



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA ILZA ZIRONDI

**AMBIENTES ON-LINE COMO ESPAÇOS DE
APRENDIZAGEM COLABORATIVA:**

Uma experiência para o desenvolvimento
da Escrita Acadêmica

LONDRINA
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2021

MARIA ILZA ZIRONDI

**AMBIENTES ON-LINE COMO ESPAÇOS DE
APRENDIZAGEM COLABORATIVA:**

Uma experiência para o desenvolvimento
da Escrita Acadêmica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Diene Eire de Mello.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Z81 Zironi, Maria Ilza.
Ambientes on-line como espaços de aprendizagem colaborativa : uma experiência para o desenvolvimento da escrita acadêmica / Maria Ilza Zironi.
- Londrina, 2021.
175 f. : il.

Orientador: Diene Eire de Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação on-line. - Tese. 2. Ensino Superior. - Tese. 3. Escrita Acadêmica. - Tese. 4. Desenho didático. - Tese. I. de Mello, Diene Eire . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARIA ILZA ZIRONDI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Diene Eire de Mello
Universidade Estadual de Londrina - UEL -

Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Profa. Dra. Sandra A. Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

AMBIENTES ON-LINE COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

Uma experiência para o desenvolvimento
da Escrita Acadêmica

Londrina, ____ de _____ de ____.

Ao Universo que conspirou para realização
desta pesquisa!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e saúde física e psicológica em um ano tão adverso como foi 2020 e por colocar em meu caminho pessoas tão especiais.

Agradeço à Profa. Dra. Diene Eire de Mello, minha orientadora, que acreditou em meu potencial para desenvolver uma pesquisa que aliasse o ensino da linguagem científica-acadêmica por meio das tecnologias. Sempre atenta às minhas necessidades, se empenhou para subsidiar e suprir as minhas lacunas teóricas, levando-me à reflexão e ao conhecimento desse campo de pesquisa. O meu muito obrigada pela profissional ética e pela humanidade e respeito que sempre me dirigiu, tornando-se uma amiga querida para sempre.

Agradeço, também, a todos os professores que contribuíram de maneira tão inspiradora para minha formação e desenvolvimento pessoal.

A todos os alunos que me fizeram Professora, desafiaram-me a buscar sempre mais e me motivaram sempre inovar e repensar em minhas ações profissionais e pessoais. Muitos, hoje, amigos e parceiros de trabalho, obrigada por me ensinarem tanto, sempre!

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização desta pesquisa: (às) aos participantes do Curso de Extensão; aos professores e colegas do Mestrado em Educação da UEL; aos colegas e professores do Projeto de pesquisa DidaTic; ao auxílio nas postagens e dúvidas sobre o uso das tecnologias e da Plataforma *Moodle*, tão pacientemente dado por João Victor da Silva e Andressa Tatielle Campos.

A todos os meus familiares, Pai, Mãe, Irmãos, Sobrinhos e, em especial, aos meus Filhos, Mariana e Ivo, meu motivo maior para a busca constante de conhecimento e autoconhecimento. Dedico este trabalho à minha Neta, Helena, e ao meu Neto, Marcos Antônio, para que possam entender a importância de contribuir para um mundo melhor.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Ambientes on-line como espaços de aprendizagem colaborativa**: uma experiência para o desenvolvimento da escrita acadêmica. 2021. (175 folhas). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração e a maneira como este pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação. Para isso, desenvolvemos um Curso de extensão on-line com carga horária de 40 horas de duração. A experiência teve como participantes 30 estudantes do Curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter experimental, utilizou a Plataforma *Moodle* em conjunto com outras ferramentas da *web 2.0* (*WhatsApp, Meet, Facebook*) para a geração dos dados. Para isso, nos amparamos nos pressupostos da Teoria da Cognição Distribuída (SALOMON, 1993) e de outros autores que corroboram para sua elaboração, advindos de vertentes epistemológicas, principalmente, de caráter sócio-histórico e cultural. Partindo de conceitos como cibercultura (LÉVY, 1999) e hipertexto (RAMAL, 2002), o Desenho Didático proposto foi desenvolvido para o Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle* e abarcou quatro semanas de conteúdos envolvendo o gênero textual Resumo Acadêmico, no qual abordamos: o contexto de produção da linguagem científica e escrita acadêmica, características estruturais do plano textual global, mecanismos gramaticais, escolhas linguísticas e posicionamentos enunciativos. Os dados foram gerados por meio de: 1) questionário inicial; 2) o Ambiente Virtual de Aprendizagem e ferramentas da web e suas interfaces; 3) conteúdos gerados e produzidos nos ambientes virtuais; 4) as produções iniciais e finais e; 5) questionário Final; entrelaçados aos processos de interatividade e colaboração (SILVA, 2001) estabelecidos e vivenciados pelos sujeitos participantes em interação com os artefatos digitais. A análise comparativa entre a produção inicial e final demonstrou que houve apropriação das características pertinentes ao gênero de texto Resumo Acadêmico e à escrita acadêmica. Por outro lado, observou-se dificuldades em se estabelecer trabalho colaborativo entre o(a)s participantes a partir das interfaces disponibilizadas, devido a questões relacionadas aos problemas contextuais, como tempo e acúmulo de atividades, assim como limitações relacionadas ao processo formativo e questões contextuais envolvendo o trabalho do professor-pesquisador. Contudo, a experiência demonstrou a importância de pesquisas que desenvolvam trabalhos formativos para o cenário contemporâneo de aprendizagens colaborativas, considerando não somente as relações contextuais envolvendo os sujeitos aprendentes, mas também, a construção de uma rede envolvendo os objetos de aprendizagem, os artefatos culturais e materiais para o desenvolvimento de uma cultura coletiva de aprendizagens.

Palavras-chave: Educação on-line. Ensino Superior. Escrita Acadêmica. Desenho Didático.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Online environments as collaborative learning settings: an experience for the development of academic writing.** 2021. p.175 Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The main purpose of this research was to investigate the potential of online interfaces as an interactivity and collaboration setting and the way in which it can contribute to the appropriation / development of academic writing by undergraduate students. Hence, we developed a 40h online Extension Course. The experience had as participants 30 students from the Pedagogy Graduation Course at Universidade Estadual de Londrina (UEL). The research, qualitative and experimental, used the Moodle Platform in conjunction with other web 2.0 tools (WhatsApp, Meet, Facebook) to generate data. For that approach, we rely on the assumptions of the Theory of Distributed Cognition (SALOMON, 1993) and other authors that corroborate its elaboration, arising from epistemological aspects, mainly of a socio-historical and cultural character. Concepts such as cyberculture (LÉVY, 1999) and hypertext (RAMAL, 2002) were the starting point for the proposed Didactic Design developed for the Moodle Virtual Learning Environment, that included four weeks of content involving the textual genre Academic Summary, in which we address: the context of production of scientific language and academic writing, structural characteristics of the global textual plan, grammatical mechanisms, linguistic choices and enunciative positions. Data were generated through: 1) initial questionnaire; 2) the Virtual Learning Environment and web tools and their interfaces; 3) content generated and produced in the virtual environments; 4) the initial and final productions and; 5) Final questionnaire; intertwined with the processes of interactivity and collaboration (SILVA, 2001) established and experienced by the participating subjects in interaction with digital artifacts. The comparative analysis between the initial and final production demonstrated that there was an appropriation of the characteristics of the Academic Summary text genre and academic writing. On the other hand, there were difficulties in establishing collaborative work among the participants using the available interfaces, due to issues related to contextual problems, such as time and accumulation of activities, as well as limitations related to the training process and contextual aspects involving the work of the teacher-researcher. Nevertheless, the experience demonstrated the importance of researches that develop formative works for the contemporary scenario of collaborative learning, considering not only the contextual relations involving the learning subjects, but also, the construction of a network involving the learning objects, the cultural and materials artifacts for the development of a collective learning culture.

Key words: Online education. Higher education. Academic writing. Didactic design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comando para primeira produção.....	81
Figura 2 - Ambiente Virtual de Aprendizagem e interatividade.....	86
Figura 3 - Ações simultâneas	87
Figura 4 - <i>Print</i> de mensagens via <i>WhatsApp</i> 1	89
Figura 5 - Textos imagéticos no <i>Facebook</i>	90
Figura 6 - Diferença entre texto e discurso.....	92
Figura 7 - <i>Print</i> de mensagens via <i>WhatsApp</i> 2	93
Figura 8 - <i>Print</i> de mensagens via <i>WhatsApp</i> 3	94
Figura 9 - Parte do Desenho Didático no <i>Moodle</i>	95
Figura 10 - Parte do Desenho Didático no <i>Moodle</i>	96
Figura 11 - Parte do Desenho Didático no <i>Moodle</i> (cont.).....	97
Figura 12 - Parte do Desenho Didático no <i>Moodle</i> (cont.).....	98
Figura 13 - <i>Print</i> de Mensagem via <i>WhatsApp</i> 4	98
Figura 14 - <i>Print</i> de Mensagem via <i>WhatsApp</i> 5	99
Figura 15 - <i>Print</i> de Mensagem via <i>WhatsApp</i> 6	99
Figura 16 - <i>Print</i> de Mensagem via <i>WhatsApp</i> 7	100
Figura 17 - Parte do Desenho Didático no <i>Moodle</i> (cont.).....	104
Figura 18 - Parte do Desenho Didático no <i>Moodle</i> (cont.).....	105
Figura 19 - <i>Print</i> de imagem via <i>WhatsApp</i> 8	105
Figura 20 - <i>Print</i> de imagem via <i>WhatsApp</i> 9	106
Figura 21 - <i>Print</i> de imagem via <i>WhatsApp</i> 10	106
Figura 22 - Atendimento às especificidades do gênero de texto resumo	108
Figura 23 - Produção inicial (pré-curso) do(a) P2.....	109
Figura 24 - Produção final (pós-curso) do(a) P2.....	110
Figura 25 - Mensagens do professor no <i>WhatsApp</i>	120
Figura 26 - Envio de <i>Memes</i>	121
Figura 27 - Solicitações pontuais.....	122
Figura 28 - Chamadas interativas entre participantes	126
Figura 29 - Arquivos postados.....	127
Figura 30 - Comandos para participação	128
Figura 31 - Outras interfaces, o <i>PADLET</i>	129
Figura 32 - Interface enquete.	130

Figura 33 - Acesso ao <i>link Meet</i>.	130
Figura 34 - Acesso ao <i>Google Docs</i>.	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos de coleta e fontes de informação.....	28
Quadro 2 - Cronograma geral do Curso de Extensão.....	34
Quadro 3 - Organização do Curso de Extensão: ambientação.....	35
Quadro 4 - Organização do Curso de Extensão: semana 1.....	36
Quadro 5 - Organização do Curso de Extensão: semana 2.....	37
Quadro 6 - Organização do Curso de Extensão: semana 3.....	38
Quadro 7 - Organização do Curso de Extensão: semana 4.....	39
Quadro 8 - Atendimento às especificidades do gênero de texto resumo.....	82
Quadro 9 - Atendimento às especificidades do gênero de texto resumo.....	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O DESENHO DA PESQUISA	23
2.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	24
2.2	COLETA DE DADOS	27
2.2.1	Organização Pedagógica do Curso de Extensão	29
2.2.2	Desenho Didático do Curso: Ferramentas on-line	40
2.3	A PRODUÇÃO DOS TEXTOS AVALIATIVOS	44
3	AS BASES TEÓRICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	48
3.1	AS BASES TEÓRICAS PARA TRABALHO COM LINGUAGEM	49
3.1.1	O Ensino e a Aprendizagem Mediada Pelas Tecnologias Digitais	57
3.2	A CULTURA ESCOLAR E AS INTERAÇÕES COLABORATIVAS	63
4	PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO: EM FOCO, A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES	71
4.1	OS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS NO CURSO DE EXTENSÃO	84
4.1.1	Desenho Didático: Ferramentas e suas Interfaces	85
4.2	A PRODUÇÃO FINAL DOS ESTUDANTES: DESVELANDO CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES EM RELAÇÃO À ESCRITA ACADÊMICA	102
5	O ENSINO ON-LINE DESENHANDO NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER: A (DES)CONSTRUÇÃO DOS PAPEIS DO ALUNO E DO PROFESSOR	114
5.1	SOBRE A INTERATIVIDADE E COLABORAÇÃO : UMA AINDA DIFÍCIL TAREFA A SER EMPREENDIDA POR PROFESSORES E ESTUDANTES	114
5.1.1	O WhatsApp	118
5.1.2	O Facebook	124
5.1.3	Os Encontros no <i>Meet</i>	131

5.2	SÍNTESE SOBRE OS PROCESSOS DE INTERATIVIDADE E COLABORAÇÃO	134
	CONCLUSÃO.....	137
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICES.....	153
	APÊNDICE A.....	154
	ANEXOS.....	170

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, pretendo não somente apresentar meu percurso enquanto pesquisadora, mas, também, as motivações que me levaram ao universo científico. Trata-se de apresentar um misto de emoções, sensações e desafios pessoais, associados a justificativas e necessidades do contexto e de minha jornada profissional. Nesse primeiro momento, portanto, trilho os caminhos para chegar a esta pesquisa, assim como, descrevo a trajetória para alcançar um conhecimento maior a respeito desse tema que emergiu de minha própria vivência.

A docência tem sido para mim, não somente uma profissão, mas um projeto de vida dedicado ao conhecimento. Após minha formação no curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), fui para as salas de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio e os sonhos de ser “a professora” que conseguiria ensinar com paixão e engajar todos os alunos, se esbarram em dificuldades outras, desafiando-me a superá-las. Ideologicamente, ao me formar, sai convencida da faculdade de que o conhecimento teórico poderia ser suficiente para atender às necessidades dos contextos de sala de aula, contudo, a heterogeneidade de fatores contextuais, limites individuais meus e dos alunos, pressões por resultados, tanto de pais quanto da própria escola, dentre tantos outros fatores, minaram esse sentimento do poder transformador que carregava comigo, mas não o destruíram.

Assim, logo após a graduação no Curso de Letras Vernáculas e Clássicas, especializei-me em Língua Portuguesa e, sempre participando de projetos de pesquisa, fui encontrando diferentes caminhos e buscando novas formas de ensinar, fato que me motivou a ingressar no Mestrado (2004) e, a seguir, no Doutorado (2009), ambos, em Estudos da Linguagem da UEL. Conciliar os estudos e o trabalho como professora, assim como a vida pessoal, não foi tarefa fácil, mas, os frutos colhidos e os resultados obtidos, sejam de caráter formativo pessoal ou como retorno para os meus alunos, foram muito gratificantes e, mesmo após o doutorado, nunca deixei de participar de grupos de pesquisa, discussões e eventos voltados para o ensino e aprendizagem da linguagem e para a formação de professores.

Em 2011, ainda durante o doutoramento, ingressei como professora temporária na Universidade Estadual de Londrina, o que me deixou imensamente feliz, pois essa era – e continua sendo – minha segunda casa, um templo de

autoconhecimento, de formação profissional, de amigos professores, de alunos amigos, onde me sinto acolhida e parte da história da vida acadêmica de muitos alunos. Desde então, tenho vivenciado situações de ensino, nas quais os desafios se fazem maiores a cada dia e cujo processo de autoavaliação¹, não me permite descansar, pois estou sempre na busca por conhecimento e por fortalecer minha formação.

Foi assim que em 2018 resolvi que precisava me capacitar em outras áreas, adquirir outros conhecimentos necessários para que pudesse ser uma professora cada vez melhor naquilo que busco fazer e no que acredito. Ingressei, desta forma, no Mestrado em Educação e, por “ironia do destino”, minha proposta de pesquisa, minhas inquietações e minhas experiências em relação ao trabalho com linguagem, vinham ao encontro das intenções da minha orientadora, em pesquisar na área de Tecnologias e Ensino aspectos relacionados à linguagem. Quando mencionei que foi por “ironia do destino”, me refiro a uma série de coincidências sobre minhas experiências anteriores nessa área e, mais adiante, o fato de em 2020 vivenciarmos a pandemia que colocou o uso das tecnologias como ferramentas fundamentais para dar continuidade ao processo de ensino, no Brasil e no mundo, seja pelo ensino remoto ou *aula remota*, seja intensificando o *EaD* ou o *on-line* (MELLO, 2020)².

Quanto às minhas experiências com tecnologias, não tão bem-sucedidas, confesso, a primeira surgiu pela necessidade verificada durante as aulas presenciais que ministrava no Ensino Superior (UEL), nas quais, principalmente nas aulas de produção de textos, sentia a necessidade de otimizar o trabalho inserindo as TIC (Tecnologias da Comunicação e Informação) no meu fazer pedagógico. Porém, o

¹ A *autoavaliação* se constitui uma capacidade, por meio de atos reflexivos, reconhecer méritos e falhas, sejam elas relacionadas às necessidades do contexto e dos saberes necessários para a docência. (ZIRONDI, 2013, p.111).

² **Educação a distância** é uma modalidade que tem o objetivo de instruir, formar, ensinar quando estudantes e professores estão em espaços distintos. Para que ocorra, é preciso um desenho curricular que considere os objetivos, o planejamento da infraestrutura (redes, dispositivos e interfaces), pessoal qualificado (professores para organização de conteúdos e materiais, tutores para acompanhamento, profissional no âmbito da mídia, como *web design*, jornalistas, técnicos em informática, etc.). Já a **educação on-line** é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais com os atores em espaços e, às vezes, tempos distintos. O **Ensino Remoto** ou **Aula Remota**, por sua vez, se configuram então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes, cujo processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Neste trabalho, adotamos o conceito de educação on-line, uma vez que buscamos estabelecer interfaces entre diferentes artefatos digitais.

problema é que não sabia como engenhar essas aulas: faltava-me conhecimentos teóricos e práticos para tal tarefa. Minhas dificuldades eram, principalmente, como usar o on-line e diferentes Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como *Moodle*, por exemplo, para o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras que atenderiam às necessidades específicas dos alunos ou das disciplinas. Assim, sem conhecimento específico e nem tempo suficiente para pesquisas, os planejamentos ficaram restritos ao uso do instrumento tecnológico apenas como substituição ao papel e da sala de aula tradicional com algumas tentativas de uso dos *artefatos digitais*³ tecnológicos virtuais e digitais sem, no entanto, compreender como fazer bom uso de suas potencialidades para o ensino e para aprendizagem.

Ao utilizar os laboratórios de informática disponíveis nos diferentes centros de estudos da universidade, angustiava-me o fato de, justamente, estar apenas mudando o ambiente e os instrumentos para realização das tarefas, ou seja, excluía, apenas, os textos físicos, cadernos e o texto manuscrito e os substituía por outros como textos virtuais e teclado e o texto digitado. Além disso, angustiava-me o que realmente estaria mudando nas atitudes dos alunos e o que eu estaria propiciando para que a aprendizagem ocorresse. Essas dúvidas e incertezas me acompanharam nesse trabalho que, embora válido, reconheço algumas limitações.

Outra experiência que me inquietou foi a participação como docente em disciplinas de um Curso de Especialização na modalidade à distância em Língua Portuguesa oferecido por uma Universidade pública do Norte do Paraná em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Particpei ministrando duas disciplinas no curso, cujo planejamento ocorreu a partir da ementa já dada, sendo que a seleção dos conteúdos e das atividades foram elaborados da mesma forma a partir do documento, como se fossem para o presencial. Como a comunicação ocorreu por meio de aulas assíncronas, não foi possível avaliar como e se a aprendizagem estava ocorrendo, devido à atuação dos tutores. Essa ausência de contato causada pelas videoaulas e a restrição quanto à avaliação por tutores geraram mais dúvidas quanto às características necessárias para a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que contribuísse, de fato, para a aprendizagem. Assim, aspectos como questões metodológicas, mediação, interatividade, relações contextuais, participação,

³ Moraes e Lima (2019) defendem que os artefatos digitais se consolidam como instrumentos mediadores das atividades cognitivas e o que podem proporcionar aos jovens estudantes em seu processo formativo a partir de práticas educativas intencionais.

uso de instrumentos, tempo dentre outras questões passaram a fazer parte de dúvidas que, como já disse, angustiaram-me ainda mais no trabalho nesses espaços-tempos de ensino e aprendizagem.

Embora Silva e Alonso (2018, p.240) mencionem que, não por acaso, as Tecnologias da Informação e da Comunicação e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem sejam “elos que unem os sujeitos em objetivos da formação que, eminentemente sociais, tornam a mediação e interação como elementos essenciais para a promoção de aprendizagens efetivas”, não me parecia ser isso que acontecia naquelas aulas. De maneira geral, as disciplinas que ministrei me davam a impressão de meros repositórios de conteúdos e atividades. E, como professora, me sentia como uma transmissora de conteúdos elencados como importantes e relevantes para a realização da disciplina proposta, por meio de videoaulas organizadas de maneira professoral com a exposição de conteúdos. A visão que ficou é a de que os alunos, por sua vez, seriam meros expectadores que, diante de uma vitrine, absorviam passivamente partes dos conteúdos, executando mecanicamente as atividades propostas e sugeridas e que, por fim, seriam avaliadas por tutores que, geralmente, desconheciam o campo de trabalho das teorias difundidas durante a disciplina.

Diante dessas experiências, fui motivada a buscar mais formação e, dentre outras opções, surgiu a oportunidade de Mestrado em Educação, área da qual sempre estive atendida, uma vez que minha pesquisa na tese de doutoramento, tinha sido realizada com professores dos anos iniciais para o desenvolvimento de Sequências Didáticas a partir de diferentes gêneros de textos. Assim, a partir de 2018, tudo foi se conectando, necessidades e expectativas, na área de estudos sobre tecnologia e ensino. E, ainda, tornou-se mais relevante essa pesquisa quando, em meio a um universo de descobertas teóricas e durante o planejamento da pesquisa, em 2020, surge a pandemia do Novo Corona Vírus, COVID-19⁴, que obrigou, mundialmente, todos os países ao isolamento social.

Perante a essa nova realidade, os problemas se multiplicaram e as dúvidas e angústias a respeito de como solucioná-los também. Novas discussões se fizeram necessárias e o que era nebuloso sobre EaD e *on-line* passou também para o remoto, sendo que, como professora nos diferentes cursos da Universidade, tive

⁴ Para maiores informações acesse o site da OMS: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> 13/04/2021. Acessado em 13/04/2021 às 17h31.

não somente que planejar, mas, também, fazer uso das ferramentas tecnológicas para o ensino Remoto, uma vez que essas se tornaram essenciais para que se pudesse dar continuidade ao processo de *ensino emergencial*⁵ que se fez valer. Porém, equipamentos e internet de última geração, mesmo se existissem para todos, não seriam suficientes para que as aulas ocorressem diante do trabalho inesperado a ser realizado por professores que, assim como eu, careciam – carecem – de formação.

Mediante tal cenário, questões como mediação, interatividade, ação docente e estratégias de ensino e aprendizagem, tecnologias, tempo e espaço virtuais, assim como, currículo e questões contextuais, voltaram à tona com força total e nos levaram a pensar, por um lado, sobre os pressupostos teóricos e as ações didático-pedagógicas que sustentam as práticas de ensino em Ambientes Virtuais de Aprendizagem; e, por outro, conectar-se às inovações, mas não somente como processo de substituição de instrumentos e sim como espaço colaborativo para que a aprendizagem ocorra.

Mello (2019) aponta que os elementos didáticos como: a concepção filosófica do curso, a organização didático-pedagógica, os métodos e técnicas utilizados, a aula em si, o aluno, o professor, os mecanismos de interação e avaliação, passam a ser reconfigurados nesses ambientes de ensino-aprendizagem e, além disso, o fato de os atores estarem em espaços e, às vezes, tempos distintos. Diante de toda essa problemática, portanto, surtiu-nos a seguinte pergunta: como elaborar um modelo pedagógico de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem que, de modo colaborativo, possa propiciar a aprendizagem?

Para não fugir de nosso campo de trabalho e conhecimento: a linguagem, idealizamos um Curso de Extensão⁶ a ser ofertado a alunos regulares da

⁵ O Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, de 29 de maio de 2020, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 1º de junho de 2020, propôs a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. A mencionada deliberação se reporta, em sua fundamentação, à situação excepcional decorrente da pandemia da COVID-19, que impôs restrições de locomoção, isolamento social e de realização de diversas atividades. A iniciativa, além de orientar e de estabelecer ambiente de segurança jurídica, visa minorar os efeitos e os danos para as atividades educacionais do ano de 2020. Dentre os aspectos invocados no Parecer CNE/CP nº 5/2020.

⁶ O curso de extensão é oferecido pelas universidades como uma oportunidade de formação de curta duração, para complementar a graduação com conteúdos relacionados ao curso, não sendo parte dele obrigatoriamente, inclui atividades práticas, acadêmicas, culturais e outras. Disponível em modalidades presencial e a distância (EaD), o curso de extensão universitária pode ser realizado por qualquer pessoa, independentemente de possuir ou não vínculo com a faculdade que o oferta, e nem mesmo é exigido diploma de nível superior extensão-universitária.

Graduação em Pedagogia da própria Universidade, onde esta pesquisa ocorreu, para apropriação e/ou desenvolvimento da *escrita acadêmica*⁷. Para isso, foi preciso estudo e aprofundamento nas teorias de base sobre tecnologias e ensino, assim como a respeito do “Desenho Didático” – a ser detalhado mais à frente neste trabalho – para o curso, envolvendo os recursos on-line disponíveis. Assim, partimos da hipótese de que o trabalho pedagógico, a partir de um Desenho Didático que contemple diferentes *interfaces*⁸ e ferramentas da *WEB* pode propiciar a colaboração e, no caso de nossa pesquisa, o desenvolvimento de capacidades escritoras dos participantes da pesquisa.

A presente pesquisa, portanto, teve como objetivo principal investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração e a maneira como o Desenho Didático pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação.

Para atingir o objetivo geral, outros, específicos, se fizeram necessários, tais como: a) discutir a respeito das condições dos participantes e como se relacionam com os artefatos digitais e espaços-tempos da aprendizagem; b) descrever como o Desenho Didático pode se constituir como elemento fundamental para organizar a prática pedagógica; c) analisar como o uso de interfaces e de diferentes ferramentas da *Web* podem promover a colaboração entre os sujeitos; d) averiguar como uso de instrumentos e a interatividade entre os sujeitos podem ser propiciadores do desenvolvimento/apropriação da linguagem acadêmica.

Para organizar esse trabalho dissertativo e atingir nossos objetivos, estruturamos, além desta introdução, o texto em mais três capítulos: no primeiro, descrevemos o percurso metodológico que abarca os instrumentos de coleta, tais

⁷ Consideramos como “escrita acadêmica” a linguagem que nos permite interagir com o mundo acadêmico e social. O(a) acadêmico(a) deve ampliar seus conhecimentos sobre situações linguísticas sociointerativas do letramento científico que ofereçam uma base coerente à redação de textos acadêmicos (LUIZ, 2018). Victória Wilson menciona que para ser letrado no mundo acadêmico e para ter acesso ao e sucesso no espaço acadêmico, o aluno/pesquisador precisa “se integrar às e se familiarizar com as práticas sociais e discursivas em que o letramento aparece, ora como força integradora, ora como fenômeno de conflito e tensão, ao instaurar campos discursivos previamente definidos”. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/PAN-37.pdf> acessado em 17/03/2021 às 16h14.

⁸ Consideramos como ponto de partida, o conceito de *interface* dado por Lévy 1999, p.37) que a considera como “todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário”.

como: questionários sobre os participantes, o Desenho Didático do curso e a ferramenta de avaliação dos resultados das produções iniciais e finais do gênero de texto Resumo Acadêmico produzidas pelos alunos; no segundo capítulo, elencamos os pressupostos e aportes teóricos que embasam organização da pesquisa e nossas análises; e, no terceiro e último, apresentamos as análises propriamente ditas das condições de participação dos alunos, sobre o uso das interfaces e das ferramentas da *Web* para promover a colaboração e aspectos relacionados às possíveis mudanças quanto aos textos produzidos pelos participantes; por fim, apresentamos as considerações finais e conclusões a respeito da pesquisa como um todo.

2 O DESENHO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o desenho da pesquisa, cujos procedimentos e metodologias contribuíram para a elaboração do *Desenho Didático*, explicitado mais à frente, como proposta de organização de um Curso on-line com objetivo de auxiliar o desenvolvimento da Escrita Acadêmica para alunos de graduação de uma universidade paranaense. Assim, os dados coletados a partir da experimentação proposta, do uso de interfaces digitais e da participação do(a)s estudantes forneceram subsídios para esta investigação e para fomentar discussões a respeito da importância das ferramentas tecnológicas na sociedade contemporânea. Acreditamos que as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC) podem contribuir para a efetivação de práticas educativas mais inclusivas e democráticas no acesso aos conhecimentos e ao domínio da linguagem científica para toda a comunidade acadêmica. E é em defesa desse ideal que essa pesquisa se edifica, como caracterizaremos a seguir.

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, insere-se no campo da pesquisa social e interpretativista. O estudo consiste no levantamento de informações a respeito de como o uso de interfaces e ferramentas *on-line* podem contribuir para processo formativo de estudantes durante a graduação. Realizamos, para isso, uma pesquisa de campo, com organização de um Curso de Extensão para graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina e, para coleta, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários semiabertos formulados e disponibilizados no *google-forms*; textos (resumos acadêmicos) produzidos pelos alunos (pré-curso e pós-curso); e, as interatividades propiciadas pelas interfaces via *Moodle* e uso das ferramentas da *Web 2.0* on-line. Para isso, realizamos, assim, um estudo experimental que, segundo Lakatos e Marconi

Todos os estudos desse tipo utilizam projetos experimentais que incluem os seguintes fatores: grupos de controle (além do experimental), seleção da amostra por técnica probabilística e manipulação das variáveis independentes com a finalidade de controlar ao máximo os fatores pertinentes. As técnicas rigorosas de amostragem têm o objetivo de possibilitar a generalização das descobertas a que se chega pela experiência. Por sua vez, para que possam ser descritas quantitativamente, as variáveis relevantes são especificadas. Os diversos tipos de estudos experimentais podem ser desenvolvidos tanto "em campo", ou seja, no ambiente natural, quanto em laboratório, onde o ambiente é rigorosamente controlado. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 189).

Portanto, esse tipo de pesquisa experimental interpretativista, com tratamento de dados qualitativos, segundo Grande e Kleiman (2007), preocupa-se com a maneira como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi motivado. Para isso, mencionam as autoras, exige-se do pesquisador capacidade para pensar e agir, pois devem ser estrategicamente combinadas preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas. Afinal, a partir disso, tomam-se determinadas interpretações que geram – ou podem gerar – diferentes consequências e repercussões a respeito dos fatos analisados e interpretados. Para essa experiência ocorresse, contamos com a participação de um grupo de alunos, como veremos a seguir.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade”, com proposta de pesquisa inicial de semipresencialidade, teve que ser revisto para sua totalidade on-line quando houve a necessidade de isolamento social devido à Pandemia do Novo Corona Vírus, como já mencionamos. Assim, a pesquisa sofreu um atraso, pois em março de 2020, com as devidas reformulações, tivemos que submeter o projeto novamente ao Comitê de Ética para nova apreciação. Com isso, houve um retardo para início da experiência e a nova proposta contemplou a Plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Como pesquisadora, colocamo-nos, portanto, como idealizadora e executora do Curso, realizando uma experimentação na qual agimos sobre e no contexto, ao mesmo tempo em que observamos, descrevemos, analisamos e buscamos interpretar as ações do(a)s participantes.

Os estudantes, participantes do presente estudo, são alunos regularmente matriculados no Curso de Pedagogia da UEL. Após aprovação da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade (PROEX) da Universidade, as inscrições ficaram disponíveis na página do órgão como evento disponível para inscrição de 30 alunos. Realizamos uma divulgação entre os grupos de pesquisa e enviamos e-mail aos alunos regularmente matriculados nos 3º e 4º Anos da Graduação, pois esse é o período no qual os alunos estão produzindo seus Trabalhos de Conclusão do Curso. Dos 30 inscritos, 28 se inscreveram na plataforma *Moodle*, porém, somente 25 deles

responderam ao questionário, sendo que 23 do(a)s inscritos realizaram a produção inicial, mas apenas 12 (doze) concluíram o curso e a produção final.

Nossas experiências anteriores nas disciplinas de Produção de Textos demonstraram que os alunos têm pouca familiaridade com a Escrita Acadêmica e que, embora tenham contato com a linguagem científica (artigos, resenhas, livros e capítulos de livros, ensaios, relatórios, experiências científicas etc.), a produção de textos voltada para esse contexto é um desafio a ser enfrentado. Assim, como a maioria das universidades brasileiras, na UEL, não há um centro de escrita acadêmica. A importância dos Centros de Escrita Acadêmica é apresentada por diferentes autores e, para justificar nossas escolhas de pesquisa em relação à temática, nos valemos dos trabalhos realizados por Cristóvão, Bork e Vieira (2015) e Cristóvão e Vieira (2016) que mapearam os centros de escrita acadêmica existentes no Brasil. A comprovação de que esses centros, embora em poucas ocorrências, se encontram no sul e nordeste do país, demonstram uma defasagem em relação aos letramentos necessários para a Escrita Acadêmica nas inúmeras universidades brasileiras, o que, de certa forma, justifica nossa pesquisa.

Cristóvão e Vieira (2016) apontam para a escassez e a necessidade de expansão do número de Centros de Escrita nas universidades brasileiras, pois essa é uma necessidade iminente em contextos do Ensino Superior que envolvem, na maioria dos casos, alunos provenientes de escolas, cujas atividades relacionadas à escrita são sucateadas e/ou insuficientes. Somente para se ter uma ideia, a pesquisa revelou que das universidades brasileiras, até 2016, apenas cinco tinham centros de escrita voltados para a pesquisa acadêmica.

Um dos aspectos preponderantes dos resultados da pesquisa de Cristóvão e Vieira consiste no fato de que “há demandas institucionais para os estudos dos letramentos, uma vez que relatam haver procura por parte dos próprios alunos, que querem e precisam sanar suas dificuldades, em nível da leitura ou da escrita, bem como o interesse do próprio pesquisador” (CRISTÓVÃO e VIEIRA, 2016, p.12). Além disso, concluem que há a necessidade da expansão no número de Cursos de Escrita/laboratórios de letramentos acadêmicos em mais universidades brasileiras, com a oferta de cursos, oficinas ou disciplinas e atendimentos individuais voltados para o ensino de leitura e escrita. Cristóvão e Vieira (2016, p.13) finalizam o texto enfatizando que com o domínio nos (multi)letramentos acadêmicos, “os alunos teriam maior participação em suas comunidades discursivas e maior engajamento com a

construção de conhecimento e as possibilidades de divulgação científica”. Afinal, corroboramos com as autoras, “quando o aluno não possui os domínios que a universidade exige, fica mais complicado para ambos, professor e aluno, obterem êxito em suas atividades”.

Poucos têm sido os resultados do trabalho sobre a “escrita acadêmica”. Uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, abarcando esses termos de busca, indicou quase 5.000 títulos de artigos envolvendo, de forma genérica, o tema, desde a década de 90. Isso parece muito, mas uma busca mais refinada, restrita aos anos de 2017 a 2020, revelou a predominância de trabalhos relacionados a *eventos de letramento*⁹, isto é, trabalhos específicos envolvendo atividades mais pontuais a respeito da produção da Escrita Acadêmica. Já, os trabalhos voltados para o desenvolvimento da escrita acadêmica como *prática de letramento*¹⁰ restringem-se a alguns projetos que tratam dessas atividades de letramento como, por exemplo, os retratados em artigos como “Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação” (FERREIRA; LOUSADA, 2016); “O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG” (COSCARELLI; AMARAL, 2017).

Esses dados retratam o que, enquanto professoras do Ensino Superior de diferentes cursos de graduação da UEL, estamos constatando há muitos anos: não se trata de questões de domínio da língua quanto a aspectos gramaticais, semânticos e morfossintáticos apenas, mas a questões de ordem estrutural e social dos cursos. Poucas são as atividades ofertadas no sentido de desenvolver a Escrita Acadêmica. Um esforço que tem sido feito é a inserção de disciplinas de Língua

⁹ “Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. O mesmo ocorre nas situações em que o professor registra no quadro o nome dos aniversariantes, a agenda de trabalho do dia ou os nomes dos alunos ‘bagunceiros’. As pessoas também se envolvem em vários eventos de letramento fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego”. (Brian V. Street; Maria Lúcia Castanheira. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acessado em: 23/03/21 às 12h40.)

¹⁰ A partir dessas contribuições, Street (anteriormente citado) criou a expressão “práticas de letramento – conceito que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Com isso, torna-se possível um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de letramento”. (Brian V. Street; Maria Lúcia Castanheira. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> Acessado em: 23/03/21 às 12h40.)

Portuguesa ou de metodologias de pesquisa ofertadas nos diferentes cursos com objetivo do desenvolvimento da leitura e produção dos gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dentre outros) em relação à linguagem e às normas, o que, segundo Marinho (2010), não produz efeito esperado. Na Universidade, campo desta pesquisa, isso não ocorre de maneira diferente, sugerindo-nos a importância de implementar, no futuro, um centro de Escrita Acadêmica que possa atingir e beneficiar a toda comunidade universitária.

De acordo com *Blog* de uma faculdade dos Campos Elíseos¹¹, não é novidade que a produção de textos acadêmicos, na maioria das vezes, não apresenta objetividade e precisão naquilo que busca comunicar. Nesse processo, confunde-se o rigor científico da escrita à prolixidade ou à reprodução das ideias dos autores balizados, omitindo, por desconhecimento de seus produtores, as fontes e vozes, tomando para si as reflexões de outros autores. Isso conduz para outros problemas como a ausência de conclusões próprias, colocações vazias de argumentos e de críticas perante os fatos e, conseqüentemente, textos conturbados, sem clareza, nem coesão e coerência.

Assim, tendo em vista as experiências e motivações pessoais descritas na introdução e toda essa problemática retratada a partir das necessidades dos contextos neste tópico, nossa pesquisa, em caráter experimental, buscou verificar possíveis caminhos para que o letramento acadêmico aconteça de maneira que se possa democratizar o conhecimento, gerando sujeitos mais críticos, participativos, autorais em suas produções escritas. Motivados por essas questões, a seguir apresentamos as ferramentas para geração de dados e os instrumentos para a coleta das informações.

