos característicos do suporte eletrônico; o seu corpus constitui-se de WebQuests hospedadas em um provedor de acesso público.

Em “Propaganda virtual: um link para o ensino da língua portuguesa”, Simone Dália de Gusmão Aranha apresenta uma proposta de utilização da propaganda virtual (hiperbanners) como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa, enquanto elemento instigador da reflexão sobre a atividade linguística e especialmente nas atividades de produção de textos de caráter argumentativo. Fundamentado nos princípios da semântica argumentativa, na noção de gêneros de discurso e nos estudos sobre os gêneros digitais, esse trabalho mostra de que modo a associação imagem-palavra favorece uma forma significativa de ensino, tendo em vista que permite ampliar as tradicionais noções de leitura e de escrita, ao considerar tais atividades no contexto das práticas sociais contemporâneas.

Com “Oneness – um curso de português on-line”, Maria de Lourdes Crispim e Ana Maria Madeira apresentam o curso de português L2 Oneness. Financiado pelo Programa Língua 2, da União Européia, um conjunto de pesquisadores portugueses elaborou, desenvolveu e disponibilizou um curso de iniciação à língua portuguesa para estrangeiros. Destinado a adultos alfabetizados, em auto-aprendizagem, esse curso, de acesso gratuito, tem por objetivo que o aprendiz escolha o seu percurso e adquira os conhecimentos básicos da língua portuguesa ao seu próprio ritmo. Cabe notar que o projeto Oneness se insere no bojo de um projeto maior, reunindo outras quatro línguas europeias – estoniano, finlandês, lituano e polonês, consideradas línguas pouco faladas e pouco usadas na Europa –, cujos cursos apresentam estrutura e conteúdos programáticos idênticos.

Fechando a segunda parte e este volume, Liliane Santos, com “Ensino e aprendizagem de português para estrangeiros in-tandem em contexto virtual: primeiros passos de um projeto franco-brasileiro” apresenta os dados preliminares de uma experiência de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (português-francês) em contexto virtual. No bojo do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, estudantes de francês de uma universidade pública brasileira e estudantes de português de uma universidade pública francesa foram postos em contato para, num trabalho cooperativo, aprenderem as suas línguas respectivas. Os resultados preliminares permitem perceber os benefícios dessa prática pedagógica: na medida em que o professor não se encontra no centro das decisões sobre o processo de aprendizagem, o aluno vê aumentarem a sua autonomia e responsabilidade (por sua própria aprendizagem e pela do parceiro), mas também a sua motivação.

Para concluir esta Apresentação, gostaria de expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de um modo ou de outro, contribuíram para a publicação deste volume. Primeiramente, à Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes (USP, Brasil) e à Profa. Dra. Maria João Marçalo (Universidade de Évora, Portugal), pelo convite para fazer parte do Conselho Científico do I SIMELP e por terem acolhido a minha proposta de simpósio.

Também devo agradecer a todos os colegas que participaram do simpósio, e mais especialmente, à Profa. Dra. Nara Luz Chierighini Salamunes (Faculdade Padre João Bagozzi e Prefeitura Municipal de Curitiba) e ao Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus (Universidade Federal de Mato Grosso), por terem sugerido que reuníssemos e publicássemos os trabalhos apresentados. Ao mesmo tempo, deixo registrado o quanto lamento que o Prof. Dánie de Jesus não tenha podido nos acompanhar nesta jornada.

## *Ensino de Português e Novas Tecnologias*

Por razões evidentes, agradeço ao conjunto dos autores: pela presteza com que responderam ao convite, pela cortesia com que responderam às minhas diferentes solicitações e, para alguns, pela gentileza com que aceitaram introduzir nos seus textos as modificações pedidas.

Merece um agradecimento especial o Prof. Dr. Ruben Rodrigues (Universidade de Helsinque, Finlândia), por ter aceitado ler todos os trabalhos, dando-nos a honra de redigir o Prefácio deste livro: a ele o meu muitíssimo obrigada.

Por último, não poderia deixar de agradecer calorosamente à Profa. Dra. Darcília Marindir Pinto Simões (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), assim como a todos os seus colaboradores do *Projeto Dialogarts*, por terem acolhido nossos trabalhos com tanto entusiasmo, gentileza e competência.

Profª Drª Liliane Santos  
Université Charles-de-Gaulle -- Lille 3 (França)  
UMR 8163 "Savoirs, Textes, Langage" (CNRS)

Profª Drª Darcilia Marindir Pinto Simões  
Procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
GrPesq Semiótica, Leitura e Produção de Textos - SELEPROT

## A CONSTRUÇÃO DAS ESCRITAS CONTEMPORÂNEAS\*

Maria de Fátima Ramos de ANDRADE<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa que deu origem a esse artigo foi o de investigar e analisar alguns aspectos do processo de alfabetização semiótica, considerando a expansão da escrita no contexto cultural. Entender que a nossa cultura está em expansão é compreendê-la como um texto estruturado em sistemas dialógicos, processuais, constituído por linguagens de diferentes codificações. Construído pelos processos comunicacionais produzidos pelo homem, esse grande texto – nossa cultura – é preferencialmente, na atualidade, produto das escritas contemporâneas, que realizam um movimento de expansão em relação à escrita alfabética. É nessa perspectiva – a da escrita em expansão – que me propus repensar o conceito de alfabetização, identificando alguns de seus elementos constituintes. Inicialmente, situo a questão do que significa ser alfabetizado no contexto atual. Na seqüência, apresento o conceito de alfabetização semiótica e exemplifico o que seria uma escrita contemporânea. Na parte final do texto, trago essa discussão para o campo da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Audiovisual; Cultura como Texto; Expansão da Escrita; Alfabetização Semiótica.

### INTRODUÇÃO

Como sabemos, as mediações que realizamos com o outro e com o mundo não se dão apenas por intermédio da palavra (falada e escrita). Com a expansão dos processos comunicativos, novas formas de interação, de percepção, de visibilidade, assim como novas redes de transmissão de informações foram se constituindo. Nesse processo de expansão<sup>2</sup>, a escrita vem ocupando um espaço que merece ser investigado.

É próprio do homem representar, por signos, seu pensamento, suas idéias, suas intenções. Desde a pré-história – quando a manifestação dessa iniciativa era a linguagem oral ou os desenhos rupestres – até os dias atuais, com escrita, fotografia, cinema, computador, etc., ele tem representado o que vê, o que sente, o que pensa, o que intenciona comunicar.

Mas que mediações utilizamos para nos comunicar, expressar nossos pensamentos e construir significados em nossas relações com o outro e com o mundo, no contexto atual? Enfim, de que modo a cultura vem se expandindo? Que mudanças

---

\* Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida junto ao programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>1</sup> Doutora pela PUC/SP; professora da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

<sup>2</sup> Para uma discussão mais demorada sobre o conceito de expansão, ver mais adiante.

experimentamos nas formas de percepção e nas formas de vida, quando meios eletrônicos passam a integrar as redes de informação? A atualidade pede que levemos em conta a diversidade e a pluralidade de textos e escritas que circulam entre nós, e um dos aspectos importantes nesse processo é a percepção das influências provocadas pelos suportes<sup>3</sup> sobre nossa relação com o mundo e com o outro.

Além disso, a velocidade com a qual as transformações nos processos comunicacionais vem ocorrendo é difícil de ser acompanhada, pois ainda não temos conhecimentos suficientes para lermos o que está sendo produzido. Nesse aspecto, a escola

precisa enfrentar e questionar a profunda re-organização que vive o mundo das linguagens e das escritas, reformulando a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro (...). Hoje é imprescindível levarmos em conta a pluralidade e a heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (SOUZA: 2003, p. 38).

Sabemos que a interiorização da linguagem escrita levou tempo para se efetivar e somente foi possível com a ampliação das condições para a produção de textos escritos. Para escrever, foi necessário que instrumentos fossem providenciados, assim como foram necessários suportes para o registro.

Estabelecendo um paralelo com o momento atual, podemos afirmar que somos como as “culturas antigas”, ou seja, conhecemos as escritas contemporâneas – imagem televisiva, fotografia, filme, etc. –, mas não as assimilamos o suficiente para nos apropriarmos delas de maneira crítica, pois nos comportamos como meros espectadores e pouco sabemos como elas são produzidas. Parece-me que a aprendizagem das escritas contemporâneas só será possível com a ampliação das condições para produção desses textos.

Contudo, ainda não dominamos os instrumentos para a produção dessa escrita. Nesse sentido, o problema que enfrentamos hoje com as escritas contemporâneas parece ser o mesmo que se produziu com a escrita impressa. Para que esta fizesse parte do dia-a-dia das pessoas, foi necessário democratizar o seu acesso.

Ao lermos determinado texto, atribuímos-lhe sentidos. Assim, o processo de recepção/leitura não é um mecanismo passivo de assimilação; ao contrário, é um processo de criação em que os significados são construídos e reconstruídos. Ao deparar

---

<sup>3</sup> *Suporte*: veículo para transmissão do conteúdo.

com os signos, os indivíduos dão-lhes sentido – e é por isso que o processo de recepção é produção contínua de significados. Porém, a nossa capacidade de retirar da leitura mais e mais elementos significativos depende do instrumental com o qual lemos e escrevemos os diferentes textos. Logo, é de extrema importância saber também como determinadas linguagens estão organizadas.

Ler uma escrita contemporânea é tão necessário quanto aprender a ler e escrever as palavras. Isso reforça a idéia de que a escrita alfabética é apenas uma dentre a multiplicidade de sistemas que temos hoje. Portanto, o conceito de alfabetização amplia-se para que possamos ler não só as palavras, como também as imagens e os sons que muitas vezes acompanham as imagens. O analfabeto, hoje, não é simplesmente aquele que não sabe ler a palavra escrita, mas o que não compreende os textos do seu contexto social. Logo, quanto maior o domínio sobre os signos/códigos/linguagens, maiores serão as oportunidades que o cidadão terá à sua disposição para entender o mundo em que vive e para com ele interagir.

### **ESCRITAS CONTEMPORÂNEAS E O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO SEMIÓTICA**

No capítulo “Consagração do instante”, do livro *Signos em rotação*, Octavio Paz (2003, p. 52) fala sobre a construção poética:

o que caracteriza o poema é sua necessária dependência da palavra tanto como sua luta por transcendê-la. (...) O poema, ser de palavras, vai mais além das palavras e a história não esgota o sentido do poema; mas o poema não teria sentido – e nem sequer existência – sem a história, sem a comunidade que o alimenta e a qual alimenta.

O que me parece significativo é que Octavio Paz, além de falar sobre a construção poética, também nos faz refletir sobre o contexto no qual vive o poeta, ou seja, o lugar da “criação” poética. Esse lugar é a nossa cultura, o nosso grande texto. Um texto tecido pela linguagem: pelos signos, pelos códigos semióticos, pelas mediações, pelas conexões. A palavra texto, etimologicamente, significa “tecido”, “conjunto de fios entrelaçados, formando trama”. Texto – como tecido – é, antes, combinar, engendrar, construir relações.

Dentre os muitos estudos sobre o conceito de texto (por exemplo, Barthes, 1988; Lotman, 1996; Fiorin, 2003), vamos destacar aqui as contribuições de Mikhail Bakhtin. Em *Estética da criação verbal* (1992), o autor afirma que todos os campos da atividade humana estão relacionados com o uso da linguagem. Falar em texto é pensar em

linguagem, ou seja, “por trás de cada texto está o sistema de linguagem” (p. 309): é por isso que todo texto pressupõe um sistema de signos, uma linguagem convencional. São essas constatações que permitem afirmar que os diferentes usos da linguagem variam de acordo com os campos da atividade humana e que o emprego da língua se dá por meio de enunciados que refletem as condições específicas de cada campo. Segundo o autor (p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”: são os gêneros do discurso, como os denomina, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

As formas representativas do mundo cotidiano e prosaico servem de referência para a constituição dos gêneros discursivos (orais e escritos), de que há uma imensa variedade. Apesar dessa variedade, é importante perceber a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos).

Os gêneros primários – ou simples – referem-se ao cotidiano imediato, sendo usados na comunicação interpessoal, nos diálogos cotidianos e referindo-se às situações cotidianas, familiares, etc. Os gêneros secundários – ou complexos – são geralmente produzidos na modalidade escrita e se distanciam da situação imediata de produção. Fazendo parte de um contexto cultural mais complexo, eles se apoderam de diversos gêneros primários e os transformam. São eles: o discurso científico, o discurso ideológico, o romance, o teatro, etc. Os gêneros secundários originam-se dos gêneros primários e, por sua vez, influenciam-nos. Ambos são formas que mobilizam as relações dialógicas; são dados na cultura e se inter-relacionam.

O fato de os gêneros estarem relacionados às variadas situações de comunicação possibilita o surgimento de novos gêneros discursivos, em função das novas situações de interação humana. Em *Gêneros no contexto digital*, Machado (2002) mostra a importância de retomarmos a idéia de gênero de Bakhtin para o conjunto da comunicação mediada por processos eletrônico-digitais. Para isso, repensa o conceito de gêneros em meio à explosão dos sistemas de escrita, sem perder de vista que as mídias eletrônico-digitais são linguagens: são formas de comunicação mediada. Nesse sentido, é importante perceber que as transmissões não são feitas apenas por intermédio da palavra oral ou escrita, pois “imagens em movimento e um complexo campo de linguagens artificiais mobilizam infinitas interações comunicativas, imprimindo na

cultura um hibridismo inusitado (...) hibridismo que é a cultura não só de meios, mas de múltiplas mediações” (p. 71).

Como a textualidade tem sido concebida apenas como organização verbal, pouco tem sido percebido da expansão da escrita e de seus produtos; não se entende o texto como a combinatória de diferentes códigos, como um produto híbrido: um produto em aberto, em expansão, sendo tecido. Logo, é necessário “um olhar” mais atencioso para o movimento dos gêneros na cultura contemporânea (MACHADO, 1999).

A compreensão da expansão da escrita exige que vejamos a nossa cultura como um conjunto de sistemas semióticos que foram se constituindo num processo de modelização. Modelizar é

construir sistemas de signos a partir do modelo de língua natural. Contudo, cada sistema desenvolve uma forma peculiar de linguagem e, no processo de descodificação do sistema modelizante não se volta para o modelo de língua, mas para o sistema que a partir dela foi construído (MACHADO: 2003a, p. 51).

Nesse sentido, concebemos a nossa cultura como uma grande rede, tecida pelos sistemas que estamos construindo. E é nesse contexto que consideramos a escrita de acordo com um ponto de vista segundo o qual ela se encontra num processo de expansão.

Para compreender que a escrita sofre um processo de expansão, é necessário perceber que esse fato é consequência da maneira como a nossa cultura vem se constituindo. Exemplificando, podemos perceber a escrita em expansão quando ela se dissipa nos aparelhos (televisão, Internet, etc.) que permitiram sua disseminação. Enquanto grande texto, a cultura é constituída por diversos sistemas semióticos, interconectados, em constante diálogo, num crescente processo de experimentação, transformação e expansão. Sendo assim, cultura é algo vivo: um eterno acontecer. Para Geertz (1989, p. 15), a cultura é um texto portador de sentidos/significados, um texto que deve ser interpretado. Para ele,

o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

É dentro dessa estrutura aberta – o grande texto –, tecida pela ação do homem, que a cultura escrita vem assumindo diferentes feições: manuscrita, impressa, eletrônica. Podemos dizer que a escrita em expansão corre por duas dimensões: por

campo de cobertura e por campo de sentidos. Chamamos a atenção para o fato de que a expansão da escrita por campo de cobertura – a escrita tipográfica, a eletrônica – tem sido, nos últimos tempos, muito maior do que a sua expansão por campo de sentidos: a escrita está espalhada em muitos suportes e sendo divulgada para diferentes lugares, mesmo que não tenhamos condições de lhe atribuir sentidos mais consistentes. Além disso, desconhecemos de que modo ela vem se organizando e se estruturando e, como sabemos, a velocidade dos deslocamentos é avassaladora. Assim sendo, se pretendemos ter alguma influência sobre nossa próxima escala, é melhor avançarmos no campo dos sentidos que, por sua parte, ocorre tanto no momento da interpretação daquilo que se comunica/divulga quanto no processo de emissão do que se pretende comunicar. Assim, a expansão por sentido pode ser definida como o próprio ato de comunicação. É importante que se diga que “comunicação” deve ser entendida como um processo no qual as pessoas almejam a construção de significados partilhados; não é apenas transmissão de informação, mas um processo de interpretação.

Note-se que essas duas dimensões – sentido e cobertura – vêm crescendo de maneira desigual. Em outros termos, a expansão por sentidos não consegue acompanhar a expansão por cobertura.

Ao discutir a expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras, Machado (1996) já apontava para a necessidade de repensar o conceito de alfabetização considerando o desenvolvimento da escrita eletrônica. Parece-me que a pesquisadora já estava atenta ao avanço de cobertura que as tecnologias propiciavam e, com isso, à importância de ampliarmos nossa competência textual (campo de sentidos).

Para Machado (1996, p. 52), antes de ir à escola a criança já presenciou, na rua ou na televisão, por exemplo, “palavras em movimento, progredindo em diversas direções e apresentando infinitos padrões gráficos; palavras e frases, textos em expansão”. Assim, o processo de alfabetização “não é mera sopa de letrinhas, mas assimilação e desenvolvimento de competências textuais”. O desenvolvimento de competências para a construção de significados/sentidos partilhados pressupõe o desenvolvimento da capacidade metalingüística de produção da linguagem, ou seja, a percepção das possíveis traduções entre os sistemas semióticos. Quando os sistemas entram em conexão, eles não se anulam, mas se reelaboram, se expandem: eles co-evoluem.

O entendimento da dinâmica cultural pressupõe o conhecimento dessas conexões, dessas traduções – enfim, do processo de experimentação. É por meio dessa competência/desse conhecimento textual – alfabetização semiótica – que avançaremos no campo dos sentidos.

Convém igualmente salientar que um dos pontos importantes na compreensão do conceito de alfabetização semiótica é a compreensão do processo de culturalização. Como se viu, a cultura vem sofrendo modificações provenientes de processos sógnicos. Por essa razão, é necessário compreender “o mundo como linguagem, que se manifesta em variadas formas de comunicação e em domínios igualmente diversificados” (MACHADO: 2003a, p. 26).

Na cultura interagem diferentes sistemas de signos (literatura, religião, mito e folclore, cinema, etc.) que estão conjugados numa determinada hierarquia – um texto. Não se trata de uma acumulação desordenada de pequenos textos, mas de um organismo complexo cujos códigos se encontram hierarquicamente organizados. Som, imagem, movimento, textura, cheiro, paladar não são meras extensões dos órgãos dos sentidos; são

elementos complexos resultantes de um processo semiótico; resultam da ação produtora de transformação de signos (...); os textos audiovisuais são exemplares nesse sentido, uma vez que seus exemplares são sistemas semióticos (op. cit., p. 156).

Todo texto da cultura é codificado por dois sistemas diferentes, pelo menos. A mesma autora (idem, p. 39) lembra que “os sistemas culturais são textos não porque se reduzem à língua mas porque sua estruturalidade procede da modelização a partir da língua natural”. Convém assinalar que a língua natural é um sistema modelizante primário e que, a partir dela, é possível entender outros sistemas da cultura: os sistemas modelizantes secundários. Assim sendo, modelizar é construir sistemas de signos a partir de um modelo da língua natural. “Contudo, cada sistema desenvolve uma forma peculiar de linguagem e, no processo de descodificação do sistema modelizante não se volta para o modelo da língua, mas para o sistema que a partir dela foi construído” (MACHADO: 2003a, p. 50).

Nesse sentido, não podemos conceber os sistemas de cultura como isolados, independentes, acabados: um texto da cultura só pode existir na sua relação com outros textos, pois um depende dos outros para a sua organização. É nesse sentido que é

possível afirmar que a alfabetização semiótica passa pelo entendimento dessa dinâmica, ou seja, pela compreensão da maneira como os códigos estão conectados (enredados).

Não me parece que possamos chegar a uma definição única do que é ser alfabetizado hoje em dia. No entanto, alguns elementos que fazem parte desse processo merecem ser lembrados:

- a conscientização de que a escrita é um sistema em expansão;
- a identificação dos sistemas semióticos que compõem o texto cultural;
- o reconhecimento das diferenças entre os códigos – distinção de linguagens;
- a produção de textos verbais e audiovisuais;
- os conhecimentos das máquinas que produzem textos audiovisuais: como funcionam e como organizam seus códigos;
- o reconhecimento de que esse processo exige aprendizagem sistematizada – alguém tem que ensinar;
- a percepção da cultura como um grande texto, tecido pelos sistemas semióticos, e de que a escrita alfabética é apenas um desses sistemas;
- a percepção de que os sistemas semióticos que compõem a nossa cultura estão conectados, enredados;
- a percepção de que a oralidade, a escrita impressa e a escrita eletrônica não são momentos distintos de um processo em evolução.

### **UM EXEMPLO DE ESCRITA CONTEMPORÂNEA: O FILME DE ANIMAÇÃO**

O desenho animado é uma das modalidades do cinema de animação, assim como a computação gráfica e a animação de massa de modelar (“massinha”). É um processo cinematográfico que consiste, basicamente, na filmagem quadro a quadro de imagens estáticas que parecem mover-se apenas no momento da projeção. Assim, quem faz animação transforma o que é estático em algo que se movimenta. É isto que faz com que o filme de animação seja totalmente diferente da filmagem ao vivo, na qual o que se move é filmado na continuidade do seu movimento. Enquanto no filme comum quem se move são os próprios personagens, na animação, quem dá vida aos personagens é o animador – que é um ilusionista (aquele que engana o espectador) e, como tal, deve buscar transcender a matéria ou a técnica com a qual lida. Ao idealizar os movimentos a

serem criados, o animador estabelece um projeto a ser seguido: o que pretende animar, que história pretende narrar.

Quer se trate de um projeto individual ou coletivo, os participantes geralmente elaboram um material para servir de referência para a construção da imagem audiovisual – o roteiro. Esse documento, usualmente, é elaborado por meio da escrita ou do desenho (story board) ou podem-se usar os dois recursos ao mesmo tempo. Há animadores que, a partir da construção de um personagem, vão estabelecendo a trama da história a ser contada. São várias as estratégias que o grupo/o animador pode usar para a confecção de seu filme.

É evidente que o fato de fazermos uso da escrita alfabética interfere na construção da linguagem audiovisual, ou seja, a linguagem escrita está disponível para colaborar na construção da imagem. Cumpre lembrar que, ao aprendermos a lidar com um determinado conteúdo – como, por exemplo, a construção de filmes de animação –, utilizamos conhecimentos já assimilados de outras linguagens: os nossos conhecimentos disponíveis são requisitados para a aprendizagem do novo conteúdo. É por isso que a construção de filme de animação não se faz a partir do zero, mas do que já foi construído, isto é, do conhecimento já assimilado. Por exemplo, se o animador decide iniciar o seu trabalho usando linguagem escrita (roteiro), ele sabe que o tempo da linguagem escrita é diferente do tempo da linguagem audiovisual. Assim, compreender de que modo a escrita perde sua dimensão e é modelizada pela linguagem audiovisual faz parte, nesse caso, do processo de construção dos filmes, cuja elaboração depende das conexões estabelecidas entre os códigos (sonoros, visuais e cinéticos). Como se vê, o conhecimento de tais códigos interfere na produção de textos audiovisuais.

Na concepção de um roteiro, a possibilidade de “ver” a imagem e de “ouvir” o som que serão apresentados (a cena que será mostrada), assim como de selecionar os elementos visuais e auditivos que servirão de referência para despertar o interesse do espectador, já no momento da redação, são passos importantes a considerar.

O som – um dos elementos que compõem o texto audiovisual/filme de animação – por ser elemento integrante do enredo, juntamente com a imagem, é fonte de informação. Como ocorre nos filmes tradicionais, podemos apontar três tipos de trilha sonora: a das vozes, a dos efeitos sonoros e a musical.

Historicamente, o cinema consistia em imagens não acompanhadas por um som gravado. Em seguida, começa a ser usado um acompanhamento sonoro, geralmente, a música de uma orquestra. Com o desenvolvimento tecnológico, assim como do cinema, outros sons foram compondo as cenas. Sabemos que a representação visual (imagem) e a representação sonora (audio) não são de mesma natureza, entre outras razões porque lidam com órgãos dos sentidos diferentes. De modo semelhante, sabemos que uma das conseqüências do avanço tecnológico e da técnica cinematográfica é o fato de que, apesar de sua função primordial ser ligada à audição, o som tem sido utilizado para compor a imagem.

O cinema de animação propicia, a quem o faz, uma possibilidade única: uma solução de continuidade quase direta entre a idéia e sua realização. Dito de outra maneira, trata-se da possibilidade de uma única pessoa produzir todas as etapas de um filme. Além disso, este é um dos formatos mais explorados no mundo contemporâneo. Nele temos, simultaneamente, arte, tecnologia e entretenimento.

Ao elaborar e produzir seus filmes, o animador lida com elementos da sintaxe plástica: ele cria movimento, ilusão, trapaças, histórias... enfim, entretenimento. Como vimos, o cinema de animação toma emprestado das outras artes elementos para a sua elaboração: é plástico, musical, narrativo, cinematográfico e coreográfico. Todavia, tem seu repertório próprio, em que três elementos se destacam:

- o timing: aspecto fundamental na confecção do filme de animação, é o estudo minucioso do tempo, ou seja, dependendo do número de imagens utilizadas em cada movimento, determina quanto tempo a ação terá durante a projeção;
- a dinâmica do movimento: aspectos relacionados ao movimento/ação;
- o acting: como dar vida psíquica aos personagens? O acting é a capacidade de fazer os elementos de uma animação ter dimensão psíquica, ou seja, é a criação de uma atuação convincente, real, conseguida por meio de expressões, atitudes, comportamentos. É a parte do cinema de animação que relaciona o personagem com qualquer narrativa, fazendo crer que as ações escritas no roteiro têm importância para os personagens envolvidos (D'ELIA: 1996, p. 163).

Podemos sintetizar o essencial das considerações acima da seguinte forma: animar é trabalhar com a imagem estática, procurando concebê-la em movimento; é perceber a imagem em movimento e entender que o número de imagens em movimento

determina a duração da ação durante a projeção; é pensar no som musical, nos ruídos (sonoplastia) e nos sons da fala que farão parte dela; é, também, trabalhar com elementos plásticos e confeccionar personagens e cenários; é manipular cores e dar forma aos objetos que compõem o filme; é perceber que os efeitos de significação que compõem o filme podem ser obtidos pela escolha do material de gravação: a posição da câmera, detalhes do cenário, a iluminação, a manipulação dos personagens, o trabalho com o som e a música.

A produção da imagem em movimento só foi possível com o avanço tecnológico. Assim, este é um formato que se constituiu pelo viés da mediação tecnológica: ele nasce das possibilidades que a mídia oferece. O animador busca, com o auxílio dos recursos tecnológicos, transformar textos que, geralmente, são verbais (orais ou escritos), em textos visuais e sonoros. É impossível traduzir os códigos sem que eles se transformem. Em outros termos, na construção de uma imagem audiovisual, as idéias expressas oralmente ou por escrito, ao serem recodificadas em imagem e som, sempre sofrem modificações. Essas modificações são provocadas pelas ações do homem, pelas máquinas e pelas condições do código.

Ao criar seus textos (falas, personagens, cenários, etc.), o animador usa as disponibilidades oferecidas pelos sistemas e pelo ambiente. Propor que há transformação, deslocamento e conexões é perceber que as linguagens se encontram continuamente num processo de expansão, de modificação, de criação, de experimentação.

De acordo com Machado (2003b), nessa região (transformação/tradução), a linguagem é modelizada pelos códigos tecnológicos. É nas mídias que as modelizações acontecem. Uso o termo mídia no mesmo sentido em que foi empregado pela pesquisadora: para caracterizar os sistemas híbridos da cultura e o lugar no qual ocorrem as modelizações. Nesse sentido, mídias não são meios (ou mediações). Deste modo, o cinema de animação não pode ser visto como uma mídia de uma única codificação: o que temos são mediações. Para Machado (2003c, p. 21),

a mediação nos obriga a explicitar como acontece a interação entre sistemas radicalmente diferentes a ponto de falarmos de tradução... os meios modelizam, “transformação do sensorium”, o desenvolvimento cultural e as relações sociais tanto quanto os meios de material.

Assim sendo, fazer animação – produzir filmes de animação – é saber lidar com as mediações presentes nesse formato; é uma experiência cognitiva de linguagem, pois o animador, ao transformar códigos, estabelece novas formas de diálogo com o mundo e com isso amplia seu conhecimento.

## **ALGUMAS CONCLUSÕES**

Já é consenso que a nossa educação ainda trabalha com a idéia de que o aluno é apenas um consumidor de conhecimentos já acumulados. Desde sua fundação como instituição, tem investido pouco na organização de espaços que possibilitem a criação.

Numa perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem, será possível estruturar uma proposta de alfabetização semiótica: conceber a expansão cultural implica perceber o modo como o homem vem se constituindo e compreender de que maneira a cultura vem se expandindo. Nessa concepção, o ser humano é um construtor ativo, não sendo mero produto do meio ambiente e, nem tampouco, um simples resultado de seus mecanismos de maturação/estruturas internas. O conhecimento/a cultura é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro por meio da linguagem. É por isso que não acumulamos conhecimento/cultura: nós o transformamos e essa transformação é o próprio processo de expansão. Esta concepção aposta nas idéias de experimentação, de transformação e de criação. Neste momento, cumpre perguntar: a escola tem sido um espaço de experimentação, de transformação, de criação?

Ao discutir a importância dos Centros Culturais, Milanesi (1997) demonstrou que esses espaços não podem se restringir apenas a fornecer informação. O autor propôs que, além da ação de informar, deveríamos possibilitar momentos de discussão e, principalmente, de criação. Ao abordar a noção de criação/invenção, ele lembra que se trata da consequência de um trabalho planejado, ou seja, é necessária a “organização dos estímulos, da eliminação dos obstáculos à liberdade expressão. Do confronto que não inibe, mas anima” (p. 181).

Parece-me que a visão de Milanesi, para o trabalho a ser realizado nos Centros Culturais, nos dá pistas importantes para repensarmos a organização da escola no sentido de promover a alfabetização semiótica. Informação é fundamental para o conhecimento; porém, o conhecimento perde o sentido sem momentos de discussão e de

criação: todas essas ações complementam-se. E é justamente o ponto de vista de Milanesi (idem, p. 180) que sustenta nossa reflexão nessa direção:

além da renovação constante dos discursos registrados (livros novos, jornais do dia, filmes...), é necessário que as pessoas, articulando o seu próprio discurso, possam expressá-lo através do escrito, da fala, do gesto, das formas, dos sons e, se possível, registrá-lo. Romper com a rotina, com a reprodução permanente é essencial para as transformações necessárias ao meio onde se vive.

Além da dinâmica escolar, um dos fatores que concorrem para que a escola enfrente dificuldades em promover a educação sistematizada, visando proporcionar a alfabetização semiótica, tem sido o desconhecimento – por parte dos profissionais da educação – de como a nossa cultura vem se constituindo. Desta forma, a grande questão é: de que maneira incluir o compromisso com a alfabetização semiótica no currículo dos cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas)? Por meio de uma disciplina específica? Ou a alfabetização semiótica deveria ser vista como um conhecimento específico, uma área de saber?

Nos cursos de Pedagogia temos trabalhado o conceito de alfabetização, focado apenas na escrita alfabética, o que significa que temos ensinado um texto cultural fragmentado, parcial. Esse fato tem contribuído para as dificuldades que hoje enfrentamos nos processos de alfabetização da escrita alfabética: uma vez que os sistemas de representação construídos pelo homem estão interligados, eles deveriam ser apresentados/trabalhados/apreendidos de forma integrada.

Mas não é porque defendemos a importância da construção de textos audiovisuais para o processo de alfabetização semiótica que nos distanciamos do trabalho com a escrita alfabética e/ou com a literatura, assim como é importante que se diga que as propostas apresentadas anteriormente não excluem o trabalho com a leitura/literatura. Reforçando essa idéia, Rui de Oliveira – um dos símbolos do audiovisual – afirmou em entrevista concedida ao jornal Folha de S. Paulo que a leitura “é o nosso grande calcanhar de Aquiles – nossas animações se ressentem de idéias que podem ser encontradas na literatura. A palavra é o referencial básico para a imagem” (23/07/2005).

A tecnologia, por si só, não permite avanços no campo do sentido. Na realidade, o que possibilita avanços nesse campo é ação cultural do homem; é o que ele faz com as tecnologias, a maneira como as usa. Isso ficou claro tanto na história da escrita como na

da animação. O uso que fazemos de nossos sistemas de representação, os cruzamentos que experienciamos, a preocupação com os elementos que compõem tais sistemas têm possibilitado avanços no campo dos sentidos.

A escola, como cumpridora do papel de formar leitores e “escritores”, terá de aprender a dialogar com as linguagens que circulam nas (e pelas) tecnologias. Esse diálogo passará por um trabalho que enfatize mais as linguagens do que o uso instrumental dos meios apenas para ilustrar os conteúdos de uma determinada disciplina.

Geralmente, quando se propõem experiências com as escritas contemporâneas nas escolas, os primeiros obstáculos apontados pelos profissionais da educação são os relativos à precariedade dos recursos existentes. Todavia, o que se observa não é tanto a falta de equipamentos tecnológicos, mas a dificuldade em usá-los, dificuldade esta que passa tanto pelo desconhecimento do “como usar” quanto pelo entendimento do modo como as linguagens estão neles organizadas.

A compreensão e a discussão dos textos que circulam nos diferentes suportes atuais (livro, jornal, computador, vídeo, etc.), o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de textos audiovisuais/escritas contemporâneas, assim como o aprendizado do uso dos aparelhos/tecnologias que compõem o nosso cotidiano, são alguns dos conteúdos que poderiam vir a fazer parte do processo de formação do professor e das ações continuadas de professores.

Finalizando, reforço minha idéia central: a importância do trabalho com as conexões entre os códigos, pois este é um dos caminhos para avançar no campo dos sentidos/no processo de alfabetização semiótica. Ao entender e trabalhar essas conexões, percebemos e usufruímos de modos diferentes de dizer, de escrever, de ouvir... Enfim, de compreender o mundo e de – quem sabe? – resgatar a nossa liberdade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

D'ELIA, C. Animação, técnica e expressão. In: BRUZZO, C. (org.) **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, v. 4, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. S. A., 1989.

MACHADO, I. A. A língua entre as linguagens: Expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras. **Anais do XI Encontro Nacional de professores de português das ETF's, EAF's e CEFET's**. Natal: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Texto & gêneros: fronteiras. In: DIETZSCH, M. J. M. (org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. Gêneros no contexto digital. In: LEÃO, L. (org) **Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola de semiótica – A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003a.

\_\_\_\_\_. Infojornalismo: uma mídia expandida. In: **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**. 2003b, jan-jun.

\_\_\_\_\_. **As mídias e seus precursores: emergência das mediações como campo de idéias científicas. Significação**. São Paulo: Anablume, 2003c.

PAZ, O. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SOUZA, S. J. (org.) **Educação @ pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2003.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA PARA A WEB\***

Ana Maria Nápoles VILLELA<sup>4</sup>

**RESUMO:** A proposta da pesquisa aqui apresentada integra as investigações sobre o processo de leitura e de escrita acadêmicas a que o grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa em Leitura e Cognição (LPLC) do Cefet-MG se dedica desde 1997, focalizando a interação humana com o computador, o letramento digital e as questões pedagógicas relacionadas aos programadores de softwares educativos e ao seu uso em situação de aprendizagem. De acordo com os objetivos propostos para este estudo de pós-doutorado, num primeiro momento proponho uma reflexão sobre a questão do hipertexto eletrônico no domínio dos estudos lingüísticos, para, em seguida, analisar o modo de apreensão dos fatos de mundo mediante o paradigma do hipertexto “considerado não-linear, não-hierárquico, rizomático, múltiplo”. Pode-se acrescentar multi/pluridisciplinar, em razão de o conceito de hipertexto já ser objeto de diversas áreas do conhecimento, “do desenvolvimento tecnológico às ciências sociais, às relações políticas, à filosofia, à educação, à lingüística, entre outras” (Komesu: 1997, p. 88). Considerando a importância da análise de pesquisas sobre leitura on-line e assumindo o papel do designer de conteúdo de textos acadêmicos como objeto de pesquisa, procurarei responder a duas questões: (i) de que maneira os princípios psico-ergonômicos facilitam a compreensão de textos; (ii) que elementos do agir do professor/autor de conteúdo devem ser considerados na produção textual para a Web. Nesse quadro, a contribuição deste trabalho encontra-se no levantamento dos critérios que deveriam ser observados pelo profissional que se propõe a produzir hipertextos digitais com fins pedagógicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Web, Hipertexto Eletrônico; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Professor/Autor de Conteúdo

### **O HIPERTEXTO ELETRÔNICO NO DOMÍNIO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

Embora a inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no sistema educacional brasileiro seja importante, ela não tem avançado no ritmo desejado. Não tem sido dado, nas escolas, tratamento didático apropriado ao enorme volume de informações disponível para os alunos, na rede.

Partindo da hipótese de que metodologias de ensino baseadas na psico-ergonomia auxiliam na formação do conhecimento por meio da busca de

---

\* Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa intitulada “Produção e recepção de textos complexos”, desenvolvida durante estágio pós-doutoral iniciado em maio de 2008 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a tutoria da Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch, docente do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem.

<sup>4</sup> Profa. Dra. do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais, Departamento de Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte (MG), Brasil. [ANAPOLES@UOL.COM.BR](mailto:ANAPOLES@UOL.COM.BR).

informações na rede, o objetivo principal desta pesquisa é contribuir para a melhoria do rendimento dos alunos na busca de informações pela Web, seu objetivo específico sendo promover mudanças na concepção do design de sites acadêmicos, com vista à disposição da informação de maneira lógica e organizada. Neste trabalho, será apresentada parte da bibliografia levantada até o momento, com o objetivo de instigar a reflexão sobre a escrita digital. Este trabalho não tem, portanto, um caráter conclusivo. Essa reflexão é bastante relevante em virtude do impacto das TDIC nos modos de expressão lingüística e no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere ao refinamento de categorias e procedimentos teórico-metodológicos relativos à organização dos conhecimentos e à seleção de informações buscadas na rede.

De acordo com Koch (2002, p. 67), uma vez que, até agora, a lingüística se ocupou de textos singulares, seria interessante ver de que modo os leitores operam com textos múltiplos. Tendo em vista o postulado que a lingüística textual vem seguindo há mais de uma década, a autora insiste em que todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo e qualquer texto é plurilinear na sua construção. Por isso mesmo, a lingüística textual pode auxiliar eficazmente na compreensão do funcionamento do hipertexto, que deve, assim, ser submetido às mesmas condições básicas da textualidade. Entre os seus princípios de acesso, destacam-se a informatividade e a relevância, pois os hiperlinks devem contribuir para fazer convergir, em torno de um texto eletrônico, dados e informações complementares e ampliadoras e acrescentar aspectos que não tenha sido possível acondicionar na mesma superfície virtual pela falta de espaço na janela do cristal líquido.

Nesta pesquisa, será adotada uma concepção de hipertexto como

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda como nó, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY: 1993, p. 33).

Assim sendo, o hipertexto é visto, neste trabalho, como um meio de informação que ocorre somente on-line, no computador. Refere-se a qualquer hiperdocumento ou a uma coleção de informações interconectadas. Fala-se em hipermídia quando essas

informações incluem texto, imagem, som, vídeo, gráfico, animação e realidade virtual. Os aplicativos dos hipertextos são projetados para que se possa navegar através de um espaço de informações. A estrutura navegacional se dá sobre nós e links. Os nós contêm as informações básicas e sua estrutura depende do conteúdo semântico que representa os interesses particulares dos usuários aos quais a aplicação se destina. A navegação relacional dessas relações ocorre através dos links (LIMA, 2004).

Pansanato & Nunes (1999) ressaltam que a hipermídia não foi projetada para fins pedagógicos, mas para a recuperação de informações e o entretenimento. Portanto, deve-se distinguir as aplicações destinadas à pesquisa e recuperação de informações – que podem ser exploradas livremente – e as destinadas a tarefas que envolvem compreensão e aprendizagem, “que procuram guiar intencionalmente os leitores através de um espaço de informações sobre um domínio de conhecimento”. Os autores não consideram a autoria de hiperdocumentos para ensino uma tarefa simples, “pois ela envolve a fragmentação adequada das informações sobre um domínio de conhecimento e a criação de uma estrutura para organizar essas informações” (p. 2). Retomando Thüring et alli (1995), esses dois autores apontam os fatores críticos que influenciam a compreensão: a coerência, como fator positivo, e a sobrecarga cognitiva, como fator negativo. Quanto à coerência, Koch (2007, p. 29) levanta as seguintes questões:

em que sentido os conhecimentos sobre processos de construção da coerência adquiridos no estudo de textos linearmente organizados podem ser úteis na produção de hipertextos: o que pode ser pressuposto ou adaptado; onde é necessário recorrer a novas explicações e estratégias?