2.2 COLETA DE DADOS

A elaboração do curso ocorreu a partir da seleção de materiais, das atividades desenvolvidas e das estratégias de avaliação e acompanhamento a serem hospedadas na Plataforma *Moodle* com o curso perfazendo total de 40 (quarenta) horas, compreendendo os meses de junho a agosto de 2020, com carga horária semanal, inicialmente, previsto para de 8 (oito) horas. A organização das atividades

¹¹ Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/letramento-academico-o-grande-desafio-do-ensino-superior-brasileiro/> acessado em 24/03/2021 às 15h40.

seguiu um movimento espiralado, considerando as características do gênero de texto (BRONCKART, 1999) e dos textos teóricos pensados como essenciais para o encaminhamento de conceitos e da Escrita Acadêmica.

A coleta de dados ocorreu a partir da elaboração do Desenho Didático do curso como um todo. No quadro a seguir, apresentamos os objetivos específicos do curso, os instrumentos de coleta e as fontes de informação utilizados para nossas análises, como vemos:

Quadro 1 - Instrumentos de coleta e fontes de informação

Objetivo Geral: investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração e a maneira como este pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação.		
Objetivos Específicos	Instrumentos de coleta	Fontes de informação
Discutir a respeito das condições dos participantes e como se relacionam com os artefatos digitais e espaços-tempos da aprendizagem.	Questionário inicial e final respondido no <i>Google forms</i> pelo(a)s participantes.	Respostas dos estudantes participantes da pesquisa, organizados e gerados pelo <i>Google Forms</i> .
Descrever como o Desenho Didático pode se constituir como elemento fundamental para organizar a prática pedagógica.	Postagens nas interfaces de materiais e documentos.	Materiais e documentos (arquivos) postados nas interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem (<i>Moodle</i>) e nas interfaces das ferramentas <i>web 2.0: WhatsApp; Facebook;</i>
	Gravações dos encontros síncronos.	Gravações armazenadas no <i>Google Drive</i> provenientes do <i>Meet</i> .
Analisar como o uso de interfaces e de diferentes ferramentas da <i>WEB</i> pode promover a interatividade e colaboração entre os sujeitos.	Postagens do(a)s do professor e dos participantes.	Depoimentos e mensagens postados nas interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem (<i>Moodle</i>) e nas interfaces das ferramentas <i>web 2.0: WhatsApp; Face book</i> .
	Observação participante.	
	Gravações dos encontros síncronos.	Trechos dos diálogos e comentários elaborados durante o encontro no <i>Meet</i> .
	Observação participante.	
Averiguar como a interatividade e colaboração entre os sujeitos podem ser propiciadores do desenvolvimento e apropriação da linguagem acadêmica.	Produção inicial e final produzidos pelo(a)s participantes.	Textos do gênero textual resumo produzidos pelos alunos.
	Lista de constatação.	
Obs: Embora os instrumentos de coleta e as fontes de informação tenham sido relacionados aos objetivos específicos, nas análises foram considerados esses elementos como um todo para interpretação analítica e qualitativa dos dados.		

Fonte: Elaborado pelas autoras da pesquisa.

No *Moodle*, a primeira atividade de coleta de dados compreendeu um questionário envolvendo questões sociais relativas aos participantes. Partimos da premissa de que o aluno, para aprender, principalmente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, precisa estar em interação não só com artefatos digitais, mas, também da participação e construção desse ambiente, uma vez que a aprendizagem exige autonomia (MELLO, 2019). Assim, o questionário inicial buscou detectar como os alunos estudavam e se relacionavam com ensino *on-line* e o que sabiam e conheciam a respeito do processo de ensino e aprendizagem por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Ressaltamos que esse planejamento foi sendo construído ao longo do curso, de acordo com as necessidades e possíveis falhas detectadas no decorrer do processo, como, por exemplo, questões levantadas a partir do questionário inicial ou da reconfiguração do percurso diante de dificuldades contextuais e de compreensão das atividades.

Considerando esses aspectos, para alcançar os objetivos do Curso de Extensão, houve um duplo planejamento: da seleção, elaboração e organização das atividades didático-pedagógicas pensadas para o trabalho com a linguagem e, em paralelo, o “Desenho Didático”, no que diz respeito ao uso das tecnologias em combinação com atividades variadas e as várias interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos ambientes on-line, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Meet*. A seguir, descrevemos os aspectos concernentes ao curso para, depois, associá-lo ao Desenho Didático.

2.2.1 Organização Pedagógica do Curso de Extensão

Atualmente, devido à situação imposta pelo isolamento provocado pela pandemia do Novo Coronavírus, tornou-se premente que a educação on-line seja experimentada em diferentes vertentes e modalidades à busca de soluções para os evidentes problemas educacionais relacionados ao ensino, hoje, predominantemente, remoto. Iniciativas, contudo, como cursos e atividades on-line, não podem ser subutilizados em detrimento do potencial das tecnologias digitais (SANTOS e SILVA, 2009) quanto menos se deve considerar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como hospedeiros dos materiais presenciais que, digitalizados, passam a compor o repertório didático-pedagógico de professores e alunos. Nesse sentido, o Desenho

Didático pode se constituir como uma forma de garantir o diálogo, a interatividade ou a construção coletiva da comunicação e do conhecimento.

Para o planejamento do curso, consideramos, em um primeiro momento, os elementos apontados por Behar (2009) para o modelo pedagógico e os aspectos observados nas respostas obtidas no questionário inicial, assim, o planejamento do Curso de Extensão buscou abarcar: a) os aspectos contextuais e de ensino e aprendizagem que deveriam ser considerados para a elaboração do Curso de Extensão; b) os elementos que deveriam ser levados em consideração no/para o comportamento aprendiz a partir da realização de atividades estratégicas para a aprendizagem; c) as estratégias de ensino que poderiam contribuir para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; d) como as estratégias de ensino e de aprendizagem contribuiriam para o desenvolvimento da autonomia e da participação dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento da escrita, em linhas gerais, o trabalho requer o planejamento pedagógico por meio de atividades que envolvam os gêneros textuais acadêmicos como resumos, resenhas, artigos científicos, ensaios dentre outros. Para desenvolver tais gêneros é necessária a aquisição dos seguintes requisitos para leitura e escrita: realizar fichamentos, sínteses e resumos; parafrasear; fazer uso do discurso direto e indireto; elaborar o texto de acordo com a progressão temática; atentar-se para os aspectos de coerência e coesão do texto que dão clareza ao texto; fazer uso da linguagem científica e da norma culta; ortografia correta; citar autores e referenciar os textos utilizados; colocar-se criticamente por meio da análise, comparação e avaliação de diferentes textos sobre o mesmo assunto; atentar-se para as características gerais que distinguem o gênero de outros.

O diferencial pretendido nesta pesquisa em relação a outros Cursos, eventos ou práticas de letramentos consiste no fato de que esses elementos devem ser compartilhados em vários ambientes e dispositivos. Segundo Bronckart (2008, p.240), as “práticas de formação” em Ciências da Educação devem integrar a investigação teórica e metodológica sobre o estatuto do agir (agir de/com a linguagem) em relação às suas condições de realização e de avaliação/interpretação, ou seja,

De um lado, tomando consciência dos aportes construídos nesse campo, de outro, discutindo-os a partir das próprias pesquisas empíricas, de modo que se possa construir, enfim, um saber científico sobre o agir ou sobre a intervenção, enquanto mecanismo principal de construção dos conhecimentos humanos. (BRONCKART, 2008, p.240)

Nesse sentido, consideramos que a variedade de ações humanas e metodologias diversas de um mesmo objeto (BRONCKART, 1999, p.66) é o que pode propiciar o desenvolvimento, quando se considera a historicidade dos sujeitos e suas formas de interação semiótica, “capazes de colaborar com as outras (pessoas) na construção de uma racionalidade do universo que os envolve” (BRONCKART, 1999, p.22). Neste Curso de Extensão privilegiamos o gênero de texto Resumo Acadêmico (atividade de linguagem coletiva semiotizada), basicamente, por acreditarmos que seja a base para todas as atividades relacionadas à produção científica. Segundo Machado (2003, p.150), “[...] o ensino de resumos *stricto sensu* deve ser visto como o ensino de um gênero e, como tal, relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que, implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação”.

Retomando as ideias de Behar (2009) para a elaboração de um modelo pedagógico, consideramos a realidade do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, as possíveis transformações presentes na sociedade atual e as necessidades e desafios sociais enfrentados pelos alunos, principalmente, quando se deparam com Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse sentido, aspectos como conhecimento e aprendizagem são resultantes de um processo construído de forma colaborativa, na qual as relações comunicativas estabelecidas são renovadas e refletidas a partir da interação com outros sujeitos. O foco, desta forma, não está no produto final, mas nas ações desenvolvidas, fruto, essas, da formação de espaços e comunidades de aprendizagem e convivência em rede.

A autora anteriormente citada menciona o fato de que a modalidade a distância possui instrumentos capazes de transformar a educação brasileira por meio de novos projetos para a construção de conceitos e práticas implementáveis nas instituições públicas brasileiras. Contudo, isso requer o estudo de propostas teórico-metodológicas e divulgação de experiências em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), pois, senão, estaremos apenas substituindo os meios e os suportes didático-pedagógicos, mantendo a cultura do ensino e não da aprendizagem. Para tanto, é preciso definir o desenho voltado para Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ou seja, uma “Arquitetura Pedagógica” (BEHAR, 2009, p.25), tais como aspectos organizacionais, conteúdos, aspectos metodológicos e tecnológicos.

A partir desses elementos apresentados pela autora, passamos a compor nosso desenho do curso. Os *aspectos organizacionais* incluíram a

fundamentação do planejamento/proposta pedagógica, os propósitos do processo de ensino e aprendizagem à distância (apropriação e desenvolvimento da escrita acadêmica, por meio do on-line, mediante situação emergencial de ensino); a organização do tempo e do espaço (Curso de Extensão de curta duração em ambientes on-line); e a expectativa em relação à atuação dos participantes (interação e colaboração entre o(a)s envolvido(a)s).

Sobre os *conteúdos*, preocupamo-nos com os materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, *software* e outras ferramentas de aprendizagem. Neste sentido, os conteúdos se referiram ao “o que” foi trabalhado e deveriam ser selecionados a fim de propiciar a construção do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades, as habilidades e as competências desejadas. Para isso, foi preciso considerar o *design* a partir de fatores técnicos, gráficos, pedagógicos que fossem motivadores e interativos.

Quanto aos *aspectos metodológicos*, ainda de acordo com Behar (2009), referem-se não somente da seleção de técnicas dos procedimentos e dos recursos informáticos, mas, também, como esses elementos se relacionam, se estruturam e são combinados. Trata-se, portanto, se a arquitetura e os elementos associados são dependentes dos objetivos e da ênfase dada ao conteúdo. Os aspectos metodológicos, portanto, compõem a *sequência didática*¹² ou de atividades. Neste caso específico do Curso de Extensão, organizamos uma Sequência de Atividades (ZIRONDI, 2013), pois, diferente da Sequência Didática, partimos de um conjunto de atividades que dizem respeito à configuração do gênero de texto Resumo Acadêmico. Para construção desse percurso metodológico, algumas questões precisaram ser levantadas, tais como: sob qual teoria da aprendizagem o curso iria se embasar; quem seria o público alvo; quais os principais objetivos; o que se esperava dos alunos; questões envolvendo tempo, espaço, conteúdos, atividades, avaliação e motivação do(a)s participantes.

Os *aspectos avaliativos* estão estritamente relacionados aos metodológicos segundo Behar (2009, p.28), pois se relacionam à coleta, à análise e à síntese de dados. Para isso, foi importante questionar: o que seria avaliado, como, o porquê, por quem, o que se queria avaliar, qual tipo de avaliação e quais ferramentas, modalidades e instrumentos de avaliação. Nosso enfoque principal ocorreu sobre a

¹² **Sequência didática** é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

produção inicial (pré-curso) e final (pós-curso), considerando que este último nos traria respostas sobre a (in)validade das atividades propostas. Para isso, fizemos uso de uma lista de constatação que, de acordo com Dolz Noverraz e Schneuwly (2004, p.107) funciona como uma grade com critérios de avaliação do gênero em questão. Esses critérios, de acordo com autores, permitem ao professor “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente que não são compreendidos pelos alunos [...]”. Neste trabalho, baseamo-nos na grade (lista de controle/constatação) proposta por Gonçalves (2013, p.27) como ponto de partida para a configuração do gênero de texto Resumo Acadêmico.

Quanto aos *aspectos tecnológicos*, o Ambiente Virtual Aprendizagem deve ser definido de acordo com suas funcionalidades e/ou recursos de comunicação e interação (BEHAR, 2009, p.30). Em nosso desenho do Curso de Extensão, o Ambiente Virtual Aprendizagem foi definido a partir da abertura de uma sala *Moodle*, uma vez que este é o ambiente mais acessível e disponível gratuitamente pela Núcleo de Educação a Distância (NEAD)¹³ da Universidade. Essa plataforma, por ter como foco principal a aprendizagem, além de fornecer uma infraestrutura tecnológica para *upload* de materiais, permite que textos, vídeos, sons e outros recursos sejam hospedados e possam ser trabalhados de maneira colaborativa. Além disso, possui funcionalidades que dão abertura para que a interatividade e a colaboração ocorram.

De acordo com curso on-line *Moodle em ação*¹⁴, as ferramentas estão disponíveis para explorar os conteúdos planejados, o que não impede que outros aplicativos ou recursos da *web* sejam utilizados. Segundo a ordem organizacional da plataforma, o *Moodle* pode ser dividido em quatro partes essenciais: 1) as atividades de produção coletiva: base de dados, glossário e *wiki*; 2) atividades de interação: fóruns; 3) recursos para disponibilização de conteúdos: página, arquivo, URL, livro e lição; 4) atividades de entrega, revisão e avaliação: questionários, tarefas, correção e avaliação. Portanto, para obter trabalho mais interativo e produtor, recorreremos a diversas atividades que foram indexadas ao *Moodle* por meio de diferentes ferramentas, afinal

Como nos parece importante variar as maneiras pelas quais um aluno deve chegar às respostas esperadas para as atividades, é interessante diversificar o tipo de atividades apresentadas ao longo do curso, garantindo estímulos

¹³ Disponível em: <http://ead.uel.br/?redirect=0> acessado em 04/04/2021 às 14h25.

¹⁴ Disponível em <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=57> acessado em 06 de abril de 2020 às

diferentes para pessoas também diferentes, cujas estratégias individuais de aprendizagem são diversas. (PEREIRA, SILVA E MACIEL, 2012, p. 100).

As estratégias de elaboração pedagógica do Curso de Extensão têm a ver com a dinâmica do Modelo Pedagógico (BEHAR, 2009, p.31) e a situação de aprendizagem (turma, curso, aula) e são, justamente essas variáveis educativas que multidimensionam o curso para estratégias diversas que se modificam e/ou adaptam-se, colocando em prática um modelo arquitetônico específico. As estratégias, portanto, trouxeram dinamicidade ao Curso, promovendo ação e interatividade entre os participantes, professor e conteúdos. Com base nesses aspectos, no quadro 2, sintetizamos um cronograma das atividades que se caracterizaram como uma “arquitetura pedagógica” para compor o curso como um todo.

Quadro 2 - Cronograma geral do Curso de Extensão.

OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE CURSO DE EXTENSÃO (40H)			
NÚMERO E NOME DA UNIDADE	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO	APRESENTAÇÃO
Questionário inicial	2h		Questões envolvendo as condições socioeconômicas, conhecimentos prévios, familiaridade com ferramenta e ambientação para o Curso de Extensão.
SEMANA 1 Ambientação	8h	1 semana	Ambientação e produção inicial do gênero de texto acadêmico Resumo.
SEMANA 2 Leitura e escrita acadêmica	8h	1 semana	Conteúdos envolvendo questões de leitura e escrita acadêmica; algumas reflexões sobre estratégias de leitura; texto, discurso e gêneros textuais.
SEMANA 3 Mecanismos de textualização	8h	1 semana	Sequências tipológicas, seleção lexical; verbos; organizadores textuais, paráfrase, discurso direto e indireto.
SEMANA 4 Resumo acadêmico	8h	1 semana	Aspectos de linguagem em resumos acadêmicos: processo de sumarização, plano textual global; menção ao autor; atribuição aos atos de fala referência a outros autores.
Produção final	4h		Produção do gênero de texto acadêmico Resumo.
Questionário investigativo final	2h		Questões envolvendo desenvolvimento e importância contributiva do curso de extensão para escrita acadêmica.

Fonte: Organizado pela autora.

Embora ideado para ser concluído em um prazo de, no máximo 5 (cinco) semanas, o Curso foi estendido para 7 (sete) semanas, devido às solicitações do(a)s participantes. Como já mencionado anteriormente, arquitetamos uma sequência de atividades didáticas (ZIRONDI, 2013) que abarcasse um percurso para a apropriação do gênero de texto acadêmico Resumo Acadêmico, que considerasse as estratégias de leitura; conceitos teóricos a respeito de texto, discurso e gêneros textuais; características inerentes aos textos; mecanismos de textualização, como recursos coesivos e verbais; posicionamentos enunciativos, envolvendo os discursos direto e indireto, verbos do dizer, referência dentre outros recursos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim, esses conteúdos foram organizados na Plataforma *Moodle*, como apresentado no quadro 2 em um percurso de quatro semanas essenciais nas quais foram contemplados os seguintes conteúdos: ambientação e contrato didático (1ª semana); aspectos teóricos sobre leitura e escrita (2ª semana); aspectos organizacionais e linguísticos dos textos (3ª semana); e, conteúdos sobre gênero de texto Resumo Acadêmico (4ª semana). A seguir, apresentamos minuciosamente como cada uma dessas etapas foi organizada nas interfaces do *moodle*, começando pela ambientação como podemos observar no quadro 3:

Quadro 3 - Organização do Curso de Extensão: ambientação.

Etapas do Curso de Extensão	Interface do Moodle	Conteúdos/atividades/materiais
AMBIENTAÇÃO	URL	Apresentação do Curso de Extensão.
	Arquivo	Apresentação professora.

Fonte: Dados do Curso: Plataforma *Moodle*.

A ambientação é um momento importante, pois se coloca à mostra as pretensões do Curso de Extensão e quem e como serão conduzidas as atividades. O objetivo é estabelecer vínculos e propiciar a oportunidade de adesão ao curso sem que no decorrer possam surgir situações inesperadas para o(a)s participantes. Consideramos esse momento como o de conexão e de sintonização, por isso, a apresentação e explicação do Curso de Extensão em vídeo e uma carta de apresentação foram considerados adequados e importantes nesse processo, a fim de angariar empatia e comprometimento entre o(a)s participantes e professora.

A URL foi um recurso de interface que permitiu que um vídeo, elaborado pela própria professora, pudesse ser utilizado para aproximação com os estudantes. Diferentes *blogs* e páginas destinadas ao EaD destacam que o professor é o elo entre o aluno e a tecnologia. Segundo *Blog Endools*¹⁵, o professor desempenha um papel social ao fazer o contato inicial com a turma. Assim, “ele desenvolve um papel pedagógico e intelectual fundamental, encorajando a construção colaborativa do conhecimento entre os participantes do processo de aprendizagem”. Concomitante a esse momento, fomos convidando e adicionando o(a)s participantes para os outros ambientes on-line, como o *WhatsApp* e *Facebook*. Fomos criando uma relação mais próxima, na qual as dificuldades relacionadas ao acesso ou ao uso de ferramentas foram sendo resolvidos em conjunto. Dessa forma, ao expor a imagem do professor, buscamos a aproximação do(a)s participantes, conseqüentemente, adesão para realização do curso. Estabelecemos, neste momento, uma relação de colaboração entre os membros, que, talvez não seria possível se não fossem essas outras ferramentas da *web 2.0*.

A partir desse momento inicial, no qual objetivávamos estabelecer uma relação empática com o(a)s alunos, partimos para primeira semana na busca por firmar o contrato didático. No quadro 4, apresentamos os conteúdos desenvolvidos na primeira semana e as ferramentas de interface utilizadas:

Quadro 4 - Organização do Curso de Extensão: semana 1

Etapas do Curso de Extensão	Interface do Moodle	Conteúdos/atividades/materiais
PRIMEIRA SEMANA: AMBIENTAÇÃO	URL	Apresentação dos conteúdos da semana
	Arquivo	Contrato didático
	Questionário	Perfil do aluno
	Questionário	Estratégias de aprendizagem
	Arquivo	Termo de consentimento
	Arquivo	Texto apoio para primeira produção
	Tarefa	Produção resumo acadêmico
	Fórum	Dúvidas e discussões

Fonte: Dados do curso: Plataforma *Moodle*.

A primeira semana do curso de Extensão envolveu várias atividades com algumas das interfaces da Plataforma *Moodle*, com objetivo não só de que os participantes aderissem decisivamente ao Curso, mas também de se mostrarem como sujeitos interessados em dar prosseguimento às atividades. Além de um vídeo

¹⁵ Disponível em: <https://www.edools.com/professor-ead/> acessado em 23/04/21 às 16h41.

apresentando e justificando os conteúdos preparados para essa semana, recurso esse utilizado em todas as semanas para apresentar e explicar os objetivos das abordagens, houve, também, a sugestão da leitura de um *contrato didático* que organizava as atividades semana a semana, apresentando um panorama geral do percurso a ser desenvolvido. Mas, a intenção não era apenas fazer-se conhecida, como também conhecer, para isso, a interface *questionário*¹⁶ foi uma importante atividade para detecção dos aspectos sociais, necessidades e como o(a)s alunos se relacionam com conhecimentos específicos da esfera acadêmica.

A interface *tarefa*, a primeira atividade a ser desenvolvida pelo(a) participante foi a produção de um resumo acadêmico, cujo objetivo, como já apontamos anteriormente, é o de fornecer informações a respeito do que sabem a respeito desse gênero de texto sugerido como primeira produção. Após essa primeira produção, passamos para as atividades concernentes à segunda semana, como podemos observar no quadro 5:

Quadro 5 - Organização do Curso de Extensão: semana 2

Etapas do Curso de Extensão	Interface do Moodle	Conteúdos/atividades/materiais
SEGUNDA SEMANA: ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA E ESCRITA	URL	Vídeoaula: Comunicação escrita
	Arquivo	Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 1997, p.277 a 289). Gêneros de texto (Marcuschi, 2003) Texto e textualidade (COSTA VAL, 1991)
	URL	Atividade com PADLET para organização de conceitos sobre gêneros de texto.
	Arquivo	Tutorial sobre o PADLET.
	Arquivo	Como escrever o resumo de um artigo para publicação
	URL	Vídeoaula: os gêneros textuais.
	Questionário	Leitura, texto e sentido (KOCH, 2011).
	URL	Vídeoaula: ler, compreender e interpretar.
	Arquivo	Leitura, sistema de conhecimento e processamento textual (KOCH, 2011).
	Questionário	Atividade sobre sistemas de conhecimento e processamento textual.
	Arquivo	Disponibilidade de textos sobre o assunto.
Fórum	Dúvidas e discussões.	

Fonte: Dados do curso: Plataforma *Moodle*.

Como já apresentado, optamos sempre por começar as semanas por

¹⁶ O "Questionário" é uma atividade que permite a criação de perguntas, que podem ser de múltipla escolha: verdadeiro/falso, resposta breve, associação, entre outros. Essas perguntas são arquivadas por categorias em banco de questões do *Moodle* e podem ser reutilizadas pelo professor em outras disciplinas. A criação de um questionário no *Moodle* é constituída de duas partes: a configuração da estrutura do Questionário e o banco de questões (quais as perguntas farão parte do questionário). Disponível em: <https://edclass.com.br/moodle/> Acessado em 23/04/21.

meio de videoaulas, pois consideramos essa ferramenta como uma forma de trazer aos participantes uma explicação mais direta e ao mesmo tempo personalizada dos conteúdos. O objetivo era o de que conhecimentos trazidos pelo professor, somados aos conhecimentos prévios dos alunos, aliados aos textos sugeridos e à interatividade com o próprio artefato, propiciassem que, colaborativamente, os alunos buscassem construir significados sobre os conceitos pretendidos.

As atividades, geralmente, foram propostas pela interface “questionário” da Plataforma *Moodle*, por meio da qual o(a)s participantes respondiam ou baixavam para realizá-las. Já, os textos teóricos foram disponibilizados por meio da interface *arquivo*¹⁷.

A URL também disponibilizou o endereço do PADLET, uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais e de textos colaborativos. Pensamos no uso dessa ferramenta, pois ela permite que, de forma lúdica, conceitos possam ser construídos colaborativamente e compartilhados com demais. Como vários eram os conceitos trabalhados (texto, discurso, tipo de texto, gêneros do discurso etc.) sugerimos o acesso à atividade.

Na terceira semana, limitamo-nos a propor atividades que envolvessem as ferramentas “arquivo” e “questionário¹⁸”, como é possível ver no quadro 6:

Quadro 6 - Organização do Curso de Extensão: semana 3

Etapas do Curso de Extensão	Interface ao Moodle	Conteúdos/atividades/materiais
TERCEIRA SEMANA: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E LINGÜÍSTICOS DO TEXTO	URL	Videoaula: Gêneros textuais
	URL	Videoaula: Fatores de textualização
	Arquivo	Texto: Resenha
	Questionário	Atividade: Fatores pragmáticos e discursivos
	URL	Videoaula: Sequências tipológicas
	Arquivo	Texto: Quadro teórico de uma tipologia sequencial
	Questionário	Atividade: Sequência tipológica
	URL	Videoaula: Verbos I
	URL	Videoaula: Verbos II
	Questionário	Atividade: Verbos do dizer
Arquivo	Texto: Discurso direto e indireto	

¹⁷ O recurso “arquivo” permite que o professor disponibilize arquivos de diferentes formatos para auxiliar no desenvolvimento do curso. Esses arquivos são armazenados dentro do ambiente e podem ser abertos em uma nova janela ou disponíveis para *download*. Disponível em: <https://educlass.com.br/moodle/>. Acessado em 23/04/21 às 17h16.

¹⁸ Informações coletadas em *Moodle em ação*. Disponível em <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=57> acessado em 06 de abril de 2020 às 17h05.

	Questionário	Atividade: Discurso direto e indireto
	Arquivo	Texto: Os organizadores textuais
	Questionário	Atividade: Progressão textual
	Questionário	Atividade: Coesão referencial e sinonímia
	Questionário	Atividade: paráfrase
	Fórum	Dúvidas e discussões
	Biblioteca	Disponibilidade de textos sobre o assunto

Fonte: Dados do curso: Plataforma *Moodle*.

Nessa terceira semana, a atividade de interface do *Moodle*, “questionário”, que propicia seu uso em diferentes formatos, como: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, associação, ensaio, entre outros, foi recorrente. Cada tipo de questão possui uma forma personalizada de ser apresentada, assim como recursos específicos para oferecer *feedback* ao aluno. O “Questionário” pode ser utilizado com objetivos de aprofundar algum conhecimento, verificar a compreensão sobre um assunto e também para aplicação de provas, conforme as intenções pedagógicas.

Na quarta semana, essas ferramentas sucederam aos trabalhos, como apresentado no quadro 7:

Quadro 7 - Organização do Curso de Extensão: semana 4

Etapas do Curso de Extensão	Interface do Moodle	Conteúdos/atividades/materiais
QUARTA SEMANA: O GÊNERO TEXTUAL RESUMO ACADÊMICO	URL	Videoaula: resumo acadêmico
	Questionário	Atividade: reconheça um resumo acadêmico
	URL	Texto para atividade de sumarização
	wiki	Atividade: sumarizar
	Questionário	Atividade: Plano global do texto
	Questionário	Atividade: Menção ao autor do texto resumido
	Questionário	Atividade: atribuição aos atos de fala
	Questionário	Referência a outros autores
	Questionário	Atividade: avalie você mesmo
Fórum	Dúvidas e discussões	

Fonte: Dados do curso: Plataforma *Moodle*.

Novamente, inserimos uma atividade de caráter colaborativo por meio da ferramenta “*wiki*¹⁹”. Essa ferramenta permite a edição de texto em que os alunos podem criar páginas de forma colaborativa e hipertextual, isto é, um texto com *links* que levam a outras páginas da mesma *wiki* e inclusive a *links* de outros sites na *Web*.

¹⁹ Uma *Wiki* pode ser colaborativa, com todos podendo editá-la, ou individual, onde cada um terá a sua *wiki* e somente essa pessoa pode editá-la. Um histórico de versões de cada página *Wiki* é mantido, listando as edições feitas por cada participante. <https://educlass.com.br/moodle/> Acessado em 23/04/21 às 34

Esta ferramenta tem por objetivo desenvolver diversas atividades, desde simples listas até a construção de documentos, histórias ou artigos. No *Moodle*, há opção de “*Wiki individual*” e “*Wiki colaborativa*”, mas será nessa última que se disponibiliza espaço para que o(a)s participantes ou um grupo desses produzam a atividade em colaboração.

Mediante a essa exposição geral do planejamento do Curso de Extensão, poderemos, nas análises, compreender de que forma o percurso metodológico contribuiu para o encaminhamento das ações de pesquisa e a busca por atingir os objetivos. No tópico a seguir, apresentamos o Desenho Didático do curso.

2.2.2 Desenho Didático do Curso: Ferramentas on-line

Segundo Santos e Silva (2009, p. 275) pensar a prática pedagógica para a educação on-line é antes de tudo “pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online”. Para Araújo (2007, p.22),

Em um programa de Educação online com enfoque interativo, o desenho didático é importante, assim como a construção de mecanismos que possibilitem avaliar, interferir e modificar uma determinada realidade educacional. Implica o desafio de utilizar ambientes que realmente sejam espaços interativos de educação, a partir de três de suas dimensões – interatividade, hipertextualidade e autonomia - e que proponha práticas curriculares mais comunicativas, que potencializem autorias individuais e coletivas; na prática, isto ainda é pouco exercitado e revela a precária experiência dos educadores na sua utilização.

O fato é que a educação mediada pelas tecnologias, remota ou EaD, tem configurações diferentes e que os propósitos se distinguem na sua essência educacional, didática e pedagógica da educação presencial. Embora haja um objetivo comum, as formas presenciais se diferem dos momentos síncronos e assíncronos até mesmo porque a interação e a interatividade ocorrem de maneiras diferentes²⁰.

²⁰ Para diferenciar interação de interatividade, nos reportamos ao texto “interatividade na educação híbrida”, de Marcos Silva (2021), no qual o autor traça um paralelo entre a crítica à sala de aula unidirecional, cujo legado pedagógico defende uma sala de aula baseada em princípios como: autonomia, diversidade, interação, dialogia e democracia e a sala de aula interativa que, por sua vez, é feita de liberação e mobilização da autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade/> Acessado em: 12/05/2021 às 10h12.

Contudo, caso isso não seja entendido, corre-se o risco de em todas as formas acontecerem práticas pedagógicas que apenas transmitem o conhecimento.

Ao elaborar o Desenho Didático, busca-se superar essa lógica da transmissão por meio da interface, isto é, cria-se um ambiente coletivo de comunicação, no qual, embora separados geograficamente, os sujeitos dialoguem construindo colaborativamente conhecimento.

As interfaces de comunicação são aquelas reservadas para a interatividade entre os interlocutores. Estas podem ser síncronas, de comunicação em tempo real (como *chats* e *webconferências*), ou assíncronas, de comunicação em diferentes tempos (como correio eletrônico, fóruns, listas de discussão, portfolios, diários, *blogs*, glossários, *wikis*). Entretanto, conteúdo e comunicação são elementos híbridos e imbricados, uma vez que não se pode conceber conteúdo apenas como informação para autoestudo ou como material didático construído previamente pelo professor ou pela equipe de produção. (SANTOS e SILVA, 2009).

O Desenho Didático, portanto, além de contemplar a arquitetura de conteúdos e situações de aprendizagem, contempla, ainda, as interfaces de conteúdo e de comunicação. Assim, nosso Desenho Didático contemplou interfaces ao *Moodle* e às ferramentas da *web 2.0* como *WhatsApp*, *Facebook*, *Meet* que, de maneira síncrona e/ou assíncrona, organizam e propõem os conteúdos relacionados aos mecanismos linguísticos necessários para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica.

Pereira, Silva e Maciel (2012) consideram que o planejamento de artefatos e de atividades deve ser melhor discutido no contexto da educação à distância (EaD) e para uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Propõem para isso, “o design instrucional, ou projeto instrucional de um ‘curso’ ou disciplina em Ambientes Virtuais de Aprendizagens, como um modelo de relevância para obtenção de qualidade nos processos instanciados” (PEREIRA, SILVA e MACIEL, 2012, p.94). Segundo esses autores, para as atividades, deverão haver distintas fases como a identificação de tarefas, definição de objetivos de aprendizagem para cada tarefa e a definição das atividades educacionais que, apoiadas, então, por um projeto instrucional consistente e reflexivo, poderão servir para a formação de indivíduos críticos. Para que isso ocorra, afirmam que as atividades elaboradas precisam ser formativas, processuais, provocadoras de mudanças de comportamento, valores e atitudes.

Além disso, Pereira, Silva e Maciel (2012) apontam a transição do material didático tradicional ao autoinstrucional, no qual os educadores vêm

estruturando os cursos com objetivo de unir teoria e prática, e que, ao final, geralmente, buscam verificar a aprendizagem por meio de exercícios. A questão é que isso pode se tornar uma mera reprodução mecânica da teoria que se assemelha muito à distribuição de conteúdos e exercícios fornecidos pelos Livros Didáticos ou no Ensino Superior com somente exposição de conteúdos ou, ainda, mera revisão de conteúdos, convidando o aluno a uma leitura passiva e irreflexiva, na qual se submete a resposta imposta no gabarito, muitas vezes, de forma acrítica e passiva, para compreender como se chegou à determinada resposta.

Os materiais, portanto, no formato *web*, permitem diversas atividades, tais como *chats*, *wikis*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários on-line dentre outros. A questão é saber em quais situações de aprendizagem e contextos cada um deles seria mais eficiente, ou a quais objetivos cada um se refere, e quais limites e vantagens cada um oferece para se obter melhores resultados. Da mesma forma,

como nos parece importante variar as maneiras pelas quais um aluno deve chegar às respostas esperadas para as atividades, é interessante diversificar o tipo de atividades apresentadas ao longo do curso, garantindo estímulos diferentes para pessoas também diferentes, cujas estratégias individuais de aprendizagem são diversas". (PEREIRA, SILVA E MACIEL, 2012, p. 100).

Como em nossa pesquisa fizemos uso do *Moodle* para hospedagem das principais atividades do curso, exploramos algumas das interfaces da plataforma. De acordo com curso on-line *Moodle em ação*²¹, essas interfaces estão disponíveis para trabalharem os conteúdos planejados, o que não impede que outros aplicativos ou recursos da *web* sejam utilizados. Segundo a ordem organizacional da plataforma, o *Moodle* pode ser dividido em quatro partes essenciais: 1) as atividades de produção coletiva: base de dados, glossário e *wiki*; 2) atividades de interação: fóruns; 3) recursos para disponibilização de conteúdos: página, arquivo, URL, livro e lição; 4) atividades de entrega, revisão e avaliação: questionários, tarefas, correção e avaliação.

Para o Desenho Didático, consideramos, também, outros ambientes on-line, como as redes sociais que podem propiciar a interatividade coletiva entre os membros. Ao compartilhar nesses espaços informações, dúvidas, interesses etc.

²¹ Disponível em <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=57> acessado em 06 de abril de 2020 às

ocorre o processo de “distribuição cognitiva” (SALOMON, 1993) formando uma rede de conexões, cujo propósito se alinha à ideia de desenvolvimento proposto pelas teorias sociointeracionistas. A esse respeito, e em específico quanto ao uso da Rede Social do *Facebook*, Moreira e Januário (2014, p.74) mencionam que

Assim, e sendo as redes sociais espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Estas comunidades virtuais têm-se afirmado como uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais visíveis na atualidade. Representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem, enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros.

Pelas palavras de Moreira e Januário, podemos conceber que outros artefatos e dispositivos podem ser utilizados no campo educacional e se configurarem como extensões dos AVA, buscando inúmeros espaços-tempos para a construção de ambiências formativas. Até mesmo porque por seu caráter coletivo, a colaboração entre os sujeitos pressupõe por meio de trocas o “pensar diferente” a “outra coisa” ou “outra maneira” que integralizados às chamadas formas de ensino escolar tradicional, o ensino formal, pode ser potencializado. Assim, contemplamos outras ferramentas que pudessem otimizar, por um lado, os processos comunicacionais e, por outro, fomentar discussões sobre os conteúdos, os saberes, as experiências, a comunicação, enfim, a interatividade e colaboração entre o(a)s participantes. No sentido de otimizar o trabalho, o Desenho Didático contemplou variadas ferramentas, como veremos a seguir:

a) O *WhatsApp*

O *WhatsApp* foi uma das ferramentas da *Web 2.0* utilizadas para intensificar e dinamizar o processo de comunicação entre o(a)s participantes. Assim, comunicados (como a publicação e disponibilização no *Moodle* das semanas, por exemplo); avisos (sobre datas, horários, *links* de acesso, dentre outros); dúvidas (sobre conteúdos e conceitos); dificuldades técnicas (acesso a atividades ou a senhas e à plataforma) entre outras funções, fizeram parte do processo de colaboração e interatividade entre o(a)s participantes. Esses “materiais”, produzidos a partir da interatividade, se constituíram como fontes de informação para nossas análises.

b) O Facebook

A Rede Social do *Facebook* foi utilizada nesta pesquisa, pois acreditamos que nesse espaço poderíamos intensificar os processos de colaboração e, conseqüentemente, interatividade entre os sujeitos. Portanto, arquivos com textos teóricos, *links* de acesso a outros ambientes virtuais e páginas da internet puderam ser disponibilizados e, desta forma, acessados pelos participantes. Assim como no *WhatsApp*, o uso dessas interfaces pôde fornecer importantes informações para as análises dos dados.

c) O Meet

Na pesquisa, ao fazer uso do *Meet*, objetivamos estabelecer, por meio de momentos síncronos, a interatividade entre o grupo. Assim, esse poderia se conhecer durante os encontros, além disso, expor suas dúvidas, dar opiniões, tecer comentários, trocar ideias, expressar suas dificuldades e outras questões relacionadas tanto aos conteúdos quanto à acessibilidade.

2.3 A PRODUÇÃO DOS TEXTOS AVALIATIVOS

Na primeira semana do Curso de Extensão, realizamos uma avaliação diagnóstica (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) junto aos participantes. O objetivo era fazer uma avaliação das capacidades de linguagem²² a partir de um texto sugerido. Assim, os alunos deveriam produzir um texto inicial, um Resumo Acadêmico, individualmente, com objetivo de propiciar ao professor informações

²² Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a compreensão e produção de gêneros textuais requerem dos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem que se referem a aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. Os autores destacam três capacidades de linguagem: a) Capacidades de ação (CA), que estão relacionadas com as representações ou conhecimentos mobilizados pelo indivíduo para o reconhecimento do gênero, seu contexto de produção (produtor, receptor, local de produção, posição social ocupada pelo produtor e receptor, etc.), e os conteúdos mobilizados; b) Capacidades discursivas (CD) relacionam-se com as representações ou conhecimentos mobilizados relativos as características próprias do gênero quanto à sua arquitetura textual/estrutura organizacional; Capacidades linguístico-discursivas (CLD) estão relacionadas ao reconhecimento das unidades linguísticas do gênero, ou seja, o entendimento das operações linguísticas necessárias à produção do gênero, realizadas por meio da mobilização dos níveis da arquitetura textual: mecanismos de textualização (conexão e coesão verbal e nominal) e mecanismos enunciativos (vozes, modalizações e as escolhas lexicais).

relacionadas às necessidades e às dificuldades em relação à Escrita Acadêmica. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101), essa avaliação tem caráter formativo, uma vez que, a partir dela, é possível detectar quais os aspectos inerentes ao gênero são (ou não) do domínio dos produtores e, desta forma, trabalhar os que são considerados falhos ou ainda não apreendidos.

O objetivo da atividade, portanto, foi o de fornecer, ao aluno, a possibilidade de expor quais conhecimentos tinham a respeito do gênero de texto e da linguagem e, ao mesmo tempo, propiciar que o professor pudesse fazer uma sondagem relacionada aos aspectos já dominados pelo produtor do texto. Desta forma, segundo os autores da Sequência Didática (DOZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), o mediador poderá planejar pedagogicamente o percurso que deverá seguir em uma sequência de atividades ou sequência didática, além dos instrumentos mediadores (artefatos físicos e simbólicos), que atendam e/ou supram as dificuldades ou a falta de conhecimento dos alunos.

Os textos produzidos foram postados na interface tarefa do *Moodle*, o que oportunizou, a partir de uma lista de constatação (GONÇALVES, 2013) que aspectos relacionados ao contexto histórico, de circulação e produção do texto fossem analisados, assim como aspectos relativos à estrutura do texto (características próprias do gênero); mecanismos de textualização e enunciativos (BRONCKART, 1999). Esses elementos são dizíveis por meio da lista de constatações sob um conjunto de questionamentos os quais os verificam. Assim, utilizando da lista já estabelecida por Gonçalves (2013), o olhar sobre o texto buscou verificar se:

1. O resumo apresenta dados como nome do autor do texto resumido e o título do texto original?
2. O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?
3. Evitou emitir suas próprias opiniões?
4. O resumo está adequado ao seu interlocutor professor e ao meio acadêmico?
5. Atribuiu, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir essas ações por verbos adequados?
6. Refere-se ao autor de formas diferentes?
7. O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original?
8. Faz referência às ideias do texto de forma gradual, retomando e fazendo referência ao autor?
9. Há desvios gramaticais, tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos etc.?

Na produção inicial (pré-curso), o objetivo era que o texto revelasse as representações que os alunos tinham dessa atividade. Nesse caso em específico do Curso de Extensão, pressupõe-se, por se tratar de adultos, que já tenham domínio sobre a situação de comunicação solicitada. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101)

Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno.

Para a avaliação inicial (pré-curso) das capacidades de linguagem do(a)s participantes, solicitamos que produzissem, a partir de um texto para leitura, um Resumo Acadêmico, considerando seus conhecimentos prévios a respeito do gênero.

Assim, as atividades semanais foram pensadas para o Curso, tendo por base as dificuldades e “lacunas” apresentados pelo(a)s participantes na composição do texto. Após a sequência de atividades didáticas (ZIRONDI, 2013), ao final do Curso de Extensão, o(a)s estudantes produziram um novo Resumo Acadêmico, como atividade pós-curso, com avaliação de caráter somativo (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.107).

A partir do trabalho com as diferentes atividades com elementos essenciais para a produção do texto do gênero e depois de trabalhá-las de modos variados no decorrer do Curso de Extensão, analisamos as produções finais (pós-curso) para observar os avanços e a apropriação em relação à escrita acadêmica. A avaliação diagnóstica de caráter somativo da produção final (pós-curso) teve como pretensão saber como e quais as apropriações adquiridas por meio das atividades desenvolvidas ao longo do Curso. Em nossas análises apresentaremos um texto de produção inicial e final, a fim de demonstrar indícios desenvolvimentais de um(a) participante, além de dados que demonstrem, no geral, como e se esse processo de apropriação ocorreu.

A análise ocorreu de maneira imparcial, sendo retiradas quaisquer marcas de identificação dos participantes. Nesse sentido, foram analisadas as atividades realizadas pelo(a)s aluno(a)s, considerando critérios pré-estabelecidos para correção. Esses resultados da produção dos textos da produção inicial (pré-

curso) e produção final (pós-curso) foram coadunados com as respostas obtidas nos questionários e com as atividades desenvolvidas nos diferentes ambientes on-line.

A seguir, apresentamos as teorias que norteiam este trabalho e sustentam o referencial teórico de base que, ao mesmo tempo que embasam teoricamente o trabalho, conduzem-nos metodologicamente para as análises.

3 AS BASES TEÓRICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Neste Capítulo, apresentamos as bases teóricas que pautaram a organização e etapas do presente estudo. Nesse sentido, nosso referencial teórico foi dividido em duas partes: a primeira fez referência a autores cuja epistemologia embasa esta pesquisa e que estão associados ao campo das teorias de caráter sócio-histórico-cultural. A segunda, referindo-se à extensão do pensamento desses autores, às teorias referentes ao universo de estudos a respeito da linguagem e o ensino e a aprendizagem relacionados, e em especial, neste trabalho, ao processo de ensino e aprendizagem por meio de interfaces digitais.

A partir disso, passamos a definir dois aspectos teóricos fundamentais para nossa pesquisa: primeiro, quais seriam os conteúdos selecionados para o desenvolvimento da escrita acadêmica e qual seria o itinerário desses conteúdos, além do planejamento e definição das atividades de forma a atender o objetivo proposto. Para tanto, nos amparamos em referenciais que embasam e sustentam o trabalho com a linguagem por meio da produção de textos com base na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e dos gêneros de textos (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) que tem como fonte, dentre outras teorias, as de caráter sócio-histórico-cultural, como Vygotsky (2001; 2002) e a dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997).

O segundo aspecto diz respeito às teorias referentes à educação on-line (SANTOS, 2019) e à noção de cibercultura (LÉVY, 1999 e RAMAL, 2002) e hipertextualidade (RAMAL, 2002) na busca por desenvolver no(a)s participantes a autonomia, a participação, a crítica, a reflexão, a produção de novos textos que atendam às demandas de esferas e domínios discursivos específicos e da sociedade contemporânea. Assim, buscamos, por meio de conceitos como interatividade e colaboração (SALOMON, 1993; SILVA, 2001; SANTOS, 2019), característicos do ensino on-line, a resignificação de práticas pedagógicas que possam atender às necessidades de se compreender, descrever e explicar formas interativas que possibilitem, por um lado, a formação dos sujeitos envolvidos e, por outro, a transformação de práticas e atitudes individualista para as de coletividade, como veremos a seguir.

3.1 AS BASES TEÓRICAS PARA TRABALHO COM LINGUAGEM

Para iniciar essa incursão teórica, vamos nos ater, inicialmente, aos pensamentos teóricos de caráter sócio-histórico-cultural, em Vigotsky, uma vez que defendemos a ideia de que esses autores dão a base para os estudos das vivências dos sujeitos envolvidos e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Logo depois, trazemos alguns preceitos dados por autores sócio-interacionistas como Bakhtin (1997) em relação às construções psicológicas organizadas para a linguagem por meio dos gêneros do discurso e o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) de Bronckart (1999) que trabalha com o desenvolvimento humano por meio da linguagem. Por fim, a teoria da cognição distribuída (SALOMON, 1993), a qual concebe que o aprendizado está relacionado a formas de interação, na qual os sujeitos aprendem uns com os outros pelas trocas de conhecimentos pessoais, sociais, culturais, de maneira colaborativa. Enfatizamos que ao trazer esses autores para nosso campo de discussão, estamos relacionando como esses autores embasam nosso pensamento e alicerçam nossas ações de pesquisa voltadas para o ensino e aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento da linguagem.

Por exemplo, ao citar Vigotsky (2001; 2002) e a Teoria Histórico-Cultural (THC), cujo princípio consiste na cultura como mediadora para o desenvolvimento humano, estamos reafirmando o caráter sócio-histórico-cultural da pesquisa em oposição às teorias biologizantes (Piaget) ou comportamental behavioristas. O conceito de desenvolvimento, para Vigotsky, está atrelado ao convívio social, no qual o ensino e a aprendizagem vão ocorrendo por etapas por meio de mediação humana ou de um instrumento mediador. Ao pensar nas tecnologias como artefatos culturais modernos, os associamos à proposta de Vigotsky que os conceberia como ferramentas disponíveis e possíveis de serem utilizadas para o ensino e a aprendizagem. Esses instrumentos, associados à utilização simbólica da linguagem, convertem-se em meios para promover o desenvolvimento humano.

Como não tem mais como negar o papel das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, fazer uso desses instrumentos e ferramentas no ambiente escolar é uma atividade necessária e essencial, pois a escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento de conceitos científicos que se diferem dos conceitos cotidianos (VIGOSTSKY, 2001). Friedrich (2012, p.99) enfatiza o fato de que “a gênese dos conceitos cotidianos não necessita desse quadro institucional,

pois a criança os forma e os aprende em sua atividade prática, na comunicação imediata com as pessoas ao seu redor; em suma, nas situações informais de aprendizagem”, mantendo, assim, nível de abstração pouco elevado, explica a autora. Porém, os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, o que quer dizer que eles se realizam por intermédio de algum outro conceito, desta forma, por um lado, os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos e, por outro, existem sempre no interior de um sistema de conceitos (FRIEDRICH, 2012, p.100). A escrita acadêmica, portanto, constitui-se como conhecimento científico que precisa ser aprendido, desenvolvendo-se, assim, no ambiente o universitário.

Em Vigotsky (2002, p.9), encontra-se uma afirmação que vai ao encontro dessa ideia quando menciona que “[...] o processo educativo é um método formativo, no sentido literal da palavra, então a ‘redescoberta’ e a interiorização dos valores por cada estudante adquirem um valor decisivo, não menos importante do que o da aprendizagem conceitual”. A escola, portanto, está a serviço do desenvolvimento das funções psíquicas superiores como, por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica que surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos mediatizados.

Dois conceitos nas obras de Vigotsky se fazem indispensáveis de serem discutidos então: o *conceito de instrumento* e o *conceito de mediação*. Os instrumentos, físicos (artefatos, como as tecnologias, por exemplo) ou simbólicos (ex: linguagem, como os diferentes gêneros de textos) desempenham papel fundamental para os procedimentos de ensino e para a aprendizagem, pois a intervenção deixa de ser direta e passa a ser mediada por esses elementos. A internalização das propriedades externas e internas do funcionamento dos instrumentos é o que promove o desenvolvimento, pois em seu aspecto físico potencializa as ações e em seu aspecto simbólico regula a atividade psicológica, auxiliando, assim, o desenvolvimento da atividade mental (VIGOTSKY, 2001; 2002). Nesse viés, podemos pensar nas tecnologias como instrumentos físicos e os textos que medeiam as interações como instrumentos simbólicos.

A aprendizagem é um processo que imbrica não só o biológico, mas especialmente, as relações histórico-culturais que garantem o desenvolvimento individual por meio do acúmulo de experiências vividas (VIGOTSKY, 2001). Ao se tornar adulto, esse processo não é interrompido, ao contrário, é contínuo como um meio para a preparação do mundo do trabalho. O ensino, portanto, deve ganhar novos contornos na fase adulta e, a linguagem, ganha papel de destaque, uma vez que será

instrumento simbólico mais acessado, principalmente, no universo institucional que é a universidade. Além disso, as vivências produzem efeitos sobre o outro, em uma relação de trocas, de colaboração, auxiliando na distribuição dos conhecimentos e propiciando na construção do conhecimento.

Para Vigotsky (2002), a linguagem é constituidora do sujeito, portanto, pensamento e linguagem se inter-relacionam, desempenhando um dinâmico e importante papel no processo de evolução do homem. Nesse sentido, a palavra além de representar o mundo permite pensá-lo. Um conceito, portanto, significa pensar o mundo, não apenas exteriormente pelos signos, mas interiormente pelas significações que, na maioria das vezes, nunca significam literalmente as palavras. A aprendizagem para o adulto ocorre, em nossa concepção, exatamente pelo desenvolvimento dessa capacidade de abstração, mas num ambiente de ensino que, ainda, traga a aprendizagem dos conceitos científicos que passam a ser conscientes e lógicos na fase adulta. Por isso, ao propor o Curso de Extensão no Ensino Superior como objeto de estudo, portanto, para adultos, consideramos que os conceitos científicos precisam ser trabalhados, pois não fazem referência imediata nem direta ao mundo a que se referem.

Uma vez que tomamos por base a linguagem como motriz para o desenvolvimento do sujeito, nada mais pertinente do que tratá-la sob uma perspectiva dialógica. Bakhtin (1997) ressalta o fato de em linguística persistirem as funções tais como “ouvinte” e “receptor” (os parceiros do “locutor”). Tradicionalmente, esses conceitos pressupõem e representam dois parceiros da comunicação verbal: o locutor (ativo) e o ouvinte (passivo). Embora não seja excludente, esse modelo não pode representar o todo real do processo de comunicação.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. (BAKHTIN, 1997, p. 291)

No Desenho Didático que empreendemos, a responsividade (concordar ou discordar, complementar, adaptar, executar, realizar dentre outras ações de linguagem) é fundamental para que esse se realize. Assim, uma resposta ativa se opõe à compreensão passiva ao discurso ouvido e, conseqüentemente, atribui àquele que interage uma ação de linguagem no diálogo vivo desse enunciado que se apresenta. Abandona-se, dessa forma, a ideia de mero expectador ou ouvinte e atribui-se papel ativo aos sujeitos nesse diálogo, no qual, não somente as vozes dos interlocutores se fazem presentes, mas de outros que precederam esse discurso. Segundo Bakhtin (1997, p. 292), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

As ideias bakhtinianas, em linhas gerais, focalizam a linguagem em uma realidade social, que partilhada pelos indivíduos, coletivamente, instaura a construção de conhecimentos. Para Bakhtin (1997, p. 279), todas “as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Segundo o autor em questão, os enunciados se manifestam em gêneros do discurso e refletem as condições específicas e finalidades de cada situação de comunicação. Esses enunciados, portanto, são organizados de acordo com conteúdo temático, o estilo e os recursos composicionais que precisam ser apreendidos pelos indivíduos de uma dada comunidade, porém coletiva e socialmente.

Isso justifica o fato de utilizarmos os gêneros de discurso da esfera acadêmica como o Resumo para, enquanto enunciado, constituir-se como motor para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Segundo Bakhtin (1997, p.280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. E mais, “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável; e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Para Bakhtin, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar os estratos e aspectos da personalidade individual e as diferentes maneiras de representação da língua comum que

Nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade humana e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem

determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Um estudo dos enunciados como gêneros do discurso contribui para a compreensão das produções verbais e dos processos de comunicação. Fato esse que justifica a escolha dos conteúdos selecionados para esse Curso de Extensão, uma vez que

consideramos os fenômenos linguísticos como produtos de fatores socioculturais, de acordo com os propósitos e necessidades dos sujeitos e que, para isso, precisam desenvolver competências para adequação comunicativa, devemos conceber a linguagem como uma forma de ação, que nos insere na vida social, por meio de discursos que são determinados por situações, por condições, por funções, logo, por significados e interpretações. (ZIRONDI, 2013, p.69)

Indo ao encontro das ideias bakhtinianas, o Curso de Extensão é uma proposta de diálogo, nesse sentido, os interlocutores, no caso o(a)s participantes, assumem papel importantíssimo na produção desse enunciado que ocorrerá no decorrer das atividades e das ferramentas acionadas.

Isto é, a busca por compreensão, caráter dialógico intrínseco ao enunciado, faz com que o sujeito constitua para si um possível destinatário que se transforma em um parceiro no diálogo, fornecendo indícios e matéria-prima para constituir suas palavras alicerçado por outras vozes que não só a do locutor. Nesse sentido, os gêneros do discurso, como unidades comunicativas, têm caráter polifônico, uma vez que estão impregnados da palavra do outro. Dessa forma, a elaboração de um mundo discursivo por meio de uma sequência linear, a decisão por implicar-se ou não no texto, tais decisões, articuladas a objetivos, destinatários e conteúdo proposicional, configuram um gênero. (ZIRONDI, 2013, p.69).

Por ser um fato social e situado cultural e historicamente em um dado tempo, no Curso de Extensão proposto, os gêneros do discurso medeiam as relações de reciprocidade e estimulam os processos de colaboração e (re)construção dos conteúdos.

Enquanto Bakhtin destaca o discurso como atividade que propicia o diálogo entre os sujeitos, Bronckart (2006; 2008) defende que a linguagem, por ser uma atividade social e, como tal, se configura e se constitui como uma ação de linguagem de um indivíduo, resultando, assim, empiricamente em um texto. Os textos, portanto, são formatos languageiros de interação que se manifestam em gêneros de textos (cartas, e-mails, HQs, contos, crônicas, memorandos, propagandas, receitas, bulas de remédios, manuais de instrução etc.) e se constituem em tipos de discurso

(narrar, expor, argumentar, descrever, explicar dentre outros) e estão na gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 1999).

O agir com a linguagem, para Bronckart (2006; 2008), é entendido como tendo um sentido genérico, ou seja, todas as espécies animais demonstram a existência de um agir socializado, mas somente os humanos que apresentam um agir comunicativo verbal, representado pelos textos, isto é, o *agir de linguagem*. Sintetizando, o agir humano, como atividade coletiva, organiza as interações dos indivíduos com o meio ambiente por um processo de cooperação/colaboração. E, se organiza as interações, essas só podem ser mediadas por meio da linguagem. Nessa perspectiva apresentada por Bronckart (2008), o agir ocorre por meio da linguagem, pois essa é a capacidade humana maior, porque só existe nas práticas verbais que é o discurso. Esse, por sua vez, apresenta sempre um caráter dialógico, afinal, se dirige a um auditório social em especial, isto é, procede de alguém e é dirigida a alguém.

Ainda seguindo o raciocínio de Bronckart (2006, p. 244), “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem”, portanto, o autor assume a ideia da preexistência de um *modelo do agir*. Esse é semiotizado por textos de *prefiguração geral do agir* – que semiotizam estilos culturais ou pessoais no agir – e, textos de *prefiguração específica do agir* (prescrições) – que são produzidos para orientar esse agir em um quadro profissional determinado. Isto é, a produção de textos se relaciona diretamente ao desenvolvimento dos conhecimentos e na formação permanente das pessoas.

Devido às suas necessidades, os seres humanos, evolutivamente, negociam e confrontam os valores atribuídos aos signos nos pré-construídos coletivos que nada mais são do que práticas sociais de linguagem. Essas práticas de linguagem, consideradas como conjunto de gêneros que se desenvolvem e se organizam em uma coletividade, constituem-se como modelos ou protótipos de referência para novas produções textuais. Para realizar essa pesquisa, partimos do pressuposto de que

[...] uma vez que a prática dos signos se desenvolve em atividades de produção e interpretação de textos, é preciso examinar as condições de realização desse agir e os efeitos que ele exerce no desenvolvimento das pessoas. [...] Ao adotar um modelo de gênero que parece mais pertinente, o agente o adapta às características particulares de sua ação de linguagem e, por meio dele, vai confrontando com as significações já cristalizadas em modelos preexistentes e se situa em relação às variantes estilísticas pessoais de maneira considerável ou não. (ZIRONDI, 2013, p. 71).

É por meio da linguagem que podemos reconstruir o agir humano e, assim, interpretar as ações humanas. Fato esse que justifica esta pesquisa, uma vez que é na e pela linguagem que se dá o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Bronckart (2006, p.153) afirma que os gêneros de textos e tipos de discurso são considerados pelo Interacionismo Sócio-discursivo como formatos de interações propiciadoras do desenvolvimento humano e que, em sua prática (produção e recepção/interpretação) configura a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas, na qual o indivíduo realiza um duplo processo, a adoção e a adaptação.

Porém, esses “formatos” (os gêneros de textos) não são os únicos propiciadores do desenvolvimento humano em nossa visão. No livro *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*, Gavriel Salomon (1993) apresenta com a colaboração de estudiosos – Doris Ash, Ans L. Brown, Joseph C. Campione, Michael Cole, Yryö Engeström, Howard Gardner e An Gordon – aproximações entre a teoria histórico-cultural (Vygotsky e Lúria) e a Cognição Distribuída, isto é, os autores fazem uso da psicologia histórico-cultural para pensar a respeito de como o conhecimento pode ser “distribuído” durante a aprendizagem. Para isso, estabelecem relações de distribuição cognitiva pessoal (*distribution of cognition ‘in’ the person*, p.14), cultural (*the distribution ‘in’ the medium culture*, p.15), as relações sociais (*the distribution of cognition in the social world*, p.17) e o tempo historicamente constituído (*the distribution of mind in time*, p.18). Para discutir essas questões, apresentam duas pesquisas que aplicam as ideias da Teoria Histórico-Cultural na prática: *Reading acquisition* (aquisição da escrita) e *expertise in transition*. Os resultados dessas pesquisas apresentadas por Michael Cole e Yryö Engeström (*in SALOMON, 1993*), demonstram que

Pesquisas recentes em cognição e campos como antropologia e a psicologia cultural exigiram uma revisão da noção que a cognição humana existe somente dentro da cabeça da pessoa. Neste volume, a proposta é de que a cognição é distribuída através de esforços colaborativos para alcançar objetivos compartilhados em torno de informações processadas entre os indivíduos e as ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura. O fenômeno da cognição distribuída é amplo, com consequências provocadoras para as teorias da mente, aprendizado e educação. (SALOMON, 1993, p.33 – tradução nossa.)²³

²³ *Recent research in cognition and such fields as anthropology and cultural psychology has required an examination of the notion that human cognition exists solely inside a person's head. This volume proposes that cognition is distributed through collaborative efforts to achieve shared objectives in*

De acordo com Moraes (2017), a concepção de cognição distribuída apresentada por Salomon está pautada na ideia de que nem todas as cognições são distribuídas. Isso quer dizer que é preciso que “as interações ocorram de forma recíproca e espiralada entre os processos cognitivos de cada sujeito, o contexto social e os artefatos tecnológicos”.

Em nosso entendimento acerca da teoria proposta, a cognição distribuída ocorre justamente quando os conhecimentos são compartilhados entre os sujeitos envolvidos em uma mesma situação/vivência e que, em equipe, sejam compartilhadas experiências e artefatos que contribuam reciprocamente para o desenvolvimento ou realização de uma atividade (como apresentado na pesquisa, em que vários médicos se unem na troca de experiências e conhecimentos para discutir um caso médico e chegar a um diagnóstico de um paciente).

Ou, como é o caso do ensino e da aprendizagem entre adultos e crianças, nos quais os modos como ocorrem a mediação e a interação podem influenciar o processo de pensar e internalizar culturalmente os conhecimentos. Neste sentido, destacam-se o papel dos artefatos que, segundo Zille (2012 *apud* Moraes, 2017 p.39), não promovem mudanças cognitivas necessariamente, mas possibilitam o entendimento sobre informações já processadas e que podem potencializar o “surgimento de novas modalidades de representações, significados e conhecimentos”. Assim, a partir das trocas entre os sujeitos, os conhecimentos de mundo, da cultura, das experiências vividas, do tempo que distancia esses sujeitos, formam-se redes de conhecimentos que direcionam a conhecer um determinado objeto por diferentes perspectivas e dimensões.

Ao nos referirmos a todos esses autores, associamos os conceitos e conhecimento em uma rede de fatores, ao trabalho pedagógico a ser realizado por meio dos instrumentos e ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da escrita acadêmica. A seguir, apresentamos considerações a respeito da importância desses mecanismos na organização de ambiências que propiciem o trabalho colaborativo para aprendizagens.

cultural surroundings, and that information is processed between individuals and the tools and artifacts provided by culture. The phenomenon of distributed cognitions is a wide-ranging one, with provocative consequences for theories of the mind, learning, and education. (SALOMON, 1993, p.33).

3.1.1 O Ensino e a aprendizagem mediada pelas Tecnologias Digitais

As TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – há muito vêm sendo alvo das discussões sobre educação na sociedade, agora, com a emergência do ensino remoto isso se acirrou, trazendo à tona uma gama de problemas para um modelo ainda pouco explorado educacionalmente em todos os níveis de educação, apesar da existência EAD formalmente no Brasil a partir da LDB n.9394/96. É possível afirmar que apesar de estarmos vivendo em uma sociedade mediada pelas tecnologias, seus usos no âmbito das práticas educativas ainda não foram acessados por boa parte dos professores por meio da Formação Inicial ou Continuada, o que dificulta o trabalho a ser realizado, uma vez que não há uma compreensão acerca das potencialidades das tecnologias digitais no processo de ensino, por parte de professores.

Contudo, as medidas emergenciais exigiram mudanças no fazer pedagógico, o que impactou no que Pierre Lévy já mencionava no final do século passado: o “movimento contemporâneo das técnicas” (LÉVY, 1999, p.27), o que causou estranheza, justamente pela velocidade de transformação constante da cibercultura. Segundo o autor, o digital, fluido, em constante mutação, desprovido de qualquer essência estável, com o crescimento do ciberespaço, “passou a (se) desenvolver um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, ao que se denomina cibercultura”. Em relação aos termos ciberespaço e cibercultura, Lévy os define como

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 1999, p.17)

Esses conceitos são essenciais para o entendimento do contexto em que estamos vivendo, uma vez que é no ciberespaço que ocorrem as transformações e adoção de novos comportamentos, visto a dinâmica, por exemplo, da participação e atuação política, reivindicações, protestos, manifestos até cancelamentos dentre outras ações que envolvem sujeitos e cultura, isto é, a cibercultura. Lévy (1999, p.29)

menciona que um dos principais motores da cibercultura é a inteligência coletiva que quanto mais se desenvolve, melhor é a apropriação, pelos indivíduos, propiciando sistemas de aprendizagem cooperativa em rede (LÉVY, 1999, p. 29). O autor se refere à inteligência coletiva como “veneno” e “remédio” para a alteração tecno-social: é veneno para aqueles que dela não participam, ou seja, ainda não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação; é remédio para os que não ficaram para trás e conseguem “controlar a própria deriva no meio de suas correntes” (IDEM, p.30). No contexto atual, os professores parecem os que se seguram sob os frágeis conhecimentos tomados abruptamente pelas necessidades e, sem controle, são levados a soluções imediatistas, quase inconscientes de suas próprias ações. Portanto, não são ações individualizadas que resultarão na resolução dos problemas, mas, sob essa perspectiva apontada por Lévy, será por meio da inteligência coletiva.

Assim, palavras como interatividade e interação são invocadas como se resolvesse todos os problemas relacionados a essa inclusão no meio digital. Uma vez que “interatividade” requer a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LÉVY, 1999, p. 79), estar conectado apenas não é garantia de conectividade. Parece-nos que aqui se encontra um dos nós educacionais, pois, uma vez que a interatividade por si, não garante a aprendizagem. Embora estar conectado, não seja sinônimo de interatividade, mas pode se constituir como primeiro passo para uma nova concepção do aprender para as gerações desse tempo.

Silva (2001), no livro *a Sala de aula interativa*, menciona que a crise da educação não pode ser resolvida dentro das salas de aula. O autor focaliza a *interatividade* como perspectiva de modificação da comunicação em educação e acredita poder enfrentar o descompasso evidente entre o modelo de comunicação emergente e o modelo hegemônico que subjaz a instituição escolar que é transmissão. Refere-se à possibilidade de o professor promover participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade, aproveitando a confluência contínua das esferas social, tecnológica e mercadológica, num mesmo espírito do tempo entendido como lógica da comunicação, rompendo a prevalência da transmissão que segundo ele é

converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações. (SILVA, 2001, p. 158).

Além disso, o autor discute os fundamentos da interatividade defendendo que o emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: “participar é mais que responder ‘sim’ ou ‘não’, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem”. Para Silva (2001), comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam. Assim, o emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexão permitindo, ao receptor, ampla liberdade de associações e de significações.

Por isso, Silva (2001) volta a enfatizar a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica do professor a partir do movimento contemporâneo das categorias hipertextuais esclarecendo que isso não significa meramente uma nova tecnificação da sala de aula. Em primeiro lugar, afirma, está é a função social da escola, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias – a “alfabetização digital” entendida num sentido restrito: gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado – mas, a educação do sujeito em nosso tempo, que se apresenta dissolvendo-se frente aos meios comunicacionais modernos.

No campo educacional, as tecnologias on-line passaram a ter espaço consagrado nos últimos tempos, sendo entendidas como a educação on-line, um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (LÉVY, 2019, p.69).

Silva (2001), atenta, ainda, para a transição da lógica da distribuição para a lógica da comunicação; para como a interposição de interfaces pode aprofundar a dispersão do sentido em uma grande quantidade de sentidos possíveis; para o sujeito que está sempre intimidado a participar, mas é uma participação não genuína; para o indivíduo que é sempre interpelado como sujeito da interatividade, mas pode cair na hiperatividade sensorio motora automatizada que responde a injunções eletrônicas para comunicar; para o fato de que as novas Tecnologias de Comunicação são democráticas, permitem a não passividade do usuário, a criação coletiva e, por isso, podem viabilizar a comunicação do sujeito.

Segundo Silva (2001), há possibilidades de fazer da sala de aula um lugar privilegiado para a formação do sujeito cada vez mais imerso na subjetividade de suas escolhas e navegações, criando um ambiente comunicacional capaz de acolher o novo expectador e prepará-lo para lidar com a referência coletiva. O professor não mais se limita ao falar-ditar e se apresenta como propositor de participação livre e plural, provocador do diálogo que disponibiliza e articula múltiplas informações, pois

[...] A era industrial engendrou o sistema educacional de massa e sua escola-fábrica, na qual o professor educa disparando lições-padrões, para simular o futuro da indústria. A educação sintonizada com o nosso tempo pode engendrar a recursão complexa da comunicação e do conhecimento para simular o presente e o futuro interativos. Antes, a escola contava com a predisposição do sujeito forjada também pela mídia de massa, e simulava, em sala de aula, a vida real dos alunos no futuro: o mundo das fábricas e da distribuição em massa. Hoje, quando as novas tecnologias interativas libertam o sujeito da massificação imposta pelos media clássicos, a escola se depara com a autonomia do sujeito que faz por si mesmo e o convida à comunicação e ao conhecimento no confronto coletivo, para simular, em sala de aula, a vida real que os alunos podem ter. (SILVA, 2001, p.168)

Porém, a complexidade das questões que envolvem o uso das tecnologias digitais e os modos de interatividade leva o autor a questionar: como socializar o sujeito em nosso tempo? Como prepará-lo para ocupar o velho e o novo espaço público? Como prepará-lo para aí comunicar e conhecer? Uma resposta possível, de acordo com Silva, está provavelmente em proporcionar a confrontação coletiva “ao faça você mesmo”, num ambiente de comunicação e conhecimento baseado na liberdade, na pluralidade e na cooperação. Algo diferente da socialização cultivada pela escola-fábrica baseada no falar-ditar do mestre e nas lições-padrão que deveriam formar o “ser social” capaz de “acatar as regras comuns a todos”, capaz de “considerar outros interesses que não os seus”, ensinando o “sacrifício, a privação, a subordinação dos fins individuais a outros mais elevados” (DURKHEIM *apud* SILVA, 2001, p.169). Algo diferente disso, explica, é a socialização do sujeito diluído na subjetividade de suas escolhas, descobrir-se como ser social na confrontação coletiva e não a partir de lições-padrão.

Segundo Lévy (2019, p.70), os ambientes on-line envolvem “não só um conjunto de interfaces para socialização de informação e conteúdos de ensino e aprendizagem, como também, e, sobretudo, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas”. O autor chama de “interfaces de conteúdos”, os dispositivos que permitem produzir, disponibilizar, compartilhar conteúdos digitalizados em diversas

linguagens: texto, som, imagem ou todas essas linguagens juntas em um processo de mixagem. Esses conteúdos, por sua vez, podem ser apresentados em diversos suportes, como via hipertextos²⁴, multimídia ou hiperídia. Já as “interfaces de comunicação”, geralmente, são aquelas reservadas para a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Estas podem ser síncronas, comunicação em tempo real (exemplos: *chats*, *webconferências*, entre outras), ou assíncronas, comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns e listas de discussão, portfólios, diários, glossários, *wikis*, entre outras). Os conteúdos, assim, são gerados via interfaces síncronas e assíncronas.

Essa confluência entre momentos síncronos e assíncronos será possível a partir de um ambiente virtual de aprendizagem organizado. Lévy (2019, p.21) concebe o Ambiente Virtual Aprendizagem como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões. Faz-se necessário, portanto, que seja um espaço planejado. Nesse sentido, o Desenho Didático assume total relevância, pois tem a ver com o que Silva (2001, p.174) menciona a respeito da autoria do professor e a modificação da comunicação em sala de aula como fatores e condições essenciais à tarefa de educar o novo espectador. Assim, o professor precisa aprender com “movimento contemporâneo das técnicas” e imbricar-se com esferas social e mercadológica, mas, também, basear-se nos fundamentos interatividade e na “ética da complexidade”, tornando a sala de aula como ambiência da confrontação coletiva da aprendizagem. Portanto, atentar para as interações, pedagogia interativa, (SILVA, 2001, p.174) contrária à recepção passiva, pois a construção do conhecimento é um passo ativo, ou seja, a aprendizagem é uma organização ativa mobilizada por um mosaico de interações.

Silva (2001, p.175) cita a Pedagogia interativa – que, com base no construtivismo e interacionismo, o sujeito conhece, constrói, na interação e não na recepção passiva submetida ao falar-ditar, o conhecimento à medida que estabelece trocas com o meio e com os objetos e isso confirma a prioridade da construção do conhecimento sobre a transmissão de informações. Assim, o conhecimento vem das

²⁴ Ramal (2002, p.87) define por hipertexto a “apresentação de informações através de uma rede de nós interconectados por *links* que pode ser navegada livremente pelo leitor de um modo não-linear”. Suas características são: efêmeras; sem delimitações claras; interconexão multilinear das partes; fragmentação de leituras verbais e não-verbais; disponibilização de fragmentos (imagens, informações relacionadas, outros textos de acesso quase imediato).

interações e não da assimilação de enunciados, por isso, a livre expressão não deve ser somente autorizada, mas encorajada: exprime seu ponto de vista e confronta com outrem. Para isso, é preciso suscitar a expressão e a confrontação dos estudantes, aprender a observar e interpretar suas condutas.

Silva (2001, p.181-185) refere-se à interação em sala de aula proposta por Laura Ribeiro, a qual privilegia a expressividade latente das interações, a construção dramática (máscara social), o clima socioemocional em sala de aula, o papel da autoridade do professor e o professor-pesquisador. Potencializa-se, desta forma, uma nova competência comunicacional em sala de aula. E o professor passa a ter um novo desafio: modificar a comunicação no sentido da participação-intervenção, da bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade. Não há, neste sentido, mais a prevalência do falar-ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos, o rompimento de barreiras entre esses e o professor e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem. Para Santos (2014), as disposições técnicas da *web 2.0* favorecem a qualidade da comunicação, que por sua vez favorecem a educação mais autêntica.

Silva (2001) defende que, ao promover a interatividade, o professor não mais transmite o conhecimento, mas promove a interação. Disponibiliza, assim, domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos, por sua vez, configuram um espaço de diálogo, participação e aprendizagem, pois o professor não distribui o conhecimento, mas disponibiliza elos probabilísticos e móveis que pressupõem o trabalho de finalização dos alunos ou campos de possibilidades que motivam as intervenções dos alunos. Isto é: esses constroem o conhecimento na confrontação coletiva livre e plural.

Quanto às mudanças proporcionadas pela educação on-line, Lévy (2019, p.72) aponta:

Além da autoaprendizagem, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS) permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente outros cursistas –, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos (fórum de discussão, lista, chats, blogs, webfólios, entre outros). Isso é revolucionário, inclusive quebra e transforma o conceito de distância. Se bem apropriada por cursistas e professores, a educação online deixa de ser EAD para ser simplesmente educação.

Mediante a essas proposições e reflexões, consideramos que experiências como a proposta nesta pesquisa, podem ser espaços de agrupamento de sujeitos geograficamente dispersos, mesmo em uma comunidade mais restrita como o é o da universidade. A educação on-line, seja em qualquer configuração que se apresente, potencializada pela interatividade, pode se tornar uma aprendizagem colaborativa no encontro mediado pelas tecnologias. Porém, não é o ambiente on-line que define a educação on-line, mas o movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos que garantirá a interatividade com atividades em grupos colaborativos, exposições participadas, entre outros. Lévy finaliza indo ao encontro do que intencionamos com o curso, que é propiciar que possamos aprender mais e melhor quando temos a provocação do “outro” com sua inteligência, sua experiência.

Essas ideias podem ser associadas ao pensamento bronckartiano dos processos interativos da comunicação, pressupondo o desenvolvimento humano por meio da socialização de conhecimentos, experiências, informações dentre outros elementos que compõem os processos interativos que envolvem, e só podem ocorrer, por meio da linguagem. Ao propor a pluralidade e liberdade das expressões, Silva compactua com o ideal de diálogo – dialogismo – e responsividade ativa, ou seja, a discussão e confrontação de pensamentos mencionados por Bakhtin. E é nesse campo profícuo que emergem, numa teia de conexões, os humanos e seus pensamentos e experiências individuais e históricas, suas vivências e essências, aliadas aos artefatos, instrumentos e ferramentas de comunicação e ação, que, sendo assim, podem construir, no on-line, coletivamente, em um processo de colaboração, as aprendizagens.

3.2 A CULTURA ESCOLAR E AS INTERAÇÕES COLABORATIVAS

Muito anterior à Pandemia de Novo Corona Vírus, COVID-19, que acomete o mundo todo desde início do ano de 2020, muitas medidas vêm sendo tomadas pelo Ministério da Educação (MEC) para incluir nos programas de Formação Inicial ou Continuada ferramentas digitais para introdução de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas salas de aula. O que não se previa, era que haveria toda uma reviravolta no processo educacional do Brasil e do mundo devido às medidas de isolamento exigidas pela situação pandêmica e de contágio rápido provocado pelo vírus. Com isso, as atividades habituais e corriqueiras foram

modificadas e passaram a se adequar às exigências e recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, no que diz respeito à Educação, houve a necessidade de as instituições públicas e particulares de ensino se moldarem ao formato de ensino remoto e às condições das aulas síncronas e assíncronas, dependendo da organização e das formas consideradas acessíveis à maioria dos alunos pelo menos.