Observados esses pontos, é possível garantir – ou, pelo menos, facilitar – a construção da coerência no hipertexto. Para tanto, o professor/autor de conteúdo deve eleger quais são os conhecimentos necessários para a compreensão dos demais tópicos, isto é, “aqueles módulos de que o usuário necessita para compreender o módulo em tela. Estes podem ser automaticamente oferecidos ao leitor por meio de atalhos (links)”. (KOCH: 2007, p. 34)

### **APREENSÃO DOS FATOS DE MUNDO MEDIANTE O PARADIGMA DO HIPERTEXTO**

A flexibilidade inerente ao hipertexto serviu de base para teorias segundo as quais a leitura de hipertextos, em relação aos sistemas de informações tradicionais, favoreceria a compreensão dos conteúdos. As primeiras formulações dessas teorias remontam a trabalhos bem anteriores à explosão da informática pessoal, donde se

conclui que o hipertexto não é nem oriundo, nem exclusividade dos meios digitais, pois surgiu da idéia de como funciona o nosso cérebro. Alguns visionários, como V. Bush ou T. Nelson, inspiraram-se no princípio central da psicologia associativa: os conhecimentos de um indivíduo constroem-se por associação entre elementos inicialmente independentes. Essas associações são dependentes da co-ocorrência dos elementos no ambiente, ou das experiências sobre o assunto. Nessa concepção, um sistema de informações perfeito deveria refletir a “rede” dos conhecimentos do domínio – daí a idéia de criar “relações” (eletromecânicas, no sistema de Bush, ou eletrônicas, no sistema Xanadu, de Nelson) entre as unidades de informações, em função das suas relações semânticas. Dessa forma, a “navegação” em redes documentais organizadas de maneira associativa permitiria a construção de conhecimentos novos de maneira mais fácil e mais natural.

Mais recentemente, alguns pesquisadores apoiaram-se nos modelos cognitivos da compreensão para caracterizar as diferenças entre textos e hipertextos. Spiro et alli propõem a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, um conjunto de noções que dão conta dos fenômenos de aprendizagem em domínios complexos e mal estruturados. Segundo esses autores,

*réviser les mêmes informations, à des moments différents, dans des contextes réorganisés, pour différents objectifs et en prenant des perspectives conceptuelles différentes est essentiel pour effectuer une acquisition de connaissances approfondies (SPIRO et alli: 1991, p. 28).*

Em outras palavras, o fato de expor-se, várias vezes, aos mesmos materiais de aprendizagem (textos, ilustrações, estudos de casos, problemas), de acordo com perspectivas diferentes, permite ao estudante construir representações mais flexíveis e, por conseguinte, susceptíveis de serem utilizadas para resolver problemas mais variados. Segundo Spiro e seus colegas, os hipertextos são instrumentos adequados para essas atividades porque permitem reestruturar as informações ao infinito. A partir dessas hipóteses, esses pesquisadores formularam cinco condições pedagógicas que favorecem a aprendizagem a partir de hipertexto:

- a. utilização de representações múltiplas dos conhecimentos;
- b. relacionamento entre conceitos abstratos e casos concretos;
- c. respeito à complexidade dos conceitos em todos os níveis de ensino;
- d. percepção das relações semânticas entre conceitos; e

- e. aplicação dos conhecimentos elementares em situações-problema reais.

Rouet et alli (1996), por sua vez, mostram alguns estudos que apresentam resultados variados com relação à leitura nos dois formatos: hipertextual e contínuo. Ora o formato hipertextual apresentou melhores resultados, ora o formato contínuo. Em outro experimento, na tarefa de resumir, não houve diferença significativa para as diferentes formas de apresentação do texto. Esses resultados nos permitem pensar que não é o formato do texto que exige estas ou aquelas habilidades de leitura, que favorece ou desfavorece a compreensão, mas questões que circundam toda a situação de leitura, como, por exemplo, os objetivos de leitura ou a motivação do leitor.

Ao tratar da escrita de hiperdocumento, Lima (2004, p. 37) diz que todo ato de escrita é associativo:

uma idéia sugere outra e outra; apesar de não poder recuperar esta ligação, o escritor escreve associativamente. O meio eletrônico, através da tecnologia do hipertexto, é o primeiro meio que com sucesso possibilita evidenciar esta rede de associações na ação da escrita e no momento da leitura.

Parece consenso na literatura que, apesar dos formatos específicos do texto e do hipertexto, não há muita diferença na compreensão do conteúdo veiculado porque toda leitura é hipertextual e é ampliada por outras. Além do mais, esse formato pode ajudar o leitor em ambiente de ensino-aprendizagem, pois facilita a localização de informações. Quanto ao risco de dispersão, esta pode acontecer em qualquer situação de leitura – mas, na Web, o texto não é dado: dev-se clicar e fazer o percurso, utilizando, inclusive, os múltiplos canais de comunicação. Ao mesmo tempo em que exige uma disciplina maior do leitor, isso aguça a sua percepção.

De acordo Gianfranco Bettetini (apud Gosciola: 2003, p. 21), o audiovisual é um produto – objeto ou processo – que, com o propósito de troca comunicacional, trabalha com os estímulos sensoriais da audição e da visão. Diferentemente da escultura, da pintura, da fotografia, do cinema mudo e de outras formas de expressão e comunicação que fazem referência a um só sentido, o audiovisual encontra-se em meios como a televisão, o cinema sonoro, o vídeo, a multimídia, a computação gráfica, o hipertexto, a hipermídia e a realidade virtual. Estes dois últimos elementos podem até mesmo, como diz Bettetini, ter ampliado o número de canais de comunicação ao se acrescentar o paladar, o olfato, o tato e o sentido do corpo. Já existem desenvolvimentos de

periféricos que operam com informações simuladas de sabor, aroma, pressão, temperatura tátil e escaneamento de movimentos corporais.

Se bem exploradas, essas novas tecnologias podem contribuir com os trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas, de forma a atender às diferenças individuais e às especificidades de cada gênero. De acordo com Braga (2007, p. 186), “estudos empíricos indicam que o processamento simultâneo de uma informação por canais diferentes de recepção pode ter um efeito facilitador em algumas situações de aprendizagem (Mayer, 1997; Souza, 2004)”. Em Braga & Busnardo (2004), assim como em Braga (2004), são dados indícios de que a interatividade do material hipertextual favorece o estudo reflexivo, por agilizar o processo de consulta para a verificação de hipóteses de sentido construídas pelos alunos.

## **PRINCIPIOS PSICO-ERGONÔMICOS E COMPREENSÃO DE TEXTOS ELETRÔNICOS**

Segundo Rouet (2003), as pesquisas sobre o impacto das novas mídias na leitura e na compreensão multiplicaram-se nos últimos 10 anos, mas as conclusões são ainda muito parciais. Com efeito, o número e a complexidade dos parâmetros a serem considerados e a evolução constante dos materiais e dos softwares limitam as possibilidades de generalização. Para avaliar os impactos – positivos e negativos – das novas tecnologias na leitura e na compreensão, é preciso, antes de mais, considerar a lisibilidade e o conforto ergonômico do texto na tela.

Inúmeros estudos e reflexões sobre o hipertexto vêm sendo apresentados por pesquisadores das áreas de educação, lingüística, análise de sistemas, psicologia, ergonomia, informática, entre outras. Organizações como a IBM, a Hewlett Packard e a Apple integram profissionais como ergonomistas, cientistas cognitivos, artistas, entre muitos outros, em suas equipes de desenvolvimento.

Sabe-se que a leitura no computador apresenta certas diferenças importantes em relação à leitura do texto impresso. O texto é fixado sobre uma tela, em geral vertical, o que restringe bastante a posição e os gestos de leitura. A superfície da tela é relativamente reduzida em relação à das páginas de revistas ou livros. Os gestos que permitem “manipular” o texto (folhear, empilhar, usar marcadores) são substituídos por símbolos (ícones) e por dispositivos de apontamento e de seleção (mouse, teclado).

Os estudos ergonômicos feitos por Caro & Bétrancourt (2001) mostraram que a leitura na tela é mais difícil e menos eficaz do que a leitura no papel (i) por ser mais lenta (em parte pelo desenho medíocre dos caracteres da tela), (ii) por dar lugar a mais erros na identificação de palavras e recuperação de detalhes tipográficos e ortográficos (constatação feita com base em tarefas de correção de falhas no texto), além de (iii) provocar um sentimento de fadiga maior do que no papel, quando ultrapassa 10 minutos.

Estes dois últimos problemas ligam-se à combinação de diversos fatores: dimensão, luminosidade, contraste dos caracteres, distância, posição e estabilidade da imagem. Pode-se melhorar a qualidade do texto na tela pela utilização de técnicas ergonômicas, entre elas fontes tipográficas sem distância entre eixos (como a fonte arial, por exemplo), com uma dimensão de caracteres de, pelo menos, 4 milímetros e com a utilização de um contraste positivo (texto negro sobre fundo branco, como no papel).

Outra diferença fundamental entre a tela e o papel reside na superfície de leitura disponível. Os microcomputadores atuais freqüentemente são equipados de telas de 15 ou 17 polegadas, o que permite, no máximo, a afixação de uma metade página no formato A4, tendo em conta o espaço ocupado de maneira incompressível pelos comandos do software e do sistema de exploração do computador. Essa dimensão reduzida limita a possibilidade de se varrer rapidamente com os olhos grande quantidade de texto, como se pode fazer com documentos impressos. Pode-se certamente argumentar que os sistemas informáticos recentes compensam, em parte, esse defeito, ao autorizarem a abertura simultânea de várias “janelas” de texto na tela. Contudo, o espaço físico de afixação continua a ser cada vez menos reduzido, o que impõe trabalhar com documentos que se sobrepõem. O usuário deve gerenciar a abertura e o fechamento das janelas a fim de evitar a sobrecarga do seu “escritório virtual”. As primeiras experiências de leitura sobre tela mostraram que essa simples gestão podia representar um custo cognitivo elevado.

Pesquisas feitas por Mormorkes & Nielsen (1997, apud Barbosa: 2004, p. 21) revelaram que a leitura na tela é 25% mais lenta e mais desconfortável do que a leitura no papel. Assim, o texto na Internet não deve ser apenas 25% mais curto – pois não se trata simplesmente de uma questão de velocidade de leitura: o texto deve ser 50% mais curto do que se fosse impresso, pois o objetivo é fazer o usuário sentir-se bem.

Por sua vez, Barbosa (2004, p. 21) apresenta resultados de estudo adaptado à estrutura da língua portuguesa (Público: 1998), segundo os quais (i) a capacidade de memorização imediata de uma pessoa média é limitada a um máximo de 40 palavras por frase; (ii) temas abstratos ou com vocabulário sofisticado dificultam a leitura e a compreensão; (iii) poucos de leitores conseguem manter a atenção ao longo de um texto com mais de 450 palavras (cerca de 2500 caracteres); (iv) qualquer peça com mais de 5.000 caracteres perde parte da sua eficácia. “Por isso, quando um texto ultrapassar os 7.000 caracteres, é aconselhável ‘partir’ o assunto por outro(s) texto(s) mais curto(s) tipo ‘caixa(s)’”.

Para Shneiderman (1998), é importante considerar os aspectos visuais dos hipertextos, tais como a diagramação, a estética, o estilo, as ilustrações, além do estilo de linguagem. Dependendo da finalidade, deve-se compor pequenos blocos de textos, em estilo conciso e claro, sem sofisticação literária, com blocos contendo menos de 50 linhas. Devem ser evitados parágrafos longos, que excedam 20 linhas, assim como deve ser mantido um espaço entre os parágrafos para melhorar a legibilidade do texto. As frases longas dificultam a compreensão: o ideal é usar frases positivas, com menos de 50 palavras, de preferência na voz ativa e utilizar negrito e itálico quando for necessário chamar a atenção do leitor.

De acordo com Tricot & Tricot (2000, p. 22), o sucesso da noção de usabilidade é tamanho que ela está se tornando, progressivamente, sinônimo de “qualité générale d’un système d’information”. Os autores propõem um quadro formal para a interpretação das relações possíveis entre duas variáveis – a usabilidade e a utilidade –, que permite verificar os resultados dos testes de sistemas de informação e dos objetivos finais e que mede essas duas variáveis, de maneira independente. Entre os critérios, propostos por Nielsen (2000), encontram-se a eficiência, a possibilidade de aprendizagem, a memorização, a confiabilidade e a satisfação do usuário.

Segundo Rouet (2001), assim como aconteceu com o desenvolvimento dos hipertextos, os psico-ergonomistas começam a formular regras de apresentação que facilitem a leitura e a compreensão dos documentos multimidiáticos. O autor refere-se, também, ao nascimento de uma engenharia pedagógica verdadeiramente capaz de conceber instrumentos de qualidade e utilizá-los para maior proveito dos alunos, o que

exige uma colaboração estreita e sincera entre as autoridades do sistema educativo e os pesquisadores em ciências humanas, principalmente em psicologia cognitiva.

As experiências relatadas por Rouet (2001) mostram ser impossível produzir hipertextos que facilitem a compreensão de documentos complexos: para tanto, deverão ser elaborados a partir dos modelos e dos métodos da psicologia cognitiva, seguindo uma “retórica hipertextual”, ainda que incipiente. Para esse pesquisador, as investigações em psicologia da compreensão exercem um papel importante no progresso das técnicas de escrita de hipertextos. Com efeito, o estudo do comportamento dos leitores permite conhecer as vantagens e os inconvenientes desse tipo de tecnologia. E é somente a partir de um modelo teórico dos processos de compreensão que se pode imaginar dispositivos mais eficazes. Por exemplo, um modelo pode permitir a identificação das expressões cujas definições sejam vantajosas ou o cálculo da carga cognitiva ligada a uma certa escolha de concepção. As investigações em psicologia permitem, ainda, construir contextos de tarefas que favoreçam determinados aspectos dos processos de compreensão. Pode-se, também, favorecer a compreensão inserindo “ajudas” à leitura dos documentos eletrônicos. Mas é necessário definir, com cuidado, a natureza dessas ajudas e como elas serão prestadas. Em suma, a elaboração de produtos informáticos com finalidade pedagógica exige um profundo conhecimento dos processos cognitivos subjacentes à compreensão e à aprendizagem.

Braga & Ricarte (2005, p. 59) apontam os fatores que dificultam a leitura dessa nova modalidade lingüística e cujas conseqüências geram a necessidade de se criar nova forma de informação mais eficiente, o que explica, em parte, “as mudanças textuais mais evidentes no hipertexto: a quebra do texto em segmentos menores de informação interligados por links e a tendência de integrar outras modalidades expressivas ao texto verbal escrito”.

#### **O AGIR DO PROFESSOR/AUTOR DE CONTEÚDO NA PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A WEB**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais cumprem um duplo papel: difundir os princípios de reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias – o que inclui tratamento pedagógico para as TDIC com o objetivo de inserir o aluno no ambiente digital. Dar oportunidade ao aluno de apropriar-se das TDIC demanda uma mudança de paradigma: mais do que ensinar, o professor tem de fazer aprender. Para tanto, a escola deixa de centrar-se no ensino e passa a centrar-se nas

aprendizagens. Essa mudança só é possível se o professor adotar uma concepção construtivista da aquisição do conhecimento.

Outra grande questão é a forma de usar as novas tecnologias como um auxílio ao ensino. Elas estão sendo utilizadas para dar aulas cada vez mais bem ilustradas com recursos da multimídia, ou para realmente mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na exploração de situações de aprendizagem? Há-de se considerar a distinção proposta por Balestris (apud Snyder: 1997, p. 13) entre um texto *hardcopy* (em que o computador é usado simplesmente como máquina de escrever e segue os padrões do impresso) e um texto *softcopy* (em que se usa a mesma tecnologia digital, mas o texto é concebido digitalmente, seguindo os parâmetros e as possibilidades hipertextuais).

A produção de textos digitais exige a intermediação de uma linguagem de programação que traduza as escolhas de sentido em comandos para os componentes eletrônicos responsáveis pela geração de interface. Para Walton (2004), essa forma de letramento deve considerar, cuidadosamente, o que está atrás da tela, o campo dos programadores e designers que desenvolvem os esquemas de codificação e linguagens técnicas e geram os sistemas de categorização necessários para a comunicação via Web.

Se o uso dos computadores parece um objetivo inteiramente justificado no contexto atual, convém que esses profissionais atendam às virtudes pedagógicas da leitura em tela. A potência dos instrumentos informáticos e o seu poder real de sedução não dispensam nem os programadores de produtos pedagógicos nem os seus clientes potenciais de uma reflexão exaustiva sobre a legibilidade e a estruturação dos documentos eletrônicos. Segundo Lima (2004, pp. 160-161),

a literatura comprova que já há massa crítica de pesquisadores interessados em estabelecer princípios, metodologias e procedimentos organizacionais para dar conta da crescente preferência e da dependência do homem pelo texto virtual. As metodologias e modelos descritos na fundamentação mostram que, apesar do objetivo comum de produzir hipertexto e sites de Web bem estruturados e organizados, estes ainda não satisfazem os paradigmas autorais de lidar com as interconexões dos fragmentos semânticos contidos nos textos. Mesmo as pesquisas mais recentes que tentam, através da ontologia de um domínio, representar um modelo conceitual sofisticado, não apresentam ainda a saída para minimizar os problemas da fragmentação e da recuperação semântica dos contextos.

A compreensão do hipertexto exige estruturação e a sua contribuição pedagógica exige conteúdo. Ao refletir sobre as implicações práticas da hipertextualidade, Xavier (2007) discute três questões emergentes: (a) como aprende e interage o usuário de

hipertextos on-line?; (b) qual é o potencial comunicativo e pedagógico dos novos gêneros digitais?; e (c) quais são os reflexos do uso do hipertexto na prática pedagógica do professor?

Quanto à performance do usuário de hipertexto, o mesmo autor aponta para a independência e a autonomia na aprendizagem, para a abertura emocional e intelectual, para a fluência verbal (escreve/lê mais), para a curiosidade e o faro investigativo, para o raciocínio rápido e sistemático, para o senso de imaginação e para a competência argumentativa na defesa de idéias.

O letramento digital possibilita velocidade no ato de captar, aprender e compartilhar conhecimento, ampliação do dimensionamento perceptual (verbal-visual-auditivo) dos dados apresentados no hipertexto, composição coletiva de hipertextos (co-autoria) + envolvimento + colaboração na construção de saberes. Isso implica uma mudança radical na escola: abandono da formação instrutivista (centrada no professor, aquele que “sabe tudo”, em contraposição a uma postura de absorção passiva por parte do aluno, o conjunto resultando num ensino estático, no trabalho individual, num aprendizado pré-determinado e na adoção de uma formação) em favor de uma formação (re)construcionista centrada no aluno, na qual o professor é um articulador, em que ocorre uma “equilibração” ativa, em que o ensino é dinâmico e o trabalho, coletivo, o aprendizado sendo “customizado”.

A tecnologia aplicada à educação (re)construcionista promove a emancipação do aprendiz porque permite o desenvolvimento individual do sujeito e sua integração social e profissional. O aprendiz “digital” precisa dominar o funcionamento dos dispositivos informáticos: transformar a informação bruta em conhecimento útil e aprender a aprender interruptamente.

Quanto ao perfil do novo professor, este deve ser consciente da “realidade tecnológica” e ser um pesquisador – não mais um repetidor de informação. Também deve ser um articulador de saberes – não mais um fornecedor único de conhecimentos. Do mesmo modo, deve ser um gestor de aprendizagens – não mais um instrutor de regras –, além de ser um motivador da aprendizagem pela descoberta – não mais um transmissor de informações prontas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Entre os procedimentos do professor “convertido” ao (re)construcionismo, Xavier (2007) elenca três: (a) escolher os recursos didáticos em função dos estilos

cognitivos dos aprendizes; (b) analisar criticamente vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponível; e (c) imaginar formas criativas e colaborativas de trabalhar os conteúdos com os aprendizes. Perante isso, podemos afirmar que o professor deve se perguntar se sua prática pedagógica tem sido instrutivista ou (re)construcionista diante das inovações tecnológicas. Mas ele deve também saber que a tecnologia sozinha não muda a sociedade, entender que desempenha um importante papel na formação de aprendizes críticos, criativos e autônomos com a ajuda das TDIC, além de perceber que as tecnologias “conspiram” a favor do conhecimento.

De acordo com Lima (2004), pesquisas revelam que ocorrem dois problemas organizacionais básicos resultantes da fragmentação do hipertexto: a desorientação e o transbordamento cognitivo durante a navegação. A respeito do produtor hipertextual, Coscarelli (2005, p. 110) afirma que

não podemos entender o hipertexto como um monte de nós e links conectados de qualquer forma. Tanto nos textos quanto nos hipertextos, os escritores experientes usam muita habilidade e conhecimento (lingüístico, pragmático, de design e usabilidade) para produzir textos adequados ao público-alvo e efetivos para determinada situação. Podemos dizer, portanto, que, quando se deseja comunicar efetivamente, há sempre uma tentativa por parte do produtor de maximizar a coerência do texto (Rouet & Lenoven, 1996), em função do interlocutor e dos efeitos pretendidos.

Essa passagem reforça a importância de o professor/autor (que determina as metas pedagógicas que se quer alcançar com determinado conteúdo) trabalhar juntamente com o webdesigner (que vai dar o tratamento visual para a tela, visando à interação do aluno com a máquina). Como já mostramos anteriormente, os estudos ergonômicos propõem princípios de concepção que aumentam a legibilidade do conteúdo na tela, mas nada mudará se esses princípios continuarem a ser ignorados pelos professores/autores de conteúdo que se satisfazem em “surfear” pelo encantamento geral suscitado pela informática no grande público. Há, por conseguinte, muito a fazer para melhorar a legibilidade dos textos eletrônicos.

Para Rouet (2001), quanto maior o acesso dos alunos aos computadores, mais rigorosa deve ser a triagem entre produtos concebidos como real preocupação das necessidades dos usuários, baseados em modelos cognitivos e pedagógicos explícitos, e aqueles que apenas exploram o valor da tecnologia. Assim sendo, é preciso que o professor conheça bem o “nicho educativo” das tecnologias, isto é, o conjunto dos parâmetros institucionais, físicos, cognitivos e pedagógicos que permitirão extrair-lhe

um real valor. Será necessário lançar mão de experiências conduzidas com metodologia e que não deixem de lado a comprovação científica dos resultados – deste modo, será possível dar nascimento a uma engenharia pedagógica realmente capaz de conceber instrumentos de qualidade e de utilizá-los para o maior proveito dos alunos. Tal proposta exige uma colaboração estreita e sincera entre autoridades do sistema educativo e pesquisadores das ciências humanas, principalmente em psicologia cognitiva.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muito se tem escrito e dito sobre as vantagens e desvantagens pedagógicas do computador. Snyder (2008, p. 161) aponta as posições antagônicas em relação à tecnologia: celebração ou demonização. Antes de nós, professores, posicionarmo-nos a respeito dessa questão, temos de considerar que o computador é programado para armazenar, processar e transmitir informações, mas ele não tem a responsabilidade de produzi-las e muito menos de elegê-las como referências teóricas nas pesquisas acadêmicas. Essa responsabilidade cabe ao homem que alimenta a máquina, como cabe ao professor atuar como mediador e organizador da informação disponível por meio das TDIC. Numa situação de pesquisa on-line, devemos fazer uma busca prévia do assunto a ser estudado a fim de ajudar o aluno a escolher por onde navegar pelo ambiente virtual para encontrar, confrontar e selecionar as informações relevantes. Temos também a responsabilidade de entender como funciona o processo da comunicação digital, porque vamos formar profissionais que irão trabalhar com essas questões. Esse conhecimento pode facilitar o papel de mediador que o professor deve assumir: este, sim, tem que buscar um bom nível de letramento digital para poder acompanhar essa nova geração de pesquisadores.

Parece ponto pacífico, em tudo o que se lê sobre a escrita na Web, a vantagem proporcionada pela junção de linguagem na constituição dos construtos multimídia e hipermídia, que produz um efeito multiplicador de sentidos, “na medida em que integra as possibilidades de sentido e conta com as normas interpretativas, que são particulares dos diferentes recursos semióticos adotados: texto verbal escrito, som, imagem estática e em movimento” (BRAGA: 2007, p. 186). Contudo, Souza (2008) ressalta a posição menos otimista de alguns autores que alertam para o fato de que, se as diferentes mídias não forem combinadas de forma eficaz, podem ser mais prejudiciais do que benéficas.

Considerando a elaboração de materiais pedagógicos, é importante ressaltar que nem sempre a hipermídia é o caminho mais eficiente, pois “certos tipos de tarefa multimodal podem não promover o aprendizado, especialmente se o uso da multimodalidade não tiver um objetivo claro ou se houver uma sobrecarga de informações”. Essa preocupação tem orientado algumas investigações sobre o uso apropriado das várias mídias para a construção de conhecimento, buscando formas de contornar tais problemas. Deve-se questionar sempre o que, efetivamente, essas tecnologias computacionais trazem de novo para o processo de ensino-aprendizagem. Que avanços qualitativos realmente oferecem em relação aos materiais de ensino já utilizados ou em uso?

Cabe aos profissionais das áreas de educação e de computação decidirem em que momento do processo de ensino-aprendizagem, e de que forma, os vários recursos oferecidos pelas TDIC podem contribuir na preparação de material pedagógico eficaz. Snyder (2008, p. 160) afirma que, quando as pessoas escrevem sobre as novas mídias na educação, concentram-se em como as tecnologias mudaram a escola para melhor (que ela chama de “determinismo tecnológico”). Mas pessoas – e não a tecnologia – são responsáveis pelo fenômeno da democracia digital (que ela chama de “determinismo social”): daí a responsabilidade desses profissionais.

Adotando uma perspectiva interdisciplinar, que engloba as ciências da computação e da informação, além da terminologia, Lima (2004, p. 39) propõe uma metodologia para a elaboração de modelos conceituais que possam representar unidades de conhecimento no processo de produção do hipertexto. Ela defende “a elaboração de um modelo conceitual como um meio capaz de facilitar que os nós e suas relações possam ser estabelecidos de forma coerente”. Quanto ao autor do hipertexto, cabe-lhe “traçar um caminho de conexões consistentes entre nós conceituais onde se configurem as temáticas a serem apresentadas”. Já existem várias pesquisas interdisciplinares sobre mapas conceituais, Web semântica e semiótica organizacional e suas interferências no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para a construção de um hiperdocumento acadêmico, não basta a competência do professor/autor. Mas isso é assunto para um outro trabalho.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, A. C. L. S. **Leitura e escrita na Web. Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, nº 1, 2004, pp. 153-183.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: XAVIER, A. C. & MARCUSCHI, L. A. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 1, 2004, pp. 144-162.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (org.) **Internet & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp. 181-195.

BRAGA, D. B. & BUSNARDO, J. Digital literacy for autonomous learning: designer problems and learner choices. In: SYNDER, I. & BEAVIS, C. (eds.) **Doing literacy on-line: teaching, learning, and playing in an electronic world**. Cresskill (New Jersey): Hampton Press.

BRAGA, D. B. & RICARTE, I. Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. **Revista da Anpoll**, nº 18, 2005, pp. 59-82.

CARO, S. & BÉTRANCOURT, M. **Ergonomie des documents numériques. Techniques de l'ingénieur**, Traité informatique, 2001.

COSCARELLI, C. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) **Interação na Internet**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 109-123.

GOSCIOLA, V. **Roteiro para as novas mídias: do game à tv interativa**. São Paulo: Senac, 2003.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **Hipertexto e construção do sentido**. Alfa, 51 (1), 2007, pp. 23-38.

KOMESU, F. **Pensar em hipertexto**, 1997. Disponível no endereço [WWW.UFPE.BR/NEHTE/ARTIGOS/HIPERTEXTO.PDF](http://WWW.UFPE.BR/NEHTE/ARTIGOS/HIPERTEXTO.PDF) (ACESSO EM 22/02/2007)

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

LIMA, Â. B. de O. **Mapa hipertextual (MHTX): um modelo para organização hipertextual de documentos**. Tese de doutorando. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004, 199 f.

NIELSEN, J. **Conception de sites web: l'art de la simplicité**. Paris: Campuspress, 2000.

PANSANATO L. T. & NUNES M. G. V. Autoria de aplicações hipermídia para o ensino. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, nº 5, 1999, pp. 103-124.

ROUET, J. F. **Cognition et technologies d'apprentissage**, 2001. Disponível em [WWW.MSHS.UNIV-POITIERS.FR/LACO/PAGES\\_PERSO/ROUET/TEXTES.HTM](http://WWW.MSHS.UNIV-POITIERS.FR/LACO/PAGES_PERSO/ROUET/TEXTES.HTM) (ACESSO EM 04/03/2006).

ROUET, J. F. La compréhension des documents électroniques. In: GAONAC'H, D. & FAYOL, M. (éds.) **Aider les élèves à comprendre**. Paris: Hachette, 2003. Também disponível em [WWW.MSHS.UNIV-POITIERS.FR/LACO/PAGES\\_PERSO/ROUET/TEXTES.HTM](http://WWW.MSHS.UNIV-POITIERS.FR/LACO/PAGES_PERSO/ROUET/TEXTES.HTM) (ACESSO EM 20/03/2006).

ROUET, J. F. et alli. **Hypertext and cognition**. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum, 1996.

SHNEIDERMAN, B. **Designing the user interface**. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley, 1998.

SNYDER, I. **Hypertext: the electronic labyrinth**. New York: New York University Press, 1997.

SNYDER, I. **The literacy wars**. Sidney (Austrália): Allen & Unwin, 2008.

SPIRO, R.J. et alli. Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. **Educational Technology**, **31(5)**, 1991, pp. 24-33.

SOUZA, P. N. de. **A hipermídia como uma ferramenta de ensino: uma revisão da literatura sobre o aprendizado implícito e explícito de vocabulário em língua estrangeira**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, nº 1, 2008, pp. 101-124.

THÜRING et alli. Hypermedia and cognition designing for comprehension. **Communications of the ACM**, v. **38**, nº 8, 1995, pp. 57-66.

TRICOT, A. & TRICOT, M. Un cadre formel pour interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des systèmes d'information (et généralisation à l'évaluation d'objets finalisés). **Colloque Ergo-IHM**, Biarritz, 2000, 3-6 de outubro.

TRICOT, A. & ROUET, J. F. (éds.) **Les hypermédias: approches cognitives et ergonomiques**. Paris: Hermès, 1998.

XAVIER, A. C. S. Anotações de aula do mini-curso "Hipertextos & Tecnologias Digitais de Aprendizagem". **XVIII Instituto de Linguística**. Belo Horizonte, 2007.

WALTON, M. Behind the screen: the language of web-design. In: Snyder, I. & Beavis, C. (éds.) **Doing literacy on-line: teaching, learning and playing in an electronic world**. Cresskill (New Jersey): Hampton Press, 2004.

## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTER-AÇÃO PELA LINGUAGEM E SUA SUBJETIVIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL**

Vagner Aparecido de MOURA<sup>5</sup>

**RESUMO:** O advento da globalização provocou mudanças em termos econômicos, políticos e sociais que engendraram uma competitividade global, a qual demanda profissionais qualificados para lidar não só com a linguagem, mas também com as novas tecnologias, em um ambiente em constante mutação. Essa conjuntura impulsionou o desenvolvimento da EAD, que tem como diretriz principal fornecer ao trabalhador intelectual uma educação continuada de forma rápida, acessível e menos onerosa. Contudo, em relação à estrutura educacional há grandes desafios a vencer, a saber: uma melhor estratégia de ensino para suprir as necessidades do aluno e encorajá-lo a participar das atividades propostas no ambiente virtual, além de uma formação que capacite o docente para lidar com as novas tecnologias e metodologias do ensino não presencial. Considerando esses questionamentos acerca do ensino não presencial, este artigo pretende, a partir dos pressupostos da lingüística textual e dos estudos contemporâneos acerca da EAD, abordar a origem, as gerações do ensino não presencial, a interação, a subjetividade de linguagem e as estratégias lingüísticas de interação utilizadas no processo de interlocução entre o docente e o discente no ambiente virtual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino não Presencial; Internet; Recursos Digitais Tecnológicos.

### **BREVE HISTÓRICO DA EAD**

Nas últimas décadas, a EAD baseou-se em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industriais, sintetizados, segundo Belloni (1999), nos paradigmas do fordismo e do pós-fordismo. Na década de 70, Peters desenvolveu análises das características da EAD a partir de comparações e analogias com a produção industrial de bens e serviços que identificaram, nos processos da EAD, os principais elementos dos processos de produção industrial: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, standardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização.

Segundo Peters (1983, apud Belloni, 1999, p. 8), a EAD surgiu em meados do século passado com o desenvolvimento dos meios de transportes e comunicação (trens, correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos. Dentre os

---

<sup>5</sup> Mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC/SP; rua Monte Alegre, 984 – 05014-901 – São Paulo (SP); [MOURA\\_VAGNER@IG.COM.BR](mailto:MOURA_VAGNER@IG.COM.BR).

princípios do modelo fordista, Peters identifica três como os mais particularmente importantes para a compreensão da EAD: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. Além disso, o processo de ensino vai sendo gradualmente reestruturado por meio de uma crescente mecanização e automação. Peters (1983, p. 12) define educação a distância

como um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes, independentemente de seu lugar de residência e ocupação.

Segundo Moore & Kearsley (1996), há três gerações da EAD: a primeira geração, denominada geração textual em virtude do estudo por correspondência, corresponde ao período que vai até 1970; a segunda, conhecida como geração analógica, corresponde ao período de 1970 a 1985 e a terceira, que vai de 1985 até 1995, denominada geração digital, corresponde à EAD que surge como resultado do uso de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Deve-se salientar que a geração digital, segundo Quevedo & Crescitelli (2005, p. 48), “ajuda a fazer com que essa modalidade educacional deixe de ser um ensino de “segunda categoria” para ter o mesmo nível e potencial de educação presencial”. Quevedo & Crescitelli (idem, *ibidem*) acrescentam que

a propagação dos computadores pessoais e o advento da internet são marcos da passagem da segunda para a terceira geração. Nesta última, há o surgimento de ferramentas de comunicação que vão promover interação síncrona (chat, vídeo e teleconferência) e assíncrona (e-mail, fóruns, listas de discussão, blogs) entre os participantes de uma comunidade virtual. Vislumbra-se, dessa maneira, um novo cenário para a EAD, a despeito dos preconceitos de que ainda é alvo.

De acordo com Sherron & Boettcher (1997), haveria uma quarta geração, indo de 1995 até os dias atuais e caracterizada pelo crescente uso de tecnologia de banda larga – que possibilita, entre outras coisas, que o discente participe de experiências de vídeo interativo.

## **A INTER-AÇÃO PELA LINGUAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL**

Segundo Koch (2007, p. 7), a linguagem humana foi concebida, na trajetória da História, de maneiras diversas: “como representação (“espelho”) do mundo e do

pensamento; como instrumento (“ferramenta”) de comunicação e como forma (“lugar”) de ação ou interação”.

Na primeira concepção, o homem representa o mundo por intermédio da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar o pensamento e o conhecimento de mundo; a segunda concepção, por sua parte, considera a língua como um código por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens, ao passo que a terceira concepção encara a linguagem como atividade, como forma de ação inter-individual, orientada, de acordo com Koch (op. cit., pp. 7-8):

como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos anteriormente inexistentes. Trata-se, como diz W.Geraldi (1991), de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Pode-se ressaltar que a concepção da linguagem como atividade que medeia as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, enquanto a ação, criou condições para o surgimento de uma lingüística de discurso, ou seja, uma lingüística que se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção – uma lingüística cujo objetivo é descrever e explicar a inter-ação humana por meio da linguagem, ou seja, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio da língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

As manifestações lingüísticas produzidas no ambiente virtual permitem observar que o contato entre os interlocutores (docente e discente, no caso que nos interessa aqui), segundo Belloni (1999, p. 3), “tem um efeito de descontextualização (com relação ao mundo local vivido) e de recontextualização num mundo globalizado”. Perante essa conjuntura, segundo Crescitelli et al. (2002), “o professor deve definir quais os objetivos pretendidos e como fazer para alcançá-los, de modo a promover a interação, a constituição de cada aluno em sujeito de sua aprendizagem e a construção do conhecimento”.

Assim, os objetivos do docente devem abarcar, segundo Coulthard (1977), quatro movimentos: estruturação; solicitação; resposta e reação, os quais possibilitam o processo de interação entre os interlocutores.

Esse processo de interação ocorre por intermédio de textos que, de acordo com Bronckart (1999), são produtos da atividade humana – seja em ambientes virtuais ou não – e estão organizados segundo as necessidades e os interesses de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. A esse respeito, Bronckart (op. cit., p. 72) afirma que

sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes espécies de textos. Essa noção de espécie de texto designa todo conjunto de textos que apresentem características comuns. A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais (cf. as condições de elaboração do romance no fim da Idade Média ou as da emergência dos artigos científicos no curso do século XIX, etc.), pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação (cf. os textos comerciais ou publicitários) ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação (cf. os artigos de jornal, as entrevistas, radiofônicas ou televisuais, etc.).

De modo semelhante, Crescitelli et al. (2002, p. 264) ressaltam que

a internet é caracterizada pela escrita hipertextual, a qual contempla, em sua constituição, inúmeros textos, demandando portanto, no processo de sua escrita e leitura, conhecimentos acerca do texto e da textualidade, bem como do modo os indivíduos interagem na e pela linguagem, constituindo-se como sujeitos ao dizerem algo e ao se posicionarem em relação ao dito.

Dessa maneira, percebe-se que os quatro movimentos mencionados por Coulthard são imprescindíveis para o desenvolvimento de atividades didáticas no ambiente virtual, uma vez que permitem ao docente iniciar o processo de modo a focalizar a atenção do aluno sobre o tópico ou problema a ser discutido em cada aula.

O discente, por sua vez, no processo de interação não pode ter um postura passiva, ou melhor, de mero receptor de conhecimento, já que o resultado a ser auferido na EAD depende da iniciativa individual do aluno e da sua capacidade de trabalhar por si próprio, com certa autonomia na construção do conhecimento.

## **A SUBJETIVIDADE NA LINGUAGEM**

Partindo do pressuposto de Benveniste (1976, p. 286) de que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, nota-se que a subjetividade diz respeito à capacidade de o enunciador se propor como sujeito de seu enunciado. Assim, pode-se ressaltar a importância do “eu”, que se refere ao sujeito do discurso e só assume seu valor no e pelo ato de discurso.

Kerbrat-Orecchioni (1980) reforça a idéia segundo a qual o enunciador não utiliza muitos procedimentos para imprimir sua marca no enunciado, seja explícita, seja implicitamente. O locutor de um enunciado seleciona algumas unidades no estoque lexical e sintático, escolhendo entre dois tipos de formulações: o discurso objetivo – que procura apagar qualquer vestígio da existência de um enunciador individual – e o discurso subjetivo – no qual o enunciador se confessa explicitamente como sendo a fonte avaliadora da asserção.

Em seguida, apresentaremos e comentaremos a introdução de um curso de formação de professores oferecido no ambiente virtual por uma universidade particular sediada em São Paulo:

Ter, 22 de Abr. de 2008 – Princípios de cooperação na interação em AVA

Olá, caro aluno e colega,

Nesta unidade, vamos conhecer um pouco sobre o princípio de cooperação na interação verbal e refletir sobre a sua importância para a interação em um curso em AVA. Vamos também conversar sobre alguns instrumentos de interação em AVA.

Em primeiro lugar, vamos ler uma história divertida que ilustra as questões tratadas na unidade.

Em seguida, vamos conhecer o conteúdo teórico, concentrado na aplicação do conceito de princípio de cooperação na interação verbal, um conceito muito importante para os profissionais que atuam em AVA. Nossas reflexões e discussões abordarão esse tema. A fim de ampliar os conhecimentos e fornecer subsídios para nossas discussões, oferecemos um texto, disponível na web, que também aborda o conceito de princípio de cooperação.

Participe das discussões da semana, escreva seus comentários, conteste algumas questões, complemente o que foi escrito pelos colegas.

Ah!!! Como já dissemos, mesmo para quem não gosta de café, o Tomando Café (item do fórum) pode ser usado para tomar chá, suco, café com leite, leite com chocolate etc.