Assim, adversidades como a falta de formação dos professores para aulas com TDIC, escassez e defasagem de equipamentos, inacessibilidade a redes de distribuição de internet gratuita, dentre tantas outras intercorrências provocaram uma corrida ao atendimento a essas novas necessidades e discussões acirradas a respeito do “novo normal” educacional.

Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017) destacam ações para a inclusão digital anteriores à pandemia. Enfatizaram em seu trabalho, por exemplo, aspectos relacionados a programas de formação oferecidos pelo Governo para inserir Objetos Educacionais Digitais (OED) e, de modo geral, constataram que os OED são utilizados apenas como ferramentas para o ensino de conteúdos específicos com poucas atividades voltadas para o desenvolvimento do Letramento Digital. Os referidos autores citam o projeto UCA (um computador por aluno) e a criação do Portal do Professor, em parceria com Ministério da Ciência e Tecnologia, cujas funcionalidades deveriam desenvolver o Letramento Digital para alunos e professores. Contudo, concluem:

Tanto os OED destinados aos professores como aos alunos acabam por fragilizar, de certa maneira, a finalidade primeira do letramento digital: não pressupõem o uso da internet e de seus recursos com esse objetivo, além de não trazerem gêneros digitais como objeto de ensino e/ou ferramenta de reflexão no âmbito da leitura ou da produção de textos. (BARROS; GONÇALVES E CORDEIRO, 2017, p.184).

Embora, tenham ocorrido essas iniciativas anteriores ao período pandêmico, sabemos, no entanto, que essas medidas, e outras²⁵, não atingiram um

²⁵ Como o Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, cujo objetivo é o de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Nesse sentido, o Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais. De acordo com informações na página inicial do site, sua implementação passou/passa/passará por três fases: (1) indução (2017 a 2018) para construção e implantação do Programa com metas estabelecidas para alcançar o atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica; (2) expansão (2019 a 2021) com a ampliação da meta para 85% dos alunos da educação básica e início da avaliação dos resultados; e (3)

número satisfatório de professores e alunos e que motivos não faltam. Em fevereiro de 2020, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)²⁶ divulgou dados de pesquisa sobre o “Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2019²⁷”. De acordo com os dados coletados em pesquisa pelo órgão, 93% dos alunos afirmaram ter utilizado a internet, apenas para pesquisas de trabalhos escolares no ano de 2019.

Uma matéria divulgada pelo *Correio Brasiliense*²⁸ (Set./2020) mostra que no Brasil, cerca de seis milhões de estudantes, desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa e, conseqüentemente, não conseguiram participar do ensino remoto. Além disso, o site divulga que, desses, 5,8 milhões são alunos de instituições públicas de ensino de acordo com dados do estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Essas informações citadas anteriormente servem para mostrar o quanto ainda será preciso caminhar para poder atingir níveis satisfatórios de inclusão digital. Com a emergência do ensino remoto, essa realidade ficou escancarada, o que demonstra a urgência de ações em prol da inclusão digital democrática e equânime. Entretanto, Santos (2014), já apontava que o professor necessita se dar conta do espírito do nosso tempo para nele atuar. Para a autora, é preciso ir além da inclusão digital, entendida como habilidade no uso do computador e outros artefatos, pois este tempo requer uma inclusão cibercultural, entendida “capaz de prepará-lo para fazer

sustentabilidade (2022 a 2024) com o alcance de 100% dos alunos da educação básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada. (Informações disponíveis em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre> Acessado em: 02/02/2021 às 17h03).

²⁶ Disponível em

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf
Acessado em 02/02/2021 às 10h53.

²⁷ Disponível em

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf
Acessado em 02/02/2021 às 10h57.

²⁸ Os dados apresentados nessa matéria são com base na análise da Pnad Contínua de 2018 (IBGE) e mapeou o perfil da população sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em domicílios. O trabalho foi assinado por Paulo Meyer Nascimento, técnico de planejamento e pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea; Daniela Lima Ramos, pesquisadora do grupo de pesquisa em economia espacial da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Adriana Almeida Sales de Melo e Remi Castioni, professores da Universidade de Brasília (Unb). Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/09/4873174-cerca-de-seis-milhoes-de-alunos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet.html>
Acessado em 02/02/2021 às 13h27.

mais do que meramente subutilizar as potencialidades da web 2.0 e da mobilidade ubíqua” (SANTOS, 2014, p. 40). Oliveira, Silva e Silva (2020) destacam as implicações do ensino remoto no fazer pedagógico e a necessidade de se reinventar a sala de aula. As ideias dos autores corroboram às nossas quando mencionam que

A reflexão sobre essa temática nos leva a entender que muitos são os desafios que a mediação tecnológica coloca ao professor, na reorganização de sua prática pedagógica, pois o uso dos aparatos tecnológicos, das plataformas, das redes traz implicações às metodologias empregadas. A educação retardou o processo de integração das TD às práticas pedagógicas, o que pode se caracterizar como obstáculo à articulação dessas tecnologias às práticas escolares cotidianas. (OLIVEIRA, SILVA e SILVA, 2020, p.28).

Assim, as salas de aula virtuais desconstroem a ideia de espaços físicos ganhando novos contornos e concepções. Importante ressaltar que não se trata de inserção de tecnologias, mas de novas didáticas. Para Lévy (1997), qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber.

Oliveira, Silva e Silva (2020) destacam o fato de, anteriormente à pandemia, as Tecnologias Digitais já estar a serviço da educação e que, na pós-quarentena, isso deverá ser asseverado, pois perpassa o contexto educacional por meio da diversidade cultural e linguística, afinal, os extramuros escolares não podem ser ignorados. Os autores citados anteriormente apontam para a necessidade de se analisar o cenário atual por todos os ângulos e serem considerados três importantes dimensões que se conectam no ensino remoto: o acesso à internet; a qualidade dos artefatos tecnológicos de alunos e professores; e o domínio e formação para o uso desses artefatos, ou seja, a “possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. (CANI *et al.*, 2020, p.24 *apud* OLIVEIRA, SILVA e SILVA, 2020, p.29).

Santos (2009) discute o fato de as Tecnologias Digitais estarem a serviço da educação on-line como um fenômeno da cibercultura, superando a ideia de EAD como forma de fazer educação à distância. Para isso, destaca o potencial comunicacional e pedagógico do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tratado a partir de algumas potencialidades das tecnologias digitais e suas interfaces na promoção de conteúdos e situações de aprendizagem baseadas nos conceitos de interatividade e hipertexto. Segundo a autora:

A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais. (SANTOS, 2009, p. 5658)

Em nosso trabalho, à priori, consideraríamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem como um dos espaços envolvendo situações de aprendizagem, pois tínhamos planejado que o Curso de Extensão seria híbrido, envolvendo espaços e tempos virtuais e presenciais. Devido às exigências de isolamento, houve a necessidade de reorganizar o trabalho de pesquisa e assim pensamos no uso da Plataforma *Moodle* em interface a outras ferramentas da *Web 2.0* como *WhatsApp*, *Facebook* e *Meet*, para comunicação e compartilhamento de conteúdos e experiências, tecendo uma rede de interatividade e de interação entre todos os envolvidos. Por Rede, portanto, definimos em nosso trabalho, corroborado por Santos (2009, p.5661), como “todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e as interfaces digitais”.

A digitalização dos conteúdos, seja de qualquer ordem ou espécie (textos escritos, imagens, sons etc.), pode ser socializada no e pelo ciberespaço em diferentes Ambientes Virtuais de Aprendizagem, via Internet, por diferentes interfaces de maneira síncrona ou assíncrona. Cibercultura, desta forma, se refere ao processo de “interprodução ou de co-produção cultural” (SANTOS, 2009, p. 5663), ou seja, cibercultura se forma a partir da relação entre homem e tecnologia digital.

Quando adotamos a Cognição Distribuída como teoria para nossa análise, justamente concebemos o ciberespaço como unidade de análise na qual abordamos indivíduos interagindo com um ou mais artefatos, individual ou em grupo e inseridos em uma cultura. Para Rocha, Paula e Duarte (2016, p. 97):

O estudo dos processos cognitivos distribuídos é indissociável do estudo da cultura, posto que os indivíduos vivem em complexos ambientes culturais. Experiências culturais passadas influenciam a interpretação do mundo atual e a percepção do futuro. Considerar que as atividades cognitivas dos indivíduos não se resumem apenas às suas determinações estruturais, mas se estendem também à interação com seus semelhantes e com o meio, possibilita repensar os fenômenos relacionados à informação e ao conhecimento. Os indivíduos são simultânea e indissociavelmente seres individuais e sociais e, portanto, atribuem sentido à informação e constroem o conhecimento a partir de suas vivências. Estas congregam, além da dimensão cultural, as dimensões sociais, históricas, emocionais, motivacionais, subjetivas entre outras.

Considerando o contexto cultural envolvendo nossa pesquisa e os pesquisados, atribuímos a esse processo uma complexa e múltipla gama de fatores que, apesar de os conectarem em um mesmo espaço-tempo cibernético, acaba individualizando-os. Afinal, captar a dinâmica da interação entre esses sujeitos e entre esses e os aspectos que os envolvem nessa situação – como mecanismos de interatividade tecnológica, artefatos, interfaces, conhecimentos e experiências – em função de compartilhamentos possíveis, é um dos maiores desafios dessa pesquisa.

Isso porque, talvez – hipotetizamos que na maioria dos casos – não faz parte da cultura educacional desses sujeitos essa ideia de trabalho colaborativo, isto é, a construção de uma coletividade, uma vez que ensino, ainda, prima pelo desenvolvimento de competências e habilidades particulares também de forma individualista e competitiva como processo formativo durante toda a Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) prevê o ensino baseado em desenvolver as competências e habilidades e deixa entrever no texto que isso deve ocorrer de maneira individualizada.

Ao se referir às competências e às habilidades, a preocupação do ensino expressa no documento parece se voltar para o desenvolvimento individual, ou seja, ao formar intelecto e emocionalmente esses sujeitos, eles estarão aptos a ter controle sobre o mundo externo. Isso demonstra uma perpetuação de concepções de caráter positivista e behaviorista, como se os sujeitos estivessem submetidos a leis invariáveis quanto à sua existência social, cultural, política, étnica dentre outras características. Em Bronckart (2008, p.187-192), o autor destaca uma “ideologia mascarada” da lógica política e econômica na tentativa de subtrair a lógica educacional para uma lógica de mercado. Evidenciada nos documentos oficiais, esses propõem uma concepção de competências que não considera as especificidades dos países envolvidos no que diz respeito “à natureza das atividades coletivas aí realizadas, às modalidades de suas codificações semânticas e culturais, às condições e características das situações de aprendizagem formal e informal.” (BRONCKART, 2008, p.192).

Assim, aspectos como a avaliação do outro sobre conhecimentos, opiniões e experiências individuais, ainda, se constituem como inibidor para partilhar sentidos, provocando silenciamentos que em nada contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos. Isso ocorre, pois, essa ideia de que o sujeito tem

sempre que estar no centro, no controle das suas ações e pensamentos, de que não pode errar ou equivocar-se, continuará infiltrando o pensamento individual e o ensino de caráter cognitivista se pressupostos como da BNCC forem postos em prática por meio das competências.

Aderimos, ao contrário, à tese de que “as propriedades específicas da conduta humana são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**.” (BRONCKART, 1999, p.21 – grifos do autor). Desta forma, o desenvolvimento humano não ocorre com base em características biológicas ou neurológicas, de forma vertical, hierarquizada (de professor para aprendiz), mas considerando-se a historicidade do ser humano, as formas de organização social e interação com os artefatos semióticos. A perspectiva sociointeracionista

Enfim, trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em **pessoas**, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve. (BRONCKART, 1999, p.22 – grifo do autor).

Essa afirmação se opõe aos pressupostos apresentados nas competências da BNCC, pois o social permeia o desenvolvimento e a formação humana dos indivíduos, não como pessoas que controlam o universo que as envolve, mas como sujeitos que colaborativamente participam e constroem o mundo. Ao adotar como pressupostos a teoria de *Cognição Distribuída* nos preocupamos e nos desafiamos a captar a complexa interação entre os sujeitos e, nas palavras de Rocha, Paula e Duarte (2016, p.97) “destes com a informação e o conhecimento, considerando ainda a influência dos artefatos cognitivos e da distribuição temporal”. Além disso, segundo esses autores, “ao entender a interação entre indivíduos, artefatos e ambientes como distribuída, a cognição passa a ser vista como um fenômeno contextual e social, construído na interação dos indivíduos entre si e com o ambiente e os artefatos cognitivos nele existentes” (ROCHA, PAULA E DUARTE, 2016, p.96).

Como exposto, há uma preocupação a respeito da resistência dos alunos em participarem desses processos coletivos e colaborativos. Também, ao professor, é imputada responsabilidades como o orquestrador dos movimentos em direção à implementação dessas ações na cultura escolar. Oliveira, Mello e Franco

(2020), em trabalho recente, apresentam reflexões e considerações em relação a práticas de ensino com uso de tecnologias digitais e destacam o papel da formação docente para isso. O estudo realizado pelas autoras tem como objetivo discutir acerca do papel da formação de professores enquanto mobilizadoras de boas práticas com tecnologias digitais. Para isso, alertam para o fato de que os currículos de muitos cursos de formação docente estão na dicotomia entre teoria e prática. As autoras defendem a ideia já propagada por outros autores de que docentes e discentes aprendem juntos, formando-se no contexto cultural, histórico e social em que essa relação acontece. Assim, “sendo vital compreender a prática docente para além da racionalidade técnica, mas como uma fonte de conhecimentos e espaço e tempo privilegiado para fazer pesquisa.” (OLIVEIRA, MELLO e FRANCO, 2020, p.3).

A pesquisa que realizamos, vai em busca de investigar como esses artefatos possam funcionar como práticas incentivadoras de atitudes colaborativas. Desta forma, colocamos em interface diferentes ferramentas à disposição do(a)s participantes, inseridos como recursos ao desenvolvimento do Curso de Extensão, para analisar os efeitos gerados e como se deu o processo colaborativo. Ao considerar a proposta da teoria da Cognição Distribuída, devemos, também, ponderar que esses artefatos não foram integrados a uma cultura do compartilhamento – à vida escolar anterior à universitária. Um exemplo é o uso da ferramenta *Facebook*, que por seu propósito já se constitui como mecanismo de interação intensa entre os usuários, funcionando como ferramenta de interatividade, o que não quer dizer, necessariamente, de interação.

É nesse sentido que o Curso de Extensão visa construir um percurso de pesquisa, interativo e colaborativo, por meio da interface entre ambientes virtuais que permita a interatividade, sem, contudo, perder de vista a coesão tão essencial de ser mantida nesse universo disperso e carregado de informações: a essência sensível da existência em suas relações interpessoais tão necessárias à humanização do ser homem nos tempos atuais (BRONCKART, 2008). O presente capítulo teve como objetivo nos subsidiar e alicerçar teoricamente para que nossas análises possam estar pautadas em concepções que, alinhadas, possam nos conduzir a conclusões consistentes e mais conscientes. Assim, no capítulo a seguir apresentaremos as análises e reflexões a partir dos dados coletados no Curso de Extensão.

4 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO: EM FOCO, A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Para planejarmos e desenvolvermos o Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade”, foi preciso que elaborássemos um Desenho Didático que, pelas suas características interativas e colaborativas, contemplasse a interface de diferentes ferramentas on-line. Para organizar esse trabalho, passamos por diferentes etapas: 1º) a escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o público alvo, a duração, os materiais teóricos selecionados, o desenvolvimento das atividades, métodos avaliativos e procedimentos e instrumentos de coleta de dados; 2º) *design* do curso e as ferramentas de interface do *Moodle* e da *Web 2.0*. Assim, no decorrer deste capítulo, apresentamos como ocorreu esse processo, a fim de construir um tempo-espço que propiciasse a participação ativa dos estudantes.

Para iniciar nossas análises, antes, precisávamos compreender quem eram o(a)s participantes e como o planejamento do Curso de extensão poderia ser pensado para atender às necessidades contextuais desses alunos. Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário inicial, disponibilizado como atividade de ambientação na Plataforma *Moodle*. O instrumento foi dividido em duas partes: a primeira buscou investigar as condições sociais dos participantes (acessibilidade, domínio dos instrumentos tecnológicos, condições de participação relacionadas a tempo e espaço dentre outras informações como escolarização e perfil do estudante); e, a segunda, aspectos relacionados à sua familiaridade com o trabalho relativo à linguagem científica e a escrita acadêmica. Embora o questionário tenha sido aplicado com o(a)s participantes já cadastrados na plataforma e, ainda que os conteúdos, *design* e atividades já tivessem sido previamente selecionados, os dados fornecidos contribuíram para redirecionar o Desenho Didático de modo a atender às necessidades, fossem elas de ordem social ou de caráter técnico-metodológico do trabalho com linguagem. A caracterização dos participantes foi essencial para esse processo, pois contribuiu para identificação das necessidades de aprendizagem, assim como, para a definição dos objetivos.

A maioria do(a)s participantes têm idade entre 18 e 35 anos, o que nos permitiu compreender que essas idades favorecem o uso de plataformas digitais uma vez que essas gerações nasceram no início, ou próximos ao início, do século

XXI, período de expansão, disseminação e popularização dos meios digitais de comunicação. Com isso, podemos interpretar que a familiaridade com as ferramentas virtuais de comunicação não se constituiu como um problema, no que diz respeito à manipulação e à interação com as ferramentas on-line. Esse(a)s estudantes, muito cedo, tiveram contato com artefatos tecnológicos e instrumentos digitais por serem “nativos digitais”, o que pode favorecer o manuseio e participação sem grandes problemas. Magalhães e Oliveira (2019) caracterizam, a partir da leitura de John Palfrey e Urs Gasser, “os nativos digitais como pessoas nascidas na era digital, isto é, depois de 1980, as quais têm acesso às tecnologias digitais da rede e possuem habilidades e conhecimentos de computação, fazendo parte de uma cultura global comum”.

Não que os indivíduos nascidos antes desse período não possam ter familiaridade com as ferramentas digitais, mas que, devido à inclusão digital ter ocorrido de forma migratória, isso possa dificultar, muitas vezes, o processo de adequação e participação. Prensky (2001 *apud* INDALÉCIO e CAMPOS, 2016, p.22) define os “imigrantes digitais”, como sujeitos que foram inseridos no “mundo digital e de certa forma usufruem dos benefícios que os recursos e ferramentas tecnológicas oferecem, contudo possivelmente irão manter ao longo de suas vidas o ‘sotaque do imigrante digital’”. O termo ‘imigrante’, segundo os autores, se deve ao fato de que houve migração de outras tecnologias como o rádio, jornais, revistas, cartazes, cinema, teatro, disco de vinil, luminosos, televisão, fita cassete, shows e eventos, satélite, videocliques, *outdoors*, *walkman* e videotape para o digital.

Quanto à formação acadêmica, os resultados do questionário demonstram que quase todo(as) participantes ingressaram assim que concluíram o Ensino Médio. Isso pode ser um indicador de que a linguagem científica e a escrita acadêmica podem ser uma dificuldade para esses alunos, devido ao fato de a escola básica não trabalhar com a linguagem e os gêneros da esfera acadêmica serem de um domínio desconhecido para esses alunos (COSTA e SILVA, 2011; BALTAR, RIZZATTI e ZANDOMENEGO, 2011; RODRIGUES, 2012; SILVA e MUNIZ 2015; SILVA, 2019). Mas, mesmo alguns participantes que declararam já terem realizado outro curso de graduação e, até, pós-graduação, se interessaram pelo Curso, o que confirma nossa hipótese de que os cursos de graduação não têm oferecido subsídios suficientes para a produção da linguagem científica e da escrita acadêmica na universidade.

Já em relação à realização de outros cursos on-line, as respostas retratam que esses cursos, necessariamente, não se relacionam com a formação acadêmica, como cursos de fotografias e artes, *VirtueP⁹*, automaquiagem, desenhos dentre outros que se constituem como eventos formativos. Isso pode ser entendido como uma possível dificuldade para a continuidade do curso, pois pode gerar descrença, desânimo, diante de possíveis dificuldades que possam surgir, seja em relação a problemas quanto ao uso da tecnologia, de acesso à plataforma e às ferramentas disponíveis, assim como, a carga de leitura e de atividades e exercícios práticos. Afinal, as atividades requerem um processo interativo, ou seja, a participação ativa e autônoma na construção do conhecimento.

A busca por desmistificarmos a crença de que os cursos on-line são incompreensíveis, isto é, de que não é possível aprender sozinho, reforça nossa ideia de interatividade e colaboração. Assim, encontrar meios de tornar esse processo uma realidade se faz cada vez mais premente uma vez que as tecnologias vêm ocupando espaço no processo educacional, visto, atualmente, as necessidades impostas pelo isolamento exigido pela pandemia do Novo Corona Vírus (COVID-19) e, conseqüente, resultado legado à educação futura.

Um aspecto positivo nesse sentido é o fato de a maioria do(a)s participantes se julgar capaz de manipular os equipamentos tecnológicos e as ferramentas digitais de maneira satisfatória para atender às necessidades do Curso de Extensão. Após o início das aulas remotas, devido à pandemia, houve a emergência de que os alunos dominem o mundo digital, pois o “novo real” se impôs com base na comunicação virtual e, tanto o ensino quanto a aprendizagem, necessitaram de uma nova roupagem em tempos de isolamento social. Nenhum do(as) participantes se considerou “ruim” o que torna positivo o processo, pois dinamiza o curso sem que seja preciso de tutoriais ou aulas específicas para ambientação. Mesmo os que assinalaram serem regulares já demonstram que podem se adequar ao universo tecnológico e virtual, afinal, a maioria do(a)s participantes é considerada de “nativos” ou de “imigrantes” digitais, como visto anteriormente.

Porém, uma das preocupações para a participação no curso foi o acesso e os usos dos artefatos. Obviamente, acreditamos que ao fazer a inscrição, o

²⁹ Evento oferecido pela Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2020, mediante a emergência do Ensino Remoto devido à Pandemia do Corona Vírus e como suporte às necessidades dos professores e alunos.

aluno tinha plena consciência da necessidade de se ter um equipamento tecnológico. No entanto, sabemos que nem todos possuem computadores, celulares, *tablets* etc. em bom estado de funcionamento, dada a atual situação e condição social de grande parte dos estudantes da universidade pública. Ressalta-se que em muitos casos (principalmente na pandemia), os estudantes têm utilizado o aparelho celular para realização de muitas das atividades. Entretanto, o tamanho e funcionalidades do celular para a escrita de textos mais longos podem comprometer o trabalho pedagógico.

Outra preocupação ocorreu em relação aos horários disponíveis e propícios conciliados à vida familiar, trabalho e estudo para perfazer as 40 horas exigidas durante as quatro semanas de curso. Esse fator foi um dos agravantes, por isso, devido ao número elevado de participantes que não concluíram o curso no prazo estipulado, estendemos por mais duas semanas, oportunizando e incentivando que todos realizassem as atividades exigidas.

Isso só foi possível, porque criamos a possibilidade de participação em outros canais de comunicação, como *WhatsApp*, *Facebook*, e-mail e no próprio *Moodle*. Nosso objetivo era o de instituir ambientes não-físicos múltiplos para comunicação, por meio de instrumentos que articulassem tecnologias de interface digital como meios interativos de comunicação, propiciando, assim, por meio de redes digitais, em tempo real, o que Santos e Pungartnik (2020) chamam de situações metapresenciais. Nessas situações

Essas novas ambiências podem se constituir como espaços-tempos fecundos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo administrar as condições de realização de suas atividades e viabilizando a colaboração entre colegas, o que os torna mais responsáveis pelas ações do trabalho colaborativo, uma atitude de responsabilização com o outro. (VELOSO; GUIMARÃES, 2018, p.124 *apud* SANTOS e PUNGARTNIK, 2020, s/p).

Segundo esses autores, as aulas metapresenciais não têm a mesma dinamicidade ou espontaneidade das aulas presenciais. Nesse modelo, o professor interage de forma síncrona, em até mais de uma sala simultaneamente, resolvendo problemas de toda ordem por meio do contato direto. E esse era justamente nosso objetivo, uma vez que os canais propostos abririam possibilidades de diálogo e interação e maior aproximação e proximidade entre mediador e o(a)s participantes.

O levantamento das necessidades e do perfil do(a)s participantes nos auxiliaram a fazer “ajustes” quanto às escolhas teóricas, elaboração das atividades e do Desenho Didático do Curso de Extensão. Embora alguns aspectos tenham sido pré-fixados, houve, durante o processo, necessidade de adequação como início e término (havendo alteração quanto à data do término), quanto aos conteúdos temáticos que seriam abordados (alguns foram retirados, como o gênero de texto Resenha Acadêmica), sequência das atividades (sofreu uma diminuição da quantidade de atividades devido à falta de tempo alegada pelo(a)s participantes por meio dos canais de comunicação e pelo acompanhamento das atividades não registradas como acessadas e realizadas pelo *Moodle*). Isso somente foi possível, porque o Ambiente Virtual de Aprendizagem permite essa flexibilidade e o gerenciamento do desempenho realizado pelo grupo.

Quanto às temáticas e metodologias foram articuladas relacionadas às teorias interacionistas e do discurso envolvendo os estudos da linguagem em relação à leitura e à produção de textos (gêneros textuais e seus mecanismos contextuais, enunciativos e de textualização), além de procedimentos metodológicos utilizados que focalizam a apropriação e o desenvolvimento da linguagem, sem desmerecer nossa própria experiência, enquanto professora para organizar esse conjunto de teorias e metodologias no processo de planejamento. Assim, baseados nas necessidades observadas, a partir de nossa vivência e das informações reveladas por meio do questionário inicial, selecionamos autores que teórico-metodologicamente embasam as atividades elaboradas. Ao selecionar os gêneros de texto acadêmicos como unidades linguísticas propiciadoras para o desenvolvimento da escrita acadêmica, assumimos, teoricamente, os precursores que embasam as teorias da linguagem como Vigotsky (2001; 2002), Bakhtin (1997) e Bronckart (1999; 2006; 2008) e outros autores como, por exemplo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003), Koch (2011), Machado (2004) que seguem seus princípios, como aportes para nossas escolhas metodológicas e trabalho com a escrita.

Corroboramos, portanto, com os autores anteriormente mencionados em relação aos gêneros de textos como propiciadores do desenvolvimento da linguagem e, assim, todo percurso teórico-metodológico do curso se apoia nas concepções de caráter interacionista e sócio-discursivo. Uma das dificuldades encontradas na pesquisa e como pesquisadoras, foi o fato de termos que desempenhar diferentes papéis para elaboração do curso. Segundo Araújo (2007,

p.73) para elaborar o Desenho Didático de um curso, seria preciso que a instituição fornecesse uma equipe de especialistas responsáveis pelo processo de concepção e disponibilização do material no AVA, como conteudistas, *webroteiristas*, *webdesigner*, programador, desenhista instrucional, coordenador de turma. Assim, fomos conteudista, uma vez que elaboramos materiais didáticos, revisamos e validamos os conteúdos e os disponibilizamos na plataforma, sem que houvesse a intervenção de membros externos avaliando e questionando a pertinência desses materiais e conteúdos; fomos *webroteiristas*, pois roteirizamos, a partir de linguagens e formatos diferentes; fomos *webdesigner*, criando a estética e arte final dos conteúdos; fomos programadores, pois além de organizar o AVA, ainda, criamos e organizamos interfaces de comunicação síncrona e assíncrona, programação de atividades, gerenciamento de arquivos, banco de dados; fomos desenhistas instrucionais, planejando o curso, analisando conteúdos e os aspectos humanos e pedagógicos envolvidos, adaptando ou orientando o material didático e estabelecendo um modelo de ensino e aprendizagem; fomos coordenadores de turma, uma vez que coordenamos o cadastro do(a)s participantes, inscrições, acessos, avaliações, certificados dentre outras funções.

Além disso, também, fomos professores-instrutores, aqueles que conduzem e estimulam os alunos para o desenvolvimento das aprendizagens e interagem para sanar dúvidas. Da mesma maneira, ministramos aulas síncrona e assincronamente, alteramos os conteúdos, controlamos o cumprimento das atividades programadas e corrigimos os testes de avaliação e o *feedback* aos alunos. Também, nos consideramos como professores-tutores, uma vez que auxiliamos os alunos a alcançarem objetivos propostos para o processo de aprendizagem e, embora esse profissional não tenha permissão de intervir nas escolhas metodológicas, pedagógicas e didáticas decididas para o curso, em nosso caso, a tutoria extrapolou sua função de apenas acompanhar, estimular, orientar e sanar dúvidas, seja sobre conteúdos ou utilização das ferramentas.

Apesar de ser possível realizar todos esses papéis, o excesso de atividades pode prejudicar a qualidade do curso, pois muitas vezes os problemas são detectados durante o processo. Um dado relevante a ser apontado é que, devido à pesquisadora ser da área dos estudos da linguagem, em alguns momentos, os textos de apoio teórico foram demasiadamente difíceis para o(a)s participantes que são da Pedagogia, devido à pouca familiaridade com termos e conceitos necessários para

compreendê-los. Não nos atentamos durante a seleção de conteúdos e organização das atividades do fato de os alunos desconhecerem muitos aspectos conceituais e normativos relacionados especificamente ao ensino da língua/linguagem, assim como das teorias que as subsidiam. Portanto, validar de forma isolada, sem o diálogo com outros pares, em vez de fortalecer os conteúdos, acaba por desqualificar o material mediante as dificuldades encontradas pelo(a)s estudantes.

Outro aspecto não menos importante, foi o fato de a pesquisadora não ter pleno domínio das potencialidades de todas as ferramentas e da experiência. Assim, o aprendizado também foi ocorrendo na própria pesquisa. Tal aspecto pode ter afetado a seleção de atividades e ferramentas, tanto do *Moodle*, quanto das ferramentas da *web 2.0*. Isso demonstra a importância de se conhecer e dominar, não somente os artefatos digitais, mas, também, a utilização das ferramentas digitais e, em contrapartida, como mediar esse processo de uso, isto é, como promover a interatividade entre alunos e ambientes digitais, conseqüentemente, a aprendizagem.

Todas essas “funções” a serem realizadas pelo professor demonstram o quanto seu papel precisa ser ressignificado e o quanto a Formação Inicial e Continuada de professores tem que ser revista, principalmente, no que diz respeito à tecnologia na educação. Se, por um lado, ao realizar todas essas atividades, o professor pode se manter no domínio e se consolidar como professor-autor (ARAÚJO, 2007, p.75), compreendendo cada etapa do processo, (re)avaliando suas escolhas em detrimento do contexto, promovendo substituições e adaptações mediante falhas, propondo outras alternativas em meio ao percurso, por outro lado, isso pode sucatear o trabalho docente que, geralmente, ocorre em várias turmas. Dessa forma, em uma proposta de trabalho, cujo Desenho Didático propõe interfaces com diferentes ferramentas, síncrona e assincronamente, pode levar a uma exaustão, agravando os problemas educacionais enfrentados pelo professor. Por isso, a necessidade de estruturar esse trabalho de maneira que fique mais fluído e organizado pelo professor. Talvez, uma possível solução seja a elaboração de protótipos de um Desenho Didático Aberto (FILATRO, 2008), no qual, o professor possa praticar modificações e adequações condizentes com seus contextos e situações de ensino.

No design instrucional aberto (DI aberto), a ênfase está na interação entre educadores e alunos individuais ou reunidos em grupos, e a interação social é, na verdade, essencial para o alcance dos objetos educacionais. Em geral,

os materiais são disponibilizados paulatinamente, como resultado da avaliação continuada durante a execução, e as fases de design e desenvolvimento são mais rápidas e menos detalhadas. No modelo de aprendizagem colaborativo, a produção dos alunos é considerada conteúdo do curso tanto quanto recursos de terceiros. (FILATRO, 2008, p.26).

Justamente por propiciar menor detalhamento, que os protótipos do design instrucional, no DI Aberto, poderiam ser uma saída para instruir professores a chegar ao Desenho Didático desejado. Não se trata de elencar os conteúdos a serem trabalhados, mas de apontamentos genéricos que direcionariam as ações do professor por meio de indicadores que podem ser substituídos por diferentes materiais.

Além disso, aspectos contextuais e a situação de ensino indicam quais as decisões tomar para compor o curso que não deve levar em consideração somente os conteúdos, mas envolver e considerar todos os elementos que participam do projeto, sejam eles humanos ou materiais. Santos (2006, p.205 *apud* ARAÚJO, 2007, p.76) menciona que “conteúdo é todo o conjunto de informações científicas, tecnológicas, estéticas e de todo cotidiano e universo de saberes dos sujeitos envolvidos no processo”.

Por isso, em nosso Curso de Extensão, objeto deste estudo, consideramos a participação dos estudantes para entendermos qual a dinâmica de textos, videoaulas, atividades comporiam nosso Desenho Didático. Em relação à familiaridade do(a)s participantes no que tange ao trabalho de leitura e produção da linguagem científica e escrita acadêmica, considerando nossa experiência no ensino, a baixa frequência com que os alunos leem textos científicos (como artigos, resenhas, livros e capítulos de livros, ensaios, relatórios, experiências científicas etc.) e o fato de revelarem que somente leem quando solicitado ou indicado por algum professor, o que indica a falta de autonomia em relação à construção do conhecimento. Isso se deve, de acordo com o questionário, ao fato de que muitos desconhecem ou tem dificuldades em compreender a linguagem científica, geralmente, com termos desconhecidos e conceitos ainda ignorados, o que leva a desistências por ser um processo que necessite do auxílio de dicionário ou outro recurso, tornando-se demorado, complexo, cansativo, contribuindo para baixa adesão.

Outro dado revelado pelo questionário e que demonstrou as expectativas dos alunos em relação ao Curso foi o fato de a maioria esperar a elucidação quanto ao uso da linguagem científica e da escrita acadêmica. Apesar de

ser um aspecto motivador, impôs-nos certa responsabilidade, uma vez que, em processo experimental, não sabíamos como e de que forma as atividades propostas poderiam impactar no desenvolvimento da leitura de textos teóricos voltados para a Escrita Acadêmica. Apesar da forma, aspectos e características estruturais dos gêneros de textos serem uma preocupação, os ânimos estavam voltados para estratégias de compreensão leitora e para a produção escrita. Importante ressaltar que o(a)s participantes tinham consciência da relevância das atividades práticas para desenvolver competências e capacidades leitoras e escritoras, como revelou o questionário. Isso nos deu direcionamento das atividades que, estrategicamente, poderiam ser propostas para leitura e, conseqüente, desenvolvimento da escrita.

Os dados revelados pelos questionários contribuíram para a organização do Curso de Extensão e para a elaboração das atividades que pudessem contribuir para a apropriação da Escrita Acadêmica. Quanto aos processos avaliativos, definimos as seguintes estratégias de avaliação: a primeira se referiu à observação da participação (frequência e regularidade) do(a)s estudantes acessando à Plataforma *Moodle* e na realização das atividades e participação nas interfaces; a segunda, videoaulas pelo *Meet*, abertura de canais de comunicação via *WhatsApp* e *Facebook*. A verificação da frequência no *Moodle* nos permitiu constatar que não seria possível em quatro semanas trabalharmos todos os conteúdos propostos no “Contrato Didático”, por isso, a decisão de não abordar os conteúdos relacionados à Resenha Acadêmica, o que era um plano inicial. Como relataram via *WhatsApp* que não estavam conseguindo cumprir no prazo as atividades semanais, achamos que os conteúdos relacionados à Resenha poderiam sobrecarregá-los e desmotivá-los, pois o Curso ocorreu paralelo ao retorno das aulas da universidade, acumulando as atividades. Além disso, as reuniões remotas e síncronas pelo *Meet* possibilitaram o entendimento de que as atividades deveriam ser mais estratégicas, objetivas e práticas, o que nos fez reduzir a quantidade de materiais teóricos sugeridos para leitura e maior fluxo de atividades dinâmicas que foram remodeladas para atingir esse objetivo. Essas ações fizeram que revíssemos algumas situações de ensino e aprendizagem do Curso de Extensão.

As dificuldades para a Escrita Acadêmica, de acordo com experiências vivenciadas pelo(a)s participantes, vão desde constrangimentos quanto à própria escrita, frustração, insegurança, não compreensão dos erros quando apontados, desconhecimento daquilo que errou mesmo que destacado no texto ou

desconhecimento de quais caminhos buscar para sanar o problema registrado. A escrita acadêmica, na maioria das vezes e para a maioria, parte sempre de uma obrigação, um dever acadêmico a ser cumprido para algum tipo de avaliação. Esses aspectos vão ao encontro da ideia de que o(a)s participantes desconhecem ou têm dificuldades de compreender ou pôr em prática a Escrita Acadêmica, pois sabem que essa exige um diferencial por ser mais formal, devido aos seus interlocutores (professor, evento científico, revista, instituição, banca etc.); por ter que se considerar os objetivos e propósitos comunicativos para os quais se destina o texto; por ter que demonstrar conhecimento e domínio do assunto ou da pesquisa, atentando-se para a adequação da linguagem no processo de comunicação; por ter que respeitar normas e regras de composição, morfossintaxe, ortografia e gramática. Em relação ao ensino desses elementos, Antunes (2007) aponta para o fato de que os objetivos de ensino devem ser mais “relevantes e consistentes” e que o ensino da língua deve resultar em “[...] práticas pedagógicas bem mais relevantes e produtivas, tanto do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades de cada um, como do ponto de vista da inserção do sujeito no grupo social onde ele exerce sua condição política de pessoa e de cidadão” (ANTUNES, 2007, p.38).

Isto é, consideramos que o Curso de Extensão, a partir dessas questões apontadas pelo(a)s estudantes, possa contribuir nos modos de aprender e que os conteúdos oferecidos sejam um modo de pensar e agir com a linguagem no universo acadêmico. Dessa forma, na análise das respostas dadas aos questionamentos, importantes informações nos foram reveladas, sobretudo, a respeito da acessibilidade e da portabilidade de artefatos digitais que tornariam possível a concretização da interface entre diferentes ambientes virtuais. Além desses aspectos, uma ferramenta de interface ao *Moodle*, a atividade “Tarefa”, trouxe importantes informações para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes que trataremos a seguir.

As avaliações diagnósticas, de acordo com pressupostos teóricos que adotamos, ocorrem por meio da produção do texto de um gênero de texto solicitado, no qual são reveladas para o professor as representações que os alunos têm dessa atividade. Neste caso em específico do Curso de Extensão, pressupõe-se, por se tratar de adultos, que já tenham domínio sobre a situação de comunicação solicitada, embora, não precisem, necessariamente, visar todas as características do gênero de texto requerido. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101), como já

apresentamos anteriormente, essas avaliações podem revelar as capacidades de linguagem dos alunos e os pontos específicos sobre os quais o professor poderá intervir.

O objetivo, portanto, é o de fornecer, ao aluno, a possibilidade de expor quais conhecimentos tem a respeito do gênero de texto e da linguagem e, ao mesmo tempo, propiciar que o professor possa fazer uma sondagem a respeito dos aspectos já dominados pelo produtor do texto. Desta forma, o(a) professor poderá planejar pedagogicamente o percurso que deverá seguir em uma sequência de atividades ou sequência didática que atenda e/ou supra as dificuldades ou a falta de conhecimento dos alunos.

Para a avaliação das propriedades da Escrita Acadêmica do(a)s participantes, foi-lhes solicitado que produzissem, a partir de um texto, um resumo, considerando seus conhecimentos prévios a respeito do gênero. Assim foi organizado o comando:

Figura 1 - Comando para primeira produção.

ATIVIDADE 1 - AVALIAÇÃO INICIAL DIAGNÓSTICA

Olá! Esta será nossa atividade avaliativa/diagnóstica. O objetivo é o de avaliar como Vocês compõem a escrita e a linguagem acadêmica. Mas para que essa atividade reflita a realidade, vamos estabelecer algumas regras. O porquê? Eu explico. Para que possamos saber o que vocês já dominam do assunto e como poderemos ajudá-los mediante as dificuldades que possam se apresentar.

Essa atividade consiste no seguinte: a partir da leitura do texto "A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS", Vocês produzirão um resumo acadêmico de no mínimo 10 (dez) e máximo 15 (quinze) linhas do texto em questão. As regras para isso são as seguintes:

- Escreva o texto logo após a leitura.
- Se não souber como escrever um resumo acadêmico ou apenas parcialmente, faça-o de forma intuitiva.
- Não pesquise ou busque ajuda de qualquer natureza, como consulta à internet ou qualquer outro meio ou pessoa.
- Ninguém do grupo lerá seu texto, pois essa é uma atividade individual e não coletiva, então não se preocupe em enviar, manteremos sigilo quanto às produções.
- O texto deve ser enviado até o dia 12 para esta página.

Lembre-se: isso é muito importante para o andamento do Curso e para que possamos avaliá-los realmente em qual estágio estão da escrita!

Sumário de avaliação

Fonte: *Moodle*: Os desafios da Escrita Acadêmica na universidade – arquivo da autora.

O comando da atividade tem como instrução que os alunos não busquem ajuda ou façam qualquer tipo de pesquisa, o que parece contrariar, justamente, os propósitos de autonomia do ensino on-line. Porém, essa é uma estratégia de ensino proposta pelo esquema da Sequência Didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), cujo objetivo é o de “diagnosticar” o que o(a)s alunos sabem ou desconhecem do gênero de texto, portanto, a detecção das reais dificuldades e necessidades dos alunos. Após a devolução dos textos, esses foram analisados em acordo com a “lista de constatações” proposta por Gonçalves (2013), retratada no quadro 7.

No quadro, as iniciais “P”, “N” e “A” representam, respectivamente, “Parcial”, “Não” e “Ausente”. O(a)s participantes foram organizados na primeira linha horizontal em ordem crescente de P1 a P28, o que corresponde ao número de participantes iniciais. Realizaram a produção inicial 23 do(a)s inscritos, sendo que, no quadro, em azul, estão representados os ausentes. Em verde, estão os que realizaram parcialmente atendendo as especificidades do resumo acadêmico e em rosa os que não atenderam as características do gênero de texto.

Quadro 8 - Atendimento às especificidades do gênero de Texto Resumo.

LISTA DE CONSTATAÇÃO PARA PRODUÇÃO DIAGNOSTICA INICIAL (BASEADO EM GONÇALVES, 2013)																												
Participantes da pesquisa em ordem alfabética	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
1. O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.	P	N	P	N	P	N	N	N	N	N	N	N	P	N	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A
2. O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	
3. Evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações/conclusões.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	
4. O resumo produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao meio acadêmico?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	
5. Ambui a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados?	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	
6. Refere-se ao autor de formas diferentes?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	
7. O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	
8. Faz referência às ideias do texto de forma gradual e retomando e fazendo referência ao autor?	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	P	P	N	N	N	P	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	
9. Há desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos etc.?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	

Fonte: Organizado pela autora.

LEGENDA:  SIM  NÃO  PARCIAL  AUSENTE

Os itens de 1 a 9 correspondem a características que envolvem quatro etapas essenciais na produção de um gênero: informações evocadas a partir do contexto; organização global do texto; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999).

O item 1: “O resumo apresenta dados como nome do autor do texto resumido e o título do texto original?”, 16 do(a)s participantes não fizeram referência ao texto a ser resumido e um total de sete o fizeram parcialmente, como podemos observar nos excertos exemplificados a seguir:

P1: O texto “A importância de sublinhar como estratégia de estudos de textos” dispõe [...].

P2: O presente texto destaca [...].

P6: As estratégias de estudo são procedimentos [...].

P7: O uso da sublinhação foi e ainda é alvo [...].

P10: Podemos definir como estratégia de aprendizagem [...].

P19: O texto inicia com definição de estratégias de aprendizagem [...].
(Fonte: Produções iniciais)

Isso demonstra que não dominam totalmente as características do gênero que é de referenciar o texto mencionado. Começam o texto, geralmente, se referindo diretamente ao conteúdo sem qualquer menção à autoria. Os que fizeram parcialmente essa referência citaram, geralmente, apenas o texto ou somente o autor sem se referir à contextualização global da obra: autor, título, marcadores de tempo ou lugar. Para Machado “um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido”. (MACHADO, 2004, p.47)

No item 2: “O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?”, apenas uma participante conseguiu expressar o conteúdo de forma que se possa compreender o texto como um todo, com informações que retratem as principais ideias do autor e os argumentos que utilizou para defendê-la.

Em “evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações/conclusões?”, no item 3, nenhum(a) do(a)s participantes deixou de fazer algum tipo de comentário pessoal, pelo menos, quando não há menção ao autor essa é a impressão que o texto nos causa. Isso demonstra que uma das características essenciais do resumo acadêmico não foi contemplada. Uma vez que essas especificidades não são consideradas, o resumo produzido não se adequou aos seus interlocutores, ao gênero ou ao meio acadêmico, como podemos observar nos exemplos a seguir:

P1: Os estudantes devem ser livres para sublinharem o que quiserem [...].
P7: [...] portanto conhecer seus benefícios, malefícios e formas de uso é essencial para entendimento comum.
P15: [...] mostrando que os alunos devem ser estratégicos, e protagonistas da sua aprendizagem.
(Fonte: Produções iniciais)

Dos 23 textos produzidos, apenas dois atribuíram diferentes ações ao agir do autor do texto original (item 4), traduzindo essas ações por verbos adequados. Muito menos, algum se refere ao autor de formas diferentes (item 6). Segundo Machado (2004, p.49), “no resumo, o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos, que, frequentemente, não estão explicitados

no texto original. Você é que tem de interpretar esses atos usando o verbo adequado”.

Além disso, o texto não mantém coesão entre as partes, não mantendo assim relação sintático-semântica coerente com texto original, que, de acordo com Machado (2004, p.41), “[...] no resumo, devemos mostrar essa organização e reproduzir claramente essas relações, tais como se encontram no texto original”. A maioria, também, não considera a progressão temática do texto original e as ideias se transformam num aglomerado de informações gerais.

Embora não considerem as principais características do gênero de texto resumo, em todos, não há desvios gramaticais ou ortográficos graves. Apesar da dificuldade em fazer uma avaliação precisa, uma vez que os textos, por serem editados em *Word*, podem ser facilmente corrigidos e as incoerências como ortografia, acentuação, regência, concordância verbal e nominal serem apontadas pelo corretor automático.

Todos esses elementos demonstram, de certa forma, a identidade do(a)s participantes enquanto escritores, colocando o estudante não apenas como consumidor de informações, mas como produtor de conteúdos, revelando sua experiência com o conteúdo e a escrita. Embora a atividade já fizesse parte da proposta do curso, textos produzidos nos trouxeram informações relevantes para a composição do mesmo que consideramos “Aberto”, como na definição de Filatro (2008), uma vez que revelaram as dificuldades e as necessidades que, no Desenho Didático, podem ser trabalhadas, com modificações, inserções e supressões, com objetivo de superá-las.

Depois de retratarmos alguns dos aspectos organizacionais do Curso de Extensão em seu Desenho Didático, para dar continuidade às nossas análises, a seguir apresentaremos dados coletados a partir da avaliação diagnóstica em confluência das interfaces e das ferramentas da *Web 2.0*.

4.1 OS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS NO CURSO DE EXTENSÃO

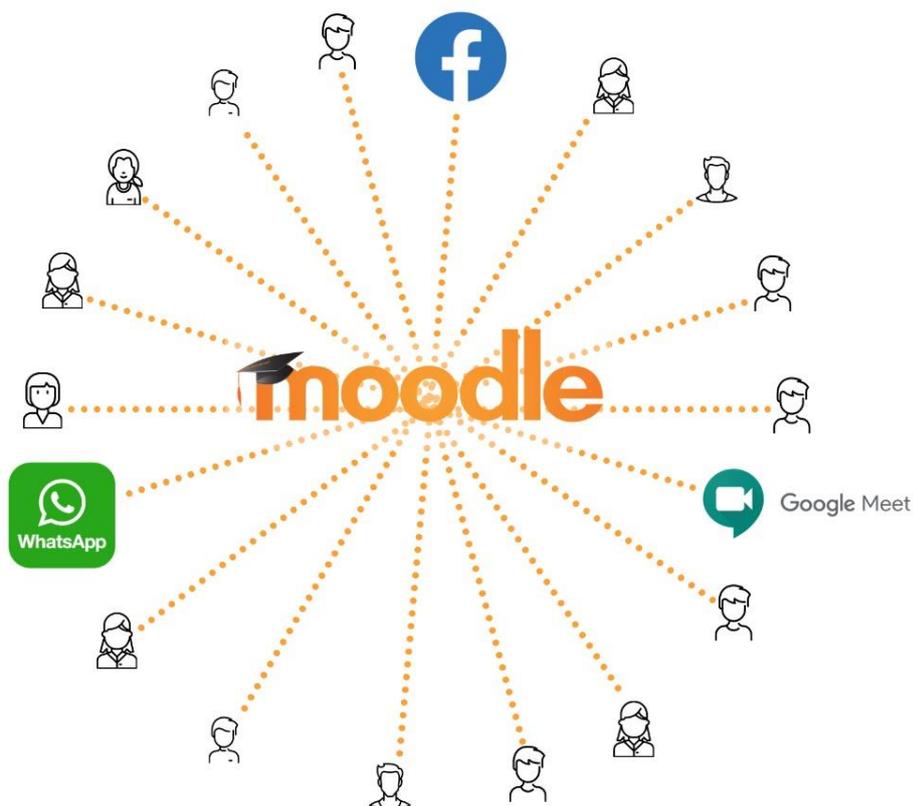
No Curso de Extensão delineado “Os desafios da escrita acadêmica na universidade”, a ênfase não estava necessariamente na entrega de conteúdos, mas em estratégias didáticas que pudessem potencializar a construção de conhecimentos e, assim, o desenvolvimento da escrita acadêmica e, conseqüentemente, estreitamento com a linguagem científica. Assim, a Plataforma

Moodle, enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem, permitiu com suas interfaces, estrategicamente, variar as atividades, complementadas pela exploração das ferramentas *Web 2.0*, tanto para comunicação, quanto para complementar conteúdos, por meio de discussões, compartilhamentos, exposição e esclarecimentos possíveis em relação a dúvidas. Não podemos perder de vista, no entanto, que o objetivo enquanto pesquisa é o de investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração e a maneira como esse pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento da Escrita Acadêmica por estudantes de um curso de graduação”, enquanto o do Curso de Extensão é, basicamente, apropriação e desenvolvimento da Escrita Acadêmica. Contudo, para que possamos averiguar os objetivos propostos, a seguir analisaremos o conjunto de dados fornecidos ao longo das atividades com o uso das ferramentas próprios do *Moodle* e da *Web 2.0*.

4.1.1 Desenho Didático: Ferramentas e suas interfaces

Neste tópico, vamos apresentar como o Curso de Extensão foi planejado para o Ambiente Virtual de Aprendizagem, o *Moodle* e as ferramentas da *Web 2.0*, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Meet* e suas interfaces. Esse, assim, foi estruturado, considerando todos esses elementos e as atividades ficaram organizadas nas interfaces, constituindo, dessa forma, um *design* específico do Curso de Extensão no interior da Plataforma e um *design* singular no planejamento do curso como um todo. Representado simbolicamente pela figura a seguir, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, ao mesmo tempo em que agrega, pois, todos os envolvidos se interseccionam em algum momento, erradia comandos para o contexto, no qual se encontram os sujeitos e as ferramentas da *Web 2.0*, orbitando e se interconectando em torno do Curso, como representado na figura 2:

Figura 2 - Ambiente Virtual de Aprendizagem e Interatividade.



Fonte: Elaborado pelas autoras desta pesquisa.

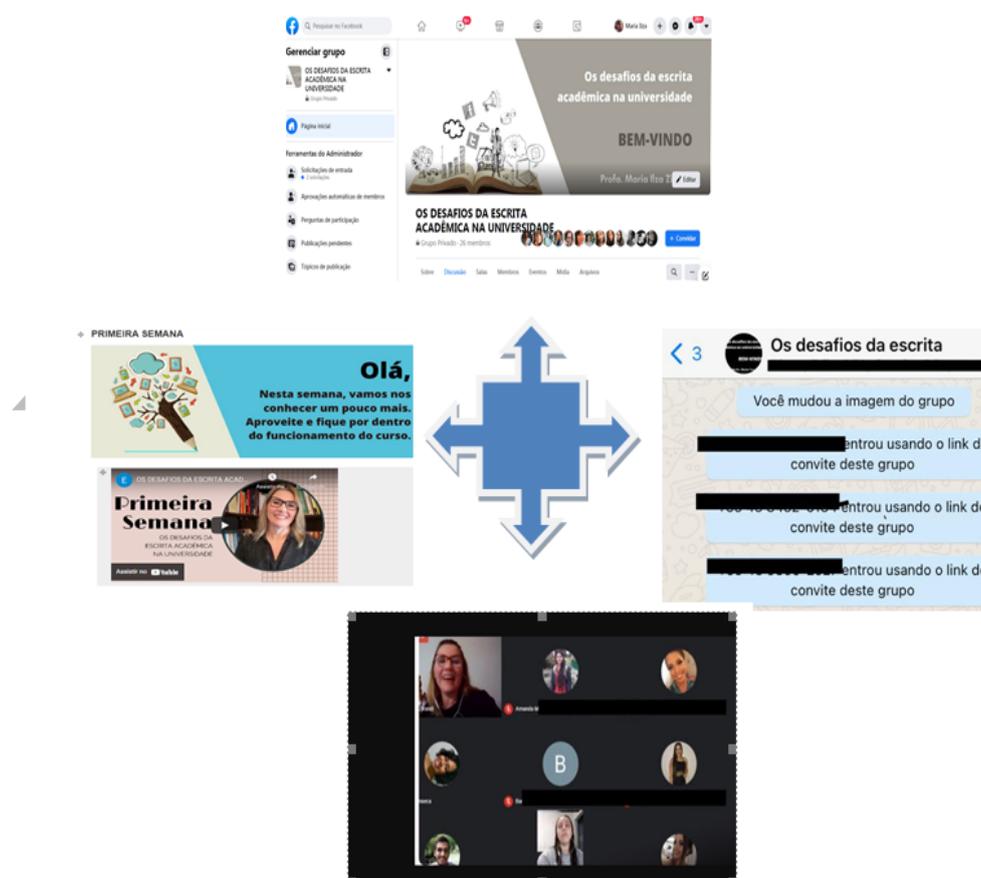
A figura 2 tem ao centro a representação do Ambiente Virtual de Aprendizagem que em interatividade constante com o(a)s participantes e os artefatos tecnológicos e as ferramentas da *web 2.0* e suas interfaces constituem uma rede de conexões (LÉVY, 1999) para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica. Devemos alertar aos interlocutores deste trabalho, que, embora estejamos privilegiando uma abordagem interativa e colaborativa para o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, analisando com maior parcimônia, nos parece que, em alguns momentos, se não dizer em vários, ainda há atividades direcionadas para ações individuais, próprias das práticas ainda tradicionais de ensino vivenciadas, principalmente, no ensino presencial. Isso demonstra os fortes laços formativos arraigados em nosso fazer pedagógico e que ainda exercem intensas influências sobre nossas ações.

Isso pode ser percebido, principalmente, quando as atividades são individuais, sem compartilhamento com os demais participantes. Também, isso contraria as propostas dialógicas e sociointeracionistas, com especial atenção à teoria da Cognição Distribuída proposta por Salomon que prevê “que a cognição é distribuída entre indivíduos, e esse conhecimento é socialmente construído por meio

de esforços colaborativos para ativar compartilhamentos em torno de objetivos culturais, e que a informação é processada entre indivíduos e as ferramentas e artefatos promovidos pela cultura”³⁰ (SALAMON, 2003). Entretanto, era necessário que em alguns momentos pudéssemos perceber as singularidades nos modos de leitura, interpretação e escrita individual dos estudantes.

A seguir apresentamos essa organização não somente no uso das interfaces, mas, também, na inter-relação com outras ferramentas da *Web 2.0*, como apresentado na figura 2. Para iniciar a primeira semana, planejamos atividades que pudessem ambientar o(a)s participantes e que promovessem a interatividade, por meio de uma linguagem dialógica que contribuísse para aproximação e a interação entre o professor e o(a)s estudantes. Esses momentos foram marcados por diferentes ações simultâneas, como veremos a seguir:

Figura 3 - Ações simultâneas



Fonte: Organizado pela autora.

³⁰ “[...] that cognition is distributed among individuals, that knowledge is socially constructed through collaborative efforts to achieve shared objectives in cultural surroundings, and that information is processed between individuals and the tools and artifacts provided by culture”. (SALOMON, 1993 – Texto de apresentação).

As imagens anteriormente reproduzidas representam o Ambiente Virtual de Aprendizagem se interseccionando com diferentes contextos da *Web*, isto é, a participação de um mesmo membro com o mesmo propósito em diferentes ambientes on-line. Assim, partindo das determinações do Ambiente Virtual de Aprendizagem, que congregou as atividades pensadas para o Curso de Extensão, o(a)s participantes foram percorrendo os espaços do *WhatsApp*, do *Facebook*, do *Meet*, interagindo uns com os outros, o Desenho Didático, por um lado, auxiliou-nos a reconhecer necessidades, falhas, problemas e a solucioná-los, a publicar textos e atividades, a definir estratégias de ensino e realizar avaliações, por outro, no tocante aos alunos, possibilitou-lhes desenvolver estratégias autônomas de aprendizagem, gerenciar tempo e lugar de estudos, se solidarizar e partilhar dúvidas e conhecimentos com os outros integrantes.

O uso e acesso a esses outros ambientes foram determinantes para otimização da comunicação; para propiciar discussões; para compartilhar dúvidas e documentos; oportunizar o acesso a outros ambientes como sites e programas específicos, como, por exemplo, o *Padlet*, assim como, o *Google Drive*; além das intervenções motivacionais, quando as atividades estavam atrasadas ou a frequência de acessos diminuía; dentre outras ações realizadas, tanto pelo professor quanto pelo(a)s estudantes.

O uso do ambiente do *WhatsApp*, devido ao seu teor “quase” síncrono, uma vez que os participantes podem visualizar instantaneamente as mensagens recebidas, mas não precisam respondê-las naquele momento, tornou-se espaço de diálogo e colaboração. De certa forma, o aplicativo dinamizou o processo, pois, por meio dele, foi possível participar desde problemas relacionados a acesso nas plataformas, quanto de compreensão de enunciados, conteúdos e, até questões emocionais, associadas a dificuldades, problemas pessoais como sobrecarga de trabalho, falta de tempo, desmotivação etc.

Consideramos que o ambiente do *WhatsApp* tenha sido uma das ferramentas da *Web 2.0* mais eficaz no quesito motivacional. Isso por ser observado no *print* das mensagens trocadas entre os membros do grupo no aplicativo:

Figura 4 - Print de mensagens via WhatsApp 1



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular pesquisadora.

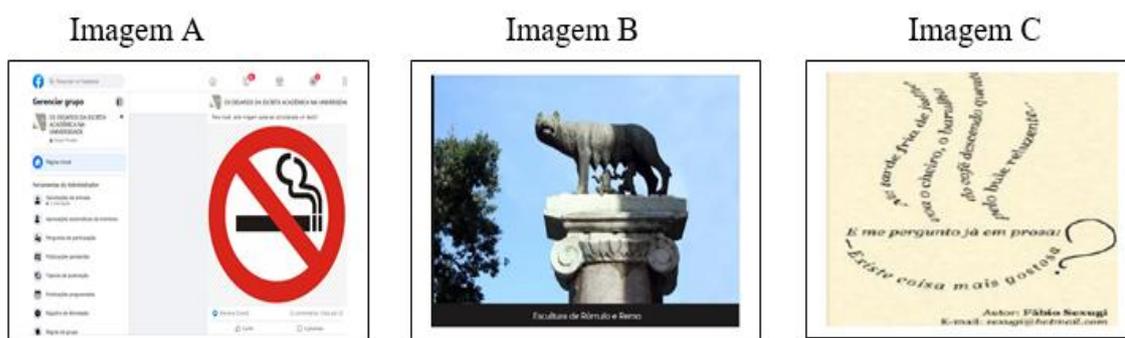
No *print*, é possível observar o papel de mobilizador/incentivador que exercemos no sentido de envolver o(a)s participantes para a colaboração. Por avaliarmos que um número significativo de estudantes, estavam em atraso em relação à entrega da atividade avaliativa, estendemos o prazo solicitando que se atentassem para a importância da atividade, que, embora individual, tinha um caráter reverberativo sobre o coletivo. Isto é, a detecção das dificuldades relativas à escrita acadêmica, mas que, quando detectados os pontos fortes e fracos a respeito da escrita e quando discutidos e avaliados, podem gerar soluções para os problemas que aparecem. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), “constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto da aprendizagem [...]”. Outra questão importante é o fato de não ter se tratado de uma avaliação subjetiva, mas sim, por um roteiro avaliativo previamente validado realizado por Gonçalves (2013, p.21-36), a lista de controle/constatação do gênero de texto Resumo Acadêmico.

Ainda na figura 4, há a convocação para que o(a)s participantes no grupo do *Facebook* de um desafio. Na tentativa de tornar o momento mais descontraído, fizemos uso de um *meme*³¹, justamente para dar maior leveza aos

³¹ De acordo com Santos, Colacique e Carvalho (2016 *apud* SANTOS E CARVALHO, 2019, p.8), “os

conteúdos proposto e envolver mais o(a)s aluno(a)s na participação. Essa Rede Social foi uma das interfaces que gerou maior resistência dos participantes, pois nem todos tinham uma conta ou, os que a tinham, não a frequentavam com assiduidade ou, ainda, alguns que não a possuíam e não se mostraram dispostos a acessá-la. Embora nem todos interagissem com o grupo no *Facebook*, o objetivo do desafio foi justamente o de promover interatividade que poderia ter sido propiciada pela interface *fórum* do *Moodle*. Justificamos que isso se deve ao fato de que o *design* proposto pela plataforma permite a hipertextualidade na disposição dos conteúdos (RAMAL, 2002), uma vez que basta clicar na imagem que o internauta é redirecionado para a página do *site* de origem. Dessa forma, diversos textos, envolvendo uma única questão “o que é texto?”, puderam ser postados, como podemos ver, como exemplo, nas imagens a seguir:

Figura 5 - Textos imagéticos no *Facebook*



Fonte: Grupo do Curso no *Facebook*.

Os textos propostos geraram respostas diversas, as quais foram atribuídas diferentes percepções e concepções relacionadas à definição do que seja um texto, como podemos ver em relação à imagem A, os 11 comentários:

P1: Sim, pois transmite uma mensagem? 🤔🤔🤔

Prof: Qual a diferença de um símbolo para uma escultura?

P1: Eu sei que já estudamos isso, mas eu estou meio enferrujada, lembro não. Será que tem a ver que o símbolo usa sinal/elementos gráficos da linguagem escrita para transmitir uma mensagem, e a escultura usa a arte de esculpir/um outro tipo de linguagem diferente da linguagem escrita para transmitir uma mensagem. O símbolo é um sinal, e o significado está no plano

memes criados na internet podem ser entendidos como aspectos da realidade imagética e trazem com humor, elementos para a imaginação que recria e interpreta a realidade por ele representada". Além disso, explicam, "os memes também podem ser usados em sala de aula para sintetizar a ideia de um conceito, um momento histórico ou experiência, desenvolver a criatividade e a colaboração e promover a autoria entre professores-alunos e alunos-alunos".

do abstrato e a escultura é um objeto concreto, que não utiliza elementos gráficos da escrita para transmitir a mensagem? Não sei profa. É só um chute

P2: se eu não me engano é da aula do Rovilson a questão das placas, kkkkkkk

P2: Acredito que sim porque o texto simbólico não deixa de ser texto, já que o objetivo de um texto é comunicar algo

P2: Daquele texto do Bakhtin, n lembro como se escreve o nome dele mas ele falava dos signos

P16: Sim, pois esta repassando uma informação para o receptor.

P11: Sim, apesar de não ter letras traz uma mensagem.

P9: Sim, pois mesmo não tendo nenhuma palavra podemos entender que esta passando uma mensagem.

P3: Sim, porque com a imagem ela tem o objetivo de explicar algo.. mesmo que não esteja com texto a gente sabe sobre o que se refere.

P5: Sim, pois a imagem representa um signo no caso uma regra dessa forma podemos entender mesmo que não tenha nenhuma escrita.

(Fonte: Comentários no Grupo do *Facebook*).

Interessante observar que em todas as respostas há tentativa de aproximação de conceitos teóricos, tais como *mensagem*, *símbolo*, *elementos gráficos*, *linguagem*, *sinal*, *abstrato*, *concreto*, *Bakhtin*, *signos*, *receptor*, dentre outras. Essas palavras remetem tanto para os conteúdos e atividades propostas nas interfaces ao *Moodle*, quanto aos temas discutidos no encontro síncrono realizado via *Meet*, na semana em sequência às discussões em torno de outros textos (como as imagens B e C).

Assim, a essa discussão sucederam outras, que geraram muitas dúvidas, da mesma forma que propiciaram, também, que outras questões pudessem ser feitas, como “qual o gênero de texto?” ou “qual a diferença entre texto e discurso?” ou a respeito das tipologias. Esclarecemos que esses conceitos são fundamentais na teoria e metodologia com a qual trabalhamos. O conceito de texto (KOCH, 2011), gêneros de textos e tipologia textual (BRONCKART, 1999); gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997), dentre outras teorias e outros autores, fundamentam nosso trabalho. Portanto, as discussões realizadas no *Facebook* estavam estritamente relacionadas aos conceitos abordados no Desenho Didático e indexadas às interfaces do *Moodle*. A figura 6 exposta a seguir demonstra como o(a)s alunos estabeleceram relações intertextuais entre os conteúdos a partir dos diferentes ambientes on-line disponíveis e, em uma rede de conexões, o diálogo necessário para o desenvolvimento de conhecimentos compartilhados. Vejamos:

Figura 6 - Diferença entre texto e discurso

OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE

Maria Izid Zironi
Administrador · 13 de julho de 2020 · 🌐

Vamos analisar esses dois textos. Qual o gênero textual representado? O que é texto e o que é discurso? Qual diferença entre gênero de texto e gênero do discurso?

	
<p>Texto 1:</p> <p>FILHOTE DE YORKSHIRE</p> <p>Lindo filhote. Macho, com pedigree, desverminado e vacinado. Valor a combinar. Oferta irresistível. Tel:XXXXXXXXXX.</p> <p>In: início do texto de Paraná, 27/02/2007.</p>	<p>Texto 2:</p> <p>CÃOZINHO CARENTE</p> <p>Desamparado, amável e inteligente. Abandonado pela família quando mais precisava. Tenho mais de 10 anos. Procuro um lar especial. Pequeno porte, pelo curto e vacinado. F: XXXXXXXX.</p> <p>In: início do texto de Paraná, 02/04/2007.</p>

Fonte: Grupo do Curso no *Facebook*.

Nessa figura, a pergunta deixa de ser ampla e genérica como em “o que é texto?”, para a qual era possível formular uma resposta com base em conhecimento do senso comum. Já, nesses questionamentos da figura 6, isso se difere, pois são conceitos pontuais e os que se arriscam a uma resposta sabem da importância de uma conceitualização mais teórica, como podemos observar a partir das respostas retiradas dos comentários do *Facebook*:

P2: Eu acho que o gênero textual é o anúncio, agora o resto das perguntas kkkkkk.

P2: Acho que vou ter que ver uns vídeos e ler uns textos

P16: Texto é uma forma de escrita que tem a intenção comunicativa, já o discurso é uma

P16: atividade comunicativa que necessita de um texto ou não...

Prof.: KKKKK 🍌🍌🍌

P1: É apresentado o gênero textual anúncio, os gêneros do discurso diz respeito se um texto é narrativo ou expositivo, e os gêneros de texto diz respeito a identidade do texto.

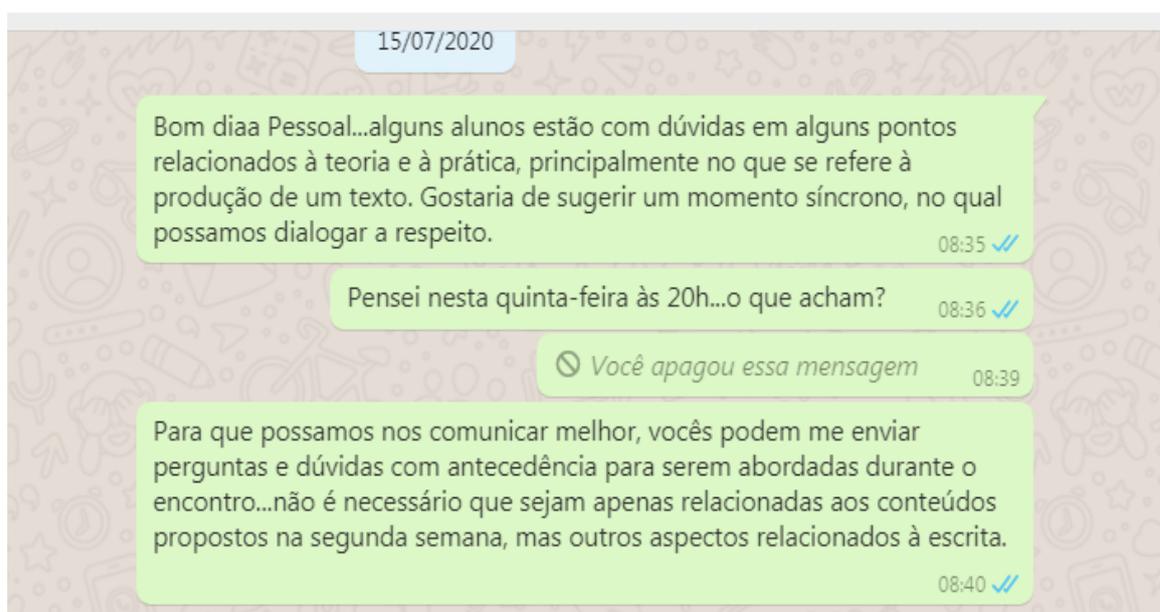
P1: 😞, tenho que estudar mais lá no *Moodle*

(Fonte: Comentários no Grupo do *Facebook*).

Os novos questionamentos colocam em xeque os conhecimentos do(a)s participantes, que se sentem na obrigação de ler rever os vídeos sugeridos para compreensão do conceito, o que fica contundente com a fala de P1 quando menciona “tenho que estudar mais lá no *Moodle*”, reforçando por meio do *emoticons*³² suas dúvidas. Esse diálogo entre o(a)s participantes, não somente estabelece uma relação intertextual com os outros textos, mas também mantém a dialogicidade que interconecta vários ambientes e dispositivos.

Ao longo das quatro semanas propostas para o Curso de Extensão, realizamos dois encontros síncronos pelo *Meet*. A intenção era a de que tivéssemos, pelo menos, quatro encontros, mas devido a dificuldades em conciliar tempo disponível do(a)s participantes, isso ficou inviável. No primeiro encontro, tivemos *quórum* de aproximadamente 70% do(a)s aluno(as). Além disso, os temas foram elencados pelo(a)s participantes, que solicitaram, por meio de mensagens, quais eram suas dúvidas pontuais. Houve situações em que o contato do *WhatsApp* ultrapassou os limites do grupo, vindo para o pessoal, uma vez que o(a)s participantes ficavam constrangido(a)s em se expor para o grupo. As gravações guardam as conversas que versam a respeito, como, também, é possível observar nas conversas do *WhatsApp*:

Figura 7 - Print de mensagens via WhatsApp 2

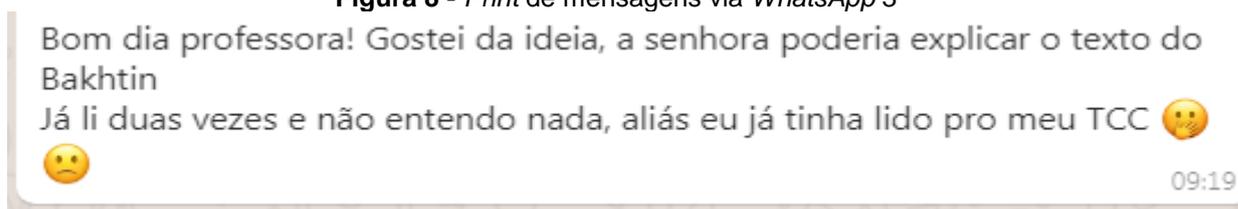


Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular pesquisadora.

³² Araújo (2007 *apud* AFFONSO e ROCHA, 2013, s/p) define os *emoticons* como “estratégias para substituir os gestos e as emoções que, comumente, fazem parte de uma conversa face a face”.

Nesta conversa, propomos o encontro síncrono e solicitamos o envio das dúvidas. Houve uma adesão positiva entre o(a)s participantes que solicitaram quais os conteúdos a serem tratados, como explicitado na conversa (figura 8), exposta no trecho a seguir:

Figura 8 - Print de mensagens via *WhatsApp* 3



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular pesquisadora.

Novamente, há referências intertextuais em relação às leituras propostas. Inclusive, há referências a outras leituras realizadas anteriormente. Essas leituras, além de teóricas, exigem um vasto conhecimento de termos e conceitos que, semanticamente, embasam o pensamento e as ideias dos autores. Isso complexifica as leituras que alicerçam algumas disciplinas, como no caso de Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso. Esse foi um dos problemas detectados no Curso, pois, principalmente as leituras sugeridas, envolviam um feixe de considerações teóricas específicas à área da linguagem, fator que pesou sobre o(a)s cursistas, o que fez com que alguns, até desistissem. O fato é que essas teorias não poderiam ser trabalhadas em quatro semanas para alunos que não tinham conhecimentos prévios a respeito. Como essas leituras foram indicadas na segunda semana e, a partir do momento que detectamos o problema, mudamos nosso planejamento a fim de atender às necessidades do(a)s participantes e evitar uma maior evasão.

Embora o curso ideado para o *Moodle* tenha contemplado uma gama, sobrecarregada de teorias e conceitos, nas interfaces, essas teorias consideradas complexas para alunos de outras áreas do conhecimento, foram tratadas de maneiras diferentes na tentativa de serem elucidadas, como podemos ver nas imagens do Desenho Didático da segunda semana:

Figura 9 - Parte do Desenho Didático no Moodle

- ✦ Vamos começar essa semana falando um pouco de comunicação escrita? Ouve nossa primeira videoaula e "bora" refletir sobre processos de comunicação escrita.

- ✦  VIDEOAULA 1: Comunicação escrita 



- ✦ Para discutir com seus colegas os conceitos de "texto", gêneros do discurso e "gêneros de textos", dá uma passadinha lá na biblioteca e investiga no Livro de Bakhtin (página 277 a 289), de Marcuschi e Costa Val um pouco mais a esse respeito.

Fonte: Arquivos do Moodle.

Em um primeiro momento, apresentamos uma videoaula explicitando, tanto os propósitos do uso dessa teoria para a prática – sua importância para a maneira de ler e produzir os textos – como dos objetivos que subjazem nossas concepções em relação ao desenvolvimento da Escrita Acadêmica. Isso foi possível por meio do recurso da URL³³ que está disponível no Moodle e propiciou a disponibilização de conteúdo por meio de videoaulas³⁴ de caráter autoral, justamente, personalizar e atender às necessidades do contexto.

Nessa semana, disponibilizamos mais duas videoaulas: uma

³³ "O **Uniform Resource Locator (URL)**, é um termo técnico (e anglicismo de tecnologia da informação) que foi traduzido para a língua portuguesa como "localizador uniforme de recursos". Um URL se refere ao endereço de rede no qual se encontra algum recurso informático, como por exemplo um arquivo de computador ou um dispositivo periférico (impressora, equipamento multifuncional, unidade de rede etc.). Essa rede pode ser a Internet, uma rede corporativa (como uma intranet) etc". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/URL> Acessado em: 18/04/2021 às 10h40.