Não deixe de realizar as atividades da unidade; elas permitem que você ponha em prática os conteúdos da semana e vão auxiliá-lo a acompanhar o seu aproveitamento. Para esta unidade temos uma atividade de autocorreção.

Participe!

Queremos “ouvir” você!

Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Pode-se observar a ocorrência de diferentes marcas de subjetividade e de interação: uso da primeira pessoa do plural (verbos e pronomes) com a finalidade de situar o conteúdo a ser abordado na aula; a presença da forma de tratamento “você”, próprio de um registro informal (o que denota a preocupação do enunciador, o professor, em estabelecer uma interação mais próxima com interlocutor, o aluno), além de verbos no imperativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível inferir que o processo de globalização gerou mudanças que possibilitaram a criação de novos estilos de vida, de consumo, novas maneiras de ver e de apreender o mundo, em todos os níveis e esferas da sociedade.

Essa nova concepção e apreensão do mundo engendrou mudanças no processo de ensino e aprendizagem, que demanda, no ensino via computador, discentes com certa autonomia na construção do conhecimento e docentes conscientes de que a interação no ambiente virtual ultrapassa a mera exposição de conteúdos, já que não só depende de uma etapa definida por dois momentos (um de estruturação de conteúdo, outro de solicitação de análise desse conteúdo) mas de um conhecimento referente aos aspectos da subjetividade de linguagem que, segundo Marquesi (2001, p. 376), “facilitam as estratégias de interação, na medida em que buscam o envolvimento do aluno no processo, num registro de língua que mescla o uso do oral com o uso da escrita”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BELLONI, M. P. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Nacional, 1976.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Editora da PUC, 1999.
- COULTHARD, M. **An introduction to discourse analysis**. Londres: Longman, 1977.
- CRESCITELLI, M. F. C. et al. Ensino de língua portuguesa via internet. In: BASTOS, N.M. (org.) **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin, 1980.
- KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARQUESI, S.C. Interação e subjetividade no ensino via internet. In: PRETTI, D. (org.) **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 368-376.
- MOORE, M. & KEARSLEY. **Distance education: a system view**. New York: Wadsworth, 1996.

PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWART, T et alli. (eds.), **Distance education international perspectives**. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martins, 1983.

QUEVEDO, A.G. & CRECITELLI, M.F.C. Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). **Linha D'água**, v. 18, 2005, pp. 43-49.

SHERRON, G. T. & BOETTCHER, J. V. Distance learning: the shift to interactivity. **CAUSE Professional Paper Series**, n. 17, 1997.

## **A TEXTUALIDADE PRESENTE EM UMA DISCIPLINA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA\***

Arlinda Cantero DORSA<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este trabalho dá continuidade a uma pesquisa em andamento, voltada para o uso da linguagem em diferentes ferramentas de comunicação e informação, com um duplo objetivo: investigar (i) as diferentes maneiras como o texto é visto na lingüística textual e (ii) de que modo se manifesta a sua textualidade. O seu ponto de partida é uma disciplina intitulada “Estudo dos clássicos”, oferecida na modalidade a distância em uma universidade privada. É importante reforçar que têm ocorrido profundas transformações e ampliações das possibilidades textuais e discursivas na comunicação mediada pelas novas tecnologias digitais e que vários estudiosos têm se debruçado sobre a análise dessas mudanças. Essas transformações não só operam com os tradicionais princípios da textualidade, como os subvertem e os sofisticam em função de novas estratégias de textualização, no mínimo desafiadoras para a pesquisa e o ensino. Investigar as práticas textuais e discursivas existentes em um ambiente virtual exige o estudo de novos gêneros textuais; além da renovação de outros, já existentes e adaptados ao meio eletrônico; exige, portanto, uma atenção redobrada às abordagens teórico-metodológicas voltadas para os novos recursos que estão sendo disponibilizados para permitir as trocas de informações e de conhecimentos, visando à interação comunicativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto, Textualidade, Linguagem, Intertextualidade, Interação, Comunidade Virtual.

### **INTRODUÇÃO**

Fruto de uma pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, Mato Grosso do Sul), que existe desde 2006 e pesquisa o uso de novas tecnologias de informação e comunicação no âmbito presencial e a distância, este artigo tem por objetivo investigar as diferentes formas como o texto é visto nas práticas textuais e discursivas existentes em um ambiente virtual, assim como analisar as trocas de informações e conhecimentos com vista à interação comunicativa. Tem como ponto de partida uma disciplina intitulada “Estudo dos Clássicos”, oferecida no curso de direito da UCDB, na modalidade a distância.

---

\* Este trabalho retoma e atualiza uma discussão iniciada em outro trabalho, publicado sob o mesmo título (Dorsa, 2008).

<sup>6</sup> Mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo), doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora da Universidade Católica Dom Bosco (MS), pesquisadora do GETED/UCDB; [ARLINDA@EAD.UCDB.BR](mailto:ARLINDA@EAD.UCDB.BR).

Estudar o papel da interação em um curso na modalidade presencial – curso este que oferece disciplinas semi-presenciais, na modalidade a distância –, a partir da textualidade desenvolvida pelos participantes é de suma importância, pois a produção textual passa a ser vista como um conhecimento construído a várias mãos e a várias vozes discursivas, envolvendo nesse processo todos os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é importante reforçar que têm ocorrido profundas transformações e ampliações das possibilidades textuais e discursivas na comunicação mediada pelas novas tecnologias digitais e que vários estudiosos têm se debruçado sobre a análise dessas mudanças. Cumpre, além disso, assinalar que tais transformações não só operam com os tradicionais princípios da textualidade, como os subvertem e os sofisticam, em função de novas estratégias e textualização, no mínimo desafiadoras para a pesquisa e o ensino.

No entanto, antes de discutir sobre a noção de textualidade, vale a pena refletir sobre a questão da interação – tão presente e necessária em uma modalidade a distância.

A interação entre professor e aluno e entre aluno e professor torna-se cada vez mais importante na comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem e sujeitos de investigação, pois, nos termos de Berlo (1991, p. 23), “existe uma relação de interdependência na interação, onde cada agente depende do outro, isto é, cada qual influencia o outro”: ambos se tornam, assim, parceiros participativos, investigadores e produtores do conhecimento.

### **A INTERAÇÃO: UMA AÇÃO COMUNICATIVA**

Em toda situação de comunicação (que ocorre em um contexto sócio-histórico e ideológico), o papel da linguagem é significativo, pois a interação comunicativa se dá a partir da produção de sentidos entre os interlocutores. Neste aspecto, é fundamental o papel das funções e níveis de linguagem como fatores estruturais na construção dessa inter-relação.

Segundo Cunha (2006, p. 13), os interlocutores “falam e ouvem desses lugares de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Sendo assim, ao definir os objetivos propostos em uma interação comunicativa, deve o professor utilizar as funções de linguagem adequadas ao momento

comunicativo, assim como utilizar o registro de linguagem adequado, seja ele formal ou coloquial.

De acordo com Silva (2003, p. 15), não resta dúvida de que a produção e a circulação de textos virtuais trazem grandes desafios para a educação formal das novas gerações. Neste contexto, observar de que modo se dá a inter-relação por meio da linguagem em um curso de pós-graduação a distância representa um desafio importante, por permitir que sejam observadas as diferentes modalidades utilizadas e, dentre elas, quais permitem atingir os objetivos propostos pelo curso.

Alguns autores, como Van Amstel (2007, p. 3), classificam a interatividade como “um canal de mão dupla, no qual um sujeito ajuda o outro a realizar uma ação conjunta”, ao passo que Silva (2003) afirma ser a interatividade “um conceito de comunicação e não de informática”. Assim como os dois autores citados, Lévy (1996, p. 34) já caracterizava a interatividade como “a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação”.

Estes três autores concordam com a idéia de que a interatividade implica ação e que, para que essa ação ocorra, deve existir uma boa comunicação – o que não se limita às tecnologias digitais. Lemos (2000, p. 16), entretanto, discorda, afirmando que “a interatividade é um caso específico de interação: a interatividade digital, compreendida como um tipo de relação tecno-social, ou seja, como um diálogo entre homem e máquina, através de interfaces gráficas, em tempo real”.

Nesse processo de reconstrução dos saberes, a participação é o fundamento do processo cooperativo. Nesse mesmo sentido, Van Amstel (2007, p. 3) chama a atenção para o fato de que “para se estabelecer verdadeira interatividade, o usuário precisa se sentir participante da ação, precisa ver as coisas se modificarem à medida que ele emprega sua energia”.

É importante salientar, portanto, que todos os autores acima citados concordam em um aspecto fundamental: interatividade é sinônimo de ação e, para que essa ação ocorra, é necessária uma boa comunicação – que vá além do uso das tecnologias de comunicação.

## **UMA NOVA VISÃO DA COMUNICAÇÃO INTERATIVA**

Deparamos, ao longo dos últimos anos, com inúmeros estudos sobre a importância de fatores como a interação, a colaboração e as estratégias de comunicação no contexto de cursos a distância.

Em sua obra *Sala de aula interativa*, Silva (2001, p. 27) aborda a questão da mudança do paradigma da comunicação, ou seja, a mudança significativa por que estão passando a natureza da mensagem, o papel do emissor e o estatuto do receptor. Neste contexto, a mensagem, na modalidade comunicacional interativa, se transfigura constantemente, à medida que atende aos receptores – verdadeiros co-autores ou co-criadores –, nas consultas, explorações ou manipulações.

Por sua vez, o emissor é o construtor da rede: aquele que define o que deve ser explorado e o que está aberto a navegações e a possíveis modificações ou interferências por parte do receptor. Para Silva (1998, p. 22),

as tecnologias digitais tendem (...) a contemplar as disposições da nova recepção. Elas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção. Sua disposição à interatividade permite ao usuário ser o ator, ser o autor, cujas capacidades imaginativas e criativas podem se revelar de uma complexidade, de uma riqueza notáveis, sem lhe proibir nem a contemplação nem a meditação.

Sintetizando o pensamento do autor, é possível dizer que a circulação de textos em ambientes virtuais de aprendizagem apresenta grandes desafios para a educação, pois a comunicação ultrapassa a mera transmissão de informações, acabando por culminar na utilização das tecnologias comunicacionais em uma linguagem livre e plural, que possibilita a construção de conhecimentos, tornando possíveis, assim, a participação, a discussão, a reflexão e a intervenção dos alunos.

Chamando a atenção para essa relação de interdependência entre o emissor e o receptor, Kenski (2001, p. 12), corroborando o pensamento de Silva, afirma que

o saber sólido e imóvel não existe mais. Diploma não é certeza de saber atualizado, já que os saberes devem ser permanentemente reconstruídos. No fluxo e refluxo constante de novas informações, acesso e interação são palavras-chave para a manutenção de um estado mínimo de aprendizagem. Nesse cenário novo, caem os rótulos, e tanto alunos como professores mergulham no universo de informações disponíveis nos novos meios tecnológicos: são pessoas, tanto quanto outras, consumidoras de informação.

A necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação significa, segundo Lopes & Salvago (2005, p. 5), acreditar que “não basta dispor das novas tecnologias para garantir a interatividade, e sim engajar-se nas atividades propostas, de espírito aberto às discussões e envolvimento no curso, como um todo”.

Nesta concepção, é importante contextualizarmos o papel do professor não como o facilitador, parceiro ou conselheiro no processo de aprendizagem – expressão tão comum e simplificadora nos cursos a distância – mas sim como o grande articulador desta interatividade comunicacional ou, como propõe Silva (2000), como o sistematizador de experiências, uma vez que sua ação reúne ensinar (“dar a ocasião de”) e urdir (“dispor os fios da teia”, “tecer junto”). Segundo o autor, este é o novo papel do professor.

Podemos, então, conceber o professor como o protagonista desse avanço tecnológico, tanto enquanto elaborador de novas ferramentas de aprendizagem como enquanto mediador das novas facetas de comunicação interativa. Com relação ao aluno, é importante que estejam claras as habilidades que deve possuir para atuar, de forma satisfatória e interativa, em um ambiente virtual de aprendizagem: a autonomia, a independência e a motivação, aliadas à iniciativa individual.

## **A LINGUAGEM ORAL NO CONTEXTO VIRTUAL**

Tendo menos de 50 anos de existência, a Internet tem despertado o interesse em várias áreas do conhecimento, e principalmente no tocante ao uso da linguagem. Por outro lado, as possibilidades lingüísticas de utilização da Internet implicam cada vez mais a criação de situações de uso, tanto na produção oral quanto na produção escrita. Sendo assim, e a fim de tornar esta exposição mais clara, faz-se necessário, preliminarmente, tecer algumas considerações a respeito das noções de língua e de linguagem,.

Ao longo dos séculos, vários estudiosos têm se debruçado sobre o estudo da língua falada e da língua escrita. Alguns desses estudos apresentam a primeira como possuindo uma estrutura simples – ou como sendo desestruturada –, além de informal, ao passo que a segunda é apresentada como complexa e formal.

Os elementos pragmáticos que sustentam a afirmação de que a modalidade oral da língua é desestruturada do ponto de vista formal vão das hesitações às pausas, das ênfases aos truncamentos. Note-se que sempre estiveram presentes na modalidade oral da língua, e que muitas vezes é neles que se apóiam aqueles que a consideram como o lugar do caos. No entanto, desde o surgimento do estudo do texto, na década de 60, a língua falada deixa de ser vista como uma mera verbalização e passa a ser “incorporada nas análises textuais na observação das condições da produção de cada atividade interacional” (FÁVERO, 1999). Os lingüistas voltam-se, então, para a análise da maneira como, na língua falada, se instaura a conversação, esta sendo definida como a “atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas do cotidiano” (FÁVERO, 2006). Segundo Schegloff (1981, p. 34), a conversação caracteriza-se a partir de três elementos fundamentais: (i) a realização (produção): o processo contínuo de interação; (ii) a interação: o processo de geração de sentidos; e (iii) a organização: o movimento de avanço e recuo na produção textual.

Ao analisarmos a presença da linguagem oral no contexto virtual, observamos que existem diversos desafios, como os que são apontados por Araújo & Biasi (2005, p. 13):

- as novas estratégias de comunicação e as formas de uso da linguagem, que se diversificam, tanto na escrita como na relação interpessoal;
- acúmulo de informações: verdadeiros desafios cognitivos;
- a necessidade de uma maior formação por parte dos envolvidos, para enfrentar os problemas de compreensão;
- papel que as condições externas (sociais, culturais, históricas, tecnológicas) exercem sobre o uso da língua, sobrepondo-se às condições internas (formais e estruturais).

Para os autores, a Internet é um espaço de grande plasticidade, com recursos infindáveis para novas formas de interação pela escrita – desafio promissor – pois é “o tipo de ruptura que constrói e não corrói”. A prática discursiva ambientada na Web altera as nossas relações sócio-interativas e as nossas habilidades tecnológicas em lidar com a oralidade e a escrita em um ambiente virtual.

Ao tratar do uso da linguagem via Internet, com o objetivo de construir um universo lingüístico no qual as coisas acontecem, o professor deve definir quais são os objetivos propostos e como fazer para alcançá-los, de modo a promover a interação e a

constituição de cada aluno em sujeito da sua aprendizagem e da construção do seu conhecimento.

A proposta de assumir uma postura de interação e comunicação entre professor e aluno mostra que a EaD está descobrindo que é possível ensinar de forma menos individualista, mantendo-se equilíbrio e flexibilidade na interação.

Todo texto apresenta várias possibilidades de leitura. Sendo assim, a textualidade tem como objetivo levar o leitor a compreender determinado efeito, para determinado objetivo – daí a ênfase em algum recurso ficar a cargo da capacidade criativa do autor ou emissor da mensagem, assim como do receptor.

### **BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E ANALÍTICAS SOBRE A TEXTUALIDADE**

Desde os primeiros momentos da lingüística textual (LT), a textualidade é vista como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não uma seqüência de frases. Dentre os autores que estudam essa temática, podemos citar, na sua própria historicidade, Beaugrande & Dressler, que, em 1981, definem texto como uma ocorrência comunicativa e procuram compreender de que modo ele funciona na interação humana, enquanto uma atividade crucial. Em 1997, afirmam ser essencial tomar o texto como um evento comunicativo para o qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais.

Em 1981, os autores postulam sete princípios constitutivos da textualidade que definem e criam o comportamento identificável como comunicação textual; esses princípios representam as atitudes dos usuários relativamente aos padrões de textualidade que possibilitam a organização de um texto. Neste contexto, podemos determinar os três grandes pilares da textualidade: o produtor/autor, o receptor/leitor e o texto/evento. Sendo assim, o texto passa a ser visto como:

- um processo: envolve uma configuração lingüística de co-textualidade (conhecimentos lingüísticos a partir dos critérios de coesão e coerência); e
- um produto: como situação comunicativa construída num contexto (conhecimentos de mundo) e a partir dos seguintes critérios de aceitabilidade: informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

São esses critérios que permitem ao receptor/leitor construir o sentido do texto/evento em conjunto com o produtor/autor, e cuja definição consideramos fundamental para a compreensão do processo de textualidade:

- a coerência cuida da construção do sentido do texto e se manifesta na macroestrutura do texto. Ela depende do contexto no qual o texto está inserido, donde a necessidade de ativação de fatores extralingüísticos: conhecimento partilhado, conhecimento de mundo, experiências cotidianas, inferências on-line;
- a coesão manifesta-se no nível microtextual e se refere aos modos como os componentes do universo textual – isto é, as palavras que ouvimos ou vemos –, estão ligados entre si no interior de uma seqüência que se constrói a partir de elementos que sinalizam relações entre os componentes da superfície textual; e
- a aceitabilidade define a atitude do leitor diante do texto, aceitando-o como coerente e coeso, relevante e possível de ser utilizado na comunicação, além de incluir a tolerância do leitor com relação aos desvios e reformulações presentes no texto.
- a informatividade faz com que um texto se torne mais interessante de acordo com o grau de informações que traz, assim como das expectativas e conhecimentos do usuário, cabendo ao produtor constantemente lançar mão da novidade, em alternância com o já conhecido, para que ocorra o envolvimento do leitor nos eventos não previsíveis do texto.
- a situacionalidade mostra que um texto é compreensível no interior de um determinado contexto, sendo o elemento responsável pela orientação do leitor na sua receptividade textual.
- a intertextualidade trata da recepção e da produção de textos em relação com outros textos, recepção e produção que dependem dos participantes do discurso, os quais estão em condições, em maior ou menor grau, de relacionar o texto novo a outros já conhecidos, de lhes dar sentido e de, assim, estabelecer a compreensão. A intertextualidade implica intertextos e interdiscursos, na medida em que estes são formas de conhecimento armazenadas na memória de longo prazo, que expandem e reduzem a informação nova durante o seu processamento pela memória.

- a intencionalidade faz com que o produtor organize seu texto de maneira que seja coeso e coerente, com o objetivo de informar, impressionar, convencer, persuadir, pedir, ordenar... No entanto, essa construção deve estar em acordo com a situação comunicativa na qual o texto se insere.

O texto é, hoje, considerado tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, objeto de uma cultura, cujo sentido depende do contexto sócio-histórico.

Neste contexto, em que o processo significativo e comunicativo precisa ser observado como ponto fundamental da textualidade, Marcuschi (2008, p. 34), afirma que o texto é:

- um sistema de conexões entre vários elementos: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações;
- uma construção de multissemas, pois envolve aspectos lingüísticos e não-lingüísticos no seu posicionamento (imagem, música);
- um evento interativo, pois não é monológico e solitário e sim co-produção (co-autoria em vários níveis); e
- uma composição de elementos multifuncionais, pois envolve som, palavra, significação, instrução.

## **O CONTEXTO DA DISCIPLINA ESTUDO DOS CLÁSSICOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Os textos aqui utilizados para análise foram extraídos da disciplina denominada Estudo dos Clássicos, oferecida na modalidade semi-presencial para o curso de Direito da UCDB, do 1º ao 4º semestre.

Na sua concepção à inserção no ambiente AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) denominado Moodle, a equipe docente preocupou-se com a interação com o aluno, fazendo com que este, ao entrar no ambiente a partir de um login e de uma senha, deparasse com uma verdadeira sala de aula: da imagem dos professores aos links referentes a cada tópico do assunto: Fórum de Notícias, Ementa Curricular, Sistema de Avaliação, Fale com o Professor, Participantes, Notas – seguidos das unidades que compõem os conteúdos em cada semestre.

Se buscarmos os fatores textuais da coesão e coerência, observamos a importância dos links, que, atuando como hipertextos, estabelecem entre as palavras e expressões um elo semântico e, por meio das conexões textuais, funcionam como redes de referências que vão gradativamente trabalhando os textos referentes a cada assunto tratado. Sobre este assunto, assim se manifesta Cabral (2008):

## *Ensino de Português e Novas Tecnologias*

Posso, por conseguinte, afirmar que a internet apenas tornou visível um processo que estava implícito. Sendo um processo de ativação de relações, ele está diretamente ligado aos movimentos de coesão e à construção da coerência textual. Ele cumpre, assim, uma função importante, a de estabelecer relações, permitindo a ligação de um texto a outros, integrando a ele, conforme afirma Marcuschi (1999), imagens, palavras, referências, parágrafos, bibliografias, etc.

Dos textos pesquisados, selecionei cinco, todos retirados da ferramenta Fórum, local que é delimitado como estratégico na interação professor e aluno e vice-versa, seja para fazer desta ferramenta um veículo de informações gerais sobre o andamento da disciplina, seja para transformá-lo em um campo de batalhas textuais na emissão de idéias.

Excerto 1 (aluno)

Re: Boas vindas

Olá Professora! Seja também bem-vinda! Tenho certeza que esta nova etapa será muito importante para nós! Adorei esta disciplina e estou animada com os debates que ela vai proporcionar!!

Abraços, Maria.

No excerto 1, alguns aspectos textuais serão observados, com relação ao referente textual: bate-papo provocado pela aluna, na medida em que a comunicação ocorre a partir do cumprimento da professora. Está presente, no texto da aluna, o fator textual da intencionalidade – pois abre-se a uma nova possibilidade de estudo e demonstra-se o interesse e animação para esta efetivação aconteça.

Excerto 2 (professor)

Título do fórum: Boas vindas

Olá pessoal, tudo jóia? Sejam bem-vindos à nossa disciplina Teremos em três unidades definidas a discussão das obras de Ihering, Rousseau e Maquiavel. Além disso, em cada unidade, haverá tópicos importantes relativos à Língua portuguesa. As discussões já estão começando... Ótimo! Alguns alunos já estão debatendo a primeira atividade no fórum permanente. Participem e até breve.

No excerto 2, o referente textual é a apresentação do autores clássicos a serem estudados além do reforço à importância da língua portuguesa. O fator da informatividade representa, no seu aspecto textual, o canal principal de informação sobre todos os andamentos e regras do curso, além da intencionalidade para provocar nos alunos o interesse em participar, debater – enfim, provocar discussões.

Excerto 3 (aluna)

Re: O valor da sua participação

Caro professor, estou um pouquinho desesperada... somente tive acesso hoje (15/09) e já tenho que entregar a primeira atividade no dia 18/09, sendo que sequer sei por onde devo começar. Não tive tempo de explorar os recursos oferecidos por esta disciplina. Gostaria que me passasse alguma dica o mais rápido possível, para pudesse fazer um bom trabalho até segunda-feira.  
Grata.

No excerto 3, o título já fornece as pistas textuais necessárias para se perceber que o fator da intencionalidade permeia o discurso da aluna, ao demonstrar a sua insegurança frente a um novo ambiente de aprendizagem. Percebe-se também que fatores ligados à presencialidade (contato direto com o professor) passam a ser representadas pela expressão “passar alguma dica”.

Excerto 4 (professor)

Re: O valor da sua participação

Cara L., não se assuste (ainda!!!...), pois com certeza você conseguirá. Sugiro que leia as informações iniciais da disciplina e, se tiver alguma dúvida a respeito dos recursos do sistema, bem como da navegação por ele, contate-se com os Tutores. Eles colocam você a par de tudo. Dúvidas a respeito do conteúdo, fale comigo. Mas creio que você nem precisará de tudo isso, pois o andamento da disciplina está razoavelmente auto-instruído. Como você tem menos tempo, por chegar depois, adianto-lhe que deverá participar o mais intensamente possível das discussões atuais (neste momento, sobre o primeiro tema – A discussão sobre a obra de Ihering) e elaborar texto pertinente, que até dia 18 deverá ser depositado. Não se esqueça de observar os links encontrados juntos aos textos sobre o autor. Você fará uma viagem sobre a obra de Ihering.  
Abraços, e seja bem-vinda!!!

No excerto 4, o professor faz do fator informatividade e da intencionalidade a base de sustentação de seu discurso, pois, ao procurar acalmar a aluna, reforça a importância da equipe docente e técnica que atua na disciplina. Faz também uso da intertextualidade pois, ao convidar a aluna a navegar pelos links existentes no ambiente sobre o autor em questão, abre a possibilidade de o aluno interagir com os textos sobre Ihering.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ambiente virtual de aprendizagem é um espaço propício para ensinar e aprender, pois redimensiona o papel de cada membro no uso da interação, participação, colaboração e autonomia. Ressalta-se, portanto, o aspecto dialógico da linguagem, pois a situação discursiva e o contexto obrigam o locutor a moldar a sua enunciação de acordo com as condições externas.

Com relação a essa dialogia, tão necessária para o desenvolvimento da habilidade lingüística, é fundamental que os componentes de uma comunidade virtual assumam um compromisso com a formação de um leitor autônomo e com um produtor de textos competente.

Sendo assim, é imprescindível o estudo de novos gêneros textuais e a renovação de outros já existentes e adaptados ao meio eletrônico – portanto, uma atenção redobrada às abordagens teórico-metodológicas voltadas aos novos recursos que estão sendo disponibilizados para permitir as trocas de informações e de conhecimentos visando à interação comunicativa.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAÚJO, J. C. & BIASI, B. R. (orgs.) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BEAUGRANDE, R. A. & DRESSLER, W. U. **Introducion to text linguistics**. London/New York: Longman, 1981.

BERLO, D. K. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CUNHA, D. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: BEZERRA, M. A., MACHADO, A. R. & DIONÍSIO, A. P. (orgs) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DORSA, A. C. A textualidade presente em uma disciplina na modalidade a distância. In: LIMA-HERNANDES, M. C. P. de, MARÇALO, M. J., MICHELETTI, G. & MARTIN, V. L. de R. (orgs.) **A língua portuguesa no mundo**. Disponível no endereço [WWW.FFLCH.USP.BR/EVENTOS/SIMELP/NEW/PDF/SLF01/04.PDF](http://WWW.FFLCH.USP.BR/EVENTOS/SIMELP/NEW/PDF/SLF01/04.PDF) (acesso em 12/05/2009).

FÁVERO, L. L. **Lingüística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O., & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 1999.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2005.

LEMOS, A. **Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais.** Trabalho on-line, disponível no endereço [WWW.FACOM.UFBA.BR/PESQ/CYBER/LEMOS/INTERAC.HTML](http://WWW.FACOM.UFBA.BR/PESQ/CYBER/LEMOS/INTERAC.HTML) (acesso em 29/04/2000).

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, M. C. L. P. & SALVAGO, B. M. **Uma experiência de interatividade em um curso de formação tecnológica na modalidade EAD.** Disponível no endereço [WWW.FOZUNIOESTE.BR/IDEACAO1](http://WWW.FOZUNIOESTE.BR/IDEACAO1) (acesso em 23/04/2005).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual – análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, A. M. P. **Processos de ensino-aprendizagem na era digital.** Universidade Aberta. Disponível em [WWW.BOCC.UBLPT/PAG/SILVA-ADELINA-PROCESSOS-ENSINO-APRENDIZAGEM.PDF](http://WWW.BOCC.UBLPT/PAG/SILVA-ADELINA-PROCESSOS-ENSINO-APRENDIZAGEM.PDF) (acesso em 15/07/2007).

SILVA, M. **Que é interatividade.** Boletim Técnico do Senac. v. 24, n.º 2, maio/ago, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia educacional. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania 1.** Disponível em [WWW.SENAC.BR/INFORMATIVO/BTS/272/BOLTEC272E.HTM](http://WWW.SENAC.BR/INFORMATIVO/BTS/272/BOLTEC272E.HTM) (acesso em 20/06/2003).

TAVARES, K. **O papel do professor - do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa.** Trabalho on-line, disponível no endereço [WWW.REVISTACONECTA.COM/CONECTADOS/KATIA\\_PAPEL.HTM](http://WWW.REVISTACONECTA.COM/CONECTADOS/KATIA_PAPEL.HTM), 2002 (acesso em 25/06/2003).

VAN AMSTEL, F. V. **Interatividade não é um fim, é meio.** Disponível em [HTTP://WEBINSIDER.UOL.COM.BR/INDEX.PHP/2004/02/28/INTERATIVIDADE-NAO-E-UM-FIM-E-MEIO](http://WEBINSIDER.UOL.COM.BR/INDEX.PHP/2004/02/28/INTERATIVIDADE-NAO-E-UM-FIM-E-MEIO) (acesso em 23/09/2008).

## **O COMPUTADOR E A INTERNET NA VIDA ACADÊMICA DE FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

Janete Silva dos SANTOS<sup>7</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa divulgar os resultados parciais de uma investigação, ainda em curso, sobre os usos do computador e da internet por alunos do curso de Letras, no âmbito de uma universidade inaugurada em 2003 no interior do estado do Tocantins, a qual sofre as limitações próprias de áreas social e economicamente pouco desenvolvidas. De cunho qualitativo e situada nos estudos aplicados da linguagem, nossa pesquisa apóia-se em parte na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e em estudos dos letramentos grafocêntrico e digital, objetivando verificar, através de entrevistas semi-estruturadas, em que medida o uso de novas tecnologias nessa universidade vem favorecendo o letramento digital dos estudantes. As primeiras análises apontaram para a pouca valorização dessas tecnologias por parte de professores. A utilização das tecnologias estaria, assim, restrito ao uso individual dos professores universitários, sem que fosse estimulado ou problematizado seu emprego como ferramentas que poderiam favorecer a prática docente dos formandos. Todavia, no desenrolar dos confrontos entre os depoimentos, alteraram-se também nossas interpretações. Parte do caráter negativo atribuído aos usos da informática decorreria da má utilização que alguns estudantes fariam dela, ao reduzirem seu emprego a bricolagens explícitas de trabalhos acadêmicos. Ausente, até então, como temática num curso que visa à formação docente, a incorporação desses recursos na escola básica também reclama espaço para reflexão. Desse modo, partindo do posicionamento de docentes universitários e de futuros professores, visamos aqui a problematizar o uso do computador e da internet nas aulas de português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial, Letramento, Novas tecnologias

### **INTRODUÇÃO**

O uso do computador e da internet é uma prática já dada como parte integrante do espaço universitário. No entanto, com a abertura de universidades recentes no interior do território brasileiro, em lugares que sofrem as limitações próprias de áreas social e economicamente menos desenvolvidas, isso nem sempre se efetiva como seria desejável. A fim de se verificar de que modo essa nova demanda se impõe a um espaço acadêmico nessas condições, verificando, outrossim, de que maneira está sendo percebida por professores e alunos, iniciamos uma investigação sobre os usos do computador e da internet pelos alunos da e na recém-inaugurada (maio de 2003) Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, onde trabalhamos.

---

<sup>7</sup> Mestre em Linguística Aplicada; doutoranda em Linguística Aplicada no IEL/Unicamp.

Delimitamos inicialmente nosso olhar sobre a área das ciências humanas, mais especificamente o curso de Letras.

Dado o espaço que ocupa no âmbito da entidade, a área de humanas, em Araguaína, sofre, momentaneamente, limitações. As dependências atuais do curso de Letras, estão instaladas em um prédio cedido pelo governo do estado, onde funcionava uma antiga delegacia de ensino, que fica adjacente a uma rua com trânsito intenso de veículos – de pequeno, médio e grande portes.

Tomamos inicialmente, como sujeitos da pesquisa, o coordenador do curso de Letras do referido campus universitário e seis estudantes de diferentes períodos, que participaram de uma entrevista gravada em áudio, cujas questões se centraram principalmente nos usos do computador e da internet no trabalho acadêmico, verificando também se há reflexão sobre os usos dessas ferramentas no ensino de língua materna, isto é, questionando de que modo essas ferramentas poderiam contribuir para o ensino de português no trabalho dos futuros docentes. As primeiras análises apontaram para a pouca valorização dessas tecnologias por parte de professores, que pareciam pouco sensibilizados para incorporá-las, quer em suas aulas, quer nas pesquisas acadêmicas empreendidas pelos estudantes. O uso dessa tecnologia ainda não é suficientemente problematizado como ferramenta que favoreceria a prática docente. Conforme se verifica na análise das entrevistas, parte do caráter negativo atribuído aos usos da informática decorre da má utilização que alguns estudantes fazem dela, ao reduzirem seu emprego a bricolagens explícitas de trabalhos acadêmicos, isto é, ao tão criticado trabalho de “cortar e colar”, sem a devida reelaboração textual/discursiva por parte do acadêmico, o que implicaria uma tomada de posição no jogo de vozes que concerne a qualquer produção textual.

Ausente como temática num curso que visa à formação docente, a incorporação desses recursos na escola básica também carece de reflexão. Desse modo, partindo da fala de docentes universitários e professores em formação, visamos aqui chamar a atenção para a carência de reflexão sobre letramento digital entre acadêmicos do curso de Letras, futuros professores de português. Por conta de nossos objetivos, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, situada nos estudos aplicados da linguagem, respaldar-se-á em estudos sobre letramento (Kleiman, 1995; Signorini, 2001, 2006), que aqui chamamos de convencional, e letramento digital, de pesquisadores como Lévy

(1993) e Chartier (2002), tomando como referência metodológica a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

## **PRIMEIRA PARTE**

A fim de iniciarmos nossa investigação, em setembro de 2007 solicitamos a estudantes do curso de Letras que respondessem a um questionário e participassem de uma entrevista, gravada em áudio, com perguntas adaptadas do questionário proposto por Moraes (2007) em sua dissertação de mestrado. Contudo, para a presente análise priorizamos apenas a entrevista feita com o coordenador do referido curso e seis entrevistas com seis acadêmicos, assim distribuídos: um do segundo, um do quarto, três do sexto e um do oitavo período do curso de Letras, com enfoques retirados do questionário adaptado. Além desse material, também faremos uso de três questionários com professores do curso de Letras. O coordenador do curso nos pareceu representativo, inicialmente, como porta-voz de professores da universidade e do estado do Tocantins, tanto pela relação mais próxima que mantém com os professores da instituição, devido ao lugar que ocupa, como também porque foi, por cerca de vinte anos, professor da rede estadual de ensino, ministrando disciplinas de língua portuguesa e literatura, tendo atuado, outrossim, na universidade estadual. Atualmente, além de coordenador do curso nessa nova universidade, é professor de Literatura Brasileira e também participa de projetos que envolvem a disciplina Língua Portuguesa. Quando se iniciou à pesquisa (2007/2), o curso de Letras comportava sete turmas, uma para cada período: do 1º ao 8º, exceto o 7º período. Convidamos representantes de cada período, mas, coincidentemente, compareceram apenas representantes dos períodos (P) pares: um do 2º P, um do 4º P, três do 6º P, e um do 8º P.

Como dissemos, a abordagem metodológica aqui utilizada baseia-se na análise de conteúdo (AC) – que, segundo Bardin( 1977, p. 140), pode ser quantitativa ou qualitativa:

a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.

Dados os objetivos de nossa investigação, fazemos uso da abordagem qualitativa que, como indica Bardin (op. cit.), também “pode funcionar sobre corpus reduzido...”, como se configura o material por nós coletado.

A AC, diferentemente da AD (Análise do Discurso), fará uma leitura sobre o dito apenas, i.e., sobre o texto escrito/transcrito. Todavia, a leitura não é neutra, pois, sendo uma interpretação, não deixa de ser afetada pela subjetividade do pesquisador em relação aos dados. Assim, no caso de entrevistas, as inferências serão feitas sobre a fala (transcrita) dos locutores, independentemente de outros fatores que, segundo a AD, condicionam o discurso dos sujeitos. Em outros termos, enquanto a AD analisará o efeito de sentido manifesto no discurso, a AC pautar-se-á no conteúdo exclusivo do texto. Esse método de análise (AC) envolve pelos menos três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados (que envolve a inferência e a interpretação). Assim, ecoando a definição dada por Bardin (op. cit.), Caregnato e Mutti (2006, p. 683) reforçam que:

a AC é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens.

Nossa investigação é de cunho qualitativo por não pretender fazer generalizações. Sendo uma pesquisa situada, pretende apenas flagrar tendências e idéias mais definidas sobre os usos do computador e da internet que predominam entre nossos informantes para refletir sobre a maneira como isso afeta o letramento geral (convencional e digital) dos alunos.

O corpus desta pesquisa resulta da triagem do material inicialmente recolhido junto a alunos e professores do curso de Letras da UFT, através de questionário e entrevista semi-estruturada. Vale dizer que vários questionários foram entregues aos estudantes – contudo, poucos retornaram. Por isso, optamos por convidar representantes das turmas do curso de Letras para uma entrevista, optando, também, nesse início da pesquisa, por valer-nos apenas das entrevistas gravadas em áudio. Vale ressaltar, também, que nem tudo o que é dito numa entrevista é relevante para o pesquisador, pois a ele só importa o que tem relação direta com os objetivos de sua pesquisa. Como nosso objetivo central é encontrar justificativa para a (ir)relevância e a frequência do uso do computador e da internet em nossa universidade, especificamente no curso de Letras, e

analisar de que maneira isso pode afetar o letramento dos alunos, destacaremos apenas respostas a perguntas que a essa temática se refiram. Nossa hipótese inicial é de que, apesar de se tratar de uma universidade federal que disponibiliza máquinas e acesso à internet para a comunidade acadêmica, o uso do computador e da rede é visto apenas como um acessório da vida acadêmica dos estudantes, dada a interpretação negativa que se faz de algumas de suas possibilidades.

Nossa hipótese inicial surgiu de comentários espontâneos que ouvíamos de alunos e professores – daí a necessidade de sistematização do tema numa pesquisa para que se possa compreender melhor essa realidade e, quem sabe, contribuir para mudança de posturas equivocadas.

## **SEGUNDA PARTE**

Considerando a característica de nosso corpus, elegemos utilizar, para a sistematização da análise, o critério semântico – por isso o estabelecimento de categorias temáticas. Ao expor as respostas, usaremos as seguintes referências: Info 1, 2, 3 (e assim sucessivamente) para os informantes-alunos; Info CO para o coordenador do curso; Prof. 1, 2 e 3 para os professores. O quadro 1, abaixo, traz perguntas e respostas de alunos e do coordenador.

Importa, antes, esclarecer que a entrevista foi feita separadamente com seis alunos, mas nem todas as perguntas foram feitas igualmente a todos eles, visto que, apesar de semi-estruturada, confirmando a tese benvenistiana (Benveniste, 1989), a enunciação é um evento não reiterável, apesar de o enunciado poder até ser o mesmo. Assim, o controle inflexível das perguntas e o desenrolar das respostas dadas pelos alunos evidentemente nos escapava vez ou outra.

Quadro 1

Pergunta aos alunos O professor aqui orienta o uso da internet nos trabalhos acadêmicos? Por quê?	Respostas dos alunos	Análise temática: perspectivas negativas
	Info 1: O professor universitário não incentiva consideravelmente o uso da internet, não indica o site de maior credibilidade, a internet oferece informação com muita facilidade... o professor ainda prioriza o livro impresso	Incentivo baixo
	Info 2: nem tanto...é mais fácil fazer cópia pesquisando na internet	Baixo incentivo, com justificativa negativa
	Info 3: os professores pouco indicam a internet para o trabalho acadêmico	Baixo incentivo
	indicam a internet para o trabalho acadêmico	
	Info 4: acho que é porque os alunos usam mal a internet, fazem plágio	Justificativa negativa
Pergunta ao Informante CO: Professor, a gente tem ouvido, assim, algumas reclamações de alguns colegas professores que alguns alunos, ao acessar a internet pra pesquisa acadêmica, pra trabalho acadêmico, eles estão insistindo na antiga cópia, só que agora parece que é mais fácil copiar, né! Como é que o senhor vê isso? Isso realmente está atrapalhando o desenvolvimento, a formação do aluno ou o aluno pode ter algum ganho com esse tipo de trabalho, mesmo através de colagem?	Resposta do informante CO: olha, eu tenho observado que, muitas vezes, as pessoas acham que a tecnologia veio para substituir nosso raciocínio, então as pessoas estão sempre procurando facilidades, sempre procurando formas mais rápidas de resolver os problemas... a leitura requer realmente muito tempo, requer um espaço solitário, ela requer uma reflexão, ela requer uma disposição pra se fazer-la, e quando o aluno tem a internet à sua disposição, ele quer procurar os meios mais fáceis... infelizmente isso tem acontecido muito... aqui na universidade mesmo nós temos constatado que alguns trabalhos são realmente cópia e nós temos o cuidado de orientar esse aluno, que a internet é pra ajudar, a tecnologia é pra auxiliar o nosso desenvolvimento intelectual, não é pra substituir o nosso trabalho intelectual, o nosso raciocínio, a nossa busca pela informação... então, isso, infelizmente tem acontecido e... tem atrapalhado realmente...inclusive tem tirado a possibilidade do aluno de ler um texto, fazer uma reflexão melhor, tendo em vista que ele encontra esse trabalho na internet e ele acha mais fácil, é, fazer um arranjo lá e entregar pro professor	Análise temática: perspectiva cautelosa
		Cautela em relação ao uso

Conforme nossa interpretação, o que se destaca nessas falas, algumas hesitantes, é um tipo de consenso negativo em relação ao uso do computador e da internet. O temor do uso desenfreado da cópia gera um discurso temeroso em relação a certas possibilidades que a internet e o computador oferecem, como podemos ver nos enunciados de dois alunos: é mais fácil fazer cópia pesquisando na internet; acho que é porque os alunos usam mal a internet, fazem plágio. A fala de CO também vem reforçar esse ponto: quando o aluno tem a internet à sua disposição, ele quer procurar os meios mais fáceis... infelizmente isso tem acontecido muito... aqui na universidade mesmo nós temos constatado que alguns trabalhos são realmente cópia.

A resposta de Info CO incide, a nosso ver, sobre a falta de preocupação do estudante em reelaborar as informações encontradas na internet num texto de sua própria autoria, posicionando-se no diálogo com outras vozes (Moraes, 2007). Essa manobra cibernética levaria o aluno a usar os recursos computacionais e do hipertexto para um imediatismo danoso a seu aprendizado, questões estas anteriormente mencionadas como o trabalho de bricolagem textual: copiar, cortar, colar. A noção de autoria aqui contemplada, na linha de letramento defendida nos trabalhos de Tfouni (2001), comporta a idéia de domínio do texto, ou seja, o autor seria, conforme a pesquisadora, aquele que não se perde no meio do texto, construindo, ao contrário, um percurso conexo para o texto, do início ao fim. Na bricolagem, os problemas de coesão saltam aos olhos e, conseqüentemente, podem implicar uma coerência sofrível.

Essas afirmações, de alunos e Info CO, inserem-se na problemática, comentada por Moraes (2007), das posições antagônicas em relação às implicações do computador e da internet na vida escolar: para uns, é uma forma indiscutível e, hoje, indispensável, de acesso democrático à informação e de comunicação entre as pessoas (na escola, uma ferramenta de aprendizagem); para outros, uma ameaça a uma formação de qualidade dos estudantes, pois dispensaria as formas tradicionais de pesquisa manuscrita, além de favorecer a incorporação de uma linguagem pouco valorizada pelos gêneros mais privilegiados na escola.

Ao analisarmos as práticas problematizadas nas respostas dos informantes como eventos de letramento que são, apesar das ressalvas do coordenador e dos alunos, que reiteram o discurso docente, entendemos que elas interferem à sua maneira no

letramento digital e convencional<sup>8</sup> dos que com elas se envolvem, não sendo, portanto, improdutivas – pois estes sujeitos não deixam de estar inseridos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita (Kleiman, 1995). Estudando a produção de dissertações (escolares) pelos alunos na escola básica, que usaram os recursos do computador e da internet, Moraes (2007, p. 57) mostra que o trabalho de escrita dos estudantes comporta estágios e que o uso desses recursos contribui para a inserção do aluno na prática de produção de texto do referido gênero:

Ressalto na análise que as categorias, reprodução e reformulação, indicam, respectivamente, uma gradação que vai da menor à maior transformação dos enunciados mobilizados dos textos-base [da internet] pelos alunos para a construção dos seus argumentos.

Chamo também a atenção para o fato de que certos níveis de reprodução textual podem ser indicativos de que os alunos encontram-se em diferentes estágios na aquisição do gênero dissertativo.

Quando se produz um texto manuscrito, o resultado da edição final esconde também diversas ações: o corte, o recorte e o deslocamento de palavras, frases ou parágrafos inteiros, durante a reformulação do material pesquisado em livro impresso. No computador, porém, este trabalho editorial é facilitado pela internet, que oferece textos prontos, e pelos recursos (clique na) da máquina. Entendemos que, no caso dos estudantes de Letras, o conflito, porém, encontra-se nas noções de autoria, plágio e ética na cultura cibernética. Há-de se considerar que o sentido de plagiador, como “aquele que trapaceia”, “quem usa de má-fé”, persiste no meio autoral, por mais que aparentemente se processe menos hoje (ou nem se processe) quem assim age. A cada avanço tecnológico, essas questões, surgidas com a escrita impressa, reelaboram-se, como em qualquer fenômeno mutante, no imaginário das pessoas. Daí que, no meio cibernético, entranhou-se uma espécie de prática permissiva de plágio, em alguns momentos de maneira mais ousada (como nas produções em séries de trabalhos acadêmicos, por encomenda), outra vezes de modo mais “inocente” e até inconscientemente desejado, visto que, como comenta o professor Silva (2007), “o plágio também é uma forma de reconhecer o trabalho do outro”. Nesse sentido, o plagiado deveria até ficar orgulhoso. Mas, se esse orgulho ocorre de fato, não é próprio

---

<sup>8</sup> As teorias sobre letramento procuram compreender de que modo a escrita afeta a sociedade, estudando a relação dos grupos de indivíduos com essa tecnologia que, cada vez mais, vem se entranhando na vida das pessoas, favorecendo modificações e avanços sociais e, de certa forma, determinando a marginalização de culturas menos letradas.

do mundo acadêmico, mas de certos ambientes da internet que favorecem o anonimato dos autores<sup>9</sup>.

O texto acadêmico, evidentemente, tem uma organização e um estilo que o diferenciam dos demais gêneros, como a dissertação feita na escola básica, por exemplo. A heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz, 2004, pp. 11-78)<sup>10</sup> é uma das características básicas da legitimidade do texto acadêmico-científico. Desse modo, perguntamo-nos: de que maneira nosso estudante de Letras está concebendo o outro no seu discurso? De que modo está lidando com a paráfrase nos textos acadêmicos? O que ele entende efetivamente por plágio? O que implica autoria do texto, para ele?

Sem dúvida, a cautela de Info CO é pertinente na medida em que ele se volta para práticas de letramento convencional, em que a leitura e a escrita se dão em outro suporte: o texto impresso, o papel e a caneta (ou a máquina de escrever), quando há a necessidade de escrever (copiar) palavra por palavra, etc. E, principalmente, ele apóia suas assertivas nas práticas de escrita em que há um conceito bem definido de plágio como usurpação de produção intelectual (o roubo intelectual), inclusive com penalidades legais para quem o pratica. Para alguns professores, porém – principalmente da escola básica, com quem estamos em contato contínuo –, a prática da escrita tradicional, mesmo sendo mera cópia, redundante em ganho para o aprendiz, pois ele, ao copiar (ao manuscruver), *ipsis litteris*, o texto de material impresso pode memorizar informações “preciosas”, se o fizer com diligência. É como se o aluno praticasse uma leitura repetida, uma dupla leiturização: ele lê ao olhar para o material impresso e lê ao grafá-lo em outro material – o que não deixa de ser verdade, se considerarmos o trabalho dos copistas antigos e dos digitadores atuais (quando digitam no PC o que colhem de material impresso).

Assim deduz-se que, ao praticar o copiar/colar com o auxílio do PC e da rede, o aluno, quer da escola básica, quer da graduação, sujeitar-se-ia a apenas à primeira leitura, diminuindo suas possibilidades de memorização. Tal visão pedagógica, no

---

<sup>9</sup> Ainda quanto à cópia digital no texto escolar, julgo pertinente reproduzir, como Anexo, para reflexão dos leitores, depoimentos curiosos de alunos a respeito da prática do copiar/colar, encontrados na hipermídia: ver o artigo intitulado Plágio na escola em destaque no Público de hoje.

<sup>10</sup> As formas de heterogeneidade mostrada (HM) no discurso são, segundo a autora, “elementos da representação que o locutor (se) dá de sua enunciação”. A heterogeneidade mostrada seria, então, uma forma de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva da linguagem. A citação literal, com indicação de referências textuais, por exemplo, é uma das formas de HM muito presentes e necessárias no texto acadêmico-científico.

entanto, fere posições não tradicionais e mais consensuais acerca do que seja aprendizagem, que não se reduz a uma prática isolada do mero decorar. Implica, sim, mudança de comportamento e, conseqüentemente, na prática da escrita, reelaboração dos textos de apoio para a produção de um texto de autoria própria, mesmo que haja níveis no grau de autoria durante a formação do aprendiz. Concernente à referência negativa sobre as possibilidades tecnológicas, porém, é importante salientar, conforme Chartier (2002) e Levy (1993), que a informática, como uma nova tecnologia, ampliou e modificou a própria escrita, bem como o pensamento humano.

Nesse sentido, podemos dizer que emerge em meio a isso a necessidade de que conceitos como de autoria e plágio não possam mais ser fixados apenas pelas práticas antigas (de escrita), ou seja, como insiste Chartier (*idem*), a invenção do códice não mudou os meios de reprodução de textos ou manuscritos nem a tipografia mudou a forma do livro; contudo, a nova tecnologia (eletrônica) tem determinado salientes mudanças em tudo isso, pois, além de diminuir a distância entre autor e leitor, bem como entre leitores, muda a cultura, muda a forma de posicionar-se no mundo. Acreditamos que, com essa posição, não se desprestigia o direito autoral nem a recriminação ao plágio. A realidade apenas exige ainda mais consideração sobre a diferença entre produção textual e redação escolar, tal qual, há muito, pesquisadores, como Wanderley Geraldi (1984), vêm problematizando. Em outros termos, tanto na escola básica quanto nas universidades desafia-se o professor a assumir seu papel de mediador na formação não só de leitores proficientes como de produtores efetivos de texto, i.e., pessoas capazes de reelaborar informações e de tomar posição no confronto de vozes, o que concerne à troca enunciativa<sup>11</sup>.

A leitura do livro impresso pede decerto outros comportamentos, e, nesse tipo, a prática da leitura descrita pelo Info CO é geralmente a privilegiada: a leitura requer realmente muito tempo, requer um espaço solitário. No computador (PC), tanto a leitura quanto a escrita se processam de forma diferente – a velocidade (no sentido de rapidez de armazenamento de dados, de acesso à informação, de recuperação e rearranjo de textos) é favorecida de todas as formas, e com outros recursos que não se tem quando da leitura e escrita convencionais (cf. Santaella, 2008). Por outro lado, a leitura no novo

---

<sup>11</sup> A questão insere-se, como se pode notar, nos aportes teóricos do dialogismo bakhtiniano.

suporte pode tornar-se também um processo mais lento, visto que, como analisa Braga (2005, p. 2):

a resolução atual de tela é pouco confortável para o processo de recepção, uma vez que demanda movimentos oculares mais amplos, que diminuem a velocidade de leitura. Essas dificuldades são acentuadas pelo cansaço visual gerado pelo brilho da tela e pelo desconforto da posição fixa para leitura.

Apesar do que apontam as pertinentes observações de Braga, para nossos alunos informantes, esse outro modo de relacionar-se com a leitura e a escrita digital parece menos conflituoso, parece mais bem aceito e mais prático inclusive. É o que mostra o quadro 2 abaixo:

Quadro 2

Pergunta aos alunos: O hipertexto ajuda ou dificulta a pesquisa na internet?	Respostas dos alunos	Análise temática: perspectivas favoráveis
	Info 5: É positivo	Perspectiva positiva
	Info 1: Não atrapalha	Perspectiva positiva
	Info 4: O hiperlink não atrapalha, facilita a pesquisa	Perspectiva positiva
	Info 3: facilita a pesquisa	Perspectiva positiva

Antes de comentar as respostas dos entrevistados, algumas considerações que nos parecem pertinentes. O usuário do hipertexto, ou hiperlink, não é um leitor nos moldes tradicionais, ou seja, não é orientado por uma forma padrão e sequencial de leitura. Braga (apud Santaella, 2008, p. 53) adverte que o usuário, ao acessá-lo

entra em um sistema de co-autoria do material que lhe é proposto. Ainda que não tenha o controle do conteúdo interno, a maneira com que se define a sequência dos tópicos, interligando um conteúdo a outro em diferentes ordens, define e, por vezes, altera o próprio contexto.

Isso se dá porque o hipertexto, diferentemente do texto impresso, destaca-se por seu caráter eminentemente não-linear. Sua estrutura reticulada<sup>12</sup> pede também uma forma específica de abordagem. Santaella (2008, p. 55) adverte que este aglomerado de informações, mesmo devidamente articulado, não é feito para ser lido do começo ao

<sup>12</sup> Em formato de rede.

fim, mas através de buscas, descobertas e escolhas . O hipertexto, dada sua estrutura em rede, não tem começo, meio e fim para o leitor co-autor. Nossos entrevistados (Quadro 2), acusam consciência do fenômeno, já que a pergunta obteve respostas objetivas, permitindo-nos inferir que a relação dos acadêmicos com a nova tecnologia parece pacífica, dadas as afirmações positivas em relação a sua especificidade.

Por terem antes dado mostras de saber o que é um hipertexto, os alunos não foram instigados a justificar sua resposta. Podemos inferir também, pelas respostas acima, que, para o estudante – em geral, geração mais jovem que a dos professores – a dinâmica dessas novas tecnologias se harmoniza perfeitamente com a rapidez, com a agilidade exigida no mundo moderno, tanto em relação às ações, quanto em relação ao pensamento, cuja velocidade e articulação bem se refletem no mundo virtual: numa sala de bate-papo na internet, por exemplo, pode-se manter um diálogo com várias pessoas ao mesmo tempo, mas, para isso, deve-se ler e escrever (geralmente à “moda internetês”) rapidamente. Contudo, se nosso informante estiver pensando na produção de textos, como resultado da busca de informação na internet, a partir de bricolagens textuais, pode-se interpretar suas respostas como tendo no hipertexto um facilitador para a “cópia”. Há-de se perguntar o que significa pesquisar na internet para nossos alunos.

Chartier (2002) ressalta que, nos meios eletrônicos, os usuários se articulam em comunidades que comungam conhecimentos e usos de textos eletrônicos que variam de níveis: dos mais simples aos mais elaborados – o que podemos relacionar com os níveis de letramento, amplamente discutidos por autores da área, como Signorini (2001, 2006), cujas obras procuram mostrar que a evolução nesses níveis pode se dar quando os sujeitos, imersos em um dado gênero, por exemplo, conseguem ultrapassá-lo, podendo transpor as habilidades desenvolvidas, a partir da imersão neles, para acesso e/ou envolvimento com outros gêneros.

Mesmo os alunos afirmando, no Quadro 1, que os professores não incentivam (ou incentivam pouco) o uso da internet nos trabalhos acadêmicos, os três professores que responderam ao questionário, ao contrário, afirmam incentivar esses usos. Essa contradição pode estar apontando diferentes concepções, entre professor e aluno, de pesquisa na internet, questão a ser problematizada em etapas futuras da pesquisa.

### **TERCEIRA PARTE**

Conforme as interpretações anteriores, no momento, a nosso ver, é plausível também deduzir que as reclamações dos professores em relação ao plágio feito por alunos é que sejam interpretadas por estes mesmos alunos como precaução quanto ao uso da internet. Na nossa perspectiva, esses elementos podem ser inferidos no confronto das perguntas dos Quadros 3, 4 e 5, abaixo:

Quadro 3

Pergunta aos professores (por questionário) Você instiga seus alunos a pesquisas acadêmicas na internet? Por quê? Como?	Resposta dos docentes	Análise temática: afirmações positivas
	Prof. 1: Sim, por meio de orientações orais e pelas demonstrações dos usos que eu mesmo faço da internet em sala.	Praticidade da internet em aula
	Prof. 2: Sim, porque a disponibilidade de material é muito grande e de forma muito diversificada.	Praticidade da internet
	Prof. 3: sim, pela especificidade da disciplina (seminário de pesquisa)	Especificidade da disciplina

Quadro 4

Pergunta aos alunos: Como você dá credibilidade ao site em que você pesquisa?	Respostas dos alunos	Análise temática: credibilidade centrada no autor do texto ou do site
	Info 1: vejo quem assina o artigo que leio	Confiabilidade pautada no autor do texto ou do site
	Info 4: comparo com as informações do livro, busco site de maior reconhecimento	Confiabilidade pautada no livro impresso e no autor do site
	Info 2: o livro impresso dá maior credibilidade e não gosto de ler na frente do pc	Confiabilidade pautada no livro impresso
	Info 3: busco site de reconhecimento, oficiais, vejo a credibilidade do autor	Confiabilidade pautada no autor do site e do texto específico

Quadro 5

Pergunta aos professores (questionário): Os trabalhos de seus alunos sugerem que eles fazem pesquisas mais em livros impressos ou em sites da internet? Isso é bom ou ruim? Por quê?	Respostas dos docentes	Análise temática: ressalvas quanto ao uso
	Prof. 1: Não vejo muita diferença, mas não costumam pesquisar na plataforma scielo, por exemplo, só o fazem no Google.	Legitimidade problemática do ponto de vista acadêmico
	Prof. 2: A maioria parece preferir a internet. Acho bom, mas tenho que sempre checar se não estão copiando simplesmente. Faço essa verificação através do Google.	Legitimidade suspeita quanto à autoria do texto
	Prof. 3: Mais em livros, pelas indicações dos professores.	Legitimidade do livro

Quadro 6

Pergunta aos alunos: Como a internet poderia auxiliar [seu] o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula?	Respostas dos alunos	Análise temática: projeções favoráveis
	Info 6: Há muitos textos interessantes, animações, textos reelaborados de historinhas com animações de massinha/mitos, lendas, coisas assim que poderia levar pra sala de aula	Riqueza de informação da internet
	Info 5: pesquisar materiais, dinâmicas, interagir com outros professores, trocar idéia	Internet como espaço de informação e interação
	Info 1: buscaria informação para aula, indicaria o uso do computador para o aluno produzir texto e consultar blogs, site de informação que fazem parte do mundo do aluno/buscar site como modelo para a produção do aluno	Internet como espaço de informação e interação
	Info 4: para o adolescente a internet é mais interessante, usaria projeto que envolvesse o pc/pesquisa de literaturas e elaborar textos a partir dessas pesquisas	Pc/internet como ferramenta favorável ao ensino/aprendizagem
	Info 2: busca de informação, é uma ferramenta a mais para o professor além dos livros, simplificar a aula, pela diversidade de opções que a internet oferece/charges, crônicas, interpretação	Diversidade de usos e instrumento facilitador do trabalho docente
	Info 3: nunca parei pra pensar, mas... acredito que é difícil fazer uma criança ler um livro, o público mais jovem está muito voltado pra informática, então é interessante usar textos da internet, instigar o aluno a pesquisar na internet, lendo textos na internet/a internet é muito dinâmica, deveria encaixar no trabalho em sala de aula, mas não sei dizer como.	Utilitarismo e praticidade da internet interessante aos mais jovens
Pergunta aos professores: Se você fosse professor da escola básica, como usaria a internet para o ensino?	Resposta dos docentes	Análise temática: projeções positivas, mas vagas

## Ensino de Português e Novas Tecnologias

	Prof. 1: Criaria situações didáticas mais motivadoras com o uso da internet.	Dinamismo da internet
	Prof. 2: Para pesquisa e para divulgação de textos dos alunos	Fonte de informação e meio de divulgação
	Prof. 3: É preciso entender que o uso deve ser contextualizado, depende da disponibilidade na escola ou na comunidade, no entanto, considero uma ferramenta importante	Ferramenta importante a ser contextualizada
Pergunta ao informante CO: Como a internet poderia ser utilizada na disciplina de língua portuguesa... o senhor já trabalhou muito Língua Portuguesa, né, no estado, na educação básica... como que ela poderia auxiliar no, na aula, por exemplo, na aula de leitura, produção de texto, reflexão linguística, acesso à norma culta?	Resposta do informante CO	Análise temática: projeção positiva
	na verdade, a internet, ela, como eu já falei, ela é uma ferramenta de conhecimento... então como tem lá alguns links que o aluno às vezes vai escrever uma palavra... no momento da produção de texto, o aluno tá lá escrevendo... de repente ele não sabe escrever uma palavra, a palavra tá errada, ele tem como corrigir essa palavra, mais ou menos seria um mecanismo de ajuda da norma culta... com relação a... cita um livro e não sabe quem é esse autor... ele vai lá, nesse momento ele pode... ah... por exemplo, Dom Casmurro, de quem é Dom casmurro? É de Manoel bandeira? Ele vai lá põe Dom Casmurro, e descobre na hora que é de Machado de Assis... então, na verdade, ele tem uma ferramenta à sua disposição que vai auxiliar na hora que ele vai produzir seus textos, né, que ele vai buscar informações pra enriquecer suas produções, e o professor tá ali pra auxiliar... então eu acho que o importante é isso, né, é o aluno saber que ele pode contar com mais uma ferramenta... a não ser apenas a palavra do professor e do LD.	Internet como uma ferramenta a mais de conhecimento e de otimização da produção textual

No Quadro 3, os professores destacam a conveniência dos usos da internet nos trabalhos acadêmicos dos alunos; no Quadro 4, os alunos, ao indicarem a forma de dar credibilidade aos sites, revelam implicitamente que recebem orientação para os usos dessa ferramenta em suas pesquisas universitárias. Apenas o Info 3 destoa dessa posição, mas, ao que parece, é mais por não gostar de ler direto no PC, que propriamente pela “menor” credibilidade do texto eletrônico. O Quadro 5 também corrobora o incentivo dos professores ao uso da internet pelos estudantes; porém, as respostas reforçam nossas inferências formuladas acima em relação às ressalvas feitas sobre os usos dessa tecnologia, ou seja, que, no discurso dos professores, as referências e reclamações em relação ao plágio, na acepção tradicional do termo, são interpretadas pelos estudantes como inibição nos usos da internet, o que pode ser observado desde as repostas dos alunos no Quadro 1.

É interessante notar que, no Quadro 5, o Prof. 1 se ressentia da preferência dos alunos pelo Google como site de busca de textos, em detrimento de outros mais

apropriados para uso acadêmico e que o Prof. 2 faz uso desse site (privilegiado pelos estudantes) para verificação de plágio nos textos dos alunos. A preferência pelo Google por parte dos alunos é verdadeira, visto que a resposta dada à pergunta sobre o site de busca mais usado por eles foi o Google (a 100%).

Uma outra questão importante, levantada nos questionamentos, diz respeito à reflexão dos professores universitários e dos estudantes de Letras (futuros professores de português) sobre os usos do computador e da internet na escola básica. Apesar de essa ferramenta ainda não ser sistematicamente tematizada no curso de Letras, os alunos indicam expectativa positiva em relação a ela no seu futuro trabalho docente, como se pode inferir por suas respostas, no Quadro 6:

A resposta do Info 3 parece favorecer nossa hipótese de que os usos do computador e da internet ainda não são tematizados suficientemente no curso de Letras, que forma professores de português, os quais afetarão consideravelmente o letramento de seus alunos. Todavia, as respostas dos demais estudantes indicam que, apesar disso, eles conhecem as possibilidades de usos dessa ferramenta. O Info CO também deu exemplos mais pontuais de uso da internet na escola básica. Isso decorre de sua experiência docente, evidenciada em outras respostas, quando declarou já ter utilizado computador e internet em suas aulas numa escola da rede pública do estado.

As repostas vagas (com poucas exemplificações) dos professores, por seu turno, podem ser tomadas como representativas dessa tendência ainda dominante no referido curso por parte dos docentes, a saber, a pouca ênfase dada às implicações do uso do computador e da internet num curso que forma futuros professores de língua, e sem problematizar, à luz de novos parâmetros, o que hoje pode ser considerado plágio do ponto de vista das novas tecnologias, visto que, para o estudante de Letras, ele apenas faz uso das possibilidades que o computador e a internet oferecem. É evidente que levarão essa crença para a sala de aula. A fim de alimentar a reflexão proposta no presente texto, junto ao professor da escola básica e do nosso curso, vale ressaltar as considerações feitas por Moraes (2002, p. 82):

ao comparar o texto entregue pelo aluno com o texto-base, é possível perceber que o aluno, embora reproduza a maior parte de um único texto, tem noções claras a respeito da estrutura do gênero dissertação. Isso pode ser apoiado pelo fato de ter selecionado em sua busca na Internet um texto adequado à tarefa solicitada. É fato que esse aluno encontrou na Internet o “trabalho pronto”, mas houve, no mínimo, um esforço mobilizado para a busca. Adicionalmente, esse aluno também fez algumas mudanças lexicais e

suprimiu partes do texto sem comprometer o sentido global do texto produzido.

Uma reflexão mais apurada acerca dos recursos tecnológicos no nosso curso certamente fomentaria, junto a docentes e estudantes, uma discussão extremamente fértil sobre noções de autoria, plágio e ética nos usos da vasta possibilidade que o computador e a internet colocam a nosso dispor. Assim, fica aqui uma questão para o prosseguimento da pesquisa: como conceber (ou como está sendo concebido) – entre os formandos de nosso meio acadêmico – a pesquisa, a leitura, a escrita e o ensino na era digital?

## **CONCLUSÃO**

A imersão em chats ou em blogs, de diferentes espaços e autores, propicia um envolvimento com a prática de escrever (e de ler) diferente daquele que escreve para sites cujos leitores ou pares e cujas normas (regras de postagem) sejam mais exigentes quanto ao conteúdo e à textualidade. Na internet, podem-se encontrar informações, saberes, divertimentos e curiosidades de diferentes valores sociais – banais ou preciosos. No entanto, é necessário saber procurá-los, além de vê-los como necessários – o que é gerado no meio social em que o sujeito vive (ou ao qual está exposto). É por isso que o letramento digital, assim como o letramento convencional (sendo este reconfigurado por aquele), não está isolado das práticas discursivas sociais políticas, econômicas e históricas. Nesse sentido, cabe mais um questionamento à nossa investigação: o que nosso estudante de Letras precisa levar em consideração para usar essa tecnologia em favor do desenvolvimento de suas competências?

Dadas as considerações acerca de novos letramentos e das novas tecnologias na formação de futuros professores, nossa investigação, ainda em curso, aponta para um certo descompasso entre as crenças dos professores e dos alunos entrevistados em relação aos usos do PC e da internet. A presente análise, que foca um contexto específico, parece-nos relevante por nos permitir conhecer melhor parte da realidade do contexto estudado, levando-nos, por conseguinte, a reelaborar nossa hipótese inicial de que os usos dessa tecnologia não fazem ainda parte efetiva da vida acadêmica de nossos alunos, pois os dados indicam que ela é, sim, parte integrante de sua prática acadêmica. Porém, esse recurso poderia ser mais bem aproveitado se colocado no devido lugar, ou seja, se entendido como algo que já está aí e do qual não se pode fazer pouco caso,

problematizando-se suas inúmeras possibilidades, referendadas por uma postura ética. Fato é que a informática já transformou os usos da leitura e da escrita em nossa vida e na vida do estudante, mesmo em lugares menos desenvolvidos, por mais que os professores, ao que parece, dêem ainda uma atenção periférica a esse fato.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BRAGA, D. B. Hipertexto: questões de produção e de leitura. **Estudos Lingüísticos XXXIV**, p. 756-761, 2005 [[WWW.GEL.ORG.BR/4PUBLICA-ESTUDOS-2005/4PUBLICA-ESTUDOS-2005-PDFS/HIPERTEXTO-QUESTOES-DE-PRODUCAO-1798.PDF](http://WWW.GEL.ORG.BR/4PUBLICA-ESTUDOS-2005/4PUBLICA-ESTUDOS-2005-PDFS/HIPERTEXTO-QUESTOES-DE-PRODUCAO-1798.PDF)].

CAREGNATO, R. C. A. & MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto – Enfermagem**. v. 15 n°. 4, 2006.

CHARTIER, R. Before and after Gutenberg – A conversation with Roger Chartier. In: CHARTIER, R. **The Book & The Computer** 30, 2002. [[WWW.HONCO.NET/OS/CHARTIER.HTML](http://WWW.HONCO.NET/OS/CHARTIER.HTML)].

GERALDI, W. (org.) **O texto na sala de aula – leitura e produção**, Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 32, 1993.

MORAES, M. A. **A produção do gênero dissertativo: reflexões sobre o uso da Internet na escola**. Dissertação de mestrado. IEL/ UNICAMP, 2007.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (org) **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, A. O. da. **O plágio em tempos de internet.** [[HTTP://ANTONIO-OZAL.BLOGSPOT.COM/2007/11/O-PLAGIO-EM-TEMPOS-DE-INTERNET.HTML](http://antonio-ozal.blogspot.com/2007/11/o-plagio-em-tempos-de-internet.html)], 2007.

TFOUNI, L. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

## **ANEXO**

### **Plágio na escola em destaque no Público de hoje\***

O jornal Público tem hoje como um dos seus temas principais o plágio de trabalhos nas escolas portuguesas com recurso à Internet, problema que afecta todos os níveis de ensino do básico ao superior.

#### **O que dizem os alunos**

Há quem se gabe de ter conseguido uma “nota máxima” com um trabalho que era apenas o resultado apressado de uma operação de “corta e cola” da Internet – “mas pus lá a fonte!” Uma adolescente com um sorriso traquina explica que vai continuar a arriscar: “Aquilo na Wikipédia [a enciclopédia on-line escrita por cibernautas de todo o mundo] está tudo tão bem escrito que não vale a pena nós mudarmos nada”, diz outra rapariga de 14 anos.” Outra ainda lamenta: “Os meus professores são muito espertos, não posso copiar”.

Os olhos de um rapaz de 11 anos abrem-se muito, quase assustados, quando é confrontado com a pergunta: “Não tens medo que a informação que estás a tirar da Net não esteja correcta?” Nunca tinha pensado nisso.

#### **Sobre os livros**

Uma coisa é certa, remata uma aluna: “Dos livros em papel não se consegue fazer copy-paste”. Tem que se ler “e escrever tudo”. O que, na sua opinião, é uma grande desvantagem.

#### **Indicadores preocupantes:**

Um inquérito (...) feito na Universidade de Lyon, França, e [que] envolveu 1100 estudantes e 120 professores de três escolas (...) revela que quatro em cada cinco estudantes confessam que já recorreram ao “copy/paste”, ou seja, já copiaram um texto da Internet para um trabalho, sem o alterar. Por isso, não é de estranhar que nove em cada dez professores já se tenham confrontado com essa situação. Num inquérito semelhante divulgado em 2006, 70 por cento dos estudantes calculam que um trabalho

---

\* Disponível em [HTTP://LERPARACRER.WORDPRESS.COM/2008/01/27/PLAGIO-NA-ESCOLA-EM-DESTAQUE-NO-PUBLICO-DE-HOJE](http://lerparacrer.wordpress.com/2008/01/27/plagio-na-escola-em-destaque-no-publico-de-hoje).

pode ter, pelo menos, um quarto dos textos copiados da Internet. Entre os que retiram da Internet menos de 25 por cento dos textos para os trabalhos, três em cada cinco dizem que “raramente” recorrem a esse método.

Existe uma confusão entre citar um texto e plagiá-lo, aponta o estudo, pois três em cada cinco professores consideram que as citações estão mal identificadas nos trabalhos.

**A opinião mais sensata:**

A decisão destas escolas [de bloquear o acesso à wikipédia] tem sido motivo de discussão na Internet. Denise Gonzalez-Walker, que escreve no blogue de educação do jornal Seattle Post-Intelligencer, pergunta porque é que não se pode fazer da Wikipédia uma oportunidade para ensinar. É “uma pena” que os professores e bibliotecários não façam desta situação uma oportunidade para pôr os alunos a rever as afirmações da Wikipédia, a investigar o que está escrito; e a discutir e a reflectir sobre os novos meios de comunicação, considera.

Temos mesmo de reflectir sobre as formas de promover a literacia da informação nas nossas escolas e bibliotecas...

## **A INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES**

Nara Luz Chierighini SALAMUNES<sup>13</sup>

**RESUMO:** A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida durante o Doutorado em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa de Ambientes informatizados e ensino a distância. Teve como objetivo investigar relações entre o pensamento de alfabetizadores sobre o uso da informática no ensino da leitura e da escrita e suas ações didáticas na alfabetização infantil em escola pública. Entendendo-se que uma das condições para a superação de práticas tradicionais e antidemocráticas de alfabetização é a inserção responsável das tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura e da escrita, procurou-se compreender, por meio de estudo de quatro casos, como pensam e agem didaticamente professores alfabetizadores formados em cursos em que o uso dessas tecnologias foi intensivo. A pesquisa está fundada nos conceitos de esquema e de tomada de consciência da epistemologia genética de Piaget, autor que reconhece o caráter biológico e histórico da construção do conhecimento humano. Apóia-se no entendimento de que conhecer é um processo mental ativo e construtivo de busca de solução de problemas, mediado pela incorporação de instrumentos, signos e símbolos culturais, cujo uso transforma a própria atividade de conhecer e o sujeito desta, pelo aprimoramento progressivo da atividade consciente. Os dados foram levantados em análise documental, observações e entrevistas filmadas, as quais seguiram os protocolos do método clínico-crítico. Os resultados indicam aspectos a serem considerados nos currículos de cursos de formação de alfabetizadores e na organização escolar dos anos iniciais do ensino fundamental para a reversão do analfabetismo funcional e digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Formação de Alfabetizadores; Informática na Alfabetização.

### **INTRODUÇÃO**

As bases teóricas e metodológicas que fundamentam este trabalho são construtivistas, isto é, apóiam-se no entendimento de que conhecer é um processo mental ativo e construtivo de busca de solução de problemas, mediado pela incorporação de instrumentos, signos e símbolos culturais, cujo uso transforma a própria atividade de conhecer e o sujeito desta, pelo aprimoramento progressivo da atividade consciente.

---

<sup>13</sup> Mestre em Educação; doutoranda em Informática na Educação no Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias para Educação da UFGRS; vinculada à linha de pesquisa sobre Ambientes informatizados e ensino a distância; professora da Faculdade Padre João Bagozzi e diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (PR). Orientador: Dr. Fernando Becker; Co-orientadora: Dra. Liliana Passerino.

Esse processo mental, próprio da espécie humana, permite-lhe não só visualizar resultados alcançados com suas ações, mas compreender processos, antecipar metas, modificar formas de agir e de pensar sobre as situações vividas, além de transmitir cultura.

Compreender de que maneira os seres humanos modificam seus modos de agir e de pensar nas interações sociais e nas relações com diferentes objetos de conhecimento é um dos desafios que a pesquisa construtivista enfrenta. Fundada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, essa perspectiva reconhece o caráter ao mesmo tempo biológico e histórico da construção do conhecimento humano.

A investigação aqui registrada teve como objetivo principal compreender a inserção da informática na formação e na prática de alfabetizadores formados em curso de nível superior com mídias interativas. Para isso, verificou relações situadas entre as ações didáticas de alfabetizadores, problemas teórico-metodológicos próprios de sua profissão e dinâmicas de ensino de curso de graduação superior desenvolvido na modalidade a distância.

As razões pelas quais foi construída essa investigação podem ser sintetizadas no fato de que os resultados dos processos de alfabetização das escolas brasileiras têm apontado para a necessidade de as ações didático-pedagógicas serem aprimoradas, uma vez que se pretende que todos os cidadãos possam atuar com desenvoltura e propriedade no contexto atual da cultura letrada e informatizada.

Esse contexto multiplica diariamente os instrumentos de comunicação, acelera dinâmicas de interação e de interatividade, aproxima interlocutores geograficamente distantes, além de exigir leitores e escritores fluentes, com capacidade de sintetizar e manipular novos códigos linguísticos e, ao mesmo tempo, de tomar decisões e expressar-se com adequação discursiva nas mais diferentes instâncias sociais e virtuais. Exige também criticidade suficiente para que não se tornem consumidores acríticos de informações e de tecnologias, alienados ou omissos frente às transformações culturais que o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação possibilita e está a engendrar (Petitat, 1991; Kenski, 2003).

Há pouco mais de dez anos, ao desafio da educação brasileira de proporcionar acesso, permanência e terminalidade do ensino fundamental a toda a população, agregou-se a necessidade de implementação de condições estruturais e técnicas que

viabilizem o desenvolvimento de competências, de professores e de estudantes, para a aplicação das novas tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano dos processos produtivos (Brasil, 1996, 2001).

A aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de internet, também chamada de alfabetização digital, passou a ser requisito para a sobrevivência digna dos cidadãos. E, em muitas áreas profissionais – entre as quais a educação –, observa-se a crescente demanda por profissionais com conhecimentos que superem a condição de simples usuários das tecnologias da informação e da comunicação (Takahashi, 2000).

Ao mesmo tempo, no Brasil, estabeleceu-se a formação de nível superior como meta a ser exigida para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e como prerrogativa para a melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 1996). Em 2005, no entanto, quase 50% dos professores brasileiros desse segmento (ensino fundamental) ainda não tinham formação de nível superior (INEP, 2007). Em 2008, o Ministério da Educação (Brasil, 2008) divulgou que existem, pelos menos, um milhão e seiscentos mil professores sem essa formação.

Outro desafio para o momento presente, portanto, é a superação dessa condição educacional – para o que a implementação de cursos desenvolvidos a distância e mediados pelos recursos informáticos tem sido apontada e utilizada como uma das alternativas (Kenski, 2003; Gouvêa & Oliveira, 2006; Mello & Dallan, 2007).

Entre essas implementações estão as recentes criações da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), a Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2006) e a realização do Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado Paraná, ocorrida no período de 2000 a 2005.

O enfrentamento desses desafios – formação de nível superior para os professores da educação básica, com e para o uso de tecnologias atualizadas, e garantia de escolarização em tempo etário adequado e com qualidade, para todos os cidadãos – implica revisões e readequações tanto nas dinâmicas das licenciaturas voltadas à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, quanto nos processos de ensino da leitura e da escrita deste nível de ensino, composto agora por nove anos de escolaridade obrigatória (Brasil, 2005a, 2006).

Entende-se que essas revisões e readequações devem levar em conta o registro de pensamentos e de ações didáticas de alfabetizadores formados em curso que já se configurou como alternativa de enfrentamento a esses desafios.

Se, por um lado, espera-se que os professores alfabetizadores sejam capazes de organizar processos didáticos compatíveis com as possibilidades e necessidades de interação social da atualidade, as quais não se restringem aos espaços escolares, mesmo para as crianças (Soares, 2003), por outro, observa-se, na prática pedagógica contemporânea (tanto quanto em outras áreas), a crescente necessidade do emprego instrumental e didático dos recursos da informática ao mesmo tempo em que estes se renovam e transformam as práticas sociais (Kenski, 2006).

Espera-se, ainda, que os alfabetizadores considerem os processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos no âmbito de suas vivências culturais; que compreendam e ajam intencionalmente, e com rigor científico, na reversão do analfabetismo em geral (Salamunes, 1998) e, em particular, na prevenção do analfabetismo funcional e digital. A construção de uma convivência justa e saudável entre os cidadãos depende, em parte, desta perspectiva de ação educacional. Busca-se a construção de abordagens metodológicas de alfabetização que superem concepções de ensino tradicionalmente excludentes (Ferreiro, 1991). Desse modo, interessam os registros sobre o que alfabetizadores pensam sobre o uso da informática nos seus processos formativos e como fazem uso dela em suas ações didáticas.

Compreender o pensamento e as ações didáticas de alfabetizadores que realizaram sua formação inicial em cursos a distância e com uso de mídias interativas traz elucidações sobre a prática pedagógica de alfabetização que se configura no movimento de transformação por que passa a sociedade atual. Essa compreensão ilumina caminhos para a composição de processos de formação de alfabetizadores capazes de efetivar práticas didáticas mediadas pelas novas tecnologias e, até mesmo, oferecer indicativos para elaboração de ferramentas auxiliares ao processo de alfabetização que ocorre em função da prática escolar.

A investigação que deu origem a este trabalho objetivou compreender relações entre a formação inicial de alfabetizadores em curso de nível superior, desenvolvida na modalidade a distância e com mídias interativas, e as ações de ensino com a inserção da informática nos processos de alfabetização e letramento realizadas por professores

egressos desse curso. Para a consecução do objetivo da investigação, portanto, procurou-se responder à seguinte questão: que relações podem ser estabelecidas entre processos formativos de curso de nível superior desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância e o uso de recursos da informática nas práticas didáticas de professores alfabetizadores egressos desse curso?