³⁴ Candeias e Carvalho (2016) defendem o uso de videoaulas com o objetivo de dar um suporte aos alunos sobre cada conteúdo aplicado em aula. Além disso, as videoaulas podem se tornar "uma das mais importantes tecnologias de informação e comunicação, pois através delas podemos trazer para sala de aula um complemento ao conteúdo, mostrando de forma lúdica o que está sendo lecionado" (p.8).

relacionada ao conceito de gêneros textuais e, outra, a respeito dos processos de leitura, a compreensão e interpretação de textos, pois como referido por Candeias e Carvalho (2016), defendemos que isso possa contribuir para a compreensão dos conteúdos propostos. Após essa videoaula introdutória, sugerimos a leitura dos textos teóricos, por meio da interface “arquivo” disponibilizada pelo *Moodle*, como apresentados pela figura a seguir:

Figura 10 - Parte do Desenho Didático no Moodle

- ✦ Para discutir com seus colegas os conceitos de “texto”, gêneros do discurso e “gêneros de textos”, dá uma passadinha lá na biblioteca e investiga no Livro de Bakhtin (página 277 a 289), de Marcuschi e Costa Val um pouco mais a esse respeito.
- ✦  [TEXTO COMPLEMENTAR: OS GÊNEROS DO DISCURSO](#)
- ✦  [TEXTO COMPLEMENTAR: GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE](#)
- ✦  [TEXTO COMPLEMENTAR: TEXTO E TEXTUALIDADE](#)
- ✦ Que tal uma atividade no Padlet? Você não conhece? Acesse esse link aqui e venha conhecer! Essa é uma ferramenta digital muito bacana para quem quer trabalhar coisas novas com seus alunos. Além de trabalharmos com alguns conceitos, você se capacita para levá-la para seus alunos, ainda mais agora em tempos de ensino remoto. Não perca tempo e venha conhecer!
- ✦ PADLET - Conceitos
Link: <https://padlet.com/ilzamaría2000/m7r9kjjwpnn4goa2>
- ✦  [QUER SABER MAIS SOBRE O PADLET?](#)
- ✦ Quer conversar um pouco mais a esse respeito? Ouve nossa VIDEOAULA 2, lá explicamos um pouco mais. Ficou na dúvida ainda? Use nossos canais ([Fórum](#), [WhatsApp](#), [Facebook](#)). Vamos questionar, sua dúvida pode ser a do colega, estamos aqui para discutirmos juntos! Suas dúvidas são muito importantes para nós!
- ✦  [VIDEOAULA 2: Gêneros textuais](#)

4.1.1.1 Fonte: arquivos do Moodle.

Após a leitura desses materiais, disponibilizamos uma atividade a ser realizada colaborativamente, buscando discutir e estabelecer esses conceitos, por meio do PADLET³⁵. Contudo, embora tivéssemos provido nos grupos do *WhatsApp* e *Facebook* um tutorial a respeito de como acessar e usar os recursos da ferramenta, mesmo assim, a atividade de construir colaborativamente um quadro de conceitos não foi realizada. Atribuímos a esse fato duas possibilidades: a primeira, era prematura a exigência da realização da atividade, uma vez que a quantidade e teor dos textos e conceitos eram excessivos; segundo, o aplicativo precisa ser baixado, o que além da

³⁵ O PADLET é uma ferramenta que permite a elaboração de quadros, documentos, páginas da Web fáceis e, até, divertidos de maneira colaborativa e produtiva. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/> Acessado em: 18/04/2021.

disponibilidade para fazê-lo, requer espaço na memória dos artefatos tecnológicos disponíveis.

Figura 11 - Parte do Desenho Didático no Moodle (cont.)



Fonte: Arquivos do Moodle.

Essas informações vão ao encontro dos resultados apontados pelo(a)s participantes no questionário final: tempo insuficiente para leitura e realização das atividades; leituras de difícil compreensão; videoaulas maçantes; falta de apoio ou aprofundamento para os conteúdos abordados; textos longos para serem lidos em curto espaço de tempo; alguns exercícios de difícil compreensão e, até, complexos quanto à interação nas interfaces.

Outro aspecto ainda a ser destacado é o “lugar” dado para as questões relacionadas à leitura, enquanto atividade estratégica para compreensão e interpretação de textos. Em vez de ocupar o espaço inicial na semana, pois isso traria estrategicamente subsídios para a leitura dos textos mais complexos, acabou ficando para as atividades finais, como podemos ver na figura a seguir nas postagens que compõem as últimas atividades da segunda semana.

Figura 12 - Parte do Desenho Didático no Moodle (cont.)

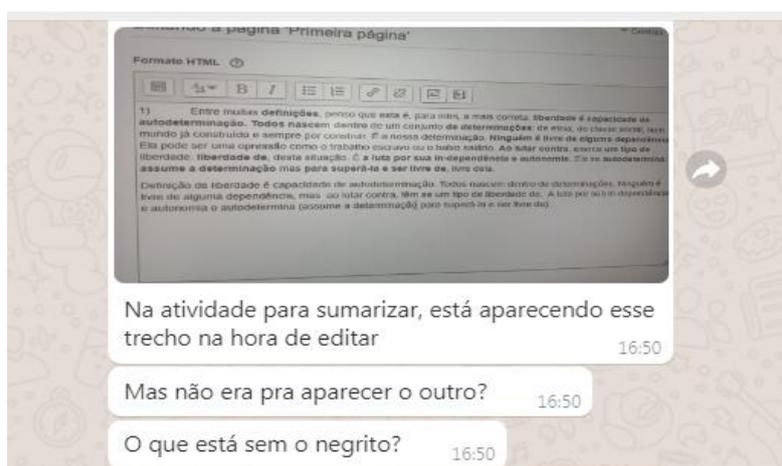
- ✦  [TEXTO 4: Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual](#)
- ✦  [ATIVIDADE 3 - Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual](#)
- ✦ Quer uma dica "quente" de como selecionar as principais ideias de um texto? Então vamos juntos fazer essa atividade que nos ensina a aprender ou a aperfeiçoar nosso ato de selecionar as principais ideias do texto. O texto curtinho e vale muito a pena...leia com atenção e vamos fazer essa atividade em parceria? Você verá que as escolhas do que é importante selecionar em um texto nem sempre serão as mesmas...vamos comparar e refletir?
- ✦  [TEXTO 5 - Saber sublinhar](#)
- ✦  [ATIVIDADE 4 - Saber sublinhar](#)
- ✦  [BIBLIOTECA - Leitura complementar](#)
- ✦  [FÓRUM](#)

[+ Adici](#)

Fonte: Arquivos do Moodle.

Vale comentar que como última atividade, buscamos também estabelecer, por meio do *wiki*, a colaboração entre grupos do(a)s participantes. Essa foi outra atividade com caráter colaborativo que não surtiu os efeitos esperados, pois gerou insegurança e confusão a respeito de como realizá-la. No *WhatsApp*, houve uma série de reivindicações no sentido de relatar as dificuldades, como podemos ver no trecho da mensagem:

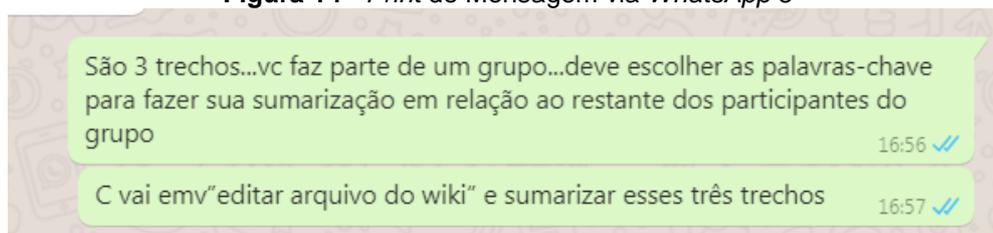
Figura 13 - Print de Mensagem via WhatsApp 4



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular da pesquisadora.

Em resposta a essas dúvidas, buscamos elucidar de maneira a instruir os cursistas que demonstraram estarem confusos ou com dificuldades, como podemos ver na resposta (figura 14) às questões referidas anteriormente pelo(a) aluno(a).

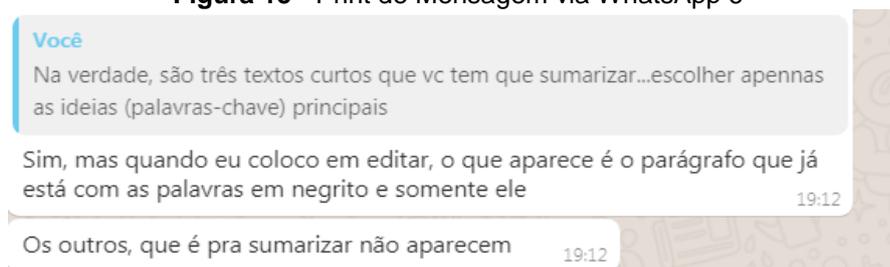
Figura 14 - Print de Mensagem via WhatsApp 5



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular da pesquisadora.

Porém, a resposta não foi suficiente para compreensão e a aluna insite na questão, uma vez que as tentativas não estavam dando certo. O diálogo se arrasta por um longo tempo e nossas tentativas de nada adiantaram, pois não conseguimos esclarecer os pontos que obstacularizavam o processo de continuidade da atividade. Araújo (2007, p.86) destaca a importância do erro na construção do conhecimento de cada um e que, ao entender aquele erro, o professor pode ajudar o(a) aluno(a) a reorientar-se. Entretanto, as várias tentativas não surtiram efeito.

Figura 15 - Print de Mensagem via WhatsApp 6



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular da pesquisadora.

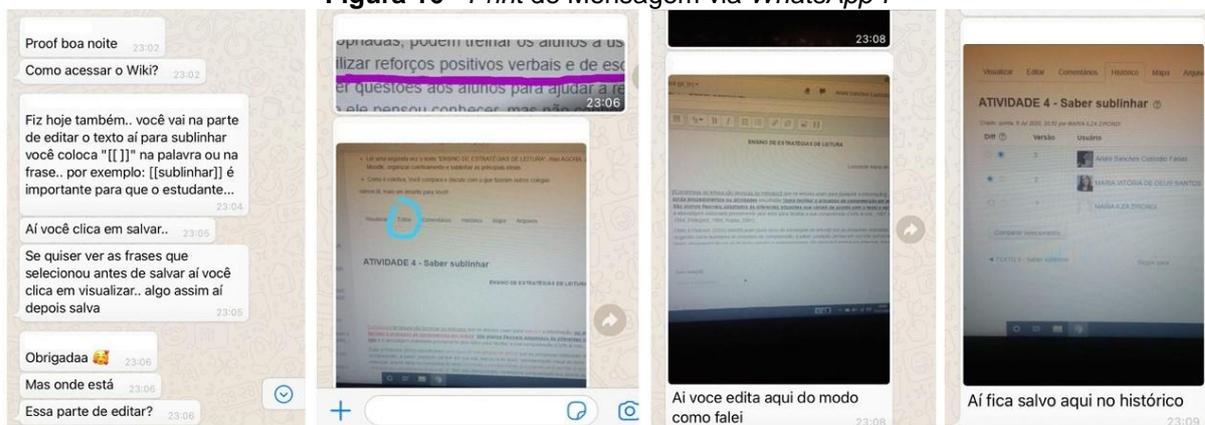
Porém, dois aspectos em relação a isso devem ser destacados: primeiro, o fato de que, na verdade, a pesquisadora não tinha o pleno domínio acerca das ferramentas do *Moodle*, dificultando o processo de mediação quanto a alguns aspectos técnicos da plataforma. Além disso, não estávamos ali com intenção de resolver todos os problemas e, tão pouco, "passar" conhecimento para os alunos. Ao contrário, nessa perspectiva sociointeracionista que nos inserimos, o professor é colocado como um colaborador para que o aprendiz chegue à aprendizagem. Martin-Barbero (*apud* SILVA, 2001) formula a seguinte proposição em relação ao papel do professor mediante à educação baseada no hipertexto:

De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipe de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e

possibilita o diálogo entre culturas e gerações. (MARTIN-BARBERO, *apud* SILVA, 2001, p.70).

Buscamos, assim, diante dessa visão, promover um espaço de pesquisa e descoberta e, acima de tudo, criar por meio das diferentes ferramentas da *Web*, espaços para o questionamento, a provocação de reflexões, a coleta e o intercâmbio de informações, o debate, o gerenciamento de problemas dentre outras ações. Mas, isso não ocorreu o tempo todo, pois, em segundo lugar, nessa situação da *wiki*, em específico, a falta de colaboração por parte do(a)s outro(a)s participantes, pode estar relacionada às dificuldades na realização dessa atividade em específico e, também, pelo fato do(a) participante estar realizando a atividade com semanas de atraso. Contudo, isso não foi uma regra se considerarmos outros momentos em que a solidariedade e a colaboração foram espontaneamente realizadas pelo(a)s participantes. Um exemplo, podemos ver na figura a seguir no excerto da conversa pelo *WhatsApp*.

Figura 16 - Print de Mensagem via WhatsApp 7



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular da pesquisadora.

A pergunta é direcionada ao professor, mas um(a) das participantes interfere e vai instruindo o(a) outro(a) a como realizá-la passo a passo. Isso demonstra o clima de colaboração e abre espaço para aprender com o outro. Com certeza, não somente o interlocutor da instrução foi beneficiado, mas todos os envolvidos no grupo, pois tiveram acesso às informações. Embora nem todas as atividades propostas tenham sido organizadas/executadas de maneira colaborativa, não podemos deixar de apontar aspectos que favoreceram o processo de aprendizagem on-line, como questões relacionadas à autonomia (gerenciamento do tempo e espaço para estudo e estratégias de aprendizagem); valorização de experiências e conhecimentos

anteriores de cada um para estabelecer trabalho coletivo; a adoção das múltiplas ferramentas on-line que oportunizaram a participação em diferentes espaços e tempos com os mais variados objetivos; a apropriação de uma diversidade de conteúdos e estratégias para aprendizagem; a colaboração entre o(a)s participantes na construção de conhecimentos relacionados às ferramentas digitais, uso dos artefatos digitais e de saberes específicos para atendimento às necessidades para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica dentre outros não mencionados.

Contudo, não podemos deixar de apontar aspectos negativos, no que diz respeito às ações docentes, ainda arraigadas ao modelo tradicional e presencial de aprendizagem, principalmente, em relação à ideia de “dependência” da figura do professor para ensinar e do trabalho individualizado. Segundo Araújo (2007, p.85), há “muitos ‘nós’ que precisam ser afrouxados ou desatados para serem entrelaçados numa nova tessitura, criando desenhos coerentes com as novas necessidades de aprendizagem da sociedade atual”. Assim, cabe destacar algumas inconsistências no planejamento do Desenho Didático e no uso das interfaces.

A forma de organização do curso, embora tenha buscado abranger o maior número possível das interfaces disponíveis nas ferramentas, isso, ainda, foi realizado de maneira mais intuitiva do que consciente, pois se pautou na organização presencial de aulas, por exemplo. Destacamos, também, as dificuldades em estabelecer a colaboração entre os participantes acirradas pela resistência destes em participar desse processo. Como já dissemos em outro momento deste trabalho, ainda parece prevalecer uma tendência individualista em relação à aprendizagem, herança de um processo histórico da cultura da aprendizagem ainda estar centrado em um métodos mentalista e biologizante de desenvolvimento das condutas humanas (BRONCKART, 1999) e, em educação, da aprendizagem.

Após essa incursão sobre os aspectos que propiciaram ou não o trabalho colaborativo entre os sujeitos participantes desta pesquisa, a seguir, apresentamos dados avaliativos a partir da produção final (pós-curso) e os resultados sobre o trabalho realizado pelo(a)s estudantes.

4.2 A PRODUÇÃO FINAL DOS ESTUDANTES: DESVELANDO CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES EM RELAÇÃO À ESCRITA ACADÊMICA

Avaliar mediante ao uso desses ambientes on-line e o processo de aprendizagem colaborativa, tornou-se um desafio para a pesquisa, uma vez que pensamos em uma avaliação de caráter formativo na produção inicial (pré-curso) e somativo para a produção final (pós-curso) em relação aos aspectos concernentes à linguagem, isto é, à escrita acadêmica (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Em relação à avaliação formativa, os autores mencionam que

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.102)

Já, a avaliação somativa requer que os elementos trabalhados durante as aulas sirvam como critérios de avaliação. Assim,

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar vocabulário conhecido pelas duas partes. Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.107).

A avaliação, nesse sentido, passa a ser uma questão de comunicação e de trocas e, neste contexto de pesquisa do Curso de Extensão, no qual trabalhamos com adultos e onde ocorre um encerramento das atividades após as 40 horas trabalhadas, há uma apreciação qualitativa sobre os resultados. Na perspectiva teórico-metodológica assumida para o Curso de Extensão, concebemos que as atitudes do(a)s estudantes, tais como, a participação nas atividades propostas, a colaboração entre colegas e o uso das ferramentas, a autonomia para tomada de decisões e pesquisa, dentre outros aspectos, são refletidos na produção final e podem ser indiretamente avaliados. Por isso, ao avaliar a produção final, avaliamos aspectos do percurso envolvendo, não somente os conteúdos, mas, também, o próprio

Desenho Didático e a eficácia das interfaces disponíveis e escolhidas para a apropriação e desenvolvimento da Escrita Acadêmica.

Consideramos que a terceira e a quarta semanas do curso tenham sido as mais voltadas para os aspectos avaliativos. Considerando que a segunda semana exigiu muitas leituras e atividades do(a)s participantes e ponderando que houve um número significativo de desistências (dos 28 inscritos, 13 terminaram o curso), até mesmo, percebido pelo baixo fluxo de participações nos grupos do *WhatsApp* e *Facebook* e acesso ao *Moodle*, optamos por trazer atividades mais práticas e textos mais curtos e menos teóricos. Nesse momento, ocorreu uma participação considerável de alunos que retomaram as atividades. A maioria delas foi postada na interface “questionário” do *Moodle* e isso ocasionou que as atividades fossem realizadas de modo individualizado, prejudicando nosso propósito de colaboração pensado para o curso.

Os fatores que contribuíram para essa tomada de decisão envolvendo essa interface se relacionaram à sobrecarga de atividades rotineiras dos alunos que, somadas às do curso, provocaram choque entre horários e tempo para realizar as tarefas propostas. Além disso, realizamos mais um encontro via *Meet* e apenas seis dos 28 inscritos compareceram, dificultando e restringindo o diálogo a poucas participações. Quando participavam, as perguntas eram pontuais e exigiam respostas objetivas e se devolvíamos a pergunta com um questionamento, ou não eram respondidas ou o diálogo se limitava ao comentário de um ou outro aluno, demonstrando baixo envolvimento nas questões teóricas e práticas do Curso de Extensão.

Além de uma videoaula de aproximadamente quinze minutos e uma atividade no *Wiki*, a qual apresentou as mesmas dificuldades apontadas em nossa análise anterior a respeito dessa atividade, as outras postagens se restringiram à ferramenta “questionário”, como podemos ver na figura a seguir:

Figura 17 - Parte do Desenho Didático no *Moodle* (cont.)

- ✦  ATIVIDADE 1 - RECONHEÇA UM RESUMO ACADÊMICO 
- ✦ Sumarizar é uma estratégia de leitura que consiste na busca por selecionar as palavras-chave de um texto e reposicioná-las em uma nova frase ou período. Nesta atividade, vamos realizar o processo de sumarização de três trechos, mas vamos fazer um trabalho colaborativo para que possamos ver como outros selecionam e organizam seu texto. Mãos à obra!

- ✦  ATIVIDADE 3 - PLANO GLOBAL DO TEXTO 
- ✦ Sempre que nos referimos ao texto de algum autor em específico, é preciso que Você se reporte ao texto reafirmando a autoria, caso não faça isso, o texto se torna "seu". Assim, é necessário que essas retomadas não sejam exaustivas e repetitivas. Vamos observar como isso acontece?

- ✦  ATIVIDADE 4 - MENÇÃO AO AUTOR DO TEXTO RESUMIDO 
- ✦ O ato de fala nada mais é do que atribuir ao produtor de um texto a ação de linguagem que ele realizou, como, por exemplo, se ele gritou/bradou, esclareceu, exemplificou, debateu, retrucou e por aí vai uma infinidade de intencionalidades na hora de dizer. Está atividade proporciona entender exatamente isso! Desafie-se!

- ✦  ATIVIDADE 5 - ATRIBUIÇÃO AOS ATOS DE FALA 
- ✦ Mas, e quando o autor cita outros autores? Como referenciá-los em nosso resumo se não foram lidos por nós? Esse é um grande desafio! Arrisque-se!

- ✦  ATIVIDADE 6 - REFERÊNCIA A OUTROS AUTORES 
- ✦ Agora que Você pode observar cada etapa necessária para a construção do texto acadêmico, desafiamos você a avaliar um resumo acadêmico! Leia com atenção e desafie-se!

Fonte: Arquivos do *Moodle*.

As terceira e quarta semanas, portanto, tiveram a maioria das suas atividades ocorrendo por meio da interface “questionário”, a qual concentrou as ações do(a)s participantes na objetividade de respostas relativamente programadas, como podemos ver no exemplo retirado da quarta semana.

Figura 18 - Parte do Desenho Didático no Moodle (cont.)

SCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE ▶ QUARTA SEMANA ▶ ATIVIDADE 1 - RECONHEÇA UM RESUMO ACADÊMICO ▶ Visualização prévia

Questão 1
Resposta salva
Vale 1,00 ponto(s)
Marcar questão
Editar questão

Qual desses trechos melhor descreve um resumo acadêmico do texto em questão?

Escolha uma opção:

a. **Resumo 1:** Ele diz que a liberdade é poder escolher de acordo com a essência do ser humano, pois é a capacidade de autodeterminação. Liberdade é independência e autonomia. É uma força interior e própria que permite ser livre. A liberdade pode ser pessoal, social ou global. A pessoal é poder se expressar sob sua visão, realizar coisas ao seu modo e quando se é privado disso é a opressão. Liberdade e independência se relacionam à social que só ocorre quando termina a dominação, como, por exemplo, a libertação de um país e seu processo democrático. Já a liberdade global, se refere à libertação econômica financeira que explora. O autor fala em liberdade como alternativa para biocivilização, que é a que respeita o ciclo de vida da Mãe Terra, com isso libertação da fé cristã de visões fundamentalistas, autoritárias e machistas que impedem o sacerdócio a mulheres e rejeitam os que tem outra opção sexual. E que Papa Francisco siga aos ideais franciscanos de liberdade de tradições e novas formas de relação com a natureza e os pobres, afinal, a luta pela liberdade é contínua e conquistada por processo de libertação constante.

b. **Resumo 2:** No texto "*Libertação: ação que liberta a liberdade cativa*", republicado em seu site, Leonardo Boff trata de questões relacionadas à liberdade dos indivíduos, independentemente de sua condição de vida, pois diz respeito ao livre arbítrio. Segundo o autor, liberdade se refere à essência do indivíduo e resistir, negar, rebelar ou morrer são escolhas até mesmo de quem é escravo. Para Boff, liberdade tem relação com a capacidade de autodeterminação, porém, todos estamos aprisionados a algum tipo de dependência, seja ela étnica ou social. Por outro lado, comenta, há uma autodeterminação que se relaciona à força interior e própria (auto) que impulsiona à construção de sua própria vida. Essa autodeterminação externa e interna, defende Boff, ganham uma expressão social, pessoal e global. Explica que no pessoal, a liberdade de ir e vir, expressar-se, escolher, organizar as coisas aos modos individuais é o bem mais precioso e o contrário disso é opressão. Já no social, diz respeito à independência e à democracia, cuja resistência, proteção e organização dos oprimidos busca livrar-se do poder dominante. No que se refere à global, econômico-financeira, aponta aspectos como enfrentamento de problemas globais como aquecimento, a escassez de água e a fome. Em resumo, o filósofo atenta para o fato de necessitarmos nos atentar para liberdade de e de liberdade para, pois o sistema capitalista está destruindo a Terra com hábitos ecocidas e biocidas com intenção de acumular e consumir. O escritor menciona o desejo por uma biocivilização, que é a que respeita o ciclo de vida da Mãe Terra, com isso libertação da fé cristã de visões fundamentalistas, autoritárias e machistas que impedem o sacerdócio a mulheres e rejeitam os que tem outra opção sexual. Para finalizar, o texto propõe que o Papa Francisco siga aos ideais franciscanos de liberdade de tradições e novas formas de relação com a natureza e com os pobres, afinal, a luta pela liberdade é contínua e conquistada por processo de libertação constante.

c. **Resumo 3:** Liberdade é mais que uma faculdade do ser humano de poder escolher ou o livre arbítrio. Pode resistir, negar e até se rebelar e aceitar ser morto. Essa liberdade ninguém lhe pode tirar. A liberdade é capacidade de autodeterminação. Todos nascem dentro de um conjunto de determinações: de etnia, de classe social, num mundo já construído e sempre por construir. Mas existe ainda um outro sentido de liberdade como autodeterminação: é aquela força interior e própria (auto) que lhe permite ser livre para, para construir sua própria vida, para ajudar a transformar as condições de trabalho e para criar outro tipo de sociedade onde seja menos difícil ser livre de e para. Estes dois tipos de liberdade ganham uma expressão pessoal, social e global. Em nível pessoal a liberdade é o dom mais precioso que temos depois da vida: poder se expressar, ir e vir, construir sua visão das coisas, organizar a vida como gosta, o trabalho e a família e eleger seus representantes políticos. A opressão maior é ser privado desta liberdade. Em nível social ela mostra bem as duas faces: liberdade como independência e como autonomia. Com a resistência, proteção e organização dos oprimidos, gestou-se um processo de libertação. Hoje precisamos também de uma dupla libertação: da globalização econômico-financeira que explora mundialmente a natureza e os países periféricos, dominada por um grupo de grandes corporações, mais fortes que a maioria dos Estados. Por fim, hoje se impõe urgentemente um tipo especial de liberdade de e de liberdade para. Ou mudamos ou vamos ao encontro de um abismo. Precisamos de uma liberdade deste sistema ecocida e biocida que tudo põe em risco para acumular e consumir mais e mais. Precisamos também de uma liberdade para: para ensaiarmos alternativas que garantam a produção do necessário e do decente pra nós e para toda a comunidade de vida. Queremos uma biocivilização. Como cristãos precisamos também libertar a fé cristã de visões fundamentalistas, de estruturas eclesiais autoritárias e machistas para chegarmos a uma liberdade para as mulheres serem sacerdotas, para os leigos poderem decidir junto com o clero os destinos de sua comunidade, para os que têm outra opção sexual. Esperamos que o Papa Francisco honre a herança de São Francisco de Assis que viveu uma grande liberdade das tradições e para novas formas de relação para com a natureza e com os pobres.

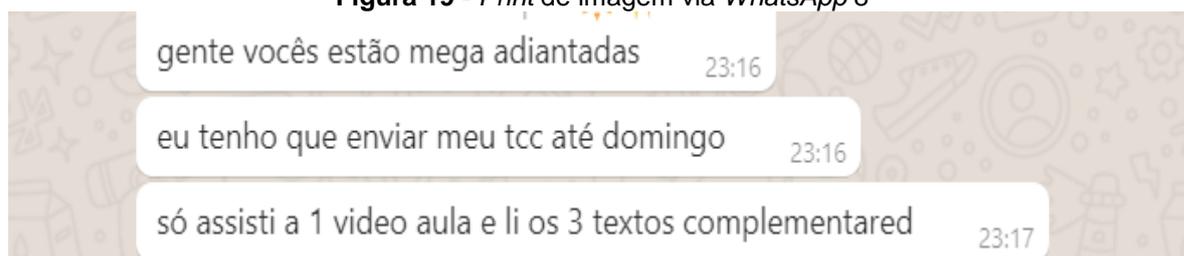
Finalizar tentativa ...

◀ BIBLIOTECA - Leitura complementar Seguir para... Libertação: ação que liberta a liberdade cativa ▶

Fonte: arquivos do Moodle.

Isso, de certa forma, limitou a troca de mensagens, respostas, replicas, discussões e desafios. Assim, o conhecimento foi sendo construído de maneira individualizada. Um fator negativo para esse processo, e que deve ser considerado, foi o descompasso temporal entre os participantes. Nas conversas e mensagens do *WhatsApp* eram constantes os relatos de dificuldades, como podemos ver nas mensagens seguintes:

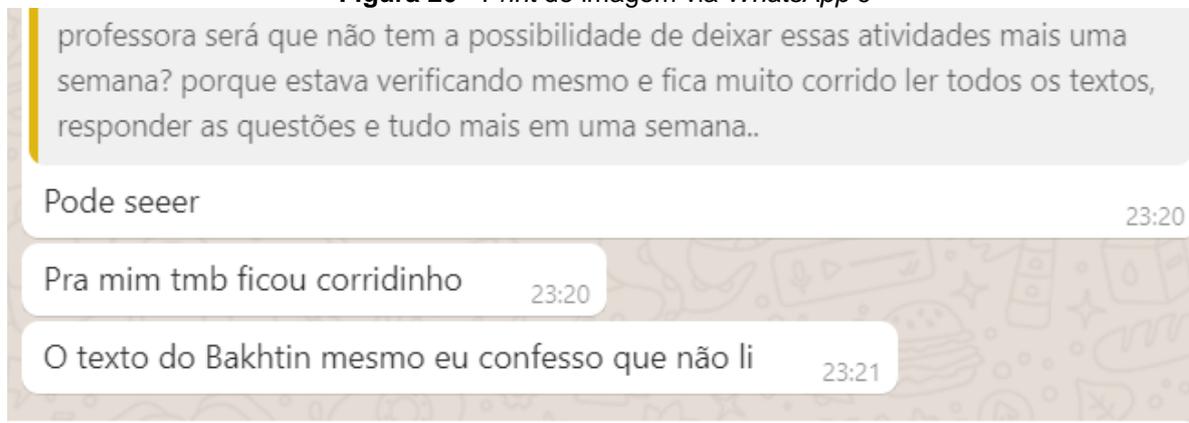
Figura 19 - Print de imagem via WhatsApp 8



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular pesquisadora.

Assim como as solicitações de adiamento para entrega das atividades:

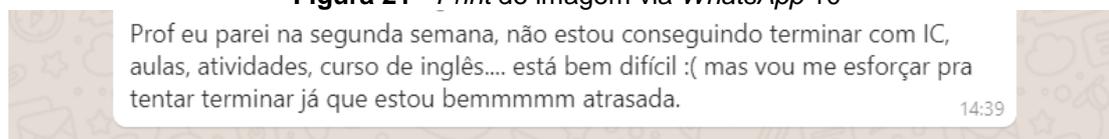
Figura 20 - *Print de imagem via WhatsApp 9*



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular pesquisadora.

Enquanto uns/umas já estavam finalizando as atividades do curso como um todo, outros estavam até duas semanas atrasado(a)s.

Figura 21 - *Print de imagem via WhatsApp 10*



Fonte: Grupo de *WhatsApp*: celular pesquisadora.

Quando esse último comentário ocorreu, já havíamos estendido o prazo e estávamos prestes a concluir o Curso. Como precisávamos encerrar o curso por causa dos prazos da pesquisa, não foi possível prolongar por muito tempo a entrega das atividades. Talvez, se considerarmos que o curso possa ser pensado para o período de um semestre, isso poderia ser contornado e, nesse caso, um número maior de participantes poderia ter concluído. Embora defendendo que a construção da aprendizagem ocorra a partir da cooperação, colaboração, do “encontro” e vivência com o outro, do debate aberto e amplo e da troca de informações e experiências, as pressões provocadas pelas adversidades contextuais, obrigou-nos a pensar em estratégias que fossem saídas para resolver os problemas de maneira mais imediatista. Isso nos fez “alterar” com alguns pressupostos assumidos no início da pesquisa.

Obviamente que mesmo utilizando a interface “questionário”, poderíamos ter criado um ambiente mais colaborativo utilizando as ferramentas on-line para isso. Mas, a sucessão de chamadas fracassadas, sem respostas, para a interação, assim como a inabilidade do próprio professor para incrementar a colaboração nas ferramentas digitais, são fatores que permitiram o retorno às atividades individualizadas, principalmente, nas duas últimas semanas do curso. Nas palavras e crítica de Silva (2001) à interatividade posta atualmente, podemos dizer que se promotores da interatividade, fomos, nesse momento, em relação ao acesso e ação dos sujeitos com a tecnologia. Porém, ser interativo, hoje, significa contemplar nova recepção, a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões, contudo, como menciona o autor, essas ações não podem ser dependentes das tecnologias, devem ser uma característica de toda sala de aula. Ao dispor de maneira individualizada as atividades, construímos uma “rota” e impedimos que uma “rede” fosse construída com territórios a serem explorados (SILVA, 2001, p.74).

Contudo, não nos cabe análises e reflexões desalentadoras, uma vez que essa pesquisa, por seu caráter experimental, tem como propósito nos desconstruir para reconstruir-nos como sujeitos transformados e transformadores de nossas práticas e experimentar novos modos de organizar a prática docente. Pensando nos efeitos causados por essas reflexões sobre nosso fazer pedagógico, isso implica propor mudanças sobre o modo de ser e comunicar em sala de aula e, nas palavras de Silva (2001, p.74), sob a perspectiva da interatividade devemos deixar de ser imobilizadores e transferidores do conhecimento para incentivadores da intervenção dos alunos como co-autores de suas ações.

Tendo em vista todos esses elementos essenciais apresentados nas interfaces do *Moodle* e das outras ferramentas da *Web* para a composição do gênero e depois de trabalhá-los nas diferentes atividades propostas no decorrer do Curso de Extensão, somente doze do(a)s participantes permaneceram até o final e produziram o texto de avaliação final. Na análise dos textos produzidos, podemos observar que dos nove itens considerados na lista de constatação, praticamente em todos, houve um progresso e, se não total, pelo menos parcialmente, como é possível observar na figura 22:

Quadro 9 - Atendimento às especificidades do gênero de texto resumo

LISTA DE CONSTATAÇÃO PARA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL (Baseado em Gonçalves, 2013)	PARTICIPANTES DA PESQUISA EM ORDEM ALFABÉTICA																											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
1. O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.	S	S	S	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	P	S	P	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
2. O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.	S	S	P	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
3. Evitou emitir suas próprias opiniões.	S	S	S	A	A	A	A	A	A	A	S	S	P	S	A	N	S	N	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
4. O resumo produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao meio acadêmico?	S	S	P	A	A	A	A	A	A	A	S	P	S	S	A	N	S	P	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
5. Atribuiu, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	P	N	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
6. Refere-se ao autor de formas diferentes?	P	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	N	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
7. O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	P	A	A	A	A	A	P	A	A	A
8. Faz referência às ideias do texto de forma gradual e retomando e fazendo referência ao autor?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
9. Há desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos etc.?	N	N	N	A	A	A	A	A	A	A	N	N	N	N	A	N	N	N	P	A	A	A	A	A	P	A	A	A

Fonte: Organizado pelas autoras.

LEGENDA:  SIM  NÃO  PARCIAL  AUSENTE

Devemos ressaltar que consideramos o processo de apropriação da Escrita Acadêmica após compararmos a produção final à inicial. Ao terminarem a realização dos exercícios desenvolvidos durante as semanas de curso, o(a)s participantes passaram a utilizar os recursos e requisitos, não só do gênero, mas, também, da linguagem adequada a seus interlocutores: alunos (pesquisadores) e professores. Esse ato se confirma quando analisamos os textos, uma vez que o(a) autores(as) se reportaram ao texto-base, citando o nome do autor e fazendo referência ao título. Dessa forma, demarcaram o discurso do autor do texto, característica inerente ao gênero resumo.

Ainda que nem todo(a)s tenham realizado totalmente (três participantes o fazem parcialmente, como podemos ver no quadro 8, item 1, mesmo assim, há a atribuição de autoria em pelo menos um dos itens (ou do autor ou do título), ou lançando atribuições ao autor, pelo menos em partes do texto, diferenciando-se na produção inicial e final. Para melhor entendermos os efeitos propiciados pelas atividades do curso aos textos, a seguir apresentamos a produção inicial e final de um(a) mesmo(a) participante:

Figura 22 - Produção inicial (pré-curso) do(a) P2

O resumo não apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e nem o título do texto original.

Resumo: O presente texto destaca a importância do sublinhar como estratégia de estudo e tem como objetivo rever a literatura relativa à influência do sublinhar na aprendizagem, bem como tecer considerações que auxiliem professores no sentido de maximizar os benefícios dessa estratégia. Dessa forma são apresentados resultados de pesquisas sobre o sublinhar e a aprendizagem trazendo a visão de diferentes autores, indicando também as perspectivas teóricas e os propósitos dessa estratégia no processo de aquisição de conhecimentos. Diante disso considera-se que o sublinhar é apenas uma das diversas estratégias de aprendizagem, e que antes de tudo deve ser ensinado juntamente com outras técnicas de assimilação de conteúdo a fim de desenvolver reflexões tanto sobre o texto estudado quanto sobre o próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Informação; Sublinhar; Texto.

O resumo não é compreensível por si mesmo, isto é, não é possível compreendê-lo sem ler o texto original.

Não atribuiu diferentes ações ao agir do autor do texto original. Não traduziu estas ações por verbos adequados. E nem se referiu ao autor de formas diferentes.

Não evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações e conclusões.

Não manteve a estrutura relativamente estável do gênero resumo acadêmico.

Fonte: Texto da P2 analisado pelas autoras.

Devemos ressaltar que neste primeiro texto de um gênero de resumo acadêmico proposto como primeira atividade, portanto pré-curso, o(a) P2 não tinha ainda tido contado com a sequência de atividade e que o objetivo era, justamente, avaliar o que sabiam a respeito do gênero e como se expressavam com a escrita. Nesta produção, em específico, solicitamos que não houvesse nenhum tipo de consulta e que o produtor do texto se baseasse em seus conhecimentos prévios. Assim, o modelo estrutural, indexado ao intertexto do(a) participante, isto é, modelo de referência (BRONCKART, 1999), foram os resumos que sintetizam trabalhos acadêmicos como artigos, resenhas, TCC, dissertações, ensaios, teses, relatórios etc. isso fica evidenciado pelas palavras-chave que acompanham o resumo. Além disso, P2 parte do texto como se realmente fizesse parte de outro não apresentando dados relacionados ao autor e tão pouco ao título do texto, isto é, não faz referência ao texto original.

Outro aspecto que não demarca o processo de autoria está na não retomada do autor ao longo das ideias que passam a deixar o leitor em dúvida quanto ao processo autoral. O leitor não tem certeza, por exemplo, se as ideias são do autor do texto resumido ou se do produtor do resumo. Esse processo de interlocução e diálogo com leitor prejudica a interação, conturbando a leitura e o entendimento do

texto, principalmente quando leitor se depara com os conectivos “dessa forma” e “diante disso” que funcionam como indicadores de conclusão, mas gerando dúvidas de quem seriam as ideias, até, mesmo, se a partir dessas colocações o produtor do resumo não estaria colocando suas próprias interpretações, opinião ou análise. Além disso, pela síntese das ideias contidas no texto original, não é possível compreender o conteúdo do texto original, uma vez que, embora se trate de um resumo, ainda assim, insuficiente para compreensão do todo. Contudo, após as atividades e exercícios propostos, P2 escreve como produção final pós-curso, o seguinte resumo de um novo texto, como veremos a seguir:

Figura 23 - Produção final (pós-curso) do(a) P2

O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.