## **A ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO**

Em sua experiência profissional como pedagoga, a pesquisadora aprendeu que aproximar professores e alunos, quando estes procuram resolver problemas relacionados à área de alfabetização, é um recurso fundamental para compreender as interpretações que os professores fazem das escritas e dos resultados de avaliações de aprendizagem infantis. Essa foi a base do método de investigação que construiu para a pesquisa de Mestrado com a qual investigou a reflexão docente sobre produções escritas infantis. Nesse processo, intercalou observações de práticas de alfabetizadoras em sala de aula com a análise de suas falas sobre o processo de aquisição da escrita de seus alunos, após terem elas observado as reações deles no enfrentamento de situações-problema (de antecipação, resolução ou explicação de busca de soluções) e contra-argumentação da pesquisadora (Salamunes, 2004).

Pautando-se nas indicações de Cardoso (1990) de que pouco se sabe sobre como o professor aprende, como modifica seus esquemas<sup>14</sup> de pensamento e de atuação, esse método de investigação teve como base de organização os preceitos de Paulo Freire (1987, p. 99), segundo os quais “quanto mais assumem os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”. Também foi essa a perspectiva estruturante da pesquisa a que se refere este texto.

A legislação educacional que preconiza a graduação de nível superior como condição de formação para professores atuarem profissionalmente foi o mote congregador de energias e de recursos para a efetivação do Curso Normal Superior com Mídias Interativas, de cujo projeto a pesquisadora participou como colaboradora entre 2000 e 2003. Supunha-se que as novas tecnologias da comunicação e da informação,

---

<sup>14</sup> Utiliza-se aqui o conceito piagetiano de esquema: são esboços de ação, suscetíveis de serem repetidos ativamente, que têm por função tornar conhecíveis os dados da experiência e que são organizadores de conduta não observáveis, mas inferíveis (Inhelder & Caprona, 1996).

por serem levadas, naquele momento, a um grande número de professores, de forma intensiva e simultânea, por meio de um curso desenvolvido em EAD, impactariam e contribuiriam para atualizar as dinâmicas didáticas desses professores. A hipótese de que a mobilização massiva de professores rumo a estudos pedagógicos repercutiria de alguma forma nas práticas e dinâmicas escolares de alfabetização e o interesse em compreender essa repercussão deram origem a este estudo.

Os sujeitos desta pesquisa foram quatro dos professores que participaram do CNSMI – portanto, que tiveram a oportunidade ou a condição decisiva de ter acesso à formação profissional para a docência em nível superior a distância e com uso de mídias interativas e que, após essa formação, exerceram a função de alfabetizadores de crianças.

### **DINÂMICA DE INVESTIGAÇÃO**

Tendo em vista o caráter processual do problema investigado, para tentar analisá-lo foi necessário um acompanhamento sistemático em diferentes situações em que ele se manifesta. Dessa forma, o método de pesquisa foi organizado em cinco fases de trabalho.

O estudo exploratório foi constituído, em primeiro lugar, pela identificação dos sujeitos da investigação. Em segundo lugar, foram realizadas entrevistas informais para verificar o seu interesse e disponibilidade em participar do processo de investigação. Trinta e duas alfabetizadores demonstraram interesse e disponibilidade; destas, foram selecionadas quatro que atuam em quatro escolas municipais de diferentes regiões da cidade de Curitiba (PR). Nessa fase, foram realizadas entrevistas sobre o processo de alfabetização que desenvolvem com seus alunos, sobre a inserção da informática nas suas práticas didáticas e nas práticas cotidianas de suas escolas e sobre o curso de formação superior concluído por elas.

Também nessa fase foi realizada a análise de documentos utilizados como material didático impresso e virtual do CNSMI, de registros pessoais de aulas de uma das professoras e trabalhos acadêmicos de outra. Os documentos analisados foram os seguintes: Planos de ação das 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> “vivências educadoras”, Relatórios das 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> “vivências educadoras”, trabalhos de avaliação dos temas 5 (língua portuguesa) e 7 (alfabetização da criança), relatório de estágio supervisionado e Síntese

elaborada do curso normal superior com mídias interativas, documento que correspondeu ao trabalho de final de curso.

Esses documentos serviram de referência para a composição de entrevistas focalizadas na inserção da informática e na qualidade dos processos de alfabetização, que foram realizadas na fase seguinte da pesquisa, durante a qual, uma vez levantados os dados pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa, realizaram-se entrevistas individuais focalizadas na inserção da informática e na qualidade dos processos de alfabetização. Parte desse procedimento foi gravado em vídeo. Foram dados desta fase de estudo as verbalizações que as professoras fizeram de suas ações didáticas e do processo de aquisição da leitura e da escrita por seus alunos.

Foram indicadores para análise os relatos verbais que se referiram ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos de planejamento e de ação didática no ensino da leitura e da escrita. Dos materiais coletados na segunda fase de investigação, foram buscados os textos que continham referência ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos de planejamento e de ação didática e que se referiam ao uso de computador e de mídias interativas no ensino da leitura e da escrita.

Nessa nova fase, as professoras foram convidadas a planejar e desenvolver com seus alunos uma aula de leitura e de escrita no laboratório de informática da escola, com atividades didáticas de sua própria escolha. Pediu-se a cada uma que previsse as reações individuais de todos os seus alunos na atividade. Tais antecipações foram gravadas em vídeo.

Em seguida, observou-se participativamente os procedimentos didáticos realizados pelas professoras, os quais foram registrados por escrito e gravados em vídeo. Foram indicadores para a análise as ações didáticas – verbais e atitudinais – realizadas pelas professoras em função do uso dos recursos informáticos pelas crianças e em função do ensino da leitura e da escrita.

Na última fase, realizaram-se entrevistas individuais focalizadas após serem projetados recortes e seqüências de imagens das aulas gravadas na quarta fase de levantamento de dados. Tais imagens foram previamente selecionadas tendo em vista as ações didáticas – verbais e atitudinais – realizadas pelas professoras em função do uso dos recursos informáticos pelas crianças e em função do ensino da leitura e da escrita. A entrevista focalizou dois aspectos básicos: os procedimentos realizados pelas

professoras e suas considerações sobre o uso da informática nos processos de alfabetização e de letramento de crianças de escola pública.

### **REVELAÇÕES IMPORTANTES**

As verbalizações revelaram que os procedimentos didáticos de alfabetização realizados por elas não incluíam o uso de computador. Verificou-se que o uso desse recurso em atividades de ensino ficava a cargo de professores responsáveis pelo laboratório, os quais realizavam planejamento específico em três dos casos e em apenas um dos casos o plano de ensino estava relacionado ao da alfabetizadora responsável pela classe. Observou-se também a atuação intensiva de estagiários na orientação dos alunos sobre o uso dos equipamentos, ambientes virtuais, aplicativos e softwares de entretenimento.

Além disso, verificou-se que os procedimentos didáticos das alfabetizadoras e suas verbalizações sobre as possibilidades e recursos informáticos necessários à prática de ensino da leitura e da escrita não se relacionavam às falas sobre o curso de formação superior mas às experiências domiciliares e escolares de uso de recursos informáticos.

Verificou-se ainda que as professoras sentem necessidade de desenvolver habilidades para procederem a ações didáticas com o uso da informática e, ao longo da investigação, sentiram-se desafiadas a desenvolver essas habilidades. No que se refere às aulas que as professoras realizaram em laboratório, elas demonstraram dependência externa para a definição dos recursos a serem utilizados. Três delas demonstraram desconforto quanto à necessidade de atendimento a diferentes demandas de aprendizagem dos estudantes no laboratório. Uma delas sugeriu à professora responsável pelo laboratório o que gostaria de desenvolver com seus alunos e conduziu com tranquilidade as atividades planejadas. No entanto, a atividade proposta não necessitaria ser desenvolvida em um laboratório de informática.

Verificou-se, ademais, que a falta de oportunidade de interação entre as alfabetizadoras e as professoras de laboratório ocasiona limitações de uso dos recursos informáticos disponíveis nas escolas. Estes recursos adquirem, assim, nas situações estudadas, a conotação de instrumento de recreação e não de ensino e de aprendizagem.

Observou-se, por último, uma desconexão entre os objetivos de ensino da leitura e da escrita e os usos dos recursos informáticos em três dos casos estudados. Em um

deles, no entanto, as atividades no laboratório foram utilizadas para ilustração de temas trabalhados em sala de aula ou para recuperação de aprendizagem.

### **CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS**

As elaborações reflexivas que decorrem das dinâmicas acadêmicas e profissionais da pesquisadora levaram à pressuposição de que as relações entre os processos formativos de curso de nível superior, desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância, e as práticas didáticas de alfabetizadores constituem-se em indícios da construção do pensamento desses professores sobre o uso da informática nos processos de alfabetização.

Pôde-se verificar que, nos quatro casos estudados, o uso da informática nos processos didáticos desenvolvidos pelas alfabetizadoras depende de apoio técnico e pedagógico externos, tanto para o planejamento do ensino da leitura e da escrita com o uso de computadores, quanto para a efetivação do uso destes em práticas de alfabetização com turmas com quantidades regulares de alunos em ambientes de laboratório e recursos digitais. Isso denota que o curso de formação inicial de que participaram não proporcionou as habilidades básicas para o uso independente desses recursos para fins didáticos, o que se entende como necessário aos alfabetizadores da atualidade.

Apesar de terem reconhecido que o CNSMI de que participaram congregava tecnologias e dinâmicas atualizadas de interação e de comunicação, as alfabetizadoras afirmaram não fazer uso sistemático dessas tecnologias na prática de ensino e tampouco ter desenvoltura para utilizá-las. Isso significa que a existência e o uso de mídias interativas nos processos formativos de alfabetizadores não garante que os processos de ensino da leitura e da escrita que venham a desenvolver sejam marcados pela alfabetização digital, pois três dos casos estudados limitavam-se a usar editores de texto para registros pessoais e a contar com estagiários ou outros professores para organizar e conduzir práticas didáticas com uso das TICs.

No entanto, as quatro professoras estudadas também revelaram que suas práticas de ensino, mesmo sem o uso de novas tecnologias, não foram aprimoradas em função de sua formação acadêmica e sim em função de sua experiência profissional. Consideraram que as questões metodológicas da alfabetização não foram cuidadas devidamente em seu curso de formação inicial, pois as abordagens de estudos

acadêmicos sobre esse tema ficaram restritas ao registro dos equívocos de métodos de alfabetização e às concepções de linguagem.

A exploração dos temas e das atividades apresentadas no caderno de registro de atividades de curso de uma das professoras estudadas permite observar a ênfase no método global em detrimento da proposição de uma abordagem metodológica com unidades menores da escrita, tais como letras, grafemas, sinais gráficos, os quais estão relacionados ao funcionamento do sistema alfabético de escrita e podem ser explorados no uso de computadores.

Essas observações e constatações sugerem que a abordagem da alfabetização requer maior atenção ao se projetarem processos de formação de professores a distância. Sugere também que os alfabetizadores precisam ser alfabetizados em termos digitais tanto quanto dominarem o uso da língua portuguesa e saberem ensiná-la para aqueles que ainda não fazem uso da escrita.

Se, por um lado, a modalidade presencial de ensino impõe limites de tempo, de espaço e de recursos humanos (associados à histórica exclusão social para a qual a instituição escolar tem colaborado por meio dos diversos mecanismos de seletividade e de reprodução da desigualdade), por outro, a modalidade a distância se descortina como um investimento educacional que pode se caracterizar pela superficialidade da formação docente – crítica bastante presente no ambiente acadêmico e nos sistemas de ensino (Kuenzer, 1998).

Paralelamente, se, por um lado, aos professores dos anos iniciais pode ser dada a oportunidade de terem acesso ao ensino de nível superior – jamais oportunizada abertamente pelas Universidades públicas, que somente ofertavam cursos presenciais – por outro, é necessário e oportuno garantir o foco nas questões fundamentais da prática docente e, em especial, da prática de alfabetizadores.

Os processos de ensino da leitura e da escrita não podem prescindir do uso de recursos informáticos quando se objetiva a alfabetização e o letramento lingüístico em tempos em que a alfabetização digital é condição de sobrevivência nas sociedades letradas e informatizadas. No entanto, há evidências de que não só cursos de formação de professores realizados a distância apresentaram limitações na alfabetização digital de seus alunos (como o que foi constatado no estudo dos quatro casos), mas também cursos

desenvolvidos na modalidade presencial requerem revisão do emprego das novas tecnologias.

Conforme Gatti & Nunes (2008), que estudaram 1.562 currículos de cursos presenciais de Pedagogia das diversas regiões brasileiras, somente 0,7% das 3.107 disciplinas obrigatórias e 3,2% das 406 disciplinas obrigatórias que tratam de conhecimentos relativos à formação profissional específica enquadram-se na categoria “Tecnologias”. Nos cursos da região norte do país, não foram encontradas disciplinas referentes a esse tema e, mesmo na região sudeste (onde o maior número de disciplinas sobre tecnologias foi encontrado), elas não passam de 1% e não estão nas instituições federais estudadas. Elas se encontram em faculdades ou em institutos superiores de ensino, representando 1,4% das disciplinas obrigatórias oferecidas.

O mesmo estudo revela que, de modo geral, as ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Alfabetização dos cursos presenciais de Pedagogia estudados são genéricas, insuficientes e pouco aprofundadas quanto ao tratamento dos conteúdos específicos.

Paralelamente, as autoras analisaram 35 editais de concursos públicos brasileiros para contratação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, realizados entre 2002 e 2008. Elas verificaram que somente uma das provas apresentou questões sobre tecnologias, mas questões sobre domínio da Língua Portuguesa correspondem a um terço dos exames realizados – o que denota que os sistemas de ensino fundamental estão a requerer, prioritariamente, professores com competência lingüística e capazes de ensinar a ler e a escrever.

O estudo dos quatro casos de professoras alfabetizadoras formadas em curso desenvolvido a distância e os resultados encontrados por Gatti & Nunes (op. cit.), se analisados conjuntamente, permitem afirmar que os cursos de formação de professores, de ambas as modalidades, ao serem revistos, precisam ser direcionados para a integração dos processos de alfabetização lingüística e de alfabetização digital de seus alunos, para que estes possam realizar práticas de ensino efetivas e capazes de reverter o analfabetismo funcional e digital observável na maioria da população brasileira.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Lei 10172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

FERREIRO, E. **Os filhos do analfabetismo – propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artmed, 1991, 2 ed.

GATTI, B. & NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos – Relatório final**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores – desafios e perspectivas**. São Paulo: 2003, pp. 91-107.

\_\_\_\_\_. Caminhos futuros nas relações entre novas educações e tecnologias. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIII, Recife: UFPE, 2006, pp. 213-226.

SALAMUNES, N. L. C. **Em busca da relação entre a construção da escrita pela criança e a prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1998, 233 f.

\_\_\_\_\_. Método clínico e observações de aulas – associação para compreender a prática docente. **Comunicação apresentada ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XII**, Curitiba, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003, pp. 89-113.

## **RETEXTUALIZAÇÃO: A INTERNET COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

Darcilia M. P. SIMÕES<sup>15</sup>

**RESUMO:** O presente relato trata da prática sistemática da produção textual no gênero dissertação acadêmica, em turmas de graduação. Associado à linha de pesquisa Ensino da língua portuguesa; história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa da UERJ-ILE, o trabalho tem por meta o aperfeiçoamento da expressão escrita dos estudantes no registro escrito formal. Essa iniciativa decorre das dificuldades manifestadas na produção de trabalhos ao longo da graduação e, em especial, nos trabalhos de conclusão de curso (TCC). A inovação técnica consiste na correção digital dos textos produzidos a cada aula, apontando-lhes os problemas de estruturação verbal e informando o caminho discursivo-textual para solução destes. A avaliação dos textos é pautada na teoria da iconicidade verbal de Simões. Resultados obtidos com essa proposta didático-pedagógica de fundamentação semiótico-gramatical associada à perspectiva funcionalista (Halliday & Matthiessen) estão documentados no livro digital *Iconicidade e Verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto verbal* (Simões, 2007), cujo projeto avaliou 500 textos produzidos e reescritos por graduandos, no período de 2002 a 2005, em turmas de 7º período de Letras na UERJ-Maracanã. O apoio digital dos recursos de alterações controladas e de auto-texto do MSWord tem servido para a orientação redacional dos estudantes. A correção de textos produzidos e a proposta de reescritura orientada pelos comentários inseridos nos arquivos digitais têm permitido a efetiva evolução da competência discursivo-textual escrita dos graduandos, conforme demonstraremos na apresentação deste trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual; Retextualização; Texto Acadêmico; Uso Formal Escrito da Língua Portuguesa.

### **PRELIMINARES**

É patente o sem-número de problemas enfrentados pelos professores do ensino superior em relação à dificuldade de redação dos graduandos. A leitura inadequada da democratização no ensino escolar nos níveis fundamental e médio resultou na chegada de alunos sem redação própria no terceiro grau. Por mais que a expressão redação própria possa causar estranheza, o que se quer focalizar é exatamente isso: o graduando – salvo raríssimas exceções – não sabe escrever.

Ainda que se tenha claro que a aquisição da leitura e a da escrita se realizam por processos distintos (pois envolvem habilidades diferenciadas), também é indubitável que uma influencia a outra. Em outros termos, a prática costumeira da leitura de textos

---

<sup>15</sup> UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia Românica. Rua Euzébio de Queiroz, 5 – casa – Venda da Cruz – São Gonçalo (RJ) – 24.410-160  
Tel/fax: + 55-21-2720/5270; [WWW.DARCILIASIMOES.PRO.BR](http://WWW.DARCILIASIMOES.PRO.BR).

técnicos ou de textos literários não só enriquece o vocabulário como também possibilita a assimilação de estruturas frasais que são reutilizadas quando é necessário produzir textos orais ou escritos.

O Grupo de Pesquisa SELEPROT – Semiótica, leitura e produção de textos (CNPQ base 5.5) – vem desenvolvendo projetos cuja meta é ampliar o domínio da língua portuguesa do Brasil como língua materna (L1). Trata-se de projetos técnico-didáticos em que teorias semióticas e lingüísticas são aplicadas na discussão dos processos de ensino e de aprendizagem de português L1, de modo que sejam produzidas propostas alternativas de trabalho didático-pedagógico, capazes de propulsionar a aquisição da língua escrita no registro formal e possibilitar a prática verbal no estilo padrão, que é o que se espera de um graduado.

Consideradas as dificuldades relatadas pelos docentes nos encontros acadêmicos, os pesquisadores e estudantes que integram o SELEPROT têm testado as propostas de Simões (passim), que vem desenvolvendo construtos teóricos fundados na semiótica de Peirce em diálogo com o funcionalismo sistêmico (Halliday & Matthiessen, 2004).

### **A TEORIA DA ICONICIDADE, AS ÂNCORAS TEXTUAIS E AS ISOTOPIAS**

O Brasil conheceu a ciência da linguagem pela voz estruturalista de Joaquim Mattoso Camara Jr. Por isso, as idéias de Saussure (CLG, 1910-1913) foram divulgadas antes das de Peirce, apesar de terem vivido na mesma época. No entanto, o filósofo norte-americano ampliou sobremaneira a noção dicotômica do signo, concebendo-o como uma relação triádica. Para ele, “signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele” (*apud* SANTAELLA, 1983, p. 58). Eis o fenômeno da semiose.

Simões iniciou em 1988 suas investigações, experimentações e construções teóricas, das quais se destaca a teoria da iconicidade verbal (Simões, 2007, 2009). A pesquisadora traz à cena categorias como as âncoras textuais e as isotopias (em nova leitura, diferente da de Greimas<sup>16</sup>), operando com a isotopia sob o ângulo semântico-discursivo, o qual torna possível a leitura uniforme do discurso. Admite

---

<sup>16</sup> Considerando *iteratividade* a reprodução, na cadeia sintagmática, de grandezas idênticas ou comparáveis, situadas num mesmo nível de análise, entende-se por *isotopia* a iteratividade de classemas responsáveis pela homogeneidade do discurso (cf. Greimas, 1973).

ainda a pluriisotopia, que é a co-ocorrência de várias temáticas simultâneas. Neste caso, um texto admitiria várias leituras igualmente válidas.

### **A COMBINAÇÃO SEMIÓTICA E SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Considerando a construção textual como uma combinação de entidades complexas (lingüísticas e gramaticais) destinadas à interação sociodiscursiva, Simões assevera que o construto textual precisa reunir características que permitam a inteligibilidade da mensagem que visa veicular. Para tanto, cumpre que o estudante seja orientado quanto aos valores semântico-pragmáticos dos signos verbais, para que os eleja com o máximo de consciência e perícia ao produzir um texto com fim comunicativo.

Nessa ótica, a combinação semiótica e sistêmico-funcional favorece o entendimento de que as entidades verbais ativadas no texto representam uma visão de mundo projetada sobre dado tema e precisa estar expressa de modo inteligível. Surge então a iconicidade.

A iconicidade aplicada ao verbal inspira-se na hipótese de que do ícone puro (tensão inicial, indizível) à metáfora, há graus de iconicidade fundamentais para a resolução de problemas teóricos em torno das imagens perceptivas, óticas, gráficas, mentais e verbais, sem esquecer a permeabilidade entre os níveis e o encapsulamento do mais simples pelo mais complexo (Simões, 2005). Tudo isso resulta na produção de imagens mentais condutoras da compreensão (dedução das isotopias horizontais ou semânticas) e da posterior interpretação (dedução das isotopias horizontais, metafóricas, político-discursivas).

Entende-se que as imagens mentais ativam espaços cognitivos que, a seu turno, promovem a movimentação de molduras (frames), esquemas ou roteiros (scripts) e constroem plataformas de interpretação para os signos presentes na superfície textual. A partir daí, parece possível traçar um paradigma de análise de textos que identifique e classifique os signos ali presentes como ícones ou índices – funcionando como âncoras textuais (células temáticas), a partir das quais a construção dos sentidos seja deflagrada e venha a desaguar na produção dos significados simbólicos que são as mensagens circulantes.

Dos níveis de iconicidade propostos por Simões & Dutra (2004), interessam, no momento, apenas a iconicidade lexical (na seleção dos itens lexicais ativados no texto) e

a iconicidade isotópica (derivada da anterior e constituindo a trilha temática para a formação de sentido).

Chamar a atenção para a importância do vocabulário, de seu compromisso com a coesão textual e com a composição do(s) tema(s) do texto, implica orientar os discentes na aquisição de um domínio amplo da língua histórica (no caso, a L1) e de suas variedades funcionais. Estas refletem as variações sociais e culturais decorrentes da distribuição geográfica e social dos sujeitos no território onde a língua-objeto caracteriza, no caso, a brasilidade. Por conseguinte, para o estudo da iconicidade textual dois níveis de relações lexicais são fundamentais: (i) a seleção lexical e o compromisso temático; e (ii) a seleção lexical e a adequação de registro.

A análise semiótico-funcional, portanto, explora a rede sistêmica de um conjunto finito de traços e relaciona as categorias umas às outras, identificando, assim, as escolhas (não necessariamente conscientes, nem livres) significativas que decorrem das várias funções da linguagem e as realiza numa estrutura unificada. Pelas escolhas que se materializam na tessitura textual, é possível identificar a face ideacional (que é uma estrutura semântica de organização da realidade) e a interpessoal (que serve ao propósito interacional). As metafunções (Halliday & Matthiessen, 2004) representam então, no sistema lingüístico, os dois propósitos mais gerais a que servem os usos da língua: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal).

Sabendo-se que cada unidade lingüística se define por referência à sua função no sistema, conclui-se que a escolha da unidade adequada à expressão demanda domínio da gramática da língua padrão e de suas variedades funcionais (Coseriu). Os pressupostos básicos de nossa análise são: (a) a maior unidade de funcionamento é o texto; e (b) as unidades lingüísticas são multifuncionais. Assim, por entender que o texto é a unidade real de comunicação, interessa descobrir como o seu sentido é construído.

A língua, concebida como um sistema semântico, recobre a totalidade do sistema de significados codificáveis pelos itens lexicais e pelos itens gramaticais. Portanto, importa investigar o modo como os significados são veiculados, o que implica considerar as formas da língua como um meio para a realização de um propósito, e não como um fim em si mesmas. Desse modo, a análise sistêmico-funcional opera como uma teoria lingüística assentada no componente significativo (caráter funcional) que visa interpretar as formas lingüísticas (caráter gramatical). Por sua vez, o enfoque

semiótico tenta extrair, da atualização comunicativa das formas da língua, dados que possam de algum modo não só reconstituir, icônica ou indicialmente, o projeto comunicativo inicial do texto, assim como identificar traços de autoria.

### **A RETEXTUALIZAÇÃO COMO METODOLOGIA**

Uma vez comentadas as redações discentes originadas de textos lidos e debatidos em classe, produzidas em aulas regulares, inscrevem-se nas mesmas não apenas as marcações dos problemas encontrados, mas principalmente comentários instrucionais. De posse dessas instruções, os estudantes são convidados a reescrever seus textos, seguindo a orientação aposta a cada marca de problema textual, podendo recorrer a gramáticas e dicionários. Assim, o aluno deixa de ter uma atitude passiva em relação aos próprios “erros”, já que passa a refletir sobre eles.

Como se pode perceber, a orientação é produzir o texto com a prerrogativa de reescrevê-lo (eis a retextualização) por mais duas vezes, até que atinja um grau médio de inteligibilidade, consideradas as exigências do padrão esperado para um graduando: redação em língua formal, com seleção vocabular adequada ao tema e nomenclatura ajustada à área.

Em vez da passagem de um texto a outro, sempre começando tudo de novo, desde o tema, a prática da retextualização determina a reescritura do mesmo texto. Assim sendo, a produção textual pode ter até três estágios: (i) redação inicial respondendo a uma proposta de tema e de gênero; (ii) reescritura para solução dos problemas encontrados no texto 1; (iii) possibilidade de mais uma reescritura, para correção das inadequações ainda presentes na segunda versão do texto.

Essa modalidade de trabalho oferece oportunidades reais de recuperação, além de fornecer a instrução gramatical diretamente na língua em funcionamento, para auxiliar o estudante a aperfeiçoar seu próprio texto.

Vêm-se então quatro vantagens: (i) o aluno tem oportunidade de construir um conceito positivo, podendo livrar-se da reprovação; (ii) a instrução gramatical não é gratuita, senão imediata aos problemas encontrados na estruturação textual; (iii) a gramática e o dicionário passam a ser coadjuvantes no processo de produção textual; e (iv) o aluno passa a refletir sobre os problemas textuais apontados e comentados nas orientações do professor, o que minimiza as chances de reincidência dos mesmos problemas.

## Ensino de Português e Novas Tecnologias

Ilustrando o tipo de correção praticada, inserem-se (em forma de figura) quatro parágrafos de autores diferentes, com vistas a demonstrar o funcionamento dos recursos do programa MS Word 2003:

O texto de Joseph Ildelfonso de Araújo [QUAL?] é fruto de uma pesquisa dialectológica realizada inicialmente na Microrregião de Viçosa em Minas Gerais, com a finalidade de elaborar um Vocabulário Popular-Técnico e Técnico-Popular. Para tal, [QUEM OU O QUÊ?] resalta a importância das variações linguísticas e dos falares; da geografia linguística e, principalmente, do dinamismo a que toda língua viva está sujeita. O texto [qual?] traz ainda a diferença entre a linguagem culta e a popular; considerações sobre o porquê as línguas mudam; e as mudanças mais comuns: fônicas e lexicais.

**Formatado:** Justificado

[D1] Comentário: Observe o paralelismo sintático.

[D2] Comentário: Atenção à regência

[D3] Comentário: Observe o paralelismo sintático.

No artigo, “~~Dominio~~ Domínio da língua nacional, cidadania e soberania”, elaborado pela Professora ~~Darcília~~ Darcília Simões, discutem-se os diversos e complexos assuntos que não só assolam o Brasil como os demais Países da América do Sul que são: a falta de estrutura social, miséria, violência e pobreza nas sociedades tendo como fator principal a falta de educação. Entretanto, ~~estes~~ Estes fatores muito repercutem negativamente para o progresso de uma sociedade, por que a mesma se sente desestimulada para ir em busca de um aprendizado sólido e, por consequência disso, tende a estagnar-se quando é lhe ~~oferecida~~ oferecido certo “conforto” velado com ajuda de determinadas camadas políticas tanto ~~pupulista~~ populista quanto assistencialista.

É importante ressaltar que esta forma de engambelar a sociedade menos favorecida é apenas uma das causas dos problemas sociais, visto que o sistema político está completamente voltado para o crescimento econômico e, por isso, não dá ênfase, ou melhor, deixa de ~~dá~~ dar oportunidade ~~de a~~ a um convívio social ~~a~~ entre todos com respeito, fazendo mais escolas com boa infraestrutura para formar profissionais bem preparados, dando um salário digno aos profissionais, mostrando que são iguais, tento em vista que, qualquer reconhecimento eleva a auto estima do ser humano que compõe ~~uma~~ uma sociedade.

OBSEERVE O TAMANHO DO PERÍODO DE SEU SEGUNDO PARÁGRAFO. É DIFÍCIL ATÉ DE LER. HAJA FÓLEGO!

[D1] Comentário: Título de livro vem em itálico, demais títulos vêm entre aspas

[D2] Comentário: Olha o nexos. Entretanto marca OPOSIÇÃO, mas você está dando continuidade à ideia anterior.

**Formatado:** Tachado

**Formatado:** Tachado

**Formatado:** Tachado

[D3] Comentário: Reveja o uso de PORQUE, POR QUE, POR QUÊ, PORQUÊ.

[D4] Comentário: Palavras e expressões intercaladas ou explicativas devem vir isoladas por vírgula ou equivalente.

[D5] Comentário: Veja a concordância.

[D6] Comentário: Pausa respiratória.

[D7] Comentário: Palavras e expressões intercaladas ou explicativas devem vir isoladas por vírgula ou equivalente.

Texto: Ensino da língua nacional: Reflexões teóricas e prática didática

Nos dias de hoje, a **educação** brasileira vem sofrendo um fracasso educacional em massa. Esse fracasso, em grande escala, está diretamente ligado aos alunos, que, por não atenderem às expectativas que lhes são atribuídas **[projetadas]**, passam a ser portadores de várias dificuldades de aprendizado e, por consequência, sentem-se incapazes de prosseguir **com** os estudos. Essa desestimulação também **se** reflete no profissional de ensino, que **em** muitas das vezes **muitas vezes** estão despreparados e não conseguem acompanhar os novos interesses e necessidades da comunidade escolar. Para reverter essa situação, deveriam ser oferecidas ações de atualização profissional para os docentes, a fim de que sejam utilizadas estratégias variadas para cada situação em sala de aula, e, a partir disso, as aulas ficariam mais atrativas e dinâmicas resgatando a auto-estima **de todo "alunado" de alunos e professores.**

[D1] Comentário: Adjetivo desnecessário porque é redundante.  
 Formatado: Realce

[D2] Comentário: Essa expressão não condiz com o restante da frase! Também se mostra desnecessário pelo uso a seguir de em grande escala.  
 Formatado: Realce

[D3] Comentário: A seleção vocabular é fundamental para a eficiência do texto.  
 Formatado: Realce

[D4] Comentário: Palavras, expressões e orações intercaladas vêm isoladas por vírgula.  
 Formatado: Tachado

[D5] Comentário: Palavras, expressões e orações intercaladas vêm isoladas por vírgula.  
 Formatado: Tachado

[D6] Comentário: Refletir aqui é pronominal, logo o SE é obrigatório, porque é apassivador.  
 Formatado: Tachado

[D7] Comentário: Expressão do uso popular!  
 Formatado: Tachado

[D8] Comentário: Olha a concordância verbal!  
 O PROFESSORAL estão?  
 Formatado: Tachado

[D9] Comentário: Idem.  
 Formatado: Tachado

[D10] Comentário: Palavras, expressões e orações intercaladas vêm isoladas por vírgula.  
 Formatado: Tachado

*Lagarto e largato*, exemplo de duas formas de **expressões** ~~expressão~~ orais existentes ao mesmo tempo, ~~a~~ **A** forma mais utilizada pelo povo (mesmo não sendo considerada a padrão) poderá se firmar e a outra poderá cair em desuso. Esse é um dos exemplos de que as línguas mudam por estarem em constante utilização, e é isso que as caracterizam como línguas vivas. As mudanças lingüísticas ocorrem **através** ~~por força~~ dos seus falantes que **buscam criar/acabam por criar** novas expressões orais com o intuito de eliminar ~~irregularidades~~ ~~dificuldades~~ ~~inúteis~~ **articulatórias**. Esse processo é conhecido como deriva e ocorre de forma natural. A única maneira de frear, **no sentido** ~~de "de controlar"~~, tal processo seria uma escola eficiente com ensino de qualidade.

[D1] Comentário: Palavras ou expressões-objeto devem vir em itálico.  
 Formatado: Fonte: Itálico

[D2] Comentário: Locução nominal cuja base é FORMAS; DE EXPRESSÃO é o determinante.  
 Formatado: Fonte: Itálico

[D3] Comentário: através  
 [De a + través.] Advérbio. De lado a lado; atravessadamente; transversalmente.  
 [Aurélio, s.v.]  
 Formatado: Tachado

Os recursos da ferramenta Revisão – controlar alterações – e da ferramenta Comentários possibilitam a utilização de cores diferentes para a exclusão e para a inclusão de dados. Esta última permite que se ofereçam instruções (gramaticais ou de outra natureza), por meio das quais o estudante será orientado para a produção de uma nova versão de seu texto.

Essa prática tem trazido excelentes resultados, dos quais já se pôde desenvolver um projeto de pós-doutoramento (Simões, 2007) que, com o auxílio do Word Smith

Tools<sup>17</sup>, pôde processar os textos produzidos (textos-corpus) pelos estudantes e compará-los com os textos técnicos (textos-fonte) que originaram as produções discentes, levantando-lhes as palavras-chave e comprovando a fixação do vocabulário do texto-fonte no texto-corpus, sem, contudo, a caracterizá-los como simples cópias.

Assim sendo, vem-se testando a técnica da retextualização desde 2002, em turmas noturnas de 7º e 8º períodos de Letras da UERJ, e os resultados obtidos recomendam a manutenção da técnica e o avanço na elaboração dos meios de instrução com a exploração dos recursos digitais.

Só para completar, cumpre dizer que os alunos vêm aprovando essa prática, pois declaram que só assim entendem o funcionamento da gramática e as peculiaridades que distinguem os processos de compreensão e de interpretação de textos, da mesma forma que adquirem instrumental para a construção de autoria nas atividades redacionais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural: pesquisa de método**. 2 ed. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1973.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Arnold, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SIMÕES, D. (org.) **Estudos semióticos. Papéis avulsos**. Edição digital. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. Disponível em [WWW.DIALOGARTS.UERJ.BR](http://WWW.DIALOGARTS.UERJ.BR).

\_\_\_\_\_. **Semiótica e argumentação: os textos e a construção de imagens**. Comunicação apresentada ao **VI Congresso Latinoamericano de Semiótica/IV Congresso Venezuelano de Semiótica**. Universidad del Zulia, Maracaibo, de 25 a 28 de outubro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Iconicidade e verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto verbal**. Edição digital. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. Disponível em [WWW.DIALOGARTS.UERJ.BR](http://WWW.DIALOGARTS.UERJ.BR).

\_\_\_\_\_. **Iconicidade verbal. Teoria e prática**. 2009 (no prelo).

SIMÕES, D. & DUTRA, V. L. R. La iconicidad en la unidad textual: un análisis. **Escritos 27**, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, Puebla (México), v. 27, pp. 91-104, 2003.

---

<sup>17</sup> [Win] Mike Scott's *tools* (includes MicroConcord) are based on lexical analysis. [WWW.LEXICALLY.NET/WORDSMITH/](http://WWW.LEXICALLY.NET/WORDSMITH/) – software usado na linguística de *corpus*.

## **PROJETO MINUTO – O TEXTO EM OUTRAS LINGUAGENS**

Davina MARQUES<sup>18</sup>

Ludmila Alexandra dos Santos SARRAIPA<sup>19</sup>

**RESUMO:** Trabalhar outras mídias, outras linguagens em nossas produções; experimentar na tecnologia uma forma de expressão; exercer a autonomia na análise social; ler o mundo e trazer à tona diferentes percepções e questionamentos... Neste relato de experiência, apresentamos o Projeto Minuto. Alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental buscaram inspiração nos conteúdos de Geografia e de Português para pensar o homem e sua relação com o mundo. Nossas vidas secas, os problemas do cotidiano, os efeitos de nossa ação sobre o mundo, nossos sentimentos, os desassossegos, aquilo que mais tocou ou incomodou os nossos alunos se transformou em filme – um filme de um minuto. Estudamos a relação entre filme e textos narrativos, dissertativos, referenciais; estudamos roteiros; exercitamos nossa capacidade de síntese; trabalhamos com ferramentas tecnológicas para a edição, produção, seleção e organização de imagens; estudamos a música como elemento constitutivo do trabalho. O resultado desta experiência pode ser observado nos filmes produzidos pelos alunos em um exercício de autonomia, de experimentação, que se revelou instigante e extremamente significativo para todos os que dele participaram.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto, Tecnologia, Transversalidade, Experimentação.

### **INTRODUÇÃO**

Partimos de conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007), que afirmam que a arte, a ciência e a filosofia são potências do pensamento. Criar um conceito filosófico, no entender desses autores, significa perceber e traçar um corte no caos-potência do pensamento; é não se perder; é ser capaz de estabelecer a relação entre duas determinações antes não pensadas. O filósofo cria o conceito em um plano de imanência traçado por ele, um plano de movimentos, que não está em algum lugar, pronto, estático, esperando para ser “utilizado”, mas que precisa ser definido, recortado.

No exercício de pensar, que tem conseqüências, porque “não pensamos sem nos tornarmos outras coisas” (DELEUZE & GUATTARI, 2007, p. 59), o filósofo cria seu conceito, cria uma realidade, gera acontecimentos. Deleuze e Guattari apresentam Platão como exemplo. Platão dizia que devíamos contemplar as Idéias, mas precisou

---

<sup>18</sup> Mestre em História e Filosofia da Educação, pela Unicamp; Master of Arts in Curriculum and Teaching, pela Michigan State University (EUA); doutoranda no Departamento de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; graduanda no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp.

<sup>19</sup> Mestre em Gestão Agroambiental, pelo Instituto Agronômico de Campinas; professora de Geografia no Ensino Fundamental da Escola do Sítio (Campinas/SP).

antes criar esse conceito de Idéia, precisou estabelecer um mundo ideal onde as Idéias estivessem. E, a partir desse conceito, surgiram as noções de representação, de simulacro...

O conceito, na filosofia, é intensão (com s mesmo, de intensidade, veemência, força, energia, aumento de tensão) em todos os seus componentes, passa e repassa por eles em estado de sobrevôo, de ritornelo, “imediatamente co-presente sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações” (idem, p. 33).

Relacionamos o par imanência-conceito, da filosofia, ao par plano de composição-monumento, da arte. “Composição, composição, eis a única definição da arte. A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte” (idem, p. 247). Segundo Deleuze e Guattari, o artista também traça um corte no caos, mas o faz a partir de um plano de composição, produzindo arte, um monumento de sensações que continuamente atravessa aqueles que com ele têm contato.

Deixamos, antes, a arte nos tocar, nos atravessar. Fizemos a “leitura” de fotografias, de imagens, de obras literárias, acreditando que a arte poderia nos tirar do lugar do senso comum e nos desterritorializar do sistema da opinião que reúne “as percepções e afecções dominantes num meio natural, histórico e social” (idem, p. 252). Estudamos os textos referenciais de Geografia, gráficos, tabelas, quadros, artigos. Pensamos o mundo e as relações entre os homens. Estudamos o homem e suas relações com o mundo.

Seguimos, então, por linhas desconhecidas, exploradas por poucos, em um processo de pensar outro, uma “experimentação tateante” (idem, p. 58). É possível, dizem Deleuze e Guattari (op. cit.), que se retorne do caos com os olhos vermelhos, mas precisávamos mergulhar...

O nosso desafio: experimentar. A partir de temas, a partir de provocações, a partir daquilo que nos incomodava ou nos atraía, desejávamos criar um “monumento”. Sempre com os filósofos franceses,

Um monumento não comemora, não celebra algo que se passou, mas transmite para o futuro as sensações persistentes que encarnam o acontecimento: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada (idem, p. 229)

Pulsamos junto com nossos alunos em outros territórios. Muitas linhas se cruzaram e fizeram pensar, um pensar deleuzeano: “Pensar é experimentar, mas a

experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (idem, p. 143).