No trabalho “Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior”, Sonia Pascolati, motivada pela ausência da representatividade dos textos dramáticos na Universidade, relata duas experiências realizadas no âmbito do Ensino Superior, onde, a fim de resgatar a importância da leitura dramática, desenvolveu atividades de leitura com graduandos de Letras e Artes Cênicas. Os textos selecionados pela autora foram “Homens de papel”, de Plínio Marcos, e “As aves da noite”, de Hilda Hilst, por possuírem um viés político e de crítica social.

A ação dramática de Homens de papel, concentra-se em dois conflitos: o confronto entre catadores de papel e Berrão, o intermediário entre os catadores e a fábrica que compra o papel, e o contraste do sistema de valores de uma família interiorana. Já a ação dramática de As aves da noite se passa num campo de concentração em Auschwitz, em 1941, onde um padre após voluntariar-se para assumir o lugar de um judeu na cela da fome, encontra-se na presença de outros quatro homens (Joalheiro, Estudante, Poeta e Carcereiro) sofrendo a lenta morte por inanção.

A autora apresenta na metodologia que os textos foram escolhidos por apresentarem um grande número de personagens e por sua capacidade reflexiva acerca do contexto atual, inserido no sistema capitalista. Além disso, ela complementa que é fundamental compreender os textos em seus contextos de produção e também investigar as conjunturas a que fazem referência, a fim de aprofundar a leitura e a compreensão acerca dos personagens.

Por meio dos debates realizados com a plateia após as leituras, a professora pode perceber algumas falhas, tais como o volume baixo de fala dos participantes. Porém, em contrapartida, o grande envolvimento do público nas ações dramáticas e a colaboração entre os estudantes do curso de Letras e de Artes Cênicas representaram pontos positivos para a experiência.

Pascolati conclui que a leitura de textos dramáticos é essencial tanto na Universidade quanto nas escolas, porém, devido à sua pouca representatividade nos materiais escolares e também na formação docente, os professores se sentem receosos e evitam o desenvolvimento de atividades que incluam esse gênero literário.

O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.

O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original.

Foram atribuídas diferentes ações ao agir do autor do texto original, traduzindo estas ações por verbos adequados e referiu-se ao autor de formas diferentes.

Fonte: Analisado pelas autoras.

O resumo acadêmico explicitado na figura 24 foi produzido ao término das atividades e exercícios propostos no Curso de Extensão. Como se pode observar, já no início ocorre a inserção de dados como autora e obra. Além disso, no decorrer do texto, a autora é referenciada a cada nova ideia, seja por diferentes formas de se referir a ela, seja por meio das ações ao seu agir de linguagem, principalmente, por meio dos verbos do dizer. Ademais, embora não traga detalhes dos aspectos abordados no texto original, é possível compreender o conteúdo abordado sem se ter acesso a ele. Isso se deve ao fato de que o resumo mantém uma relação sintático-semântica de retomada das partes do texto, na qual é possível compreender o percurso empreendido pela autora do texto original.

Esses avanços expressos pelo texto da figura 24 revelam que a cultura digital pode ser uma aliada aos processos formativos. Além disso, quando trabalhados aspectos que coadunam as ferramentas a uma metodologia, cuja sequência de atividades considera aspectos contextuais, estruturais, textuais e enunciativos (BRONCKART, 1999) ocorre a apropriação e desenvolvimento da linguagem. Como menciona o autor, os textos como pré-construídos passam a integrar o repertório dos sujeitos sociais e, indexados às suas memórias, passam a constituir seu agir de linguagem no e sobre o mundo.

As atividades realizadas ao longo do curso, assim, se constituíram como uma trajetória formativa, cujos recursos, postos à disposição dos sujeitos, podem ser promotores do desenvolvimento. Como citado no exemplo, o texto de produção final (pós-curso) demonstra que a mediação que, embora tenha o professor como idealizador, ocorre por meio dos instrumentos físicos (aparatos tecnológicos, recursos e ferramentas) e simbólicos (textos, vídeos, tarefas e exercícios). Esse conjunto de elementos, desta forma, contribuiu para a apropriação e desenvolvimento da linguagem, conseqüentemente, da escrita acadêmica. Contudo, o papel da interação entre o(a)s participantes e as ferramentas on-line disponíveis (como o *WhatsApp* e *Facebook*) foram fundamentais nesse processo, pois colocaram os sujeitos intercambiando informações, dúvidas, experiências, conhecimentos, o que, de certa forma, exerceu papel motivador para permanência, persistência e continuidade no curso. Para Araújo (2007, p. 11), “havendo interação, as idéias vão se tornando parecidas e complementares possibilitando a construção de saberes e o seu compartilhamento”.

As situações de interatividade estabelecidas possibilitaram a intervenção aos aspectos evidenciados na produção inicial e, por menor que tenham sido as atividades colaborativas na construção dos conhecimentos, os exercícios e tarefas disponibilizados propiciaram a participação ativa dos alunos na dinâmica pedagógica estabelecida. Nesse sentido, as videoaulas desempenharam um importante papel nesse processo, pois, exerceram função de aproximação aos conteúdos, uma vez que contextualizam os temas e propõem que o(a) aluno(a) construa sentidos a partir da imagem instalada do professor, objetivos e propósitos de ensino, conteúdos disponibilizados, conhecimentos e experiências anteriores dentre outros fatores que, colaborativamente, se constituem como uma rede de conexões. A colaboração, assim, não ocorre somente entre sujeitos em uma dinâmica correlata de trocas entre indivíduos, mas na trama que envolve os humanos, os artefatos materiais (instrumentos e ferramentas) e o tempo-espaço real e virtual que, juntos, integram a própria vida.

Podemos dizer que, ao trabalhar no sentido de construir estratégias de produção de textos de forma que remetam a situações específicas de comunicação, por exemplo, atender à demanda e às exigências contextuais de uma esfera de comunicação, isto é, um domínio discursivo (BAKHTIN, 1997), e dos gêneros de textos que a compõe, estamos contribuindo para que o próprio sujeito, em sua mente, pense de modo hipertextual. Ramal (2002, p.87) menciona que

O **hipertexto** permite – ou, de certo modo, em alguns casos até mesmo exige – a participação de diversos atores na sua construção, a redefinição dos papéis de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e de escrita. Por seu enorme potencial para se estabelecerem conexões, ele facilita o desenvolvimento de trabalhos coletivamente, o estabelecimento da comunicação e aquisição de informação de maneira cooperativa. (Grifo da autora).

Essa proposição pode ser explicada pela própria autora quando afirma que a hipertextualidade não é apenas um produto da tecnologia, mas está relacionada às formas de produzir e de organizar o conhecimento “substituindo sistemas conceituais fundados nas idéias de margem, de hierarquia, de linearidade, por outros de multilinearidade, *nós*, *links* e *redes*”. Nesse sentido, a proposta de produção de um texto, além de considerar as características engendradas pela cultura, deve propor a permuta, a negociação, a descentralização, numa contínua produção e negociação de sentido, “gerando novos discursos numa permuta sem

regras fixas e sempre aberta a construções diferentes” (RAMAL, 2002, p.89).

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar, de modo geral, a organização do Curso de Extensão e as interfaces. Da mesma forma, expusemos resultados da avaliação inicial e final para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica. No capítulo seguinte, analisaremos como o ensino on-line pode contribuir para o trabalho formativo.

5 O ENSINO ON-LINE DESENHANDO NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER: A (DES)CONSTRUÇÃO DOS PAPEIS DO ALUNO E DO PROFESSOR

Neste capítulo, vamos apresentar de modo mais detalhado como ocorreu a utilização das ferramentas *web 2.0* para o Desenho Didático. Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que nossa experiência demonstrou a importância de o docente estar familiarizado com os artefatos digitais, com aplicativos e com as mídias para a promoção de uma educação on-line interativa e colaborativa. Portanto, para que a interatividade entre os participantes se efetive, não basta que se promova momentos síncronos e assíncronos, que se movimente ambientes de aprendizagem e ambientes virtuais, que as interfaces sejam mobilizadas sem que as atividades e conteúdos sejam pensados sem a comunicação, troca de sentido, construção coletiva de conhecimento, troca de experiências, enfim, o diálogo e o envolvimento de todos. Esclarecemos, assim, que o Curso de Extensão se constituiu como uma experiência formativa, não só de uma construção e elucidação de conhecimentos teóricos, mas, e principalmente, da tomada de consciência metodológica e dos caminhos necessários para que uma prática educativa interativa, seja presencial ou on-line, aconteça.

No sentido de refletir sobre essas questões, a seguir, apresentamos aproximações e distanciamentos entre os conceitos de interatividade e colaboração para conformação do Desenho Didático.

5.1 SOBRE A INTERATIVIDADE E COLABORAÇÃO: UMA AINDA DIFÍCIL TAREFA A SER EMPREENDIDA POR PROFESSORES E ESTUDANTES

Consideramos que, embora nosso Desenho Didático tenha sido engenhado pensando na multiplicidade de vertentes possíveis com as quais o(a)s participantes poderiam se embrenhar, acionando as diferentes interfaces disponíveis nas ferramentas digitais, a própria estrutura dos conteúdos, disponibilizados e praticamente restritos ao *Moodle*, limitou esses acessos, muito mais à interação comunicativa do que à busca compartilhada/colaborativa na construção de conhecimento. Essa nossa análise corrobora com o que Lévy (1999, p.78) coloca como problemática da interatividade, uma vez que, menciona, o indivíduo nunca é passivo enquanto receptor de informação, pois “mesmo sentado na frente de uma

televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho”. Assim, apesar da nossa intenção de colocar os sujeitos participantes em diálogo, criando uma rede de correspondências, publicações, opiniões, debates, saberes dentre outras ações e, em muitos momentos, não tenha sido a esperada, consideramos que a implicação do(a)s participantes na negociação entre conteúdos e as realidades que cada um pode compartilhar, permitindo a construção coletiva em torno de um objeto, foi bem-sucedida.

O que buscamos esclarecer é que pouco adianta utilizar múltiplas interfaces em funcionamento se não houver interatividade entre os indivíduos, isto é, uma interação unívoca entre sujeitos e objetos, excluindo o diálogo, não provoca a interatividade esperada para trabalho com essa proposta. Araújo (2007, p. 101) a esse respeito menciona que “a importância do contexto é fundamental porque é dinâmico, vivo, resultado de características e interações pessoais. O que dá vida ao processo de aprendizagem é o envolvimento das pessoas. De nada adianta ter planos excelentes, materiais didáticos de alta qualidade se as pessoas não estiverem motivadas a aprender”.

Nas palavras de Silva (2001, p. 83), há diferenças na relação “homem-máquina” (interatividade tecnológica), na qual prevalece diálogo, comunicação e a troca de mensagens e a “interatividade situacional”, definida pela possibilidade de agir-interferir no programa e/ou conteúdo. Em nosso entendimento, não que um seja excludente do outro, mas vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana, na qual, o dialogismo se opõe ao monologismo justamente por ser o diálogo entre os diferentes discursos de uma cultura, sociedade, comunidade que podem provocar tensões e negociações entre sentidos diferentes. Nessa perspectiva, Bakhtin (1989) parte do princípio de que são as interações e os discursos, mediados pela linguagem, que possibilitam, polifonicamente, que o homem transforme o mundo, assim como, também, se transforme. Destacamos que, embora os conteúdos tenham sido organizados em atividades em “nível espiral”, ou seja, remetendo a uma diversidade textual com diferentes níveis, com a complexidade que envolve os conteúdos e as dimensões do gênero a serem trabalhadas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), ao que nos referimos, são aos modos como o Desenho Didático proporcionou o diálogo entre os sujeitos e como ocorreu a interatividade (agir-interferir) entre todos os elementos materiais e humanos envolvidos.

Assim, mesmo que o curso, objeto de estudo, tenha sido pensado de modo a integrar o *Moodle* às interfaces da *web 2.0* e as interfaces em rede em um processo interligado, houve, por um lado, limitações contextuais, como as apontadas no Capítulo III para que a aprendizagem de modo colaborativo ocorresse. Por outro lado, também, houve limitações associadas à situação, como a não exploração das possibilidades e potencialidades do desenho, devido a questões formativas e metodológicas.

As limitações contextuais estão associadas a fatores relacionados ao entendimento de uma linguagem comum, isto é, o(a)s participantes, por não serem da área da linguagem e devido às teorias escolhidas serem muito específicas, tiveram muitas dificuldades em realizar leituras em tão breve espaço de tempo. Isso chocou com outras atividades rotineiras do(a)s estudantes e coincidindo com o período do Curso de Extensão e retorno das aulas na universidade, após meses de isolamento social provocado pela pandemia. Esse fato também foi um agravante, pois o confinamento exigiu que famílias permanecessem em casa e o *home office* mais as aulas remotas, às vezes dos filhos também, aliados aos afazeres domésticos tornaram ainda mais crítica a situação.

Essa questão de tempos e espaços para estudo ficou evidenciada a partir da terceira semana, quando o número de acessos ao *Moodle* e de atividades acessadas caiu drasticamente, sendo relatado no grupo do *WhatsApp*, principalmente. Com pedidos para alteração de datas e de atividades mais objetivas e menos complexas, como a leitura de textos teóricos, conseguimos atender às demandas de parte do(a)s participantes. Porém, um número considerável de desistências acabou ocorrendo sem que os motivos fossem necessariamente esclarecidos.

Na semana que antecedeu o término do Curso, enviamos via *WhatsApp* um questionário para acesso no *Google forms* solicitando a participação daqueles que não haviam terminado, perguntando quais os motivos e como e se poderíamos auxiliá-los. Não houve resposta de nenhum dos cursistas desistentes, não sendo possível precisar quais os motivos. Nossa hipótese é a de que, possivelmente, possa ter havido um choque de interesses em relação às expectativas geradas e os conteúdos (forma e dinâmica) abordados. Também, como nenhum do(a)s 23 participantes respondentes do questionário inicial terem mencionado nunca ter realizado um Curso on-line pode ser um limitador devido à carga de atividades e

compromissos a serem empreendidos, assim como o tempo a ser reservado para as atividades do Curso de extensão.

Quanto às limitações associadas à situação, entendemos que questões formativas e metodológicas possam ter influenciado para que não houvesse exploração adequada e potencializada das interfaces disponíveis nos ambientes on-line propostos no Desenho Didático. Em primeiro lugar, defendemos que não há uma cultura em torno do trabalho pedagógico colaborativo, geralmente, apoiado na tradição escolar como algo individualizado. Assim, tanto professor quanto estudantes, ainda arraigados em um fazer e aprender particularizados, não alcançaram compreensão da proposta e as ferramentas da *Web* exerceram a interatividade voltada muito mais à comunicação e à divulgação de informações (recados, dificuldades, acessibilidade dentre outros) do que para trocas de experiências, discussões, conflitos e debates.

A esse respeito, Santos alerta:

Criar conteúdos hipertextuais, sistematizar narrativas, criar ambiências para que novas narrativas sejam construídas e socializadas, provocar novas situações de aprendizagem colaborativas e cooperativas, não são práticas fáceis. Tornam-se dilemas docentes concretos quando acreditamos que essas práticas só são interativas se os discentes forem de fato coautores. Conforme sabemos, os discentes online também são constituídos por práticas docentes ainda sustentadas por pedagogias transmissoras e lineares. Muitos não entendem e não se dispõem à cocriação interativa, ainda preferem o consumo de conteúdos pré-fabricados e a replicação destes nos exames para certificação. Contudo, quando a mediação online é de qualidade, o aluno também se transforma, passando a vivenciar e valorizar mais as práticas interativas. (SANTOS, 2009, p.144).

Essa afirmação de Santos não somente se refere ao comportamento discente, mas aponta para as dificuldades docentes em promover a interatividade. Em nosso caso, em específico, esse também era terreno “lodoso”, pois fomos aprendendo no processo, no percurso do trabalho, buscando ler e compreender a complexidade que envolve o trabalho on-line. Enfatizamos que a pesquisa inicialmente se daria no modelo híbrido o que dificultou o trabalho, mas em contrapartida se revestiu de uma rica experiência formativa. Ainda, nos era nebulosa a forma como provocar, por meio do entrecruzamento dos conteúdos nos ambientes on-line, a participação do(a)s estudantes e quais os efeitos que, ao compartilhar com o outro uma dúvida, por exemplo, isso provocaria ao grupo. Afinal, ao socializar outras leituras, aciona-se outros *links*, propõe-se novas leituras, em um processo de coautoria, novos debates, novos enunciados, uma nova provocação, sempre novos “pré-textos” fruto da

participação on-line (SANTOS, 2009, p.145).

Não podemos deixar de dizer que houve sim um clima de coletividade instaurado no/pelo curso, uma vez que os ambientes on-line, seja do *Moodle*, do *WhatsApp*, *Meet* ou do *Facebook* agregaram um grupo que passou a se conhecer melhor, fazer parte de uma mesma comunidade e de (com)partilhamentos e ajuda mútua. Deixamos, assim, de sermos individuais para sermos a coletividade. E, mesmo que silenciosamente, os que se omitiram, ainda assim, acabaram se beneficiando, pois, as informações eram distribuídas, motivadas no sentido de fazer o(a) participante pensar e produzir a partir dessa colaboração. Se as produções não foram colaborativas, no sentido de serem produzidas no coletivo psicológico e na troca dos conhecimentos e experiências humanas sobre os conteúdos, o conjunto de elementos de interface, tais como os hipertextos e *hiperlinks*, a disponibilidade de atividades e as ferramentas do *Moodle*, as conversas informativas de *WhatsApp* e os encontros do *Meet* ou as discussões do *Facebook* cumpriram essa função. Além disso, mesmo que, metodologicamente, tenhamos planejado que as produções inicial e final fossem realizadas “individualmente”, os resultados demonstraram avanços quanto à escrita acadêmica e apropriação das características inerentes ao gênero que só podemos atribuir à interatividade propiciada pelo curso. Isso significa que a interatividade e colaboração do Desenho Didático propiciada pelas ferramentas on-line cumpriram, de certa forma, seu papel. Veremos isso no tópico seguinte a respeito das ferramentas da *Web*, começaremos pelo ambiente on-line do *WhatsApp*.

5.1.1 O *WhatsApp*

Hoje, raramente encontraremos indivíduos, no mundo que, tendo um dispositivo móvel como *Tablet*, *Smartphones* e *Iped*, não tenham baixado em seus aparelhos o *WhatsApp*. Este aplicativo multimídia de comunicação instantânea, cuja principal função é a troca de mensagens de texto, vídeos e imagens entre usuários, com acesso à internet via *Wi-Fi* ou 3G, pode se constituir como um aliado às práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem embora não tenha sido criado para essa finalidade.

Neri (2015) menciona que devemos considerar o uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica, uma vez que pode favorecer e atrair os alunos na tarefa de ler e escrever, sendo que “esse momento didático pode constar de leitura e

produção escrita no qual os alunos podem ler um conto, resumi-lo e enviar para o perfil do *WhatsApp* de um colega e do professor”. O *WhatsApp*, portanto, não só agiliza o processo de comunicação, pois o aluno terá geralmente o dispositivo móvel em suas mãos, como também oportuniza que em qualquer tempo e lugar possa baixar arquivos e realizar leituras ou atividades ou até mesmo, dialogar com colegas ou grupos a respeito de atividades e pontos de vista sobre determinado conteúdo. Além disso,

Através do *WhatsApp* o aluno pode gravar sons, imagens e vídeos e todos esses recursos servem para “registro”. Isso permite que o aluno preste atenção no professor, enquanto ele fala e escreve, ao invés de repartir a atenção entre o que o professor diz e o que os alunos estarão copiando nos cadernos. O mesmo vale para as explicações importantes que podem ser gravadas como sons ou como filmes. Imagine o quanto é mais interessante para o aluno “assisti-lo” ou mesmo “ouvi-lo” na hora de estudar do que apenas conferir anotações, nem sempre fiéis, feitas nos cadernos. (NERI, 2015, p.5).

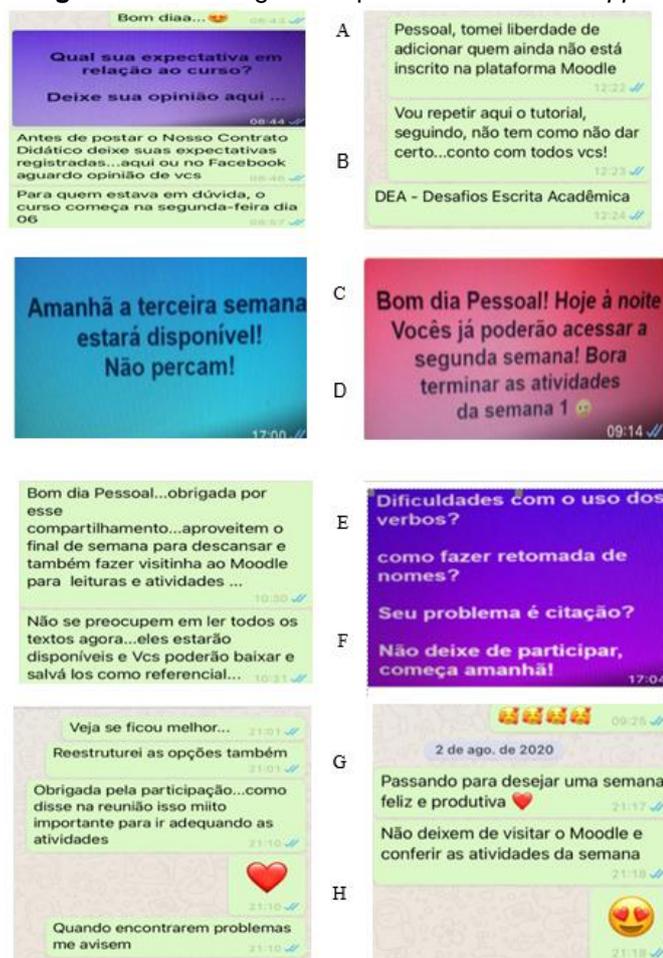
Indo ao encontro dessas ideias, Kaesti, Grings e Fetter (2015, p.2) afirmam que os recursos e serviços disponíveis pelo *WhatsApp* facilitam o engajamento do discente em tarefas nas quais se envolve de forma ativa, construtivista, intencional, autêntica e cooperativa, pois poderá fazer uso em qualquer ambiente e horário desde que tenha acesso à internet. Apontamos também a versatilidade do *WhatsApp* que gera comunicação que pode ocorrer com resposta imediata (síncrona), tornando o diálogo constante e resultante na resolução de problemas, quanto pode gerar a reflexão, a pesquisa, a resposta posterior (assíncrona), o que, em ambos casos, pode otimizar a resolução de problemas e o compartilhamento de informações.

Embora haja desvantagens no uso do *WhatsApp* como, por exemplo, caso ocorra de alguém não possuir a tecnologia ou o excesso de mensagens que o professor e alunos possam ter que administrar, ainda assim, pode ser um recurso de extrema importância no auxílio do trabalho pedagógico. Em nossa pesquisa, de acordo com o questionário inicial, 100% do(a)s participantes concordaram em serem adicionados ao grupo do *WhatsApp*, mas como veremos nas análises, nem todos aderiram ao seu uso para alguma função específica de interatividade explícita, uma vez que o aluno pode baixar um arquivo sem tecer nenhum tipo de comentário para o grupo. A esse respeito, Moreira e Simões (2017) mencionam que o comprometimento também depende do próprio estudante que deve assumir seu papel como sujeito histórico na sociedade e da sua disposição para enfrentar seus próprios desafios.

O *WhatsApp* foi uma ferramenta da *Web 2.0* muito importante para a interatividade e colaboração entre os participantes, principalmente, no que diz respeito à comunicação de informações específicas necessárias para a acessibilidade. Embora poucos tenham sido os que de fato interagiram com a ferramenta manifestando-se verbalmente, acreditamos que todos tenham se beneficiado, pois todos podiam visualizar as mensagens e, assim, se apropriar das informações. O fato de nem todos participarem pode estar relacionado, como destacamos anteriormente, à questão tempo, assim como uma cultura digital de colaboração que precisa ser criada, incentivada e também ensinada.

Uma questão em relação a essa não participação, frisamos, tem a ver com a própria postura do professor para que, nesse espaço, se promova e crie oportunidades para o diálogo, o interdiscurso, o debate e os conflitos necessários para o desenvolvimento e a aprendizagem, como podemos exemplificar nos trechos das mensagens do *WhatsApp* a seguir:

Figura 24 - Mensagens do professor no *WhatsApp*



Fonte: Mensagens no grupo do *WhatsApp*.

As letras A, C, E e G se referem às mensagens (msg) constantes do lado esquerdo da figura 25, enquanto as B, D, F e H dizem respeito às do lado direito. Nelas, encontram-se alguns exemplos das situações de fala do professor, na busca por incluir, cativar, motivar, incentivar o(a)s estudantes na adesão, na efetivação e no acesso ao *Moodle*, *Facebook*, encontro no *Meet* ou a utilizar o próprio *WhatsApp*, como podemos ver nas mensagens: msg A: “para quem estava em dúvida, o curso começa na segunda-feira, dia 6”; msg B: “Pessoal, tomei a liberdade de adicionar quem ainda não está inscrito na plataforma Moodle”; msg C: “amanhã, a terceira semana estará disponível”; msg D: “Bom-dia Pessoal! Hoje à noite, vocês já poderão acessar a segunda semana”; msg E: “não deixem de visitar o Moodle e conferir as atividades da semana”. Outras, como msg em B, F e G, respectivamente, motivam a participação e/ou a realização, como demonstram os trechos: msg A: “deixe sua opinião aqui!”; msg B: “vou repetir aqui o tutorial, seguindo, não tem como não dar certo...”; msg E: “proveitem o final de semana para descansar e também fazer uma visitinha ao Moodle para leitura e atividades”; msg F: “não deixem de participar!”; msg G: “quando encontrarem problemas me avisem!”. Além das que incentivam a não desistência como em: msg D: “bora terminar as atividades da semana 1”; msg E: “não se preocupem em ler todos os textos agora...eles estarão disponíveis e vocês poderão baixá-los e salvá-los como referencial”; msg F: “não deixe de participar!”; msg H: “passando para desejar uma semana feliz e produtiva”.

Outros recursos de interface utilizados no *WhatsApp* foram os “memes”, como podemos ver na figura 26, alguns dos exemplos:

Figura 255 - Envio de Memes

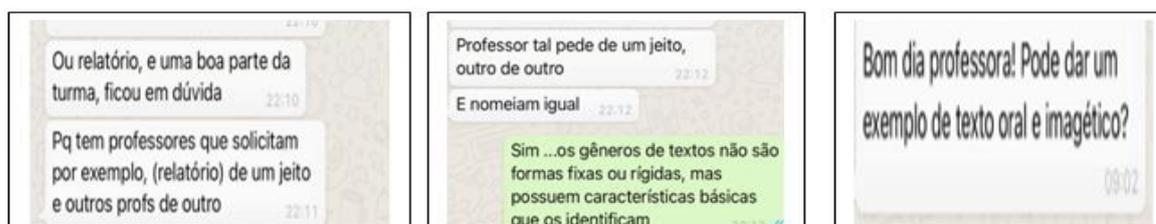


Fonte: Mensagens no grupo do *WhatsApp*.

Os exemplos de alguns *memes* utilizados nas conversas do *WhatsApp* tiveram como objetivo, de certa forma, lembrar os participantes a respeito das atividades e leituras, mas sem que isso parecesse algo pesaroso ou enfadonho. Quando, ao verificar que os acessos diminuía, buscávamos compartilhar um *meme*, justamente para, por um lado, descontrair e, por outro, provocar uma reflexão e a ação. Isso acabava por motivá-lo(a)s e um número considerável de acessos e de respostas que retornavam, acentuando a interatividade entre o grupo.

O *WhatsApp*, assim, serviu como veículo de comunicação e interação entre os pares possibilitando mensagens e trocas mais rápidas a respeito dos conteúdos e atividades. Na figura 27, podemos ver diversos momentos, nos quais, na interação, o(a)s participantes faziam solicitações pontuais, ou a exposição de dúvidas, vejamos:

Figura 26 - Solicitações pontuais



Fonte: Mensagens no grupo do *WhatsApp*.

Essas mensagens da figura 27 exemplificam como dúvidas relacionadas aos conteúdos foram expostas pelo(a)s participantes. Conforme o Curso de Extensão e as atividades iam acontecendo, diversas e diferentes questões também ocorriam e o *WhatsApp*, por se constituir uma forma quase instantânea de comunicação, embora com poucas ocorrências, oportunizou o diálogo a busca de resolução para os diferentes assuntos. Nosso objetivo não era coagir o(a)s estudantes a participar, mas de dar oportunidades para que espontaneamente pudessem se colocar expressando suas necessidades, desejos, intenções, dificuldades e, até seus sentimentos. Havia momentos que quando acessávamos ao grupo, esse, colaborativamente, já tinham resolvido a questão em pauta.

Podemos dizer que a ferramenta do *WhatsApp* propiciou, que houvesse uma intensa interatividade entre os membros do grupo participante. Houve, assim, uma verdadeira “teia” de conexões permitindo o acesso de todo(a)s a todo(a)s, e de todo(a)s às instruções para acessibilidade (*links*) a documentos e arquivos, para

os outros ambientes com outras interfaces como enquetes, páginas de *sites*, ferramentas da *web*, imagens, além de se constituir em um campo para discussões e dúvidas, momentos de descontração, solidariedade e empatia entre as partes, organização das agendas, colaboração, dentre outras funções, praticamente, ilimitando as possibilidades de trabalho e, principalmente, conectando os sujeitos envolvidos e promovendo a interatividade. O ambiente do *WhatsApp*, portanto, serviu para instigar a participação, assim como o auxílio na resolução de problemas pontuais de maneira individual ou coletiva.

Contudo, dentre as possibilidades funcionais, o *WhatsApp* que poderia, também, ter sido espaço para articulação não somente de postagens dos conteúdos do curso, mas, também, como promotor para desenvolvê-los, acabou centrado muito mais na comunicação de situações voltadas para acessibilidade a outros ambientes e atividades propostos. Entretanto, os docentes precisam lançar mão desses novos recursos para potencializar o seu ofício.

Portanto, incluir-se, ou incluir alguém digitalmente, exige conhecimentos profundos que só são possíveis de serem obtidos por meio de formação. O trabalho colaborativo só poderá ser instituído por meio de uma mudança da cultura do ensinar e aprender e, neste sentido, os modos como se dará e construirá a interatividade são fundamentais. Cabe ressaltar, que essa atividade exigirá dos sujeitos uma maior participação, pois a noção de tempos e espaços da sala de aula tradicional se diluem mediante as proporções que o ensino on-line poderá chegar e conduzir os indivíduos. Vanderlei Geraldi (2003), estudioso da área da linguagem, compara o processo de produção de textos a um porto, pois, menciona, o texto é ponto de partida e de chegada de toda produção textual. Se pudermos fazer tal comparação, podemos afirmar que os ambientes on-line poderiam ser comparados a aeroportos, nos quais é possível sair e chegar, mas também, fazer conexões e onde se entrecruzam as mais diferentes rotas e circulam um número infinito de pessoas, cada qual com suas “bagagens” indo para um lugar diferente, falando línguas distintas, com motivações e propósitos diferenciados.

Além do *WhatsApp*, na pesquisa, utilizamos, também, a Rede Social do *Facebook*, como veremos a seguir. Enquanto o uso do *WhatsApp*, inicialmente, foi pensado por nós como processo de dinamizar a comunicação entre o(a)s participantes, o *Facebook* se constituiu como espaço para promover o compartilhamento de ideias, promoção de discussões, relato de experiências dentre

outras e, como veremos a seguir, possui função pedagógica otimista frente aos ambientes disponibilizados em Redes Sociais. Embora possa concorrer como o ambiente do *Instagram*, hoje intensamente utilizado pelos internautas, assim como *Twitter* e *TikTok*, - não utilizados para este Desenho Didático -, a escolha se deu por considerarmos o *Facebook* mais comum e acessível pela maioria das pessoas.

5.1.2 O Facebook

Além da ferramenta on-line do *WhatsApp*, a Rede Social do *Facebook* também se constituiu como um espaço interativo em busca da interatividade e colaboração entre o(a)s participantes. O nosso objetivo para escolha dessa ferramenta é a de que suas interfaces poderiam possibilitar que os conteúdos, como teorias e conceitos, pudessem ser discutidos e debatidos rumo à construção de sentidos e significados.

É consensual o fato de o *Facebook* ser uma das redes sociais mais acessada no mundo todo. Esse ambiente on-line, portanto, pode se constituir como uma ferramenta pedagógica aliada do trabalho docente e discente. Diaz e Ignácio (S/D-2021) se referem ao uso do ciberespaço como ambiente de aprendizagem que exige métodos de ensino para incentivar a participação dos alunos dentro e fora da sala de aula.

A relação entre professor e aluno, também passará por transformações, a aproximação será inevitável, pois os mesmos estarão ligados pelas redes sociais como amigos, e além de compartilharem conteúdos escolares, também compartilharão conteúdos pessoais. Sendo assim, as relações serão mais humanizadas, onde as pessoas envolvidas abrirão mão das suas posições sociais e se colocarão como iguais enquanto indivíduos, que possuem forças e fraquezas, virtudes e defeitos, que aprendem e produzem coletivamente. (DIAZ, IGNÁCIO, s/d-2021).

Desta forma, Redes sociais como o *Facebook* oriundas da *Web 2.0* podem contribuir para formas de comunicação assíncrona de maneira interessante dada à sua interface simples que permite textos, imagens, vídeos e áudios com ações simples dos seus usuários e, desta forma, pode propiciar a criação de ambientes de aprendizagem. As Redes Sociais, segundo Magrin (2013), podem se constituir como uma forma mais interessante e divertida para comunicação do que outras tradicionais, pois facilitam a construção de aprendizado coletivo por meio de diálogos complementados por ideias e argumentos previamente constituídos. O autor citado

anteriormente destaca como benefícios das Redes Sociais para educação: integração e o grau de confiabilidade entre alunos e professores; o compartilhamento e ampliação de conhecimento fora da sala de aula; alternativas de comunicação tanto de professor-aluno, quanto da instituição-alunos.

Além disso, o *Facebook*, de acordo com Catão (2014), permite a flexibilização no processo da aprendizagem e do conhecimento, favorecendo que os alunos construam seu próprio espaço de comunicação e conhecimento. Também, permitem a “inserção de diálogos, materiais instrucionais, objetos de aprendizagem e mediação de discussão na qual o professor atua como facilitador ou orientador nesse processo de ensino-aprendizagem”. (LEHFELD, CARITÁ, GABARRA, 2013 *apud* CATÃO, 2014, p.28).

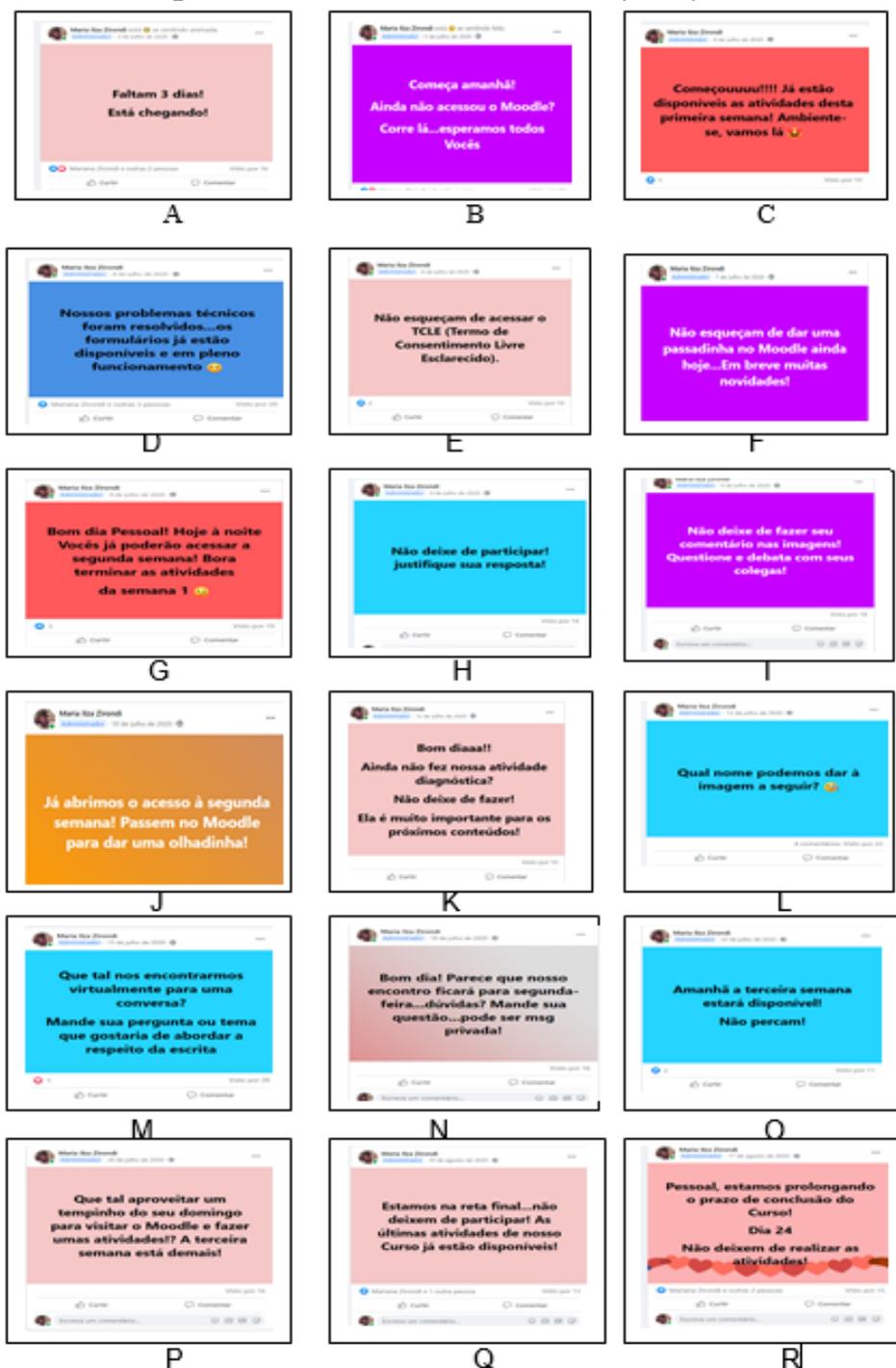
Porto e Santos (2014), em uma coletânea de trabalhos educacionais voltados para o uso do *Facebook*, apresentam a ferramenta como ambiente promotor da aprendizagem. A obra “*Facebook e educação: publicar, curtir compartilhar*” descreve experiências educacionais, nas quais o uso dessa Rede social se tornou um aliado para o trabalho pedagógico. Em nossas análises, também apresentamos nossa experiência com o uso dessa rede social e traçamos considerações positivas e negativas quanto ao uso dessa ferramenta.

Nesse sentido, preferimos ao uso desse ambiente à interface fórum do *Moodle*, pois acreditávamos que o trabalho pudesse, além de ter uma visibilidade mais interativa, propiciar maior fluxo de comentários com argumentos e contra-argumentos imediatos e constantes. Nossas experiências anteriores – referindo-nos às citadas na introdução – demonstraram que os alunos, geralmente, acessavam o fórum por seu caráter avaliativo, deixavam sua resposta em virtude de um questionamento, mas, não necessariamente, dialogavam com as respostas dos outros participantes.

O *Facebook* permaneceu aberto durante todas as semanas do curso e os participantes podiam aderir à ferramenta e a participar ou não do grupo sem qualquer obrigatoriedade. Poucos não aderiram, pois a maioria já possuía uma conta e alguns até a reativaram, mas houve casos em que o(a) participante justificou sua recusa, alegando questões psicológicas causadas por transtornos provocados devido a problemas anteriores. Entretanto, o número de participantes que interagiu explicitamente comentando foi basicamente das mesmas pessoas que interagiram no *WhatsApp*.

As motivações realizadas no *WhatsApp* se repetiram no *Facebook* com o objetivo de incentivar a participação. Assim, o tempo todo buscava-se reestabelecer o um clima descontraído mobilizando os diálogos na busca uma maior interlocução entre os participantes. A figura a seguir exemplifica isso, em momentos diferentes, como podemos ver:

Figura 267 - Chamadas interativas entre participantes



Fonte: Postagens no *Facebook*.

Os alertas vão desde chamamentos para participar como para realização de atividades, como em A: “*Faltam 3 dias! Está chegando!*”; em B: “*Começa amanhã! Ainda não acessou o Moodle? Corre lá...Esperamos todos vocês!*”; C: “*Começou!!!!*”; F: “*Não esqueçam de dar uma passadinha no Moodle ainda hoje...Em breve muitas novidades!*”; H: “*Não deixe de participar!*”; J: “*Já abrimos o acesso à segunda semana! Passem no Moodle para dar uma olhadinha!*”; N: “*Bom-dia! Ainda não fez nossa atividade diagnóstica?*”; M: “*Que tal nos encontramos virtualmente para uma conversa?*”; O: “*Amanhã a terceira semana estará disponível! Não Percam!*”; P: “*Que tal aproveitar um tempinho do seu domingo para visitar o Moodle e fazer umas atividades? A terceira semana está demais!*”; Q: “*Estamos na reta final... não deixem de participar!!!*”; R: “*Pessoal estamos prolongando o prazo de conclusão do curso! Dia 24! Não deixem de realizar as atividades!*”.

O ambiente do *Facebook*, também foi propício à postagem de arquivos, assim, pudemos agilizar o acesso aos documentos, sem que o(a)s estudantes precisassem logar na página do *Moodle*.

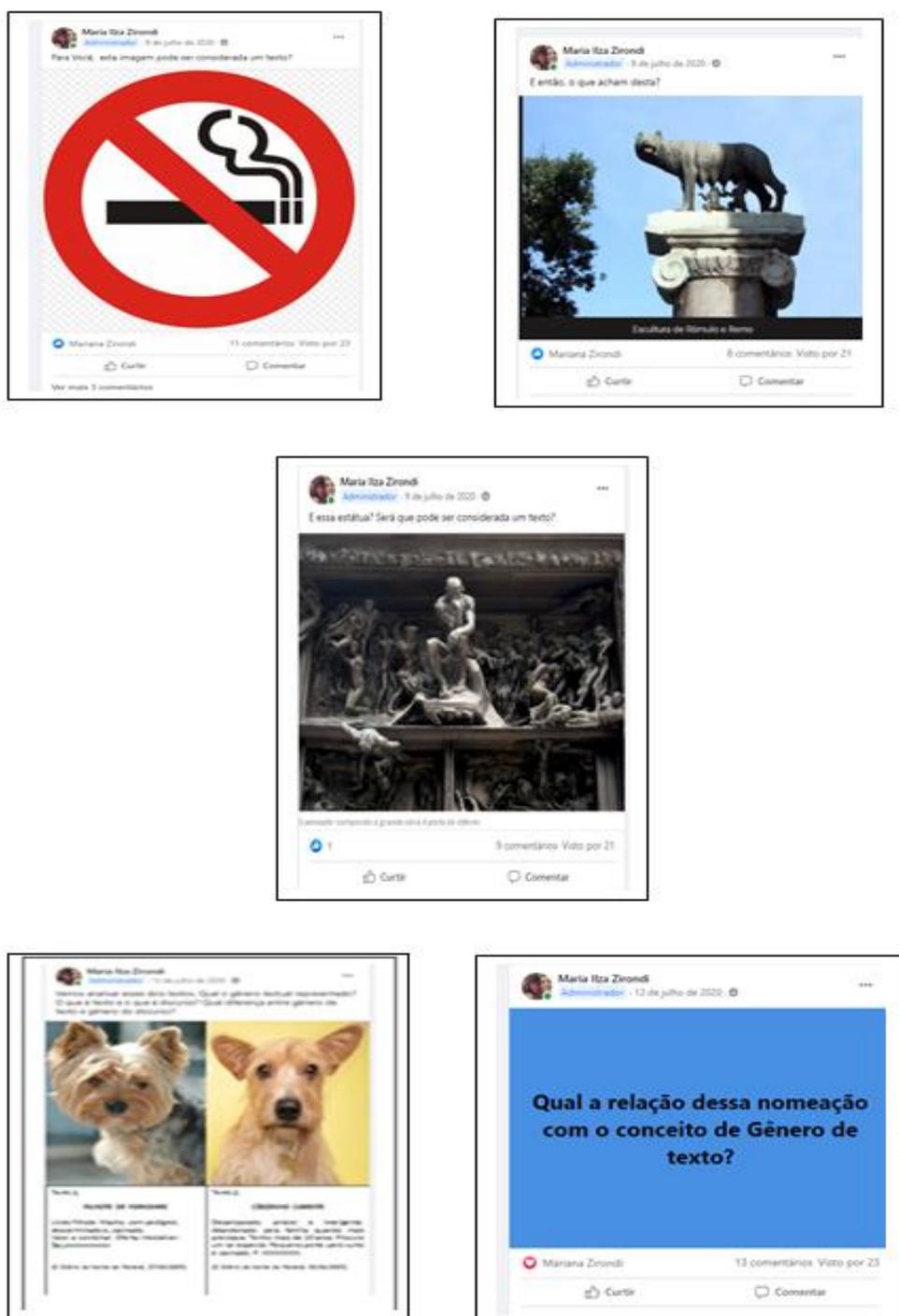


Fonte: Postagens no *Facebook*.

Foi no espaço do *Facebook* que buscamos promover o debate, a discussão própria da interface *fórum* do *Moodle*. Como já apresentado anteriormente, poucas foram as participações, fato este que merece ainda amplo estudo. Apesar dos estudantes habitarem a rede, esses o fazem a partir de exposições e compartilhamento no âmbito do lazer, do lúdico, do descomprometimento. Não há uma cultura de uso entre os jovens no sentido mais amplo, a partir de conteúdos acadêmicos ou temas mais complexos acerca da sociedade, etc. Neste sentido, ao analisar tal dado pela lente da pesquisa, importa-nos não somente a participação dos estudantes, mas buscar compreender os motivos pelos quais estes ocorreram ou não.

Assim, apesar das convocações para colaboração, poucas foram as participações. Os comandos, embora instigassem a participação, não provocaram os efeitos esperados:

Figura 29 - Comandos para participação



Fonte: Postagens no *Facebook*.

Os comandos são fundamentais para provocar a participação. Nas postagens exemplificadas na figura 30 demonstram que o questionamento não foi suficiente para provocar o diálogo esperado, até mesmo, porque, não havia obrigatoriedade quanto à participação. Assim, comandos como “Para você essa imagem pode ser considerada um texto?”; “E, então? O que acham desta?”; “E esta escultura, pode ser considerada um texto?” são algumas das questões cujo objetivo era despertar o interesse e aguçar o debate. Além disso, tínhamos o propósito de estabelecer relação com conceitos-chave que estavam sendo, nesse mesmo momento, sendo discutidos no *Moodle* por meio dos textos teóricos e das atividades solicitadas. Assim, buscou-se estabelecer a relação com conceitos entre “texto”; “discurso” e “gênero de texto”. Fatores como o ritmo e estágio que cada um estava em relação às leituras e atividades *Moodle*, assim como a dificuldade de compreensão desses conceitos pode ter inibido e limitado a participação a apenas um pequeno número de participantes. Além disso, o *Moodle* permitiu o acesso a outras ferramentas como o PADLET.

Figura 28 - Outras interfaces, o PADLET



Fonte: Postagens no *Facebook*.

À interface *enquete* do Moodle:

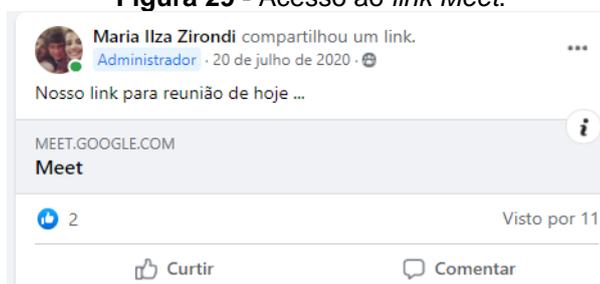
Figura 31 - Interface *enquete*.



Fonte: Postagens no *Facebook*.

Ao acesso à ferramenta do *Google Meet*:

Figura 29 - Acesso ao *link Meet*.



Fonte: Postagens no *Facebook*.

O acesso ao *Google Docs*

Figura 33 - Acesso ao *Google Docs*



Fonte: Postagens no *Facebook*.

Diante dessa visão geral propiciada pelas interfaces disponíveis no *Facebook*, podemos compreender essa ferramenta como uma forma de promoção da interação e colaboração entre o(a)s participantes. O uso da ferramenta pelos participantes não tinha um caráter obrigatório, permitindo o livre acesso a qualquer tempo e por diversos motivos. Contudo, enfatizamos a importância do professor em articular os movimentos interativos de participação e diálogo entre o(a)s participantes.

De acordo com a Revista Forbes (2019)³⁶, os jovens dos Estados Unidos estão deixando de usar o *Facebook*. A rede criada por Mark Zuckerberg está lutando para manter sua base de usuários, uma vez que, em relação a 2017, registra 15 milhões de pessoas a menos só nos Estados Unidos. Os jovens formam o principal público a migrar para outras redes, enquanto pessoas com mais de 55 anos estão se inscrevendo nessa. Apesar de se tratar de uma pesquisa em outro contexto, faz-se necessário compreender as tessituras dos usos das redes por jovens, a fim de compreendermos melhor a cultura vivenciada. O estudo em questão não aprofunda os reais motivos para a mudança no perfil dos usuários, mas levanta como hipótese que os jovens migraram para redes sociais mais atraentes como Instagram, Snapchat e outros.

Entendemos que é preciso uma educação que dialogue com a cultura dos jovens, portanto, tal aspecto merece uma atenção maior.

5.1.3 Os encontros no *Meet*

O uso dos recursos digitais para videoconferência, como *Google Meet*, foi deflagrado pela pandemia da COVID-19 para que aulas síncronas pudessem ser realizadas simulando as aulas presenciais. Mas, embora a ferramenta, idealizada primordialmente para contextos empresariais e o mundo dos negócios, tenha se mostrado eficiente para esses contextos, ainda que tenha se apresentado como alternativa eficaz ao que diz respeito à acessibilidade de alunos e professores, há indicadores claros em relação aos resultados da aprendizagem. Porém, vale ressaltar que, além de serem fornecidos por plataformas gratuitas disponíveis, possibilitam a simulação de uma aula presencial (FRANCO *et al*, 2020), o que diante de uma

³⁶ Disponível em: <https://forbes.com.br/colunas/2019/03/o-facebook-esta-se-tornando-uma-rede-para-o-publico-mais-velho/> Acessado em: 10/05/21 às 17h03.

situação emergencial, tornou-se de suma relevância no cenário pandêmico e de isolamento para milhões de pessoas.

Segundo (Franco *et al*, 2020), o acesso gratuito à plataforma pode ser feito de forma simples por meio do e-mail da *Google*: o *Gmail* em computadores ou por meio de *download* do aplicativo em sistemas operacionais *androids* (*Play Store*) ou em *iOS* (*App Store*). Para acessar, basta que um anfitrião compartilhe o *link* das aulas remotas com os interessados, geralmente, quem realiza esse papel no sistema educacional é o professor que propaga o *link* aos alunos de uma sala de aula. Na maioria dos casos, os alunos são obrigados a fazer um e-mail institucional que permite o acesso direto sem a autorização imediata do professor. Ou melhor, o aluno já cadastrado pode participar das aulas assim que acessar o *link* disponibilizado.

O *Google* possui um pacote de ferramentas e serviços, o *GSuite*, que inclui o *Meet* que tem sido utilizado para apoiar aulas e reuniões síncronas. Dentre as opções, é possível compartilhar em tela diferentes arquivos como *Word*, *Excel*, *Power-point*, filmes e outros. Ao organizar a disposição dos participantes em tela, além do *chat* que permite a participação ativa dos alunos, deixando comentários, realizando questionamentos e participando da aula com diferentes informações, ainda é possível controlar o acesso e número de alunos durante o encontro. Também, o professor pode silenciar microfones abertos ou remover por algum motivo o aluno da sala. Outra vantagem da ferramenta é a oportunidade de gravação do encontro, o que pode oportunizar a alunos que por algum motivo não tenham conseguido assistir a aula, o façam de maneira assíncrona.

A primeira reunião do *Meet* ocorreu na segunda semana de curso e durou cerca de 1h20 aproximadamente. Após apresentação dos participantes, iniciamos a gravação e o primeiro assunto foi a respeito da atividade do *Padlet* justificando e instruindo o(a)s participantes a buscar em pesquisas outras formas de conceituar os termos-chave. Oralmente, explicamos a importância conceitual para trabalhar os aspectos práticos de produção. Houve também, a solicitação para traçar comentários sobre a produção inicial e a justificativa para a escolha do gênero para essa atividade. De forma global, é dado um *feedback* a respeito das produções iniciais, retomando novamente, a importância dos aspectos teóricos e das estratégias de leitura. Organização de conceitos-chave: texto, discurso, gênero de texto e gênero do discurso, tipologia textual são realizados de maneira oral de maneira discursiva. Um(a) do(a)s participantes aponta a dificuldade de trabalhar com a linguagem e assim as

dificuldades para compreender e realizar as atividades. Isso nos levou a pensar e reconsiderar as escolhas teóricas, os enunciados e as atividades selecionadas, pois, uma vez que por ser da área da linguagem, estamos familiarizados e isso não foi considerado em um primeiro momento. Ressaltamos, assim, a importância da leitura dos textos teóricos para suscitar dúvidas.

Poucos foram os questionamentos durante o encontro, embora deixássemos clara a importância do Curso em fazê-los refletir e pensar como foram afetados e como poderiam “afetar” seus textos por meio das atividades e, conseqüentemente, pelo próprio Desenho Didático. E, embora tivéssemos feito vários questionamentos como qual a diferença entre texto, discurso e gênero de texto e entre compreender e interpretar, ninguém se manifestou, demonstrando que essa estratégia oral não é aceita entre o(a)s participantes que são colocados na “berlinda”, o que pode gerar julgamentos e avaliações constrangedoras. Além disso, de modo professoral, alguns breves e pontuais questionamentos do(a)s participantes se transformaram em longas explicações teóricas com exemplos e descrições narrativas de situações. Parte-se então da hipótese que essas longas explicações teóricas, além de cansativas, podem inibir as participações, mantendo a estrutura expositiva de uma aula presencial. Interessante o momento quando uma participante relaciona e relembra as atividades do *Facebook* sobre o que é texto, estabelecendo uma ligação entre esse momento do encontro e os textos sugeridos para promover o debate. O diálogo buscado é estabelecido por breve período. Compreende-se a partir da análise desse *tempo/espço* no *Meet* que é promover a interatividade no *online* é mais complexo do que aparenta ser. Nós, professores, acostumados com o cenário da sala de aula física e seus artefatos ainda necessitamos percorrer um longo caminho para que enfim o caráter dialógico dos tempos síncronos e assíncronos sejam perseguidos.

O segundo encontro ocorreu entre a terceira e quarta semana. Embora tenha ocorrido de maneira mais breve, teve como propósito a participação do(a)s estudantes. Poucos puderam participar devido à coincidência com as aulas remotas do retorno às aulas emergenciais. Logo no início, uma aluna participa relatando como as atividades propiciaram capacidades em relação a organizar o texto, vejamos:

P1: Professora, o curso, assim...me ajudou bastante a escrever. As professoras pediam resumo, eu fazia do meu jeito... do que eu achava que era certo. Agora, tá me ajudando um monte na disciplinas, eles estão pedindo

para fazer e ler os textos... está sendo muito mais fácil fazer... eu estou conseguindo para não ficar repetindo as mesmas palavras... ajudou muito... e, agora, o curso deu nome, as coisas não sabia que existia, como funcionava, ajudou um monte...ajudou bastante.

(Trecho transcrito da participação de P1 no encontro do *Google Meet* – 6 Ago. 2020).

Embora essa fala, nos traga a informação dos efeitos que o trabalho no Curso de Extensão possa ter contribuído para a formação da participante. Porém, novamente, os questionamentos sobre gênero de textos e discursos e a respeito de Bakhtin são explicados demoradamente. Ou seja, retornamos ao tom professoral com exposições sem considerar a participação dos alunos, ou seja, fala-se para os alunos, mas não com eles. As interfaces do *Meet*, como compartilhamento, espelhamento e outras que permitem a realização de atividades e a participação não são utilizadas.

Uma questão a ser destacada é a fala de P2 quando menciona:

P2: Professora, no meu caso me ajudou a olhar o texto de modo diferente. Estava bem final do TCC e parte do resumo. Daí, ajudou olhar mais para estrutura do texto, me ajudou pegar palavras que funcionam como link. Porque no DidaTic, se não me engano, vc ensinou a gente a limpar palavras relacionei muito com o curso, porque daí ensinou limpar palavras, daí comecei a linkar com o curso e trazia mais sentido, passei me preocupar, e passei a relacionar com estrutura...mais na estrutura do que no conteúdo.

Trecho transcrito da participação de P2 no encontro do *Google Meet* – 6 Ago. 2020)

Importante destacar que a fala da P2 revela como o estudante vai estabelecendo conexões com informações anteriores formando uma rede de informações que se interseccionam. Isso só demonstra o importante papel das interfaces das ferramentas digitais e dos Ambientes de Aprendizagem Virtual que disponibilizam por meio dos hipertextos, “[...] compondo uma rede em que novas conexões surgem conforme o momento e a necessidade, [...]” e, assim, “escrevemos e lemos com possibilidade de abrir ‘janelas’, de fazer *links* e conexões com informações referenciais que vão nos associar rápida e intuitivamente a outros textos, outros fragmentos, outras idéias.” (RAMAL, 2002, p.83-84).

5.2 SÍNTESE SOBRE OS PROCESSOS DE INTERATIVIDADE E COLABORAÇÃO

Esses espaços disponibilizados – o *WhatsApp*, o *Facebook* e *Meet* – se constituíram como estratégias para se criar um ambiente de aprendizagem, na qual

se pudesse testar como diferentes ferramentas e suas interfaces podem, por meio da interatividade e colaboração, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem coletiva em ambientes virtuais. A criação de atividades nesses ambientes, quando usadas de forma consciente, portanto, otimizada pelo professor, pode criar espaços, nos quais os alunos podem se conhecer mutuamente, estabelecendo uma rede de solidariedade, empatia e colaboração; pode favorecer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que descentralizem as atividades dos aspectos da obrigatoriedade e da avaliação, transformando a visão sobre o que é aprender; permitem que a disposição e flexibilização dos conteúdos possa modificar a visão sobre o ensino, transformando a cultura do “ditar-fazer” para a cultura do “movimento” (SILVA, 2001). Aliás, essa experiência nos permitiu compreender o que Silva estabelece como princípio da interatividade:

[...] um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte, são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação. (SILVA, 2001, p.100).

Ao refletir sobre como os binômios “participação-intervenção”, “bidirecionalidade-hibridação” e “potencialidade-permutabilidade” estão imbricados à proposta de interatividade, não podemos deixar de refletir sobre nosso “Desenho Didático” e as possibilidades propiciadas para participação-intervenção do(a)s participantes. Ao favorecer o acesso às múltiplas interfaces, podemos afirmar que contribuimos para se pensar na importância de se construir ambientes nos quais a aprendizagem possa acontecer de maneira colaborativa, transformando o estudante passivo em co-autor. A co-autoria, segundo Silva (2001, p.116), além de permitir a co-criação, permite o diálogo entre imagem e objeto e, embora esteja se referindo à criação artística para ilustrar esses conceitos, não podemos deixar de relacionar às mobilidades e aos movimentos sugeridos pelo Desenho Didático como elemento bidirecional e híbrido, como vimos, no imbricamento e embrenhamento necessários para percorrer todos os espaços-tempos necessários para a proposta do Desenho Didático.

Destacamos, no entanto, que quanto aos conceitos potencialidade-permutabilidade, encontramos-nos, ainda, em estágio de formação, uma vez que essas mudanças profundas propostas por essa maneira de conceber, organizar, produzir e

consumir informações, em nosso caso, conhecimento, permanecem arraigadas a modelos “lineares”, o que contraria, justamente, a proposta da interatividade. A esse respeito Silva menciona que:

A interatividade, particularmente no seu fundamento permutabilidade-potencialidade, encontra sua máxima expressão na informática avançada. A liberdade de navegação aleatória é garantida por uma disposição tecnológica que faz do computador um sistema interativo. Está disposição tecnológica permite ao usuário atitudes permutatórias e potenciais. Ou seja: o sistema permite não só o armazenamento de grande quantidade de informações, mas também ampla liberdade para combiná-la (permutabilidade) e produzir narrativas possíveis (potencialidade). Permite ao usuário a autoria de suas ações. Dependendo do que ele fizer acontecer, novos eventos ou combinações podem ser desencadeados. E quanto mais ele percorre o aleatório, mais encontra-se à disposição do acaso que o convida a mais combinações, a novos percursos. (SILVA, 2001, p.131)

Portanto, apesar do Desenho Didático propor um conjunto de ferramentas e interfaces favorecedoras desse processo, ainda, buscamos ter um “controle da movimentação”. Ou seja, ainda, não conseguimos, “na dança pedagógica”, ensinar o(a)s estudantes a adentrar “ludicamente pelas bifurcações sucessivas de um labirinto” e admitir o ciberespaço como construção de “coletivos pensantes e dançantes em labirintos partilhados.” (SILVA, 2001, p.154-155).

Essas reflexões realizadas decorrentes dos dados apresentados e levantados nas análises, embora apresentem os problemas abordados, não exclui o fato de que a interatividade tenha ocorrido, pois um conjunto de elementos associados às interfaces e à prática pedagógica, em interação, ampliaram os processos de comunicação e é inegável que, pelo menos para alguns, estabeleceu-se uma rede de incentivo e trocas, de debates, síntese de ideias, instruções e informações. Assim, atribuímos a baixa colaboração, em função da forma como as ferramentas foram propostas e utilizadas. Levanta-se ainda, a segunda hipótese para tal fato: é possível que a falta de experiência da pesquisadora com todas as ferramentas tenha interferido no resultado, pois a organização e planejamento poderiam ter proporcionado experiências mais ricas em busca da colaboração.

No sentido de olhar para todo desta pesquisa, apontar os pontos falhos e exaltar as descobertas mais importantes, a seguir, apresentamos nossas conclusões.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se constituiu como um desafio, uma vez que minhas experiências com as tecnologias como docente no Ensino Superior eram muito iniciais e precárias, até mesmo, para ousar desenvolver uma pesquisa envolvendo o ensino on-line. Foi, portanto, devido a necessidades contextuais, motivações pessoais, as não tão bem-sucedidas aulas no EaD e depois o Ensino Remoto que exigiram uma preocupação maior quanto ao uso dos ambientes digitais para ensino e, assim, a busca por este processo formativo. Desta forma, posso afirmar, categoricamente, que este trabalho se constituiu, para mim, como uma atividade altamente formativa, demonstrando lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente no âmbito do domínio das ferramentas acerca de suas potencialidades para o ensino.

Nesse processo formativo, o conceito de interatividade foi um dos mais importantes, pois, também, fez com que eu revisse o conceito de trabalho colaborativo e, também, sobre minha prática docente, mesmo no presencial, uma vez que, nesta proposta, todos os participantes foram colocados em um complexo processo interativo, levando em conta as dificuldades em administrar essa rede de conexões necessárias para a colaboração, tornou-se também um desafio, pois administrar o acúmulo de informações, funções e informações, não foi tarefa fácil. Assim como eu, o(a)s estudantes ainda traziam (ou trazem) as concepções do trabalho focado no presencial que ainda se pauta no falar/expor do professor e centrado em atividades individualizadas, tendo o professor como “dador” de aulas, o instrutor do conhecimento e, lidar com a falta de autonomia do(a)s participantes, também gerou conflitos. Embora seja observado um movimento em prol de uma educação mais inclusiva, na qual, por sua complexidade, propõe a não-linearidade, o diálogo, a interatividade, a colaboração, parece-nos que estamos ainda arraigados a modelos diretivos, o da transmissão linear de conteúdos, do professor que detém a fala, do aluno passivo que escuta, copia e reproduz em avaliações focadas no produto e não no processo.

Foi no sentido de suprir essas lacunas formativas e dificuldades de compreensão dessas concepções conceituais que esta pesquisa foi se desenvolvendo e pudemos, entre dúvidas e dilemas, ir dando formas ao Desenho Didático que, por seu caráter interativo, nos auxiliou encontrar caminhos para realizá-la mesmo em momentos de tantas atribulações, nos quais nos sentíamos perdidos.

Esses momentos conturbados foram marcados justamente por indecisões e imprecisões quanto às escolhas teóricas ou como coaduná-las à prática e à realidade vivenciada. Ao organizar os dados para esta redação, foi o momento no qual pudemos refletir sobre os feitos e os resultados, dando, assim, maior sentido e entendimento para o trabalho como um todo. Se antes tínhamos partes que pareciam isoladas e não dialogavam, agora, após concluir, temos uma visão de conjunto e é sobre esse todo que pretendemos lançar nosso olhar nesta conclusão, como veremos a seguir.

Nesta pesquisa tivemos como objetivo principal “investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração e a maneira como este pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação”. Diante desse propósito, consideramos que o planejamento dos espaços-tempos de aprendizagem poderia propiciar a interação entre professor e aluno, professor e alunos e entre alunos e alunos. Para isso, após tomar a decisão do uso da Plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem, planejamos um Desenho Didático que, por um lado, organizasse as interfaces dos ambientes on-line para propiciar a aprendizagem e, por outro, as atividades relacionadas ao desenvolvimento da escrita acadêmica. Agora, olhando de maneira mais distanciada desses aspectos, entendemos que a interatividade não está condicionada apenas aos sujeitos humanos, mas, também, da interação com o universo que os cerca, sejam elementos materiais ou simbólicos, tudo se transforma numa rede de conexões e relações.

Pelo exposto ao longo deste trabalho, conclui-se que fazer educação on-line tem sido um dos maiores desafios da atualidade, ainda mais diante da emergência provocada pela Pandemia do Novo Corona Vírus que exigiu o ensino remoto, não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Constatamos as dificuldades não somente como pesquisadora, mas também, na qualidade de professora, em gerar conteúdos que pudessem ser interativos e, além disso, promotores de uma educação inclusiva e colaborativa. Felizmente, pudemos contar com as interfaces da Plataforma *Moodle* e de outras ferramentas da *web 2.0* que possibilitaram o Desenho Didático e o desenvolvimento do Curso de Extensão, acessível a todos que se dispuseram a participar.

Contudo, como pesquisadora, idealizadora, coordenadora e professora, não podemos deixar de registrar as dificuldades em criar e interagir com todas as dimensões tecnológicas e humanas envolvidas na experiência – uma vez

que formados para ministrar aulas no ensino presencial, não estávamos preparados para administrar as ferramentas disponíveis e nem termos controle sobre o tempo necessário para que as atividades ocorressem. Assim, planejar tanto o Desenho Didático quanto o espaço-tempo necessário para o desenvolvimento de atividades, tornou-se um desafio, pois nos baseamos no trabalho realizado nas aulas presenciais. Tal aspecto lança luz aos aspectos ligados à formação de professores, pois no decorrer de minha formação não tive a oportunidade de experienciar processos formativos on-line. Sendo assim, todos os passos da pesquisa em questão foram altamente formativos, o que nos leva a registrar a necessidade, nos processos formativos, seja formação inicial ou continuada, serem incluídos estudos e experiências do ensino on-line.

É preciso considerar, ao fim deste estudo, que os aspectos relacionados ao acesso dos estudantes aos artefatos e às conexões se mostraram fundamentais para o desenvolvimento do curso, demonstrando a necessidade de todos os alunos terem acesso de qualidade às tecnologias como fator promotor da inclusão digital e do ensino on-line. Alguns deles tinham acesso via celular o que dificultava a navegação pelo *Moodle* e nas diferentes ferramentas Web 2.0. Assim, consideramos que tão fundamentais quanto o Desenho Didático, as interfaces e o trabalho do professor, é preciso condições mínimas para que os artefatos digitais funcionem de maneira adequada e não um elemento desmotivador para o aluno.

Cabe aqui destacarmos a importância de nas escolas e universidades terem pessoas capacitadas (*designers*) que possam, ao menos, orientar os professores, e também profissionais da Tecnologia da Informação (TI) para resolver questões práticas de acessibilidade e navegação. Para que pudéssemos hospedar o curso na Plataforma recorremos a cursos on-line sobre esse Ambiente Virtual de Aprendizagem, explorando, por uma questão de tempo, minimamente e de modo insuficiente, as interfaces de maneira que pudéssemos utilizá-las em todas as suas potencialidades. Quanto à geração de materiais e à idealização do Curso, essa foi a parte mais confortável quanto ao percurso metodológico do trabalho com a linguagem, uma vez que as experiências anteriores como docente no Ensino Superior e os conhecimentos específicos da área de formação em Língua Portuguesa propiciaram escolhas que, acreditamos, possam, a partir de algumas constatações e reformulações, atender às necessidades desse contexto.

Um dos benefícios do uso desse Ambiente Virtual de Aprendizagem gratuito é que pode favorecer ao ensino on-line funcionando como suporte, não só às aulas presenciais, mas também às aulas remotas. Desta forma, os alunos podem consultar conteúdos a qualquer momento e os professores podem planejar até materiais mais elaborados pedagogicamente se possível. Além disso, ao hospedar as atividades na Plataforma *Moodle*, por exemplo, propicia-se a flexibilização de tempos e espaços e rompe-se com a fixidez de tempo e espaço, oportunizando que maior número de pessoas tenha acesso a novas oportunidades de aprendizagem, como no caso do Curso de Extensão oferecido, que abriu possibilidades para o(a)s participantes conhecerem conteúdos novos e aperfeiçoarem a escrita acadêmica.

Quanto aos objetivos específicos como “discutir a respeito das condições dos participantes e como se relacionam com os artefatos digitais e espaços-tempos da aprendizagem”, concluímos, que houve importantes limitações que influenciaram a não participação de todos os inscritos. Os problemas se estendem desde possibilidades como o período do curso ocorrer ao mesmo tempo que o retorno das aulas remotas da graduação, e exigir outras posturas e habilidades nessa nova modalidade de ensino, até o fato de a pandemia ter afetado a vida econômica, emocional e física do(a)s participantes pode ter contribuído para desistências. Outro fator pode estar relacionado ao fato de não se conhecer em profundidade os cursos on-line, o(a)s participantes mantêm a crença de que serão atividades simples que demandam pouco esforço e dedicação, mas quando entendem o volume de atividades e o aprofundamento e comprometimento necessários, acabam por desistir. Acerca deste aspecto pode-se inferir que há crenças equivocadas a respeito da aprendizagem on-line, como sinônimo de cursos de “segunda linha”, quando, na verdade, requer um aluno(a) autônomo(a) e com certa disciplina para os estudos.

No caso do curso, os que permaneceram nos propiciaram – e tiveram a oportunidade de provocar – a interação e movimentação de todo o contexto por meio das ferramentas. Do individual para o coletivo, do coletivo para os artefatos, dos artefatos a interfaces, das interfaces aos objetos de aprendizagens, o(as) participantes puderam transitar por espaços e tempos, promovendo, assim, a interatividade. As análises demonstram que, ao interagir com as diferentes ferramentas e suas interfaces, o(a)s estudantes se depararam com conflitos que contribuíram a construção de um ambiente colaborativo de aprendizagens.

Ainda em relação à importância da coletividade, da interatividade e da colaboração do(a)s participantes, consideramos fundamental pensar a aprendizagem e a formação como processos que fogem dos esquemas de individualização e de fragmentação e de atividades pontuais obrigatórias. Todo Desenho Didático do curso foi organizado a partir da metáfora de aprender em rede, onde todos colaboram e aprendem juntos. Entretanto, no decorrer do processo, percebemos inúmeras dificuldades em estabelecer esses ambientes colaborativos, tanto pela minha inexperiência como professor, quanto do(a)s participantes. Em relação a esse aspecto pode-se inferir que existe uma cultura do individualismo que ainda perpetua na escola básica e que interfere na vida acadêmica. Infere-se ainda que pelo fato de as pessoas não se conhecerem (face a face), o trabalho coletivo quando em cursos on-line fica prejudicado, pois os indivíduos ainda estão centrados no processo de construção de sua imagem e como a avaliação externa têm relevância sobre seu agir.

Quanto ao objetivo específico, “analisar como o uso de interfaces e de diferentes ferramentas da *WEB* pode promover a colaboração e interatividade entre os sujeitos”, ao buscar a interface das diferentes ferramentas, intencionamos ampliar as possibilidades de diálogo entre os participantes. Dialogicamente, portanto, navegamos pelos diferentes ambientes virtuais incentivando o questionamento, o compartilhamento de informações, a troca a partir de conhecimentos e experiências individuais. Aspectos teóricos, a produção coletiva e a realização de atividades, desta forma, foram motivados via *WhatsApp*, reuniões do *Meet* e pela rede social do *Facebook*. Contudo, observamos comportamentos atrelados ao fazer individual, baixa incidência de troca, ou seja, de participação coletiva. Embora instigássemos a partir do uso dessas ferramentas a participação e a colaboração, poucas eram as manifestações, reforçando a ideia de uma cultura do silenciamento e do “faça você mesmo”. O isolamento físico necessário nesses tempos de pandemia parece já ser uma cultura mesmo quando os indivíduos se encontram presencialmente por meio de “isolamentos intelectuais”. E é na coletividade escolar, na qual esses isolamentos são reforçados, numa cultura do individualismo de avaliações negativas e incentivo à competitividade.

Ao realizarmos o Curso em uma sequência de atividades que buscasse progressivamente ir integrando os alunos aos aspectos e características inerentes à produção de gêneros de textos acadêmicos, as análises demonstram que atingimos nosso propósito maior que é a apropriação e desenvolvimento – mesmo

que gradual – da escrita acadêmica, como demonstrado na comparação entre avaliação inicial e final. No objetivo específico no qual buscamos “averiguar como uso de instrumentos e a interação entre os sujeitos podem ser propiciadores do desenvolvimento/apropriação da linguagem acadêmica”, as produções finais evidenciaram avanços significativos nesse sentido, porém sabemos que, talvez, esse tenha sido um *start* para o aprimoramento e aperfeiçoamento contínuo exigido pelo processo de escrita. Evidente que no curso, os materiais e as atividades propostos não são suficientes para oferecer, em amplitude, o conjunto de gêneros, elementos linguísticos, gramaticais, semânticos e sintáticos, necessários para a formação da escrita acadêmica. Contudo, pelos resultados positivos, podemos dizer que houve um despertar que pode conduzir esses participantes, de forma contínua, a pesquisar, elaborar e compartilhar seus saberes e suas produções no universo acadêmico de maneira cada vez mais profícua.

Nesse sentido, obstáculos, fragilidades, limites, desafios são alguns dos percalços enfrentados no decorrer do curso. Assim, a falta de familiaridade com os artefatos e, até, acessibilidade; estranhamento quanto ao uso otimizado das interfaces (e funcionamento – como Wiki, por exemplo); administração de todas as ferramentas e das participações, assim como as postagens dos conteúdos, mensagens motivacionais, comunicados etc.; explicações pontuais; momentos síncronos; dentre outros fatores, contribuíram para acirrar os conflitos formativos. Aos(à)s participantes, por sua vez, coube a tarefa de interagir com todas as ferramentas e interfaces; se relacionar com conteúdos e linguagem específicos de uma outra área do conhecimento; expor-se perante o grupo; administrar seu tempo e espaço de estudos; que, entre outros entraves, provocaram alguns bloqueios e, até, desistências na realização das atividades. Embora esse cenário conturbado descrito possa parecer problemático, acreditamos que seja propício para que a interatividade ocorra. Esse campo profícuo de “sintomas” exigiu dos sujeitos ações e que acreditamos, por seu caráter conflitante, justamente, contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, o que é bastante positivo.

Em relação à interatividade ocorrida nesses ambientes on-line, podemos destacar a importância que cada ferramenta desempenhou para o envolvimento e a participação no Curso. Enquanto o *Moodle*, como Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi o cerne do curso como um todo, congregando as atividades consideradas de relevância para o desenvolvimento da escrita acadêmica, as outras

ferramentas da *web 2.0* exerceram um papel fundamental na promoção da interatividade entre os sujeitos. O *WhatsApp*, por exemplo, foi importantíssimo no processo de comunicação entre os envolvidos (professor e participantes), embora outras atividades pudessem ter sido motivadas a partir desse ambiente, como perguntas para incentivar a participação. O *Facebook* pode se constituir como um campo fértil para discussões e construção de conceitos, porém precisa de uma curadoria constante, o que demanda tempo, atenção e conhecimento maiêutico para manter as discussões aliadas a outros hipertextos e *hiperlinks*. Já o *Meet