Defendemos e buscamos uma educação-experimentação. Entendemos que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” e que “aprender é tão-somente o intermediário entre o não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (idem, pp. 237-238). Assim, a partir de uma parceria entre duas professoras, de Português e Geografia (as autoras deste trabalho), os alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental da Escola do Sítio, em Campinas (SP), foram convidados a seguir caminhos de experimentação e exercer funções de autoria, assumindo o papel de protagonistas de seus registros, valendo-se de ferramentas da tecnologia para produzir um filme de um minuto que pudesse demonstrar e apresentar esteticamente algo que tivessem aprendido.

Dividimos este texto em três outras partes, além desta breve introdução: “Um lugar, um tempo” é uma tentativa de contextualizar o projeto; “Uma experiência transversal” problematiza a idéia de transversalidade presente nos PCNs e defende uma transversalidade rizomática, afinada com o pensamento dos filósofos que norteiam o nosso trabalho; as “Considerações finais” tentam avaliar o projeto que, no momento do ISIMELP, ainda estava em andamento.

## **UM LUGAR, UM TEMPO**

Não são todas as escolas que permitem a experimentação. Inúmeros são os motivos: grade horária, currículo extremamente prescrito, planejamento rígido... Na escola em que trabalhamos há espaço para criar com os alunos.

A Escola do Sítio foi fundada em 1976 e, na época, reunia em torno de si pais e professores compromissados com uma educação libertária. Hoje, com a maturidade conquistada em mais de trinta anos de existência, é uma escola de referência que fez opção por um currículo aberto e que prioriza a participação efetiva de seus alunos nas situações de aprendizagem.

Entende-se por currículo, aqui, a integração de toda e qualquer produção de conhecimento que acontece na escola com o conhecimento acumulado pela humanidade. O currículo, portanto, vai muito além dos conteúdos das diferentes áreas de estudo e disciplinas, pois ele também deve trazer para dentro das discussões de sala de aula as vivências de todos os envolvidos no processo, o que resulta na construção cotidiana da escola, que se cria, se re-cria, se critica. Desta maneira, a opção por

projetos funciona de maneira bastante interessante. Inicialmente, para a organização de eixos norteadores ou disparadores nas diversas disciplinas, mas, neste caso, o que buscávamos era possibilitar a criação, dentro das nossas áreas, em um movimento que não fosse hierárquico. Nós, professoras, não buscávamos uma pergunta a ser respondida pelos alunos. Queríamos provocar uma construção que levasse ao questionamento, que se abrisse em múltiplos caminhos. Queríamos uma parceria que pudesse dar aos alunos a oportunidade de experimentar, de fazer registros, de estabelecer relações entre conteúdos, de coordenar informações.

O tema maior que envolveu todos os ciclos da escola em 2008 foi a leitura. Professores de diversas disciplinas experimentaram ler livros de outros campos com os alunos. Não os chamados paradidáticos, mas, dentro do que se buscava estudar, buscamos trazer obras de literatura, por exemplo. Assim, nas aulas de Geografia, a geografia pôde ser “sentida” e estudada a partir de textos de José Saramago e delicadamente compreendida pela migração dos personagens da poesia de João Cabral de Melo Neto. Os depoimentos dos alunos do 7º ano, por exemplo, foram surpreendentes quando diziam que jamais poderiam entender daquela maneira o sentimento de um retirante, que a Geografia conceitua em “o migrar de um lugar para outro”, se não fosse a saga do caminhante Severino, em *Morte e Vida Severina*. O texto literário, nesta perspectiva, não tem uma função meramente ilustrativa, para auxiliar o entendimento de um assunto, mas pretende unir as sensações que dão liga e instigam a busca do conhecimento. Leu-se também *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com a mesma turma, em Português.

Nossas aulas escapam ao ensino organizado por livros didáticos, muitas vezes nem adotado (é o caso em Português, por exemplo). De certa forma, buscamos libertar os alunos da exaustiva conceituação repetitiva, em favor de vivências experimentadas por personagens e, às vezes, personalidades, em um roteiro de vida.

Já conhecíamos as vantagens de trabalhar com tecnologia na escola: interação, autonomia e, sobretudo, motivação. Acrescente-se a esses fatores a facilidade que a faixa etária com que lidamos tem no uso e no acesso aos materiais: câmeras digitais, computadores e a ferramenta de edição Windows Movie Maker. Decidimos adotar este último como recurso pedagógico.

Nossos objetivos eram seis: (i) produzir um filme de um minuto com edição e roteiro orientados pelas professoras; (ii) trabalhar imagens e textos para inspirar produções; (iii) experimentar mais autonomia para discutir as armadilhas que nos levam ao preconceito na análise social; (iv) ler o mundo e trazer à tona diferentes percepções e questionamentos que, na forma de filme, se apresentam mais livremente; e (vi) entender o recurso do roteiro e da edição didaticamente para perceber a importância da revisão.

O projeto teve como desafio entrelaçar a literatura, ou a inspiração que ela provoca em nós, a imagem, como forma de expressão e sua desarticulada maneira de nos tocar, e o som, que permite outras projeções para o olhar. Nossa intenção era fazer com que a imagem passasse a se comportar como um relato de entendimento, que não se prestasse apenas ao papel de comunicar... O nosso desejo era de que ela brotasse e aparecesse primeiramente no imaginário, trazendo um esboço de uma realidade que se faz de desentendida e que aponta para linhas de colisão que alguns desatentos acreditam ser o acaso. Era justamente a esse ponto que queríamos chegar: à colisão, ao questionamento, ao desassossego.

Introduzimos alguns temas gerais: Mar, Migração, América dos Latinos, Clima, Outros Mundos, Globalização... Os temas gerais serviram de orientação para assuntos que poderiam ser tratados nos filmes produzidos pelos alunos e se relacionavam a leituras feitas nas aulas de Português e de Geografia. Eram sugestões para inspirar o roteiro, sugestões com exemplos de obras literárias. No segundo semestre, aproveitamos as possibilidades que outras disciplinas ofereciam e permitimos que novos caminhos se cruzassem: e se os alunos preferissem discutir um conceito de História, aprofundar uma discussão de Ciências ou ainda entender melhor algo que exercitavam em Educação Física? Os professores e os alunos aceitaram os desafios e houve vários cruzamentos.

Discutimos os temas e os textos, e passamos para a etapa de organização do projeto: o roteiro. A escrita do roteiro foi o momento de maior do trabalho durante o planejamento. Nesse momento, começamos a perceber as relações com o projeto de texto em Língua Portuguesa. O roteirista, no nosso caso, funcionava como aquele que organiza o seu texto-imagem, planejando cenas, projetando imagens, fazendo escolhas para que sua “história” ou a sua “idéia” pudesse ser contada/defendida de uma certa maneira e dentro do período pré-estabelecido: um minuto. Os próprios alunos lembraram a palavra “rota” ao pensar no roteiro, como um norte para os trabalhos. Esse

foi o momento de maior intervenção nos trabalhos, quando os professores puderam questionar os projetos e ajudar a buscar a coerência interna<sup>20</sup>.

Exercitamos, inicialmente, dois tipos de roteiro: narrativo e dissertativo. Contar uma história, com personagens. Debater uma idéia, promover uma discussão, defender um ponto de vista. Mais tarde, percebemos que havia uma terceira possibilidade, mais referencial, o roteiro de um filme que apresentasse um conceito ou uma idéia, sem objetivos argumentativos ou ficcionais.

Fazia parte desse planejamento a preparação e a escolha das imagens. E, depois, trabalhar tudo isso, para fazer um recorte e apresentar uma leitura do mundo. Nesse momento a escolha da canção, da trilha sonora, foi fundamental. A nossa proposta, afinal, era “fazer arte”. Fazer arte em pelo menos dois sentidos: criando um monumento estético, no sentido deleuzeano, como algo, um bloco de sensações, que permanecesse e continuasse nos provocando, apesar do tempo; e, em um outro sentido, fazer “arte”, brincar, explorar o que não conhecemos, experimentar caminhos ainda não percorridos, como crianças que somos e que gostamos de ser.

Cada texto escolhido, cada discussão em sala, cada imagem selecionada, produziu esse texto e os filmes. Entendemos estes últimos como uma expressão em outras linguagens, pois empresta e “rouba” do texto e caminha com as imagens.

Isso tudo tem a ver com uma forma de pensar a educação. Para nós, educar é criar espaço para perceber, estranhar, deslocar-se, devir. E questionamos as interpretações rápidas, questionamos as representações que se repetem, questionamos o senso comum, questionamos o caminho fácil. Buscamos linhas de fuga.

Deleuze e Guattari (2004) dizem que somos feitos de linhas, e esta afirmação nos inclui, professores e alunos:

somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas. (op. cit., p. 66)

Somos linhas e, a todo momento, deparamos com linhas de segmentação dura: a escola, instituição disciplinar, como nos ensina Michel Foucault (2004). Desejávamos uma linha que escapasse, uma linha de fuga:

---

<sup>20</sup> Fazia parte de nossos planos que os alunos lidassem também com prazos, para estimular seu sendo de organização.

Fugir (...) nos dois sentidos da palavra: perder sua estanquidade ou sua clausura; esquivar, escapar. Se fugir é fazer fugir, é porque a fuga não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se pelo sonho ou ainda transformar a situação (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30)

Fugir, fazer fugir, experimentar, desterritorializar... Escapar do território das aulas e explorar frinchas, aberturas, outras dimensões dos conteúdos estudados. Bastante diferente de ir embora, estas linhas nos convidam à exploração.

E desejávamos o acontecimento, em seu sentido filosófico, como ato, como efeito, como fissura, em direção a algo que não podíamos controlar:

a cesura ou ruptura, cortando irrevogavelmente o tempo em dois e forçando-o a re-começar, numa apreensão sintética do irreversível e do iminente, o acontecimento dando-se no estranho local de um ainda-aqui-e-já-passado, ainda-por-vir-e-já-presente (idem, p. 8)

Nas aulas de Geografia e de Português, transformamos reflexões em produção em outras linguagens; outro pensar, pensar produzindo, argumentar, convencer. Expressar-se com ou sem palavras. Perceber situações, criar e buscar formas de registro: fotografia e filmagem. Tecnologia como forma de expressão.

Discutimos as armadilhas dos clichês, que foram alvo de problematizações. Difícil escapar da repetição do mesmo. Os temas foram se desenvolvendo, nas duas disciplinas, e os filmes foram sendo organizados: os oito filmes que apresentamos no ISIMELP (ver Marques & Sarraipa, 2008) transformaram-se em 47. Os primeiros podem ser acessados a partir de um link no site da escola: [WWW.ESCOLADOSITIO.COM.BR](http://WWW.ESCOLADOSITIO.COM.BR), na “A-Mostra” Cultural, de maio de 2008. Parcerias entre alunos, experiências solo, um grupo ajudando o outro, e a ferramenta do Windows tornando-se objeto de apropriação.

## **UMA EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL**

Entendemos que o projeto que desenvolvemos com nossos alunos tem como característica a transversalidade.

A palavra “transversal” tem sido usada nas escolas desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs). Os professores que lecionam atualmente têm familiaridade com os famosos temas transversais. O volume 10.1, sobre o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental, apresenta um conceito de transversalidade pautado por uma forma de organizar conteúdos, na tentativa de evitar a

compartimentação do ensino e da aprendizagem. Trata-se, neste caso, de uma exigência curricular, com objetivos de levar o corpo docente a “atuar conscientemente na educação de valores e de atitudes em todas as áreas” (BRASIL, 1998, p. 29), exigência curricular que pretende a definição de objetivos educacionais, busca mudar a atuação dos professores e implica trabalho sistemático. O mesmo documento enfatiza a inclusão da transversalidade na organização curricular, “garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade” (op. cit., p. 30). Não é este o movimento transversal que buscamos.

Transversalidade, a partir do pensamento deleuzeano, significa o rompimento com o paradigma arbóreo/arborescente do conhecimento, representado pela árvore, pela raiz, implica rompimento com hierarquias. Quando Deleuze e Guattari (2006) fizeram essa crítica, eles tomaram como imagem, ao invés da árvore, um sistema chamado rizoma:

aquele tipo de caule (...), formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, (...) inúmeras linhas fibrosas (...), que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do conjunto (GALLO, 2003, p. 93).

Deleuze (1991, p. 7) afirma que o rizoma não se julga pelo resultado final, mas pelo seu curso, pela potência de sua continuação:

opusemos os rizomas às árvores, ou antes, os processos de arborização como sendo limites provisórios que parariam um momento o rizoma e sua transformação. Não existem universais, somente singularidades. Um conceito não é um universal, mas um conjunto de singularidades, onde cada uma se prolonga até a vizinhança da outra.

Assim, a transversalidade que pretendemos, rizomática, aponta para outras direções, como um mangue:

aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicidade, para a atenção às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (GALLO, 2003, p. 97).

Gallo (op. cit., p. 99) afirma ainda que um currículo transversal, rizomático, seria “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais”, evitaria pretensões massificantes da pedagogia, abrir-se-ia “para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade de recuperar uma ligação, uma unidade perdida”. Ainda que esta visão seja utópica, foi pensando nesse tipo de transversalidade que surgiu o Projeto

Minuto. Não tínhamos idéia de que filmes surgiriam durante o ano letivo. Queríamos apenas que os alunos pudessem desenvolver seus roteiros e trouxessem para a escola os assuntos que julgassem mais importantes.

O uso da tecnologia transformou os estudantes em autores de uma construção. Eles exercitaram neste ano o que Michel Foucault (2001) chamou de “função-autor”: os filmes foram objetos de apropriação, não funcionaram de maneira universal, resultaram de operações complexas e comportam uma pluralidade de “eus”. Queremos problematizar a idéia de autoria e da existência de um ser autônomo, racional, autocentrado, dos discursos pedagógicos, seja ele o professor ou o aluno.

A autoria, no caso dos filmes de um minuto, é com-posição, é justaposição, é fragmentada, é rizomática, é trabalho de várias mãos. Nós podemos nos perguntar, a la Foucault (2001):

que importa quem ensina?; o que é ensinar?; o que é uma aula? E ainda: uma aula tem autoria?; quem são esses que falam e constroem uma aula?; como funcionam esses envolvidos no processo da educação? Talvez a marca da singularidade daquele que ensina seja exatamente a ausência-presença, o atual-virtual que nos move no processo de educação (MARQUES, FIGUEIREDO & GALLO, 2008, p. 12).

Sabemos que estamos presentes nestas obras desses jovens autores, reconhecemos nossas marcas, nossos colegas, reconhecemos as marcas dos componentes das duplas, entendemos como funcionaram os envolvidos nos diversos processos de criação. A autoria, nas duplas, é também transversalidade, é máquina em funcionamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste relato de experiência, não buscamos criar ou desenvolver práticas que sirvam de modelos pedagógicos. Abominamos essas práticas regulatórias no nosso fazer acadêmico. Ao contrário, fizemos e defendemos parcerias que funcionam, em um exercício de pensar que não lida com verdades postas, e as reconhece como provisórias.

Reconhecemos, no caso do Projeto Minuto, inúmeros ganhos: interesse pelas aulas e pelos assuntos discutidos, desejo de fazer bem feito, trabalho em equipe, uso de tecnologia de maneira construtiva, alegria pela conclusão de um trabalho esteticamente interessante.

No final de outubro, apresentamos os filmes à comunidade escolar, durante a Mostra Cultural O desafio do tempo de criar, no Espaço Cultural Casa do Lago, da Unicamp. Ver a apresentação dos filmes em um auditório de cinema foi especialmente interessante. No final do semestre, realizamos na escola o I Festival do Minuto, com a apresentação dos 47 filmes e seleção do melhor filme de cada turma (voto popular).

Do ponto de vista acadêmico, em Língua Portuguesa, há, entre esses alunos, uma melhor compreensão das características de cada tipo de texto e uma habilidade renovada para lidar com os elementos que compõem uma escrita narrativa, dissertativa ou referencial. Estes ganhos surgiram não apenas durante a preparação dos roteiros, mas também depois, quando víamos os filmes e discutíamos os projetos individualmente, observando suas características mais marcantes. Foi especialmente curioso notar as críticas feitas a um projeto com argumentos pouco desenvolvidos. A chamada “marcenaria lingüística”, que inclui os arranjos e rearranjos textuais e a produção das imagens e sons, possibilitou uma maior intimidade dos alunos com a própria língua e sua expressão. Em Geografia foi evidente a apropriação dessa habilidade na apresentação dos assuntos estudados. A transposição da expressão escrita para as imagens e sons e vice-versa trouxe significado a alguns temas e deslocou o entendimento para uma posição de vivência de situações abstratas.

Os impactos na produção escrita ainda deverão ser analisados, mas este será um outro trabalho. Entretanto, sem dúvida nenhuma, já se compreendeu a importância do planejamento e da revisão (bastante destacados nos processos de roteiro e de edição).

O Windows Movie Maker, software de edição de vídeos da Microsoft, é um programa relativamente simples e, portanto, de fácil acesso para alunos com alguma experiência com informática. Como ferramenta pedagógica, funcionou muito bem, pois permitiu que imagens criadas pelos alunos pudessem ser editadas e incrementadas com efeitos e com áudio, para a elaboração de filmes.

O projeto deu aos nossos alunos a possibilidade de criar algo que fosse apenas deles, algo que construíram e que vão guardar com interesse, sempre. Mais do que isso, permitiu que fizessem uso, nas aulas de Português e de Geografia, de um outro conhecimento, seu repertório digital, ainda pouco explorado pelas escolas e pela educação.

O desafio de criar as imagens, seja através de filmes ou de fotografia, também foi uma competência duramente adquirida. No primeiro momento, para os filmes apresentados no I SIMELP, permitimos o uso de imagens prontas. Os projetos que surgiram depois obedeciam à exigência de criar eles próprios suas imagens, em filmes ou fotografias. A direção do olhar, o cuidado pelo detalhe, o encaixe da música, a preocupação com o tempo: tudo isso foi motivo de reflexão. Avaliamos a experimentação de maneira bastante positiva.

Antes de concluir, apenas mais uma nota. O título da nossa comunicação no I SIMELP era “Projeto Minuto – narrativa em outras linguagens” (cf. Marques & Sarraipa, 2008), mas essa experiência nos mostrou que a produção dos alunos foi bastante além de uma narrativa. Entendemos que trabalhar com filmes é também uma construção de texto, por isso inscrevemos nosso trabalho no simpósio “O Ensino de Português e as Novas Tecnologias”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília:** MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DELEUZE, G. **Signos e acontecimentos (entrevista a Raymond Bellour e François Ewald)**, 1991. Tradução de Ana Sacchetti. Disponível em [HTTP://BR.GEOCITIES.COM/POLIS CONTEMP/DOSSIE DELEUZE TEXTOS/SIGNOS ACONTECIMENTOS.PDF](http://br.geocities.com/polis_contemp/dossie_deleuze_textos/signos_acontecimentos.pdf) (acesso em 06/04/2007).

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2 ed., 2006.

DELEUZE, G. & GUATARRI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 3ª reimpressão, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2ª reimpressão, 2004.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?. Ditos e escritos III.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** Tradução de Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARQUES, D. & SARRAIPA, L. A. dos S. Projeto Minuto – narrativa em outras linguagens. In: LIMA-HERNANDES, M. C. de, MARÇALO, M. J., MICHELETTI, G. & MARTIN, V. L. de R. (orgs.) **A língua portuguesa no mundo**. Disponível em [WWW.FFLCH.USP.BR/EVENTOS/SIMELP/NEW/PDF/SLP01/07.PDF](http://WWW.FFLCH.USP.BR/EVENTOS/SIMELP/NEW/PDF/SLP01/07.PDF) (acesso em 07/05/2009).

MARQUES, D., SILVA, G. M. F. & GALLO, S. A Função pedagógica do educador – apontamentos sobre multiplicidade e diferença. **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos**. Niterói: GRUPALFA-UFF, 2008.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

## **A WEBQUEST COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AMBIENTE VIRTUAL\***

Flávio Geraldo Oniles da SILVA<sup>21</sup>

**RESUMO:** Com a crescente disseminação do uso da Internet, vários estudos têm sido realizados relacionando o uso dessa ferramenta na escola com o objetivo de ajudar no processo educativo e promover uma melhora no processo de construção de conhecimentos. Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo verificar de que modo professores de língua portuguesa estão utilizando a ferramenta WebQuest (WQ) na proposição de tarefas para os seus alunos. Tomando como parâmetro a formatação, os objetivos e uso de recursos característicos do suporte eletrônico, foi feita uma análise de duas WQ, contrastando os atributos nelas encontrados com o modelo de WQ apresentado por Bernard Doge, o criador dessa ferramenta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, Letramento digital, Internet, WebQuest.

### **INTRODUÇÃO**

As novas tecnologias sempre criaram condições para que muitas mudanças acontecessem em todos os segmentos da sociedade. Esse processo não é novo, sempre foi assim:

A história do homem coincide com a história das técnicas, ou seja, a técnica é tão antiga quanto o homem. Inicia-se com a utilização de objetos que se transformam em instrumentos naturais e permanece como um aspecto cada vez mais complexo do processo de construção das sociedades humanas. (CARDOSO: 2002, p. 322)

Estas tecnologias, de uma forma ou de outra, acabam se fazendo presentes na escola. Do giz e do quadro-negro ao marcador e quadro branco, do caderno de anotações aos notebooks ultraportáteis com seus programas de edição de texto, do ábaco à calculadora, do livro de texto à informação disponibilizada on-line, sempre houve evolução.

A informática trouxe novas formas de agir, facilitando algumas tarefas que, antes, quando cumpridas de maneira convencional, exigiam um trabalho maior e conhecimentos que não estavam acessíveis à grande massa popular. Em particular, o

---

\* Este artigo é uma reformulação do nosso trabalho de conclusão do curso de especialização, orientado pelo Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

<sup>21</sup> Especialista em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – Uni-BH (2008).

computador permite resolver certos problemas que eram impensáveis com papel e lápis.

A informação, por sua vez, nunca esteve tão disponível:

Qualquer usuário de qualquer ponto pode não só trocar informações rapidamente, com baixíssimo custo, mas reconstruir significados, rearticular idéias individual e coletivamente, e assim, partilhar novos sentidos, socializar saberes e compartilhar novos consensos com todos os usuários da rede (OKADA: 2008, p. 55).

As tecnologias são,, em grande medida, cada vez mais responsáveis pela mediação entre a ação e a aprendizagem dos alunos. Os computadores estão cada vez mais presentes em todos os segmentos sociais, inclusive na educação:

A tradicional concepção de sala de aula, com alunos-espectadores enfileirados diante de um professor especialista detentor da informação deve ser modificada tanto nos ambientes presenciais quanto nos virtuais. (...) Os novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiem a co-construção do conhecimento (idem, p. 57)

Os usuários passam a poder escolher a informação e tornam-se criadores do seu conhecimento, cabendo ao professor o papel de guia e mediador nessa construção. Essas tecnologias incentivam ainda o desenvolvimento do pensamento, a capacidade de expressão, de encontrar solução para os problemas e de tomar decisões.

Entretanto, as novas tecnologias, por si só, não garantem a construção e aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes, a não ser que estejam integradas em ambientes de ensino-aprendizagem bem planejados, criando processos de aprendizagem necessários para os alunos atingirem os objetivos educacionais desejados.

Para Dias e Guimarães (2003, p. 64), “A questão que se coloca para os educadores é: como integrar essa nova forma de pensar, impulsionada pela realidade do espaço cibernético ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes do aluno?”.

O crescimento do uso de computadores interconectados extrapolou o espaço físico das redes locais e culminou com o surgimento da Internet, a grande rede mundial de computadores. A Internet, dentre outras possibilidades, funciona como um espaço de disponibilização e divulgação do conhecimento. Em virtude disso, funciona como um grande repositório de informações, formando uma espécie de Biblioteca Virtual em que se encontra farta quantidade de informações de todas as áreas de conhecimento. Esse extenso banco de dados permite encontrar todo o tipo de informação, documentos, notícias, softwares, sugestões para atividades em sala de aula, etc., além de permitir a

interação virtual entre pessoas – sendo, portanto, mais do que um simples banco de dados.

A conexão da escola à Internet e o acesso à informação disponível na Web permite uma articulação da produção de conhecimentos, cultura e informação com o estabelecimento de relações e de dinâmicas de aprendizagem. A escola conectada à Internet passa a fazer parte de um universo no qual o real se confunde com o virtual.

Navegar na Internet pode ser um processo de busca de informações valioso na construção do conhecimento, gerando um rico ambiente interativo e motivador de aprendizagem, mas pode também tornar-se um processo inútil e dispersivo. Os conteúdos publicados na Internet, especialmente os profissionais, refletem saberes e informações recentes, além de serem produtos autênticos que fazem parte do dia-a-dia das pessoas. Logo, a utilização da informática na escola deve procurar atingir algumas metas, tais como, integrar a Internet ao currículo das disciplinas de forma efetiva, estimular a personalização das atividades educacionais, a pesquisa, a autonomia e promover a reflexão e a construção de conhecimentos.

Entretanto, devemos tomar alguns cuidados nesse imenso mar de informações, pois, como nos diz Cortella (2008), “sem critérios seletivos, muitos ficam sufocados por uma ânsia precária de ler tudo, de acessar tudo, ouvir tudo, assistir tudo. É por isso que a maior parte dessas pessoas, em vez de navegar na Internet, naufraga”. Portanto, todos aqueles que pretendem propor alguma atividade na grande rede mundial, precisam estar atentos a fim de evitar esse naufrágio.

Um dos recursos disponíveis na Internet, que pode auxiliar na sistematização de atividades escolares, é a WebQuest<sup>22</sup>. Essa ferramenta pode ser utilizada por qualquer professor – mesmo por aqueles sem muito conhecimento de programação para a Web.

Uma WebQuest pode ser definida como uma proposta de trabalho concebida e implementada por professores para ser resolvida individualmente ou em grupo, aproveitando, de maneira especial, as informações disponíveis na própria Web. Constitui uma estratégia de aprendizagem envolvente, que possibilita ao aluno reconhecer a si mesmo enquanto ator do seu processo de autoformação, em sincronia com a orientação do professor, para além da possibilidade do desenvolvimento da capacidade de analisar um determinado problema sob múltiplas perspectivas, da

---

<sup>22</sup> Por uma questão de estilo, neste artigo alternamos a forma *WebQuest* e a abreviatura WQ.

capacidade de cooperar e partilhar informações em grupo, condições essenciais para desenvolvimento do pensamento crítico. Possibilita ainda integrar a tecnologia numa perspectiva construtivista da aprendizagem, na qual o aluno deixa de ter um papel passivo e passa a ser um construtor crítico, ativo e interativo do seu conhecimento.

As WebQuests fornecem direções concretas para tornar possível o uso da Web, garantindo o acesso a informações autênticas e atualizadas. Promovem, ainda, uma aprendizagem cooperativa e o compartilhamento de saberes, possibilitando o desenvolvimento de atividades que levam ao aprender a aprender, favorecendo a transformação ativa de informações em vez de apenas reproduzi-las, pois incentiva a criatividade através das investigações.

### **A WEBQUEST**

WebQuest é uma atividade de aprendizagem voltada para o processo educacional com objetivo de trabalhar algum tema, aprender sobre um determinado assunto ou desenvolver algum projeto. Constitui-se numa nova forma de ensinar e aprender usando a criatividade, com fundamento na aprendizagem cooperativa e processos investigativos na construção do saber. Foi proposta pelo Professor Bernie Dodge, da San Diego State University, em 1995, e hoje já conta com milhares de páginas na Web, com propostas de educadores de diversas partes do mundo.

Segundo Dodge (1995, p. 45), uma WebQuest é uma atividade em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém de recursos da Internet. Embora algumas pessoas utilizem programas avançados para sua criação, isso não é essencial, pois o conteúdo a ser publicado pode ser elaborado no Word ou outro editor de textos de uso corrente, como o Writer. Isso faz com que seja muito fácil usar a capacidade instalada em cada escola, sem restrição de plataforma ou soluções – o que permite, por sua vez, centrar a produção de WebQuests na metodologia pedagógica e na formação de docentes.

A proposta das WebQuests é ensinar o aluno a trabalhar de forma cooperativa, por meio de atividades desafiadoras, procurando estimular – tanto nos professores, que as planejam, como nos alunos, que as executam – o pensamento crítico, a pesquisa e a produção de materiais. Nelas, o professor publica sua idéia, sua seqüência de atividades, sua orientação de pesquisa, podendo também compartilhar com outros educadores o seu trabalho.

As WebQuests podem ser planejadas para uma disciplina ou ter uma abordagem multidisciplinar. Além disso, podem ser ter como público-alvo alunos desde a educação infantil até a pós-graduação.

Existem pelo menos dois níveis de WebQuests que devem ser distinguidos: curta (uma a três aulas) e longa (uma semana a um mês em ambiente de sala de aula). Os projetos de curta duração têm como objetivo principal a aquisição e integração de conhecimentos, enquanto os de longa duração almejam extensão e refinamento de conhecimentos.

A WebQuest pretende ser efetivamente uma metodologia que engage alunos e professores num uso da Internet voltado para o processo educacional, estimulando a pesquisa, o pensamento crítico, a criatividade, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, da aprendizagem colaborativa e da produção de materiais. Ela pode substituir uma aula cujo conteúdo o professor julgue ser possível trabalhar de forma diferenciada, garantindo ganhos de aprendizagem para os alunos. Os sites analisados e escolhidos durante o trabalho devem ser previamente analisados pelo professor, pois serão indicados como recursos de pesquisa.

Em linhas gerais, uma WebQuest parte da definição de um tema e de objetivos por parte do professor. Existe uma pesquisa inicial e disponibilização de links selecionados acerca do assunto, para consulta orientada dos alunos. Estes devem ter uma tarefa interessante, que norteie a pesquisa. Para o trabalho em grupo, os alunos devem assumir papéis diferentes, como o de especialistas, o que permite a troca de conhecimentos entre eles. Tanto o material inicial como os resultados devem ser publicados na web, on-line.

## **A ESTRUTURA DA WEBQUEST**

Segundo Bernie Dodge, uma WebQuest é geralmente composta por sete partes:

- introdução: apresenta a atividade de maneira geral como um convite para que o aluno execute a tarefa. Deve possuir um texto curto, direto, motivador e envolvente;
- tarefa: deve, preferencialmente, ter relação com o cotidiano do aluno, apresentando um desafio para ele. Pode, em alguns casos, propor a elaboração de um produto que possa ser apresentado a outras pessoas. É recomendável que

se evitem tarefas relacionadas a atividades escolares como seminários, questionários, etc.;

- processo: apresenta a seqüência de orientações que o aluno deve seguir. É usado para definir como será a realização do trabalho. No processo, todos os passos devem estar claramente definidos. Isso leva os alunos a saber sempre onde estão e o objetivo em cada etapa. Nessa página, os alunos têm as indicações necessárias para a informação que deverão acessar a fim de obter os conhecimentos previstos com o objetivo de completar as tarefas. As tarefas, por sua vez, devem estar claramente descritas, e estruturadas por etapas. À medida que os alunos vão seguindo as diferentes etapas, caminham para um nível de pensamento mais exigente e superior. Todas as atividades devem estar direcionadas para o sucesso das tarefas propostas e, conseqüentemente relacionadas e previstas de forma a conduzir o aluno à aquisição sustentada do conhecimento;
- recursos: são conteúdos preferencialmente encontrados na Web que funcionam como norteadores, em virtude do grande número de informações disponíveis na Internet, tornando a navegação estruturada no sentido do enriquecimento dos conhecimentos dos alunos e por uma questão de economia de tempo. Dessa forma, mesmo os alunos que não estejam habituados a procurar informação on-line, ao recorrerem aos sites indicados para a realização das tarefas, ficam familiarizados com as páginas Web e desenvolvem capacidades de análise e de crítica. Em função disso, os recursos devem conter fontes de informação como os links ou livros que ajudarão na pesquisa. Alguns desses recursos podem estar presentes no próprio conteúdo da WebQuest. As informações que vão aparecendo acrescentam sempre algo de novo ao conjunto das anteriores, todas elas estando diretamente relacionadas com o tema proposto e com a tarefa a realizar;
- avaliação: apresenta previamente os parâmetros que o professor usará para avaliar o trabalho desempenhado, ou seja, de que modo o professor avaliará o processo e o produto final da tarefa. Na página da avaliação, além dos aspectos quantitativos e qualitativos, é desejável que os alunos saibam também avaliar

aspectos relacionados com a própria atuação, ou seja, que eles possam realizar uma auto-avaliação da sua participação no processo. Afinal,

O educador ajuda mais o aluno quando o faz refletir a respeito de si mesmo. O único meio de nos aprimorarmos é desenvolvendo uma habilidade real de avaliarmos a nós mesmos. Se não conseguirmos fazer isso com precisão, como saber se progredimos ou regredimos? (...) Temos de ensiná-los [os alunos] a avaliar seu próprio desempenho. (PAUSCH: 2008, p. 79)

- conclusão: sintetiza os objetivos da WebQuest, dizendo aonde cada um deve chegar e o que se espera que se aprenda no processo;
- créditos: citam os participantes da criação, os sites e as fontes das imagens e ilustrações.

Em síntese, como diz Dodge, a WebQuest prevê a possibilidade da realização de atividades de uma forma autônoma, colaborativa, cooperativa e intensa de construção dos conhecimentos. A procura, a partilha, a investigação, a negociação e o confronto de idéias estão presentes nesse processo.

Essa possibilidade, entretanto, só será alcançada se o professor, no desenvolvimento da sua WebQuest, estiver atento tanto à maneira como organiza o conteúdo quanto à maneira como elabora propostas de atividades que explorem os potenciais recursos do suporte – pois, como nos diz Coscarelli (2005), a informática “não vai fazer mágica na educação (...) o computador é uma máquina bacana, mas não faz nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-los”.

Criadas as condições, pretende-se ainda que os alunos, de uma forma crítica, selecionem as informações mais relevantes no leque de possibilidades que lhes é fornecido. O professor, dessa forma, deixa de ter o papel de mero instrutor e passa a ter o papel de colaborador e de guia no contexto da sala de aula. É importante ressaltar que as tarefas propostas deverão tocar a sensibilidade dos alunos no sentido de os estimular para a realização, despertando-lhes a curiosidade e, assim, motivando-os para a aprendizagem.

## **PLANEJANDO UMA WEBQUEST**

Para Dodge, aprender a planejar WebQuests é um processo que deve ir do simples e familiar para o mais complexo e novo. Isto significa começar por uma única

disciplina com uma WebQuest curta e ir depois para atividades mais longas e interdisciplinares.

O primeiro passo para um professor aprender a ser um criador de WebQuest é familiarizar-se com os recursos disponíveis on-line na sua própria disciplina. A seguir, é necessário organizar o próprio conhecimento do que há na Internet. Algumas horas de navegação, pesquisando sobre o tema a ser proposto, ajudarão o docente a organizar os recursos de sua disciplina em categorias como: bases de dados pesquisáveis, materiais de referência, idéias de projetos, etc.

A seguir, o professor irá identificar os tópicos que cabem em seu currículo e para os quais há materiais apropriados on-line. Se o professor não tiver muita familiaridade com ferramentas de construção de páginas para a Web, poderá usar um gabarito (templates) para organizar as atividades que comporão a nova WebQuest. Esses gabaritos podem ser encontrados facilmente em vários servidores na Internet e possuem seções separadas para desenvolver os seguintes pontos: explicar a tarefa aos aprendizes, listar os recursos necessários, descrever o processo que os aprendizes devem percorrer, proporcionar orientações de aprendizagem e apresentar uma conclusão.

Finalmente, quando o professor se sentir confortável para planejar WebQuests em sua disciplina, poderá, juntamente com outros professores, propor desafios maiores em abordagens interdisciplinares com o mesmo formato.

### **DESCRIÇÃO DO CORPUS**

O corpus de nossa pesquisa compõe-se de duas WebQuests hospedadas em um provedor de conteúdo de acesso público, oferecendo ao professor a possibilidade construir e armazenar suas páginas sem custos. O provedor escolhido foi o portal ESCOLABR, que oferece espaço gratuito para a criação de WebQuests a partir de uma ferramenta chamada PHPWEBQUEST. Essa ferramenta consiste em um software que proporciona uma série de modelos pré-formatados, chamados templates, que podem ser preenchidos com as informações que comporão o corpo da WebQuest. Para usar esse provedor, é necessário que se faça um cadastro criando um nome de login e uma senha, tornando-se, assim, um contribuidor do portal. As WebQuests selecionadas tinham como proposta trabalhar os conteúdos ortografia e contos.

Nossa análise procurou perceber de que maneira os professores estão utilizando essa ferramenta e em que grau os recursos do ambiente digital estão sendo aproveitados

nas propostas de atividades construídas nas WebQuests. Procuramos observar também se as tarefas propostas nas WebQuests apontam para os objetivos educacionais propostos por Dodge.

## ANÁLISE DOS DADOS

### WEBQUEST ORTOGRAFIA



Figura 1 – A WebQuest Ortografia

Ao ler a introdução da WebQuest Ortografia, o usuário deduz que se trata de uma proposta de trabalho acerca de algumas convenções ortográficas da língua

portuguesa. Entretanto, à medida que se navega pelas outras partes da mesma, percebemos que não se trata de um estudo tão abrangente, mas apenas do uso da letra “r”.

Em relação aos elementos constitutivos, pudemos observar que a WQ apresenta todos eles separados por guias, configuração padrão nas das páginas hospedadas por esse portal. Observou-se também uma pequena modificação nesta e nas outras WQ quanto aos recursos, que são apresentados junto com o processo, o que se deve também à configuração do software gerador das WQs. Essa formatação, apesar de não ser obrigatória, pode causar problemas se o criador da WQ não souber delimitar claramente cada uma das partes. Nesta nos pareceu que o professor não teve esse cuidado, o que dificulta muito a percepção desse limite pelo usuário.

Há também uma boa quantidade de links quebrados, ao passo que certos links apontam para a página principal dos portais indicados, não direcionando o usuário para o assunto específico que deve ser pesquisado. É necessário, então, que o usuário localize a informação por si mesmo no interior desses portais. Dependendo da faixa etária do usuário, isso pode se tornar um problema, pois alguns portais não separam claramente seus conteúdos e não apresentam ferramentas de busca interna, o que obriga os seus visitantes a fazerem uma varredura – que pode ser bastante longa – a fim de encontrar por si só as informações que buscam.

Outro problema potencial causado por esse tipo de direcionamento é o fato de toda WebQuest exigir um tempo determinado para a sua execução: esses entraves podem comprometer seriamente sua execução dentro do que o professor planejou.

Com relação à avaliação, pudemos perceber que esta buscou mais ser uma verificação do tópico abordado do que um conjunto de questões capazes de provocar a reflexão, na medida em que continha apenas perguntas voltadas para a verificação do que foi abordado – o que foge dos objetivos propostos por Dodge em relação a essa parte (cf. acima).

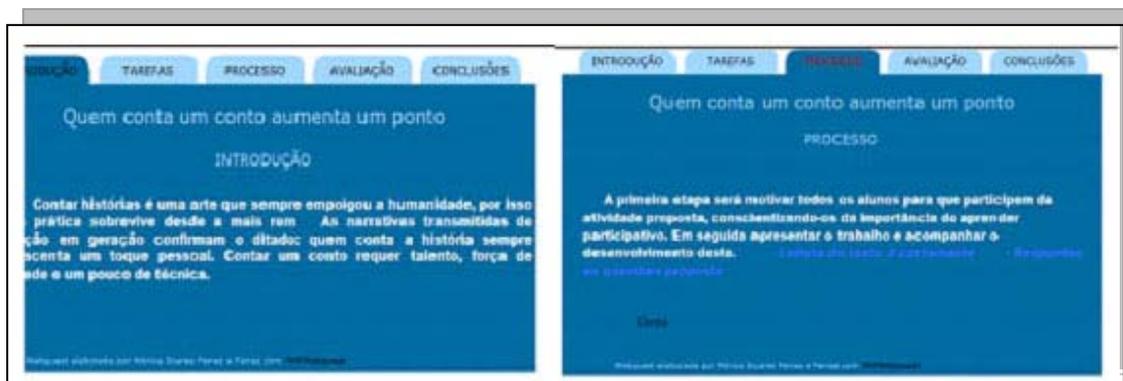
A conclusão dos trabalhos é apresentada como uma tarefa final – o que foge, mais uma vez, do modelo padrão de WQ. Mais problemático ainda é o fato de que a professora exerce uma pressão psicológica indireta sobre o aluno, no sentido de que ele se empenhe em obter um bom resultado, pois ela “espera muito” do aluno.

De maneira geral, esta WQ apresenta uma série de problemas, tanto do ponto de vista estrutural quanto do conteúdo.

### **A WEBQUEST QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO**

As propostas de trabalho com literatura em meio eletrônico ainda são muito incipientes. Por exemplo, não encontramos um número significativo desse tipo de atividades no portal selecionado. Das que foram encontradas, a WQ Quem conta um conto aumenta um ponto chamou nossa atenção por apresentar uma série de problemas quanto ao seu conteúdo e à sua proposta. Apesar de ter sido formatada dentro dos moldes de uma WQ, a maioria dos seus elementos constitutivos encontra-se fora dos padrões apresentados por Dodge. Pareceu-nos que a autora, por desconhecer esses parâmetros, acabou montando, no suporte eletrônico, um roteiro para que os professores de literatura pudessem trabalhar contos em sala de aula. Na melhor das hipóteses, tentou montar uma WQ para os professores.

Navegando pelas páginas, percebe-se que somente a estrutura padrão – que não é criada pelo autor, mas pela ferramenta que gera as WebQuests – foi mantida, mas o seu conteúdo deixa muito a desejar por não apresentar recursos, não apresentar uma introdução, não deixar claro o processo a ser seguido e não apresentar critérios claros para a avaliação.



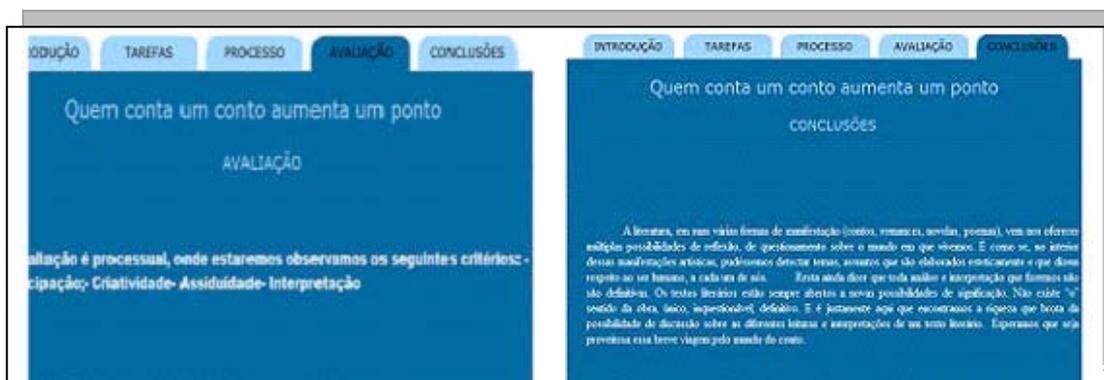


Figura 2 – A WebQuest Quem conta um conto aumenta um ponto

Das WQ analisadas, esta pode ser considerada a que mais foge aos objetivos dessa ferramenta em razão de todos os problemas apresentados.

### RESULTADOS GERAIS

Todas as WebQuests hospedadas no portal ESCOLABR apresentaram todos os elementos estruturantes (mesmo que em formato diferente) da proposta de Dodge. Nesse portal, dois atributos – tarefa e recursos – encontram-se dentro da mesma seção. Tendo em vista que essa característica está presente em todas as WQ do portal, podemos afirmar que isso provavelmente se deve a uma imposição da ferramenta de criação das mesmas. Entretanto, se bem explorada pelo professor, tal formatação não compromete a qualidade de uma WebQuest.

Com a finalidade de incitar à aprendizagem colaborativa, Dodge sugere que as Webquests incentivem o trabalho em grupo. Todavia, percebemos que, em duas das WQ analisadas, não foi exigida uma discussão em grupo, mas um trabalho fragmentado em que o resultado da tarefa se resumia a unir partes isoladas.

Também pudemos observar, nas WQ hospedadas no portal ESCOLABR, que os recursos característicos do suporte digital são muito pouco explorados: nota-se uma tendência a transportar para esse suporte tarefas que normalmente seriam feitas no suporte impresso. Essa maneira de fazer pode ser um indicador de que a maior parte dos professores que usam essa ferramenta ainda estão muito presos aos recursos tradicionalmente usados na escola, encontrando-se, ainda, despreparados para lidar com o ambiente digital e os recursos que ele oferece.

De maneira geral as WebQuests analisadas têm um bom apelo visual, apesar de usarem recursos simples. Embora o uso destes recursos varie bastante entre elas, a qualidade dos elementos gráficos é relativamente boa. Acreditamos que a ferramenta

usada para a criação exerce um papel limitador sobre esse apelo, pois, como se trata de modelos pré-formatados, uma modificação mais apurada no modelo não é possível dentro do programa gerador. Um trabalho mais apurado nesse quesito exigiria do criador da WQ um conhecimento maior sobre programação Web, o que foge dos objetivos do portal.

Em algumas WQ, observa-se que o autor, ao descrever o conteúdo, ora dirige-se ao aluno, ora ao professor: há, portanto, uma confusão quanto ao destinatário da WQ. É provável que essa confusão seja devida à falta de conhecimento de muitos professores em relação a essa ferramenta.

Ainda que WebQuests com abordagens multidisciplinares sejam incentivadas por Dodge, nas WQ analisadas essa abordagem não foi muito explorada. Pode-se pensar que tal limitação seja reflexo do que se pode observar mesmo em atividades fora do ambiente digital, ou seja, de um modo geral os professores ainda estão muito concentrados em suas disciplinas e pouco motivados à prática multidisciplinar no seu dia-a-dia.

De maneira geral, as introduções são muito pouco interessantes, seja no seu conteúdo, seja no seu nível cognitivo, ou ainda na motivação proposta ao aluno. Algumas são muito simples: não procuram ativar os conhecimentos prévios dos alunos, como se pode observar na WQ Quem conta um conto aumenta um ponto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção de ambientes de aprendizagem na Internet tem-se tornado cada vez mais fácil. Diferentemente de quando a Internet começou a se popularizar, não é mais necessário que o construtor tenha sólidos conhecimentos de informática para construir uma página Web ou qualquer outro conteúdo para publicação. Pessoas sem experiência de programação começaram a poder desenvolver seus conteúdos e publicá-los em servidores gratuitos da Internet. Em função disso, várias ferramentas, recursos e metodologias brotam a todo instante na Internet – a WebQuest sendo uma delas. Soma-se a essa facilidade o barateamento dos equipamentos eletrônicos, especialmente do computador, o que vem tornando possível o uso dessa máquina tanto pelas instituições quanto pelos professores e alunos nas suas casas.

Entretanto, integrar a escola à vida não passa por aparelhamento puro e simples, e, sim, primeiramente pelo elemento humano que desenvolverá um projeto educacional que possibilite ao aluno articular o

aprendizado ao seu cotidiano, estabelecendo relações, questionando, interagindo. Para isso, não bastam máquinas. É preciso professores bem preparados. É preciso, sim, que o educando tenha acesso aos modernos meios de comunicação e informação, mas, principalmente, que tenha repertório e direção para manipulá-los e compreendê-los em suas múltiplas facetas. E tudo isso só será possível se o educador também estiver suficientemente motivado e instrumentalizado para servir como condutor do processo de aprendizagem, trocando informações com seus alunos, ensinando e aprendendo com eles (SANTOS: 2007, p. 32).

É importante ressaltar que nossas considerações não podem ser tomadas como conclusivas, uma vez que há ainda muito poucos estudos sobre a questão. É importante que os professores conheçam as possibilidades de trabalho na Internet e, nesse sentido, nossa pesquisa procurou contribuir para a discussão desse tema, apresentando uma ferramenta, que, apesar de ainda pouco usada nas escolas do Brasil, constitui uma possibilidade de uso efetivo:

o grande desafio humano é resistir à sedução do repouso, pois nascemos para caminhar e nunca para nos satisfazer com as coisas como estão. A insatisfação é um elemento indispensável para quem, mais do que repetir, deseja criar, inovar, refazer, modificar, aperfeiçoar (CORTELLA: 2008, p. 56)

Assim, procuramos mostrar o potencial pedagógico que as WebQuests apresentam, apontando aspectos dessa ferramenta que merecem uma investigação mais detalhada através de novos estudos. A questão está lançada.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARDOSO, T. F. L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.) **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!: provocações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

DIAS, R. & GUIMARÃES, A. de M. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed, 2003.

DODGE, B. **Some thoughts about WebQuests**, 1995. Disponível em: [HTTP://WEBQUEST.SDSU.EDU/ABOUT\\_WEBQUESTS.HTML](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (acesso em 14/02/2008).

OKADA, A. L. P. **A construção de ambientes virtuais de aprendizagem com artefatos gratuitos disponíveis na WEB.** Disponível em: [HTTP://WEBQUEST.SDSU.EDU/ARTIGOS.HTML](http://webquest.sdsu.edu/artigos.html) (acesso em 14/02/2008).

SANTOS, E. M. dos. Pesquisa na internet: cópia/cola??? In: ARAÚJO, J. C. (org.) **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PAUSCH, Randy. **A lição final.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

## **ONENESS – UM CURSO DE PORTUGUÊS ON-LINE**

Maria de Lourdes CRISPIM<sup>23</sup>  
Ana Maria MADEIRA<sup>24</sup>

**RESUMO:** O espaço comunitário europeu tem actualmente 27 países e 23 línguas oficiais. O discurso oficial das instâncias políticas europeias é militantemente multilingue e existem várias instâncias que apoiam esse discurso, sendo a mais recente um Comissário para o Multilinguismo. Ao longo dos anos a UE tem desenvolvido vários programas de apoio à criação de materiais didácticos para o ensino das línguas, nomeadamente o Programa Língua 2. Entre 2003 e 2006, no âmbito deste Programa, um conjunto de cinco países (Lituânia, Estónia, Polónia, Finlândia e Portugal) elaborou um curso de iniciação de nível A1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, para cada uma das cinco línguas implicadas. O projecto, designado ONENESS, apresenta estrutura e conteúdos programáticos idênticos para as cinco línguas. Destinado a auto-aprendizagem por adultos alfabetizados e gratuitamente acessível on-line, o seu objectivo é o de que o aprendiz escolha o seu percurso e adquira os conhecimentos básicos da língua ao seu próprio ritmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoaprendizagem; Novas Tecnologias; Materiais Didácticos, Políticas Linguísticas; Interculturalidade.

### **INTRODUÇÃO**

A elaboração do curso de português para estrangeiros, designado “ONENESS - On-line Less Used and Less Taught Language Courses”, teve lugar no âmbito de um projecto financiado pela União Europeia [110745-CP-1-2003-1-LT-LINGUA-L2] entre 2003 e 2006. Liderado pela Universidade de Vilnius, da Lituânia, tendo como parceiros, além de Portugal, a Polónia, a Estónia e a Finlândia, este projecto teve como objectivo principal desenvolver metodologias e materiais para ensino on-line das cinco línguas envolvidas, consideradas “línguas pouco usadas e faladas da Europa” – “less widely used languages of Europe (EE, FI, LT, PL, PO)”.

---

<sup>23</sup> Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; presidente da Comissão Directiva do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL); responsável pelos cursos intensivos de Português, língua estrangeira, que têm lugar em Julho, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Principais domínios de interesse e investigação: português medieval, português, língua não materna.

<sup>24</sup> Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; investigadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa; responsável pelo projecto Morfologia e Sintaxe na Aquisição de L2, com participação em diversos projectos sobre o ensino/aprendizagem do português língua não materna. Principais domínios de interesse e investigação: aquisição de língua segunda, sintaxe.

Sendo a língua portuguesa falada por mais de 200 milhões de falantes, cabe perguntar (i) por que razão figurou num projecto que visava expressamente o apoio à difusão de línguas consideradas minoritárias, (ii) o que significa este conceito no âmbito das políticas linguísticas da União Europeia (UE) e (iii) como é possível conciliar a realidade histórica do português e o seu estatuto europeu, particularmente no momento da elaboração de um curso destinado a autoaprendizagem on-line.

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA UE**

O entendimento do português como língua da Europa pouco usada ou pouco ensinada só se explica por um eurocentrismo estreito: a União Europeia vê a dimensão e a difusão das línguas DA Europa a partir da dimensão e difusão que as línguas têm NA Europa. Não há uma classificação explícita, oficial, das línguas quanto a estes parâmetros, mas os textos induzem o conceito:

As competências linguísticas distribuem-se de forma desigual por países e grupos sociais. O leque de línguas estrangeiras faladas pelos europeus é reduzido, limitando-se fundamentalmente ao inglês, francês, alemão e espanhol. (Comissão, Julho de 2003)

Nesta perspectiva, o português é, efectivamente, uma língua pouco usada e pouco ensinada. Na prática, esta classificação apresenta algumas vantagens para Portugal pois, se, de acordo com o texto do Plano de Acção 2004-2006, “O papel da União Europeia neste domínio [promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística] consiste em apoiar e complementar a acção dos Estados-Membros, não substituí-la”, a UE assume também que poderá intervir

(...) relativamente às questões em que uma intervenção comunitária seja a mais eficaz. (...) Neste domínio, os principais instrumentos de que a União dispõe são os seus programas de financiamento, designadamente em matéria de educação, formação e cultura. Os programas Sócrates e Leonardo da Vinci, em conjunto, investem mais de 30 milhões de euros por ano em acções orientadas por um objectivo específico ligado à aprendizagem de línguas (Plano de Acção 2004-2006).

Como, no período em questão, a prioridade de apoio ia para os Estados cujas línguas eram minoritárias, incentivando-se simultaneamente a apresentação de projectos em que se associassem vários países, por razões de política financeira, Portugal tinha vantagem em aceitar a classificação do português como língua da Europa “pouco usada e pouco ensinada”. Estamos, pois, perante uma questão de políticas linguísticas.

Em 2008, a UE é constituída por 27 países e tem 23 línguas oficiais. Neste contexto, a questão da diversidade linguística na Europa tem sido e continua a ser uma constante quer nos discursos da União quer nos do Conselho quer nos do Parlamento Europeu.

As políticas linguísticas da UE, porém, não são estáticas. Ao longo do tempo, as prioridades e os conceitos têm evoluído. Nos oito anos que medeiam entre a publicação da “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia”, em 2000, e a publicação das “Conclusões do Conselho da União Europeia”, em 2008, sucederam-se relatórios, orientações, iniciativas e medidas que as “Conclusões” inventariam e sintetizam. Grosso modo, desde 2000, podemos distinguir três períodos em que, sem rupturas, os conceitos, os objectivos e as prioridades de acção têm sofrido alterações que se manifestam nos textos oficiais: o dos “princípios fundamentais”, o da “valorização da diversidade linguística” e o do “multilinguismo”.

## **A. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS**

A “Carta dos Direitos Fundamentais”, de 2000, publicada na ainda Europa dos 15, estabelece:

Artigo 21º

Não discriminação

1. É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual.

(...)

Artigo 22º

Diversidade cultural, religiosa e linguística

A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.

(“Carta dos Direitos Fundamentais”, 2000)

## **B. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

Em 2001, por iniciativa do Conselho da Europa e da União Europeia, celebrou-se o “Ano Europeu das Línguas”. Os eventos que então tiveram lugar tinham como objectivos principais valorizar a pluralidade linguística do continente europeu, promover o interesse pelo conhecimento das línguas e incentivar medidas que contribuíssem para o alargamento e aprofundamento da aprendizagem diversificada das mesmas. No ano seguinte, as recomendações da cimeira de Barcelona, de 2002, preconizavam o ensino precoce de duas línguas estrangeiras e, em 2003, o Plano de

Acção 2004-2006 visava explicitamente “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística”.

Os instrumentos de avaliação, entretanto criados para monitorizar o sucesso das políticas educativas no seio da UE, revelam que o mesmo é relativamente modesto no domínio das políticas linguísticas e que a aprendizagem do inglês se reforça de tal modo que as restantes línguas, com poucas excepções, vêem reduzidos os números dos seus aprendentes.

### **C. MULTILINGUISMO**

Em 2005, há uma mudança de conceitos. A primeira Comunicação da Comissão, “Um novo quadro para o multilinguismo”, é adoptada em Novembro e vem, de certo modo, completar o Plano de Acção de 2004-2006.

Em Outubro de 2006, a Comissão Europeia decide criar o “Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo”, composto por onze especialistas de toda a Europa. No mesmo ano, pela “Decisão nº 1983/2006/CE” do Parlamento Europeu e do Conselho, de Dezembro de 2006, é estabelecido que 2008 será o “Ano Europeu do Diálogo Intercultural”. Segue-se a resolução do Conselho de 16 de Novembro de 2007, sobre uma “Agenda Europeia para a Cultura”, que define o multilinguismo como uma das áreas prioritárias de acção para promover o património cultural.

Em Janeiro de 2007, o comissário europeu Leonard Orban assume a pasta do Multilinguismo e convida, com o apoio de Durão Barroso, outro grupo de intelectuais para aconselhar a Comissão “sobre a contribuição do multilinguismo para o diálogo intercultural”. Este grupo apresenta, em 2008, o relatório intitulado “Um Desafio Salutar”, no qual, assumindo que “a multiplicidade de línguas impõe constrangimentos, pesa sobre o funcionamento das instituições europeias e representa custos em termos de tempo e dinheiro” e que “é grande a tentação de se deixar instalar uma situação de facto na qual uma só língua, o inglês ocuparia um lugar preponderante”, defende que essa multiplicidade de línguas é “o próprio fundamento do ideal europeu”. Assim, para incentivar os europeus a escolherem línguas diferentes e os estados membros a investirem no ensino diversificado das línguas, os intelectuais convidados consideram que “a União Europeia deveria preconizar a noção de “língua pessoal adoptiva”. Este conceito, segundo os autores, favoreceria uma estratégia com vantagens para todas as partes:

Tal como a concebemos, “a língua pessoal adoptiva” não seria de forma alguma uma segunda língua estrangeira, mas antes, em certa medida, uma segunda língua materna. (...) Graças a esta abordagem, propor-nos-íamos ultrapassar a rivalidade actual entre o inglês e as outras línguas, rivalidade que se traduz num enfraquecimento destas últimas, e que se faz também em detrimento da língua inglesa e dos seus falantes. (“Um Desafio Salutar”, 2008)

O teor destas considerações está em total consonância com o que está expresso em dois outros documentos: o Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, de Janeiro de 2008, que apresenta o programa de trabalho “Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação”, e as “Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre o multilinguismo”, já acima referido.

Estes textos marcam as orientações actuais da política linguística europeia. Neles se encontra a continuidade da política de incentivo ao ensino das línguas. No entanto, uma pequena diferença de linguagem poderá significar que a UE, por um lado, procura responsabilizar mais directamente cada um dos Estados-Membros pela política linguística comunitária e, mesmo, alargar essa política a outras línguas, mas, por outro, vai mais longe na política de igualização dos estatutos das línguas da Europa.

Com efeito, se no documento em análise, os Estados-Membros são convidados a

encorajar a aprendizagem da sua língua oficial nos outros estados membros, nomeadamente pelo recurso acrescido às tecnologias de tele-ensino, e a incentivar a aprendizagem das línguas europeias menos difundidas assim como a de línguas não europeias; a utilizar os instrumentos existentes, tais como o Portfolio europeu das línguas do Conselho da Europa e o Europass-Portfolio das línguas, para verificar o conhecimento da língua; a incentivar as medidas susceptíveis de facilitar a aprendizagem de uma língua por pessoas com necessidades especiais a fim de contribuir para a sua inserção social e para melhorar as possibilidades de carreira assim com o seu bem-estar; a cooperar com as organizações internacionais que se ocupam de questões ligadas ao multilinguismo, em particular o Conselho da Europa e a Unesco.

Também a Comissão é convidada

a apoiar os estados-membros nos seus esforços para dar resposta às prioridades acima mencionadas; a elaborar, antes do fim de 2008, as propostas de um quadro de ação global em matéria de multilinguismo, tomando em devida conta as necessidades linguísticas dos cidadãos e das instituições, nomeadamente respeitando os seus direitos a comunicar com as instituições da União Europeia em qualquer das línguas oficiais da União (Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, Janeiro de 2008)

No percurso evolutivo das políticas linguísticas da UE, o projecto ONENESS pertence à fase da valorização da diversidade linguística, com a promoção da aprendizagem das línguas, mas muitos dos conceitos que vieram a ser reafirmados posteriormente estavam já formulados no texto do Plano de Acção 2004-2006, que consignava entre outras, as seguintes considerações:

Introdução – (...) O Documento de Consulta identificou três grandes domínios para a acção comunitária: estender a todos os cidadãos as vantagens da aprendizagem de línguas ao longo da vida, melhorar o ensino das línguas e criar um ambiente mais favorável às línguas. (...). Todos os adultos deveriam ser incentivados a prosseguir a aprendizagem de línguas estrangeiras e, para este efeito, deveriam estar disponíveis estruturas de acesso fácil. Aos trabalhadores deveria ser dada a oportunidade de melhorarem as competências linguísticas de interesse para a sua vida profissional (...). Promover a diversidade linguística significa incentivar activamente o ensino e a aprendizagem de um leque de línguas tão vasto quanto possível nas nossas escolas, universidades, centros de educação de adultos e empresas. Considerado no seu conjunto, o leque das línguas propostas deveria compreender as línguas europeias com um número menor de falantes, assim como todas as grandes línguas e as línguas regionais, as línguas das minorias e dos migrantes, para além daquelas que têm o estatuto de língua nacional e as línguas dos nossos principais parceiros comerciais no mundo inteiro. (Plano de Acção 2004-2006)

## **O PROJECTO ONENESS**

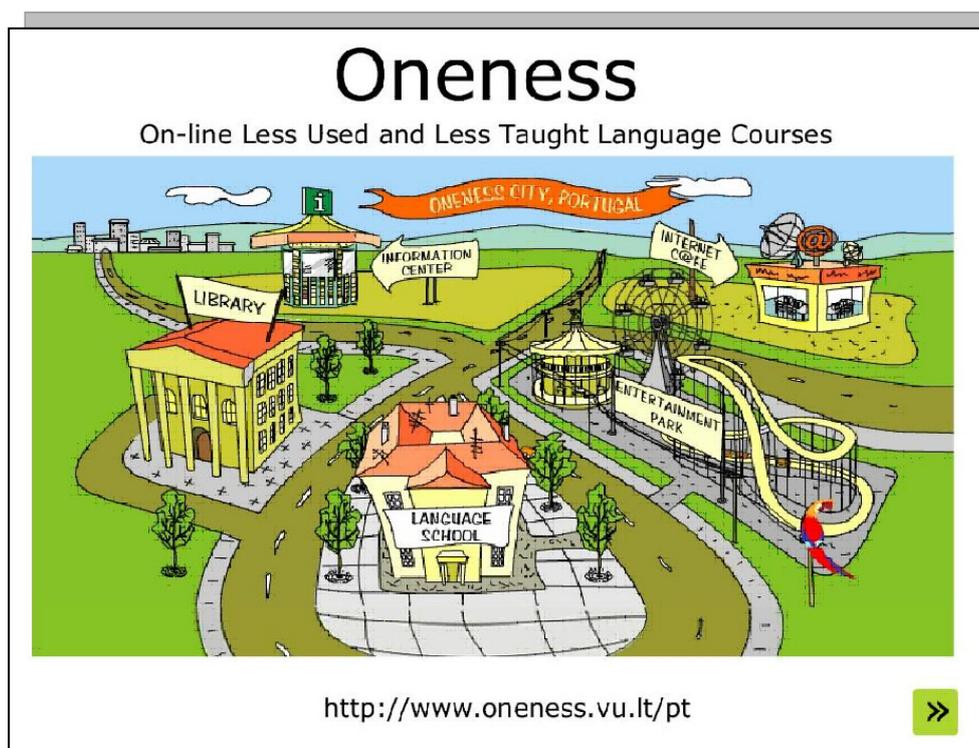
Não é difícil encontrar a coincidência entre os objectivos programáticos do Plano de Acção 2004-2006 e os do projecto ONENESS, que visava: desenvolver um “instrumento facilmente acessível e inovador” para o ensino de “cinco línguas europeias pouco usadas e faladas”. Pôr em prática uma abordagem comunicativa que, desenvolvendo competências linguísticas e socio-linguísticas, “promovia o acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de acordo com as necessidades individuais”. O curso visava ainda, especificamente, contribuir para “incentivar a diversidade linguística na Europa”, estimular o interesse pelas culturas dos países em que as línguas alvo são faladas, e “desenvolver novas tecnologias” de modo a actualizar os métodos, aumentar a qualidade e a eficácia do ensino/aprendizagem das cinco línguas minoritárias.

O projecto desenvolveu-se em várias etapas correspondentes a várias tarefas:

1. Estudo e redacção dos Curricula (conteúdos comuns < Quadro Europeu Comum de Referência)
2. Desenho da apresentação e da estrutura do curso (comum a todas as línguas)

3. Criação de ferramentas informáticas
4. Redacção de textos orais e escritos (individualizados por língua)
5. Criação de exercícios (estruturas comuns)
6. Redacção de um compêndio de gramática (conteúdos individualizados por língua)
7. Dicionário (estrutura comum)
8. Selecção e redacção de materiais socio-culturais (conteúdos individualizados por língua)
9. Elaboração conjunta do material lúdico (estrutura e conteúdos comuns)

Definido o público alvo – adultos escolarizados, estudantes ou trabalhadores – e o nível de proficiência A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, foi elaborado o curriculum e decidida a estrutura gráfica do curso. Foi decidido ainda que todas as informações gerais e instruções de utilização seriam dadas em inglês. A estrutura e imagem do curso escolhidas foram as seguintes:



Aos aprendentes de cada língua é oferecida uma “cidade” onde podem aprender a língua através dos recursos disponíveis na “Escola de Línguas”, na “Biblioteca”, no

“Centro de Informações e num “Parque de Diversões”. No caso do português, nunca foi activado o “Internet c@fe”. Cada aprendiz é livre de escolher o seu percurso, mas a ordem aconselhada é: Escola, Biblioteca, Centro de Informações e Parque de Diversões.

A Escola oferece um curso que está organizado em dez unidades ou lições correspondentes aos dez temas definidos no curriculum:

**Oneness**  
On-line Less Used and Less Taught Language Courses

---

**Language school**

Lesson 1 HELLO!	Lesson 2 AT HOME	Lesson 3 BON APETIT!	Lesson 4 LEFT OR RIGHT?	Lesson 5 SERVICES
Lesson 6 GOING OUT	Lesson 7 HEALTH	Lesson 8 BE MY GUEST!	Lesson 9 RAIN AGAIN?	Lesson 10 LET'S TRAVEL!

This course has ten lessons, each of them has one theme, based on daily life.

« <http://www.oneness.vu.lt/pt> »

Em cada lição são disponibilizados cinco tipos de materiais: textos orais, textos escritos, gramática, vocabulário e exercícios. Em algumas lições são também apresentadas “expressões usuais”. Todas as lições têm ligações ao Centro de Informações onde se encontram elementos complementares, visuais ou textuais em inglês sobre o tema e/ou sobre o país.

### O CASO ESPECIAL DO PORTUGUÊS

Ao iniciar a elaboração dos conteúdos, a equipa portuguesa viu-se confrontada com o desafio, já acima referido, de ter de dar a conhecer a importância da língua no mundo e a sua condição de língua minoritária para a qual estava a ser feito o curso. A solução encontrada foi então a de criar uma pequena história: de cada um dos países lusófonos, alguém telefona a um amigo de outro país, dizendo que vai a Lisboa e perguntando se o outro também vai. Todos dizem que sim.

Listen to the text

**Olá!** Hello!



– Olá, sou o Joaquim, como estás?  
Vou a Lisboa. E tu? 

– Eu também.

– Oi, sou o João, como estás?  
Vou a Lisboa. E você? 

– Eu também.

– Olá, sou a Manuela, como estás?  
Vou a Lisboa. E tu? 

– Eu também.

– Olá, sou a Dulce, como estás?  
Vou a Lisboa. E tu? 

– Eu também.

– Olá, sou o Domingos, como estás?  
Vou a Lisboa. E tu? 

– Eu também.

– Olá, sou a Luísa, como estás?  
Vou a Lisboa. E tu? 

– Eu também.

**LISBOA**



LISTEN ONCE AGAIN

NEXT TEXT

Se o aprendente não percebe o diálogo, pode passar com o cursor por cima das bandeiras inglesas e ver a tradução:

Listen to the text

**Olá!** Hello!



– Olá, sou o Joaquim, como estás?  
Vou a Lisboa. E tu? 

– Eu também.

– Oi, sou o João, como estás?  
Hi. I'm João. How are you?  
You're going to Lisbon. And you? 

– Eu também.

– He too.

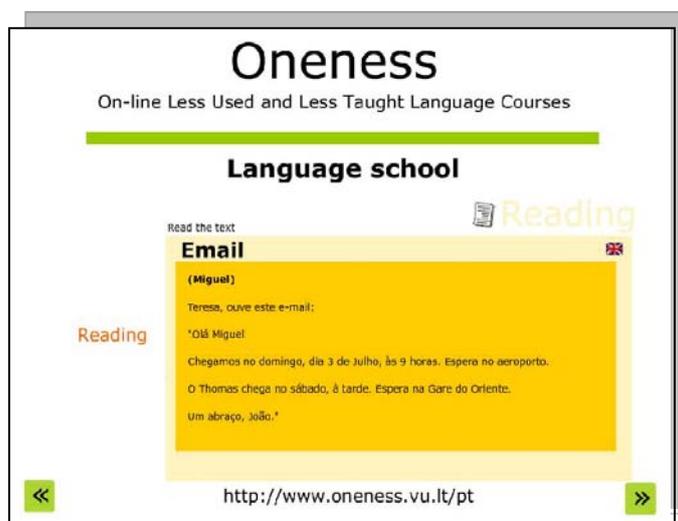
**LISBOA**



LISTEN ONCE AGAIN

NEXT TEXT

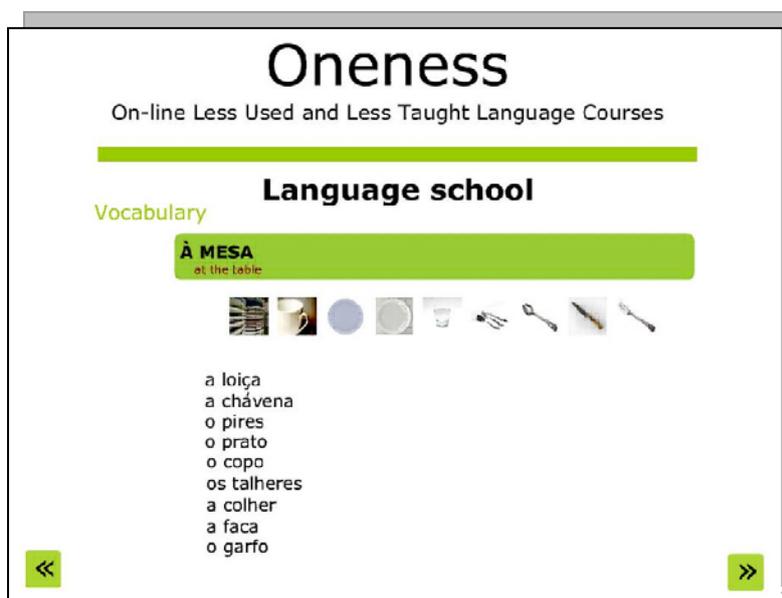
Estabelecido o plano de viagem, dois irmãos portugueses, a Teresa e o Miguel, recebem um e-mail do João a dizer quando chegam os “lusofalantes” e um amigo alemão. Apresentamos, no formato de “leitura” o texto da missiva, que também faz parte do material áudio através da leitura que o Miguel faz:



The screenshot shows the Oneness Language school interface. At the top, it says "Oneness On-line Less Used and Less Taught Language Courses". Below that, "Language school" is displayed. The main activity is "Reading", which involves reading an email. The email is from Miguel to Teresa, with the subject "Email (Miguel)". The text of the email is: "Teresa, ouve este e-mail: 'Olá Miguel. Chegamos no domingo, dia 3 de julho, às 9 horas. Espere no aeroporto. O Thomas chega no sábado, à tarde. Espere na Gare do Oriente. Um abraço, João.'" The interface includes navigation arrows and the URL "http://www.oneness.vu.lt/pt".

O resto da história não faz parte desta apresentação, mas é fácil de contar: todos os amigos ficam instalados na “Casa do tio Luís” que é embaixador e está na China. A seguir tomam o pequeno almoço e, com exceção do Thomas, o alemão, que veio para estudar, vão viajar para o norte do país.

Cada lição, além dos textos, tem o vocabulário associado ao tema e cada palavra pode ser ouvida passando o cursor sobre a mesma:



The screenshot shows the Oneness Language school interface for a vocabulary lesson. The title is "Oneness On-line Less Used and Less Taught Language Courses". Below that, "Language school" is displayed. The main activity is "Vocabulary", which is titled "À MESA at the table". There are several small images of tableware: a bowl, a plate, a cup, a glass, a fork, a spoon, a knife, and a fork. Below the images, a list of items is provided: "a loiça", "a chávena", "o pires", "o prato", "o copo", "os talheres", "a colher", "a faca", and "o garfo". The interface includes navigation arrows.

Também em cada lição são tratados os pontos da gramática que ocorrem nos textos:

# Oneness

On-line Less Used and Less Taught Language Courses

---

## Language school

Grammar

### Nouns

- Nouns in Portuguese are typically inflected for gender (masculine/feminine) and number (singular/plural).

Examples:

amigo friend (masc., sing.)

amiga friend (fem., sing.)

amigos friends (masc., plural)

amigas friends (fem., plural)

<http://www.oneness.vu.lt/pt>

Finalmente, no que diz respeito às lições, temos diferentes exercícios. Apresentamos apenas um exemplo:

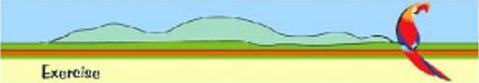
# Oneness

On-line Less Used and Less Taught Language Courses

---

## Language school

Exercises  
drag and drop



Exercise

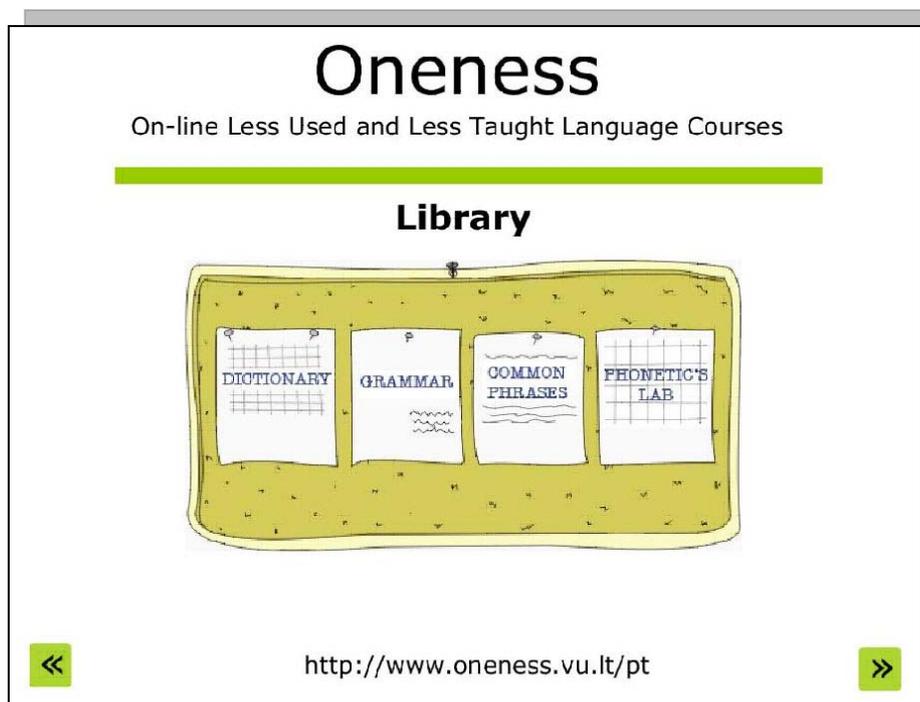
### Profissões - Professions

Put the image in the right place.

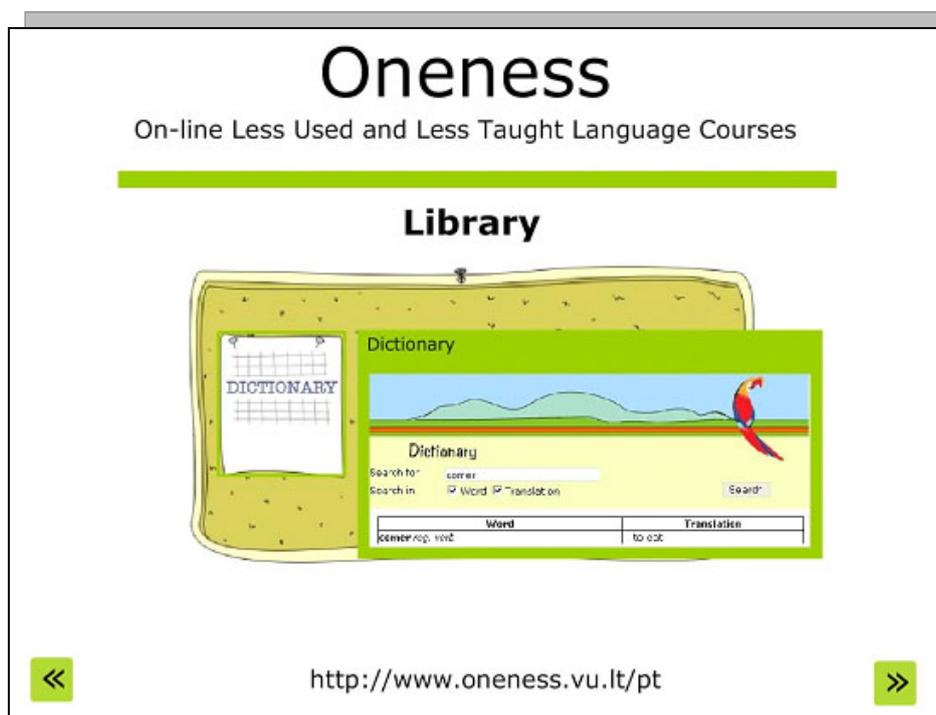
Statement	Answer	Options
artista	DRAG IMAGE HERE	
engenheiro	DRAG IMAGE HERE	
médico	DRAG IMAGE HERE	

<http://www.oneness.vu.lt/pt>

Os conteúdos da gramática e do vocabulário são compilados na Biblioteca, que tem quatro secções:



O Dicionário tem a forma de uma base de dados com um motor de busca:



Quanto ao laboratório de fonética, tem as tabelas dos sons do português e exemplos dos contextos em que cada som ocorre:

**Oneness**  
On-line Less Used and Less Taught Language Courses

---

**Library**

Phonetics Lab

Basic Vowels	Spelling	Examples
im	cas- cam- cam- cam-	imã cimo cunho cunho
il	cas- cam- cam-	ciné cimo cunho
id	cas- cam- cam-	ciné cimo cunho

PHONETIC'S LAB

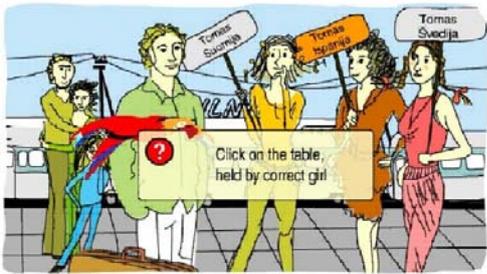
<http://www.oneness.vu.lt/pt>

Aprendidos os conteúdos de cada lição, o aprendente pode divertir-se com as peripécias de dois personagens. O primeiro episódio é o do reconhecimento de uma personagem numa gare:

**Oneness**  
On-line Less Used and Less Taught Language Courses

---

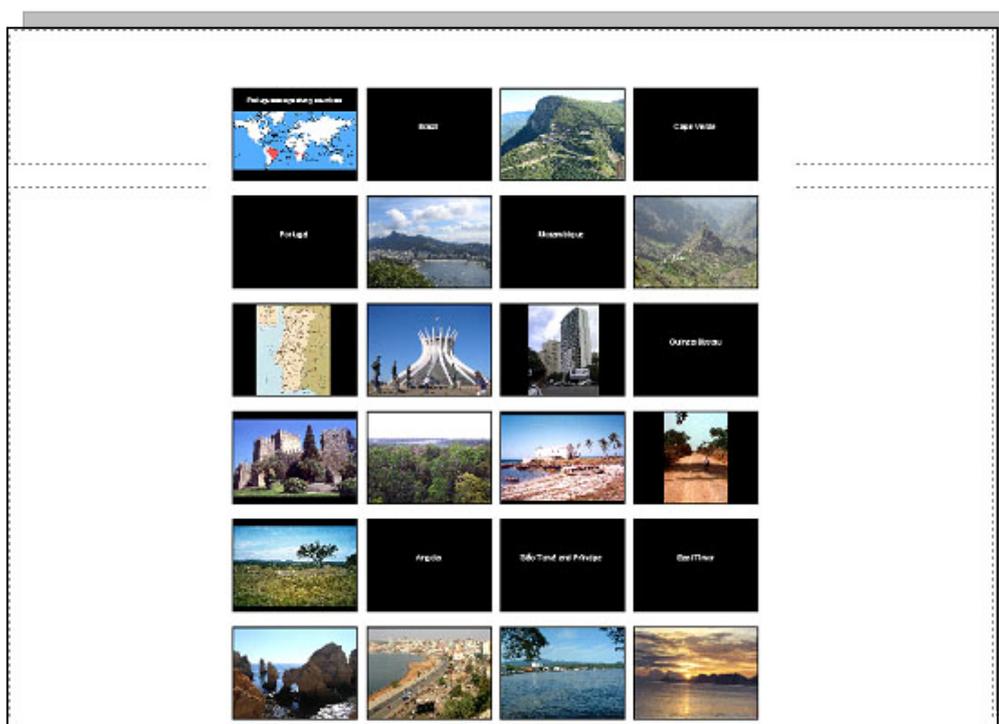
**Entertainment Park**



Click on the table, held by correct girl

<http://www.oneness.vu.lt/pt>

Finalmente, o aprendente pode visitar o Centro de Informação e observar imagens ou ler textos informativos sobre a história, os costumes, as tradições, os hábitos dos falantes nativos. No caso do português, a informação é predominantemente sobre Portugal e os portugueses, mas há também indicações de sítios sobre os outros países e algumas imagens mais apelativas. A imagem que apresentamos para terminar não faz parte do curso. É uma montagem de algumas fotografias que se encontram, contextualizadas, no mesmo. Se fizermos um outro curso, procuraremos que tenha mais interactividade, “feedback” e, sobretudo, um maior espaço intercultural, mais conteúdos que, pertencendo a um ou mais países de língua portuguesa, são, em última análise, conteúdos da lusofonia.



## REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

- (1) Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística - Um Plano de Acção 2004-2006 –  
in: <[HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/DOC/OFFICIAL/KEYDOC/ACTLANG/ACT\\_LANG\\_PT.PDF](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf)>,  
<[HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/POLICIES/LANG/POLICY/CONSULT/CONSULT\\_PT.PDF](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/consult/consult_pt.pdf)>
- (2) Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C 364/01). PT 18.12.2000 Jornal Oficial das Comunidades Europeias C 364/1. In: [www.acidf.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d\\_op=getit&lid=1](http://www.acidf.gov.pt/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1) –

## *Ensino de Português e Novas Tecnologias*

(3) Conclusões do Conselho de 22 de Maio de 2008 sobre o multilinguismo – OJ:C:2008:140:0014:0015: (2008/C 140/10) – in:

[HTTP://EUR-LEX.EUROPA.EU/LEXURISERV/LEXURISERV.DO?URI=OJ:C:2008:140:0014:0015:PT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:0015:PT:PDF)

(4) Comunicação da Comissão, de 22 de Novembro de 2005 - Um novo quadro estratégico para o multilinguismo [COM(2005) 596 final - Não publicada no Jornal Oficial] – in: [HTTP://EUROPA.EU/SCADPLUS/LEG/PT/CHA/CI1084.HTM](http://europa.eu/SCADPLUS/LEG/PT/CHA/CI1084.HTM)

(5) Decisão Nº 1983/2006/CE – in:

[HTTP://EUR-LEX.EUROPA.EU/LEXURISERV/LEXURISERV.DO?URI=OJ:L:2006:412:0044:0050:PT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:412:0044:0050:PT:PDF)

(6) Agenda Europeia para a Cultura –

in: [HTTP://CULTURALFORUM.NET/LIVE/FORUMDISPLAY.PHP?F=3](http://culturalforum.net/live/forumdisplay.php?f=3)

(7) Relatório completo do grupo de intelectuais para o diálogo intercultural – in:

[HTTP://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/POLICIES/LANG/DOC/MAALOUF/REPORT\\_PT.PDF](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_pt.pdf)

(8) Relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010 — Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação – JO C 86 de 5.4.2008

– in: [HTTP://EUR-LEX.EUROPA.EU/LEXURISERV/LEXURISERV.DO?URI=OJ:C:2008:086:SOM:PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:SOM:PT:HTML)

(9) Quadro Europeu Comum de Referência. In: [HTTP://SITIO.DGIDC.MIN-EDU.PT/LINGUAS\\_ESTRANGEIRAS/PAGINAS/QECR.ASPX](http://sio.dgic.min-edu.pt/linguas_estrangeras/paginas/qecr.aspx) - 40k

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS IN-TANDEM EM CONTEXTO VIRTUAL: PRIMEIROS PASSOS DE UM PROJETO FRANCO-BRASILEIRO

Liliane SANTOS<sup>25</sup>

RESUMO: Neste trabalho, que faz parte do eixo de pesquisa “Ensino/aprendizagem de línguas” (afiliado à linha de pesquisa “Aquisição e didática das línguas”), e que desenvolvemos junto à equipe “Savoirs, Textes, Langages” (UMR 8163, CNRS), apresentamos os dados preliminares de uma experiência de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem em contexto virtual. No bojo do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, estudantes de francês da Unesp-Assis e estudantes de português da Université de Lille 3 (França) foram postos em contato para, num trabalho cooperativo, aprenderem as suas línguas respectivas. Após uma breve apresentação do tandem, modalidade de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ainda pouco conhecida e praticada no Brasil, apresentaremos o projeto Teletandem Brasil, que reúne pesquisa e ensino, para, em seguida, expor as condições de implantação do projeto em Lille 3 e algumas das tendências na aprendizagem da língua portuguesa pelos estudantes franceses, que pudemos observar nos dois primeiros anos de implantação do projeto na França, apresentando, também, as perspectivas para o próximo ano letivo. Nossas considerações finais enfatizarão os benefícios que os alunos podem retirar desse tipo de trabalho e o papel do professor nessa nova maneira de aprender uma língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como Língua Estrangeira; Tandem; Ensino-Aprendizagem de Línguas à Distância; Novas Tecnologias.

### INTRODUÇÃO

Mesmo fazendo parte da nossa vida diária, as chamadas novas tecnologias (internet, videoconferência, CD-rom, DVD, etc.) ainda são timidamente utilizadas no ensino/aprendizagem (doravante E/A) do português, seja como língua materna (LM), seja como língua estrangeira (LE) ou segunda (L2)<sup>26</sup>, mesmo se a sua utilidade não necessite ser demonstrada: autonomia dos alunos, trabalho interativo, motivação evidente, além da aplicação cotidiana de uma pedagogia indiscutivelmente diferenciada

---

<sup>25</sup> Professora Doutora, atuando no Departamento de Português da Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 (França); membro da equipe de pesquisa UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langages” (CNRS); coordenadora local do projeto *Teletandem Brasil*; coordenadora do Grupo de Pesquisa *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*, no quadro do projeto internacional *A Língua Portuguesa no Mundo*; [LILIANE.SANTOS@UNIV-LILLE3.FR](mailto:LILIANE.SANTOS@UNIV-LILLE3.FR).

<sup>26</sup> Embora uma reflexão a esse respeito já venha sendo conduzida há algum tempo (ver, por exemplo, Corrêa, 1999; Santos, 1999).

são alguns dos benefícios reconhecidos por aqueles que as utilizam e as analisam (por exemplo, Barbot, 2000).

Neste trabalho, apresentamos um projeto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante E/A-LE) que lança mão de aplicativos de videoconferência para, colocando em contato falantes nativos do português e do francês, permitir-lhes aprender as suas línguas respectivas, numa abordagem que se afasta dos métodos tradicionais de ensino de línguas. Trata-se do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos.

Dividiremos nosso trabalho em quatro partes: na primeira, apresentaremos brevemente o tandem, modalidade de E/A-LE na qual falantes nativos de duas línguas diferentes entram em contato com o objetivo de aprenderem as suas línguas respectivas. Na segunda, apresentaremos o projeto Teletandem Brasil, que utiliza programas de videoconferência disponíveis na Internet para permitir a estudantes brasileiros e estrangeiros a aprendizagem de línguas in-tandem. Na terceira parte, apresentaremos as condições de implantação do projeto na Universidade de Lille 3 (França), expondo os aspectos científicos, pedagógicos, jurídico-institucionais e técnico-logísticos envolvidos no processo, assim como as primeiras observações sobre essa experiência de um teletandem português-francês e as perspectivas para a continuação do projeto. Nas nossas considerações finais, daremos ênfase aos benefícios advindos do uso dessa modalidade de tandem e ao papel do professor.

## **O TANDEM**

O termo tandem designa uma modalidade de E/A-LE na qual dois falantes nativos (ou proficientes<sup>27</sup>) de duas línguas diferentes entram em contato para aprenderem as suas línguas respectivas, por meio de sessões de conversação bilíngüe. Como se pode depreender dessa definição rápida, nessa modalidade de E/A, cada um

---

<sup>27</sup> Para a grande maioria dos autores (por exemplo, Appel & Mullen, 2000; Bethoux, 2006; Helmling, 2002) e dos projetos (ver, entre muitos outros, os projetos *eTandem Europa*: [WWW.TELECOM-PARISTECH.FR/TANDEM/ETANDEM/ETANFANG-FR.HTML](http://WWW.TELECOM-PARISTECH.FR/TANDEM/ETANDEM/ETANFANG-FR.HTML), *Lingalog*: [WWW.LINGALOG.NET](http://WWW.LINGALOG.NET) ou *Tele-Tandem*: [HTTP://TELE-TANDEM.ORG](http://TELE-TANDEM.ORG) [acesso em 07/2008]), os dois parceiros do tandem devem ser nativos. Outros autores (por exemplo, Carvalho da Silva, 2008; Vassallo & Telles, 2006, 2008), no entanto, adotam uma posição mais maleável, aceitando a possibilidade de que ao menos um dos parceiros seja um não nativo “proficiente” ou “competente”.

dos participantes é, ao mesmo tempo, “professor” ou tutor (da sua própria língua) e aprendiz (da língua do outro)<sup>28</sup>.

Essa definição também permite depreender algumas outras características do E/A de línguas in-tandem, principalmente o seu caráter colaborativo e cooperativo, pois é graças à relação de ajuda mútua e de interdependência instaurada entre os participantes que eles aprendem a língua estrangeira<sup>29</sup>.

Além disso, o E/A-LE in-tandem permite o desenvolvimento de um ambiente em que são estimuladas não somente a autonomia e a independência do aprendiz, mas também a sua responsabilidade – pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem do parceiro.

Não sendo professores de língua, os participantes não vão ensinar a sua língua aos seus parceiros, no sentido em que tradicionalmente se entende esse termo. Antes, vão usar a língua para compartilhar idéias, impressões e informações culturais a respeito [dos seus países respectivos] e das suas visões de mundo. Ambos vão (...) utilizar a língua [numa] conversação real, recebendo, para tanto, a ajuda do(a) parceiro(a) mais experimentado(a) (VASSALLO & TELLES, 2006, p. 2, nossa tradução. Sublinhado pelos autores).

Isso significa que a participação num tandem não exige uma formação prévia como professor da língua que se vai ensinar: o simples fato de ser seu usuário (nativo ou competente) é suficiente, na medida em que essa modalidade de E/A-LE se afasta das abordagens tradicionais, geralmente baseadas no ensino da gramática explícita: a familiarização com a língua-alvo e o seu domínio ocorrem a partir do modelo fornecido pelo parceiro. Do mesmo modo, uma grande diferença entre os parceiros relativamente ao domínio da língua-alvo não constitui um inconveniente, pois cada um tem um melhor domínio da sua língua materna que o outro: uma das características da aprendizagem in-tandem é justamente o fato de que cada participante conduz seu projeto pessoal de acordo com seu nível e com a ajuda do outro. Por conseguinte, sempre se pode contribuir para a aprendizagem do parceiro, qualquer que seja seu próprio nível de conhecimento da língua estrangeira.

---

<sup>28</sup> Segundo Souza (2003, apud Biondo Salomão, 2008, p. 14), o termo tandem faz referência “à bicicleta de dois assentos. Com essa imagem, podemos dizer que a expressão ‘aprendizagem em regime de tandem’ sugere a cooperação entre dois aprendizes que estarão trabalhando conjuntamente em busca do objetivo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como dois ciclistas colocando uma única bicicleta em movimento”.

<sup>29</sup> Para uma discussão a respeito dos conceitos de cooperação e colaboração no E/A de línguas in-tandem, ver Carvalho da Silva (2008).

Nascida na Alemanha, no final dos anos 1960, a prática do tandem pouco a pouco atingiu outros países, no início principalmente nas escolas secundárias<sup>30</sup>. Atualmente, essa modalidade de E/A-LE, ainda pouco conhecida e praticada no Brasil, é cada vez mais praticada nos países europeus como uma alternativa ou complemento às aulas de LE/L2, sobretudo no ensino secundário e no universitário<sup>31</sup>. De modo semelhante, se, nos primeiros tempos, o tandem era utilizado unicamente num quadro presencial (em face a face), o advento e a difusão das novas tecnologias propiciaram o aparecimento de novas formas de tandem, desta vez à distância (por telefone, por e-mail... até chegar ao teletandem, que utiliza todas as possibilidades oferecidas pela comunicação mediada por computador).

### **O PROJETO TELETANDEM BRASIL**

Como dissemos, na aprendizagem de línguas in-tandem, pares de nativos de duas línguas diferentes são postos em relação para aprender as suas línguas respectivas: “a aprendizagem de línguas in-tandem proporciona um terceiro modo de aprender línguas estrangeiras, que substitui ou complementa abordagens calcadas na gramática e nas abordagens comunicativas ” (Folder do Projeto Teletandem Brasil, p. 1).

Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos (doravante TTB) é um projeto temático, nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas à distância, desenvolvido na Unesp, com o apoio da Fapesp. A modalidade de tandem utilizada nesse projeto vale-se dos recursos de aplicativos de teleconferência disponibilizados gratuitamente na Internet (como Windows Live Messenger™ – WLM –, Skype™ ou ooVoo™).

Assim, uma das características mais importantes das sessões de teletandem é que elas ocorrem em tempo real: as ferramentas disponibilizadas pelos aplicativos citados permitem, como se sabe, o estabelecimento da comunicação síncrona – muito mais rápida e eficaz num contexto de aprendizagem de línguas do que as outras modalidades

---

<sup>30</sup> Foi em Madri, no início dos anos 1980, que ocorreu a primeira experiência de tandem fora do contexto escolar.

<sup>31</sup> Para um histórico da evolução das práticas de tandem, ver, por exemplo, Brammerts (2002) e Grandmaître (1980). Para alguns dos projetos desenvolvidos no continente europeu, ver os sites indicados na nota 3, além de Macaire (2005) e, para uma bibliografia bastante completa sobre o tandem em geral, ver Brammerts (2007).

de tandem à distância, que ou utilizam a comunicação assíncrona (correio tradicional, correio eletrônico), ou não permitem interagir em face a face com o parceiro (telefone).

No que diz respeito ao ensino, o TTB tem como objetivo pôr em contato estudantes universitários brasileiros e estrangeiros para praticarem uma modalidade de tandem em que os recursos de áudio, leitura, escrita e imagem dos aplicativos em questão permitem a utilização – e, portanto, o desenvolvimento – das cinco competências descritas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), desenvolvido pelo Conselho da Europa: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita, interação<sup>32</sup>. Atualmente, seis línguas são contempladas pelo projeto: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano – além do português, evidentemente – através de universidades de pelo menos 7 países: Alemanha, Argentina, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália<sup>33</sup>.

As sessões de teletandem dividem-se em duas partes, cada uma com uma duração de uma hora, inteiramente dedicada a uma das línguas em estudo. De um modo geral, os parceiros organizam as sessões de maneira autônoma ou parcialmente autônoma (pois podem ser acompanhados/aconselhados por um monitor)<sup>34</sup>. Como indicam Vassallo & Telles (2008, p. 2),

Em comparação com outros contextos de ensino/aprendizagem, o Tandem possui características particulares. Em primeiro lugar, sua estrutura é dupla, implicando cada tandem o enfoque sobre duas línguas e culturas em igual plano de relevância. Isto impede que a língua materna do aprendiz, como facilmente pode acontecer em outros contextos, permaneça em segundo plano e que os participantes assumam uma postura unívoca, (...) [pois devem] se revezar continuamente em dois papéis complementares – aquele de falante mais competente/nativo e aquele [de] falante menos competente. Em segundo lugar, o Tandem é um contexto informal, desenvolvido (...) [sob a] forma de [um] relacionamento particular, entre duas pessoas; não acontece à frente de um público ou em situação formal – como poderia ser [o caso] em sala de aula. Finalmente, o Tandem implica um duplo nível de atenção dos parceiros: interagindo, eles devem manter a atenção enfocada tanto sobre o conteúdo da interação quanto sobre a forma da língua usada, para poderem entrar em processos de colaboração. (Grifos nossos)

---

<sup>32</sup> Para a apresentação do QECR pelo Conselho da Europa, ver [WWW.COE.INT/T/DG4/LINGUISTIC/CADRE\\_EN.ASP](http://WWW.COE.INT/T/DG4/LINGUISTIC/CADRE_EN.ASP) (em inglês; uma versão em francês está igualmente disponível no endereço [WWW.COE.INT/T/DG4/LINGUISTIC/CADRE\\_FR.ASP?](http://WWW.COE.INT/T/DG4/LINGUISTIC/CADRE_FR.ASP?) [acesso em 07/2008]). No endereço [HTTP://SITIO.DGIDCMIN-EDUPT/RECURSOS/LISTS/REPOSITRIO%20RECURSOS2/ATTACHMENTS/724/QUADRO EUROPEU TOTAL.PDF](http://SITIO.DGIDCMIN-EDUPT/RECURSOS/LISTS/REPOSITRIO%20RECURSOS2/ATTACHMENTS/724/QUADRO EUROPEU TOTAL.PDF) (acesso em 06/2008), tem-se acesso ao texto em português [trata-se da versão eletrônica do trabalho dirigido por Alves (2001)].

<sup>33</sup> Ver [WWW.TELETANDEMBRASIL.ORG](http://WWW.TELETANDEMBRASIL.ORG) (acesso em 06/2008).

<sup>34</sup> Para as adaptações do protocolo próprias à Universidade de Lille 3, ver mais adiante. Ver também Santos (2006b, 2008b).

No que concerne à pesquisa, os participantes do TTB<sup>35</sup> desenvolvem projetos em torno de três eixos fundamentais (ver Telles, 2008, p. 6. Sublinhado pelo autor):

- O funcionamento de aplicativos de mensagens instantâneas via teleconferência (Windows Live Messenger, Skype e Oovoo, por exemplo) como ferramentas e contextos multimediais para a aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem a distância; em particular os seus recursos de vídeo e de som na interação oral e escrita em língua estrangeira;
- Os processos de interação e de aprendizagem entre os pares de jovens, participantes do tandem a distancia;
- Os quesitos necessários à formação inicial e continuada do professor e seu papel de professor e mediador da aprendizagem neste novo contexto interativo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em [sic] in-tandem a distância.

Do ponto de vista teórico, esses projetos utilizam instrumentos vindos de diferentes domínios, entre os quais podem ser citados a aquisição de línguas estrangeiras, evidentemente, mas também a educação à distância, a teoria da aprendizagem colaborativa, a teoria da interação, a lingüística textual, a pragmática conversacional.

De modo semelhante, a metodologia de coleta e análise dos dados baseia-se em diferentes concepções teóricas, privilegiando, além dos métodos vindos das teorias acima citadas, as abordagens qualitativas, de cunho etnográfico, que permitem a observação “de dentro para fora” dos fenômenos estudados – diferentemente do que ocorria com as análises experimentais em voga a partir dos anos 1960.

### **UMA EXPERIÊNCIA DE E/A-LE PORTUGUÊS-FRANCÊS: O TTB EM LILLE 3**

Como indicamos mais acima, duas universidades francesas são parceiras da Unesp no projeto TTB: Lyon 2 e Lille 3. Nesta parte, apresentaremos brevemente a implantação e o desenvolvimento do projeto nesta última uni versidade.

Em Lille 3, o projeto TTB é conduzido por duas pesquisadoras: a coordenadora da área de língua portuguesa, com um projeto sobre as marcas de polidez na gestão dos turnos conversacionais (Santos, 2006a) e a diretora do Centro de Línguas (CRL), com

---

<sup>35</sup> Entre os pesquisadores do TTB, encontramos, no Brasil, alunos de graduação (Iniciação Científica) e de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), além de professores da Unesp; na França, encontramos professores-pesquisadores das duas Universidades participantes (Lille 3 e Lyon 2) e estudantes de pós-graduação (*Master e Doctorat*).

um projeto sobre as representações da situação de aprendizagem pelo aprendiz-tutor (Rivens Mompean, 2006).

Se, do ponto de vista material, a Universidade já se encontrava adaptada para receber o projeto – pois o CRL dispõe de aproximadamente 40 computadores<sup>36</sup> dedicados exclusivamente ao trabalho em autonomia na aprendizagem das 23 línguas estudadas em Lille 3<sup>37</sup> –, do ponto de vista técnico-logístico algumas adaptações foram necessárias: o CRL reservou 4 computadores para o projeto e adquiriu 4 webcams. Ao mesmo tempo, o Centro de Recursos em Informática (CRI) disponibilizou o acesso ao WLM, criando uma sub-rede com esses quatro computadores.

Também do ponto de vista jurídico-institucional foram necessárias algumas adaptações: o projeto TTB foi objeto do Terceiro Termo Aditivo ao convênio assinado entre as duas universidades, tendo sido aprovado pelo Conselho Central de Lille 3. Nesse Termo Aditivo foi incluída a Carta de Utilização dos Recursos em Informática de Lille 3, que define as condições de utilização dos recursos acessíveis a partir do portal da Universidade<sup>38</sup>, assim como as sanções previstas para os casos de não-respeito dessas condições.

Do ponto de vista pedagógico, a prática do teletandem foi declarada obrigatória para os inscritos em português como disciplina principal, por decisão das instâncias superiores da universidade, tendo sido incluída na grade curricular, a título experimental, no primeiro semestre letivo do ano 2006-2007, o que permitiu que alunos do curso de português e alunos de outros diplomas que têm o português como disciplina optativa pudessem participar do projeto – mas poucos têm-no levado adiante durante os seus dois anos de implantação, o que explica que nossas observações se encontrem ainda num estágio inicial. Os alunos tinham acesso ao site do projeto e aos diferentes documentos a ele ligados (diário de bordo, conselhos) por intermédio de um espaço na plataforma Moodle.

---

<sup>36</sup> Trata-se, aqui, do CRL do campus de Villeneuve d'Ascq; Lille 3 possui um segundo campus, em Roubaix, cidade situada na periferia de Lille, o qual dispõe de uma antena do CRL com aproximadamente 20 computadores.

<sup>37</sup> Ver [HTTP://CRL.UNIV-LILLE3.FR](http://CRL.UNIV-LILLE3.FR) (acesso em 03/2009): alemão, árabe, catalão, chinês, dinamarquês, espanhol, francês como língua estrangeira, grego moderno, hebraico, holandês, húngaro, islandês, italiano, japonês, língua francesa de sinais, persa, polonês, português, russo, serbo-croata, sueco, tcheco.

<sup>38</sup> A tradução para o português da Carta encontra-se atualmente em andamento. A versão francesa pode ser acessada no endereço [WWW.UNIV-LILLE3.FR/FR/PORTAIL/CHARTE-INFORMATIQUE](http://WWW.UNIV-LILLE3.FR/FR/PORTAIL/CHARTE-INFORMATIQUE) (acesso em 03/2009).

A participação de um pequeno número de alunos no projeto também se explica por problemas simplesmente materiais. No primeiro ano de implantação, apenas puderam participar os alunos dispendo em casa de um computador com acesso à internet, pois, por razões de segurança, o CRI teve que encontrar meios de autorizar o acesso ao WLM apenas aos 4 computadores reservados ao teletandem<sup>39</sup>.

Mas as dificuldades de acesso ao WLM não constituíram o único obstáculo à realização do projeto: no 2º semestre do ano letivo francês – que corresponde, grosso modo, ao 1º semestre brasileiro –, os calendários universitários diferem sensivelmente, com as aulas indo de janeiro a maio na França e de fevereiro a julho no Brasil. Além disso, as diferenças de fuso horário acentuam-se, passando de 3 horas de outubro a janeiro, a 4 horas em fevereiro e março e a 5 horas de abril a setembro<sup>40</sup>. No segundo ano do projeto (2007-2008), encontramos um novo obstáculo, inesperado: uma greve dos estudantes, que bloquearam o acesso ao campus durante a segunda metade do 1º semestre letivo, isto é, de fins de outubro a meados de dezembro de 2007.

Apesar dessas dificuldades, colocamos em prática um protocolo, de acordo com o qual os alunos participantes do projeto são livres para realizar as sessões de teletandem em casa ou no CRL. Do mesmo modo, eles podem encontrar-se uma ou duas vezes por semana, desde que dediquem uma hora por semana a cada língua. No final de cada sessão, os alunos devem redigir um diário de bordo, no qual indicam diferentes elementos a respeito da parceria (identificação dos parceiros, por exemplo) e da sessão (hora de início e de fim), além dos aspectos fonético-fonológicos, lexicais, gramaticais e culturais abordados. Também são convidados a indicar as dificuldades encontradas e a dar o seu sentimento geral sobre o desenrolar da sessão (interesse dos temas tratados, interesse dos conselhos dados e recebidos) e sobre as suas relações com o(a) parceiro(a) em geral. Eles discutem sobre as sessões conjuntamente, sob a

---

<sup>39</sup> Os aplicativos de teleconferência sendo considerados pelo CRI como extremamente vulneráveis, a ponto de pôr em risco a segurança da rede informática do campus, o seu uso em Lille 3 é, se não proibido, ao menos submetido a um número importante de restrições. É assim que se explica o fato de que, entre as 36 salas informáticas e os mais de 700 computadores em acesso livre ou dedicados ao ensino (nos dois campi), somente a sala de informática do Departamento de Estudantes Estrangeiros (em acesso livre) permite o uso de aplicativos de chat – mas sem os recursos de vídeo. No CRL, somente 7 computadores do campus de Villeneuve d'Ascq têm acesso a esse tipo de aplicativo: além dos 4 reservados ao TTB, o da diretora, o do responsável técnico e um dos computadores reservados aos professores. Sendo considerado o mais seguro dos três aplicativos utilizados pelo TTB, o WLM é o único programa desse tipo acessível em Lille 3.

<sup>40</sup> O que explica que a maioria dos pares deva se encontrar fora dos horários de funcionamento do CRL (das 9h às 18h).

orientação de um professor, uma vez por semana. A prática do teletandem é submetida a uma avaliação, que consiste na apresentação (oral e escrita e em português), no final do semestre, de um relatório redigido a partir do diário de bordo.

Com relação aos resultados propriamente ditos, como dissemos, nossas observações ainda se encontram numa fase preliminar – o que não significa que não tenha sido possível perceber algumas tendências:

- parece ser difícil para alguns alunos – ao menos nos primeiros tempos –, desprender-se dos hábitos da escrita típica do hipertexto (chat, SMS) da sua LM, e escrever ortograficamente<sup>41</sup>. Em geral, começam a fazê-lo quando percebem que o parceiro estrangeiro, menos competente ou improficiente, não dispõe da chave de leitura – mas esse também pode ser um tema de trabalho entre parceiros já competentes na LE;
- os aspectos pragmáticos da interação (e principalmente da interação à distância) são os que podem apresentar os mais elevados graus de dificuldade para os aprendizes – o que talvez também explique as dificuldades já observadas por todo professor de LE relativamente à aquisição de uma competência escrita autônoma;
- as interações entre pares já proficientes na LE permitem a abordagem de aspectos culturais mais facilmente do que as interações nas quais um dos dois membros do par (ou ambos) tem um domínio precário da LE: nesses casos, há uma tendência maior para que as sessões se centrem nos aspectos propriamente lingüísticos – e principalmente lexicais;
- é possível notar um progresso na expressão oral e escrita dos alunos (principalmente entre os iniciantes) em LE (no nosso caso, o português), em todos os níveis;
- é possível notar um progresso na expressão oral e escrita dos alunos em LM (no nosso caso, o francês);

---

<sup>41</sup> Para uma análise da escrita dos SMS em francês, ver Barthélemy (2007), além de Fairon, Klein & Paumier (2007). Para uma análise da escrita do hipertexto em português, ver Silva (2007).

- os próprios alunos (principalmente os iniciantes) sublinham como um dos pontos positivos da prática do teletandem a aquisição de um léxico autêntico, atual e ligado a situações práticas;
- embora a gramática seja abordada de maneira assistemática, é possível notar a importância do ensino gramatical contextualizado, que ajuda os alunos a produzirem enunciados não somente gramaticalmente corretos, mas sobretudo idiomáticamente corretos (Hédiard, 1989). Nesse sentido, nossas observações vão ao encontro das de Brocco, Consolo & Custódio (2006; ver também Consolo, Brocco & Custódio, 2007);
- o respeito do ritmo de cada um e a ausência de julgamento quanto aos “erros” são apresentados pelos alunos como dois elementos importantes na prática do teletandem;
- a presença do professor permanece fundamental.

A partir da experiência desses dois primeiros anos de implantação do projeto, pudemos, no ano letivo 2008-2009, introduzir algumas adaptações no protocolo inicial:

- a prática do teletandem é proposta como atividade complementar às aulas de Prática oral (para os alunos de português) e de Português LV2 (para os que têm o português como disciplina optativa);
- foi constituído um grupo com os alunos participantes do projeto na plataforma Moodle<sup>42</sup>, o que permitiu um acompanhamento e um aconselhamento mais individualizado;
- o trabalho no CRL foi desenvolvido;
- o diário de bordo e o relatório final deixaram de ser obrigatórios, mas permaneceram como um instrumento útil para o acompanhamento dos alunos.

Para os próximos anos letivos, temos a intenção de intensificar a prática do TTB em Lille 3, intensificando também os contatos entre os alunos franceses e brasileiros, por exemplo por meio da organização de sessões de teleconferência periódicas, reunindo alunos e professores brasileiros e franceses. Também com essa finalidade, três

---

<sup>42</sup> No endereço [HTTP://MOODLE.UNIV-LILLE3.FR/LOGIN/INDEX.PHP](http://MOODLE.UNIV-LILLE3.FR/LOGIN/INDEX.PHP) (acesso em 03/2009), acessível unicamente aos usuários cadastrados.

alunas de Lille 3 (duas da graduação e uma do mestrado) participam atualmente do programa Unesp-tandem, em Assis, no quadro dos seus estágios lingüísticos de final de curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo referência às etapas definidas por Holec (1999, p. 96), podemos dizer que o desenvolvimento do projeto TTB em Lille 3 encontra-se na primeira fase, a saber, a da introdução do processo. As condições científicas, pedagógicas, jurídico-institucionais e técnico-logísticas estão reunidas, mas imprevistos de natureza aleatória e independentes da vontade dos participantes dificultaram a passagem às fases subseqüentes (implantação e integração)<sup>43</sup>.

Mas, embora o projeto TTB em Lille 3 ainda se encontre em sua fase inicial, já é possível observar alguns resultados interessantes. O E/A-LE in-tandem sendo centrado no aprendiz, o professor não é mais aquele que decide o que aluno vai aprender, ou como: é próprio aluno que decide o caminho a seguir na sua aprendizagem. Essa responsabilização do aluno acarreta uma série de modificações no seu comportamento diante do processo de aprendizagem, pois ele é levado a refletir sobre os fatos de língua (quer se trate da sua LM ou da LE) de uma maneira completamente diferente do que faria num quadro tradicional.

Paralelamente, a motivação do aluno encontra-se modificada, notando-se um aumento do seu investimento pessoal em temas geralmente considerados fastidiosos, como a gramática. Em nossa opinião, essa é uma conseqüência do fato de que, para além da contextualização da aprendizagem – possibilitada pela comunicação autêntica com um falante nativo, que cria condições para a percepção da utilidade das regras aprendidas e para a sua aplicação imediata –, o aluno adquire (rapidamente) uma série de conhecimentos e savoir-faire que seriam muito mais difícil e lentamente adquiridos numa aula de língua tradicional.

Isso não significa, contudo, que o professor ocupe um lugar secundário no processo de aprendizagem da LE. Ao contrário, seu papel permanece essencial, na

---

<sup>43</sup> A fase de *introdução*, como seu nome indica, corresponde à decisão de introduzir uma modificação num sistema existente e à planificação das operações a realizar para obter os resultados desejados. A segunda fase (*implantação*) corresponde à implementação propriamente dita da inovação. Por fim, a fase de *integração* corresponde à banalização da mudança, à medida que é institucionalizada, até que passe, por sua vez, a fazer parte de um sistema existente e suscetível de ser modificado.

medida em que é ele que vai guiar o aluno, ajudando-o a conduzir a sua reflexão sobre a língua e fornecendo-lhe uma metodologia de trabalho: trata-se, aqui também, de uma relação diferente – mas não menos interessante e estimulante.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, J. M. (dir.) **Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Edições Asa, 2001 [Igualmente disponível como documento pdf, 279 páginas, no endereço [HTTP://SIO.DGIC.MIN-EDU.PT/RECURSOS/LISTS/REPOSITRIO%20RECURSOS2/ATTACHMENTS/724/QUADRO EUROPEU TOTAL.PDF](http://sio.dgic.min-edu.pt/recursos/lists/repositorio%20recursos2/attachments/724/quadro_europeu_total.pdf) (acesso em 06/2008)].

APPEL, C. & MULLEN, T. Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. **Computers & Education**, **34** (3-4), 2000, pp. 291-308.

BARBOT, M.-J. **Les auto-apprentissages**. Paris: Clé Internationale, 2000.

BARTHÉLEMY, F. Cunéiforme et SMS: “analyse graphémique de systèmes d’écriture hétérogènes”. **Bonifacio (França): 26<sup>th</sup> Conference on Lexis and Grammar, 2007** [Documento pdf, 8 páginas, disponível no endereço [HTTP://CEDRIC.CNAM.FR/PUBLIS/RCI377.PDF](http://cedric.cnam.fr/publis/rci377.pdf) (acesso em 06/2008)].

BETHOUX, C. Construction de compétences lexicales en e-tandem: une étude pour l’apprentissage de l’allemand. **Les Cahiers de l’Acedle, 2, 2006 (Recherches en didactique des langues, Colóquio Acedle, junho de 2005)** [Documento pdf, 6 páginas, disponível no endereço [HTTP://ACEDLE.U-STRASBG.FR/IMG/PDF/BETHOUX-C\\_CAH2.PDF](http://acedle.u-strasbg.fr/img/pdf/bethoux-c_cah2.pdf) (acesso em 07/2008)].

BIONDO SALOMÃO, A. C. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: IBILCE/Unesp, 2008.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: “desenvolvimento de um conceito”. In: DELILLE, K. H. & CHICHORRO, A. (coords.) **Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem**. Lisboa: Colibri, 2002, pp. 15-25.

\_\_\_\_\_. **Language learning in tandem bibliography, 2007** [Última atualização em novembro de 2007. Disponível no endereço [WWW.SLF.RUHR-UNI-BOCHUM.DE/LEARNING/TANBIB.HTML](http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html) (acesso em 06/2008)].

BROCCO, A. DE S., CONSOLO, D. A. & CUSTÓDIO, C. M. O lugar da gramática no ensino-aprendizagem de PLE em contexto de interação in-tandem a distância: perspectivas iniciais. Comunicação apresentada ao **V Seminário da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**. Salvador: UFBA, 2006.

CARVALHO DA SILVA, A. **O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)**. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: IBILCE/Unesp, 2008.

CONSOLO, D. A., BROCCO, A. DE S. & CUSTÓDIO, C. M. O lugar da gramática na aprendizagem de português como língua estrangeira: uma investigação em contexto de interação in-tandem a distância. **Anais da ICDE (Conferencia Internacional de Educación a Distancia)**. Toluca (México), 2007 [Documento pdf, 8 páginas, disponível no endereço [WWW.TECDIGITAL.NET/UV/PDF/4/DOUGLAS%20ALTAMIRO.PDF](http://WWW.TECDIGITAL.NET/UV/PDF/4/DOUGLAS%20ALTAMIRO.PDF) (acesso em 06/2008)].

CORRÊA, M. L. G. Ensino de português para estrangeiros via Internet: uma proposta (1). In: MOURA, D. (org.) **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999, pp. 271-274.

FAIRON, C., KLEIN, J. R. & PAUMIER, S. **Le langage SMS. Étude d'un corpus informatisé**. Louvain (Bélgica): Presses Universitaires de Louvain, 2007.

GRANDMAÎTRE, A. Les ateliers linguistiques. **Le Français dans le Monde**, 155, 1980, pp. 66-70.

HÉDIARD, M. Langues voisines, langues faciles?. **Studi italiani di linguistica teorica ed applicata**, XVIII, 1-2, 1989, pp. 225-231.

HELMMLING, B. (coord.) **L'apprentissage autonome des langues en tandem**. Paris: Didier, 2002.

HOLEC, H. **De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation**. Mélanges, 24, 1999, pp. 91-110.

MACAIRE, D. Du tandem au tele-Tandem: nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles. In: BRICAUD, B. & ZAYEN, D. (coords.) **Tele-Tandem: Une approche innovante pour un apprentissage linguistique dans les échanges scolaires franco-allemands. Apprendre en tandem par Internet et pendant la rencontre**. Paris/Berlin: OFAJ/DFJW, 2005, pp. 17-28. [Documento pdf, disponível no endereço [WWW.OFAJ.ORG/FR/OFAJ/LIBRAIRIE/TELETANDEM\\_TEXTE-DE-TRAVAIL\\_19.01.2006.PDF](http://WWW.OFAJ.ORG/FR/OFAJ/LIBRAIRIE/TELETANDEM_TEXTE-DE-TRAVAIL_19.01.2006.PDF). O artigo separado, de 2004 também pode ser acessado no endereço [HTTP://TELE-TANDEM.ORG/DOCLIES/MACAIRE-IUFM/MACAIRE-IUFM.HTML](http://TELE-TANDEM.ORG/DOCLIES/MACAIRE-IUFM/MACAIRE-IUFM.HTML) (acesso em 06/2008)].

RIVENS MOMPEAN, A. **Representações da situação de aprendizagem pelo aprendiz-tutor: Análise do registro de discurso na comunicação mediada por computador (CMO) desenvolvida no ambiente Teletandem**. Projeto Individual de Pesquisa. Lille: Université de Lille 3, 2006.

SANTOS, L. M. Ensino de português para estrangeiros via Internet: uma proposta (2). In: MOURA, D. (org.) **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999, pp. 263-266.

\_\_\_\_\_. **Polidez e turno em contexto de comunicação bilíngüe mediada por computador: Uma análise no ambiente Teletandem Brasil**. Projeto Individual de Pesquisa. Lille: Université de Lille 3, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Téletandem (collaboration avec João Telles, Brésil). Comunicação apresentada à Journée d'Études "Le Centre de Ressources en Langues et la Formation en langues"**. Lille: Université de Lille 3, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira in-tandem em contexto virtual: Primeiros passos de um projeto franco-brasileiro. In: LIMA-HERNANDES, M. C. P. de, MARÇALO, M. J., MICHELETTI, G. & MARTIN, V. L. de R. (orgs.) **A língua portuguesa no mundo**. Documento pdf, 17 páginas, disponível no endereço [WWW.FFLCH.USP.BR/EVENTOS/SIMELP/NEW/PDF/SLP01/01.PDF](http://WWW.FFLCH.USP.BR/EVENTOS/SIMELP/NEW/PDF/SLP01/01.PDF) (acesso em 05/2009).

\_\_\_\_\_. **Adaptação institucional e pedagógica do Projeto Teletandem Brasil ao contexto francês. Conferência apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras**. Assis: Unesp, 2008b.

SILVA, F. DE S. **Do hipertexto para o papel: kd o @cento q tava aki?**. Texto Digital, ano 3, nº 1, 2007 [Documento pdf, 15 páginas, disponível no endereço [WWW.PERIODICOS.UFSC.BR/INDEX.PHP/TEXTODIGITAL/ARTICLE/VIEW/1387/1085](http://WWW.PERIODICOS.UFSC.BR/INDEX.PHP/TEXTODIGITAL/ARTICLE/VIEW/1387/1085) (acesso em 06/2008)].

TELLES, J. A. **Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos. Relatório Científico apresentado à Fapesp**. Assis: Unesp, 2008.

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The Specialist**, 25 (1), 2006, pp. 1-37.

\_\_\_\_\_. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. **Revista Brasileira de Línguística Aplicada**, 2008 (no prelo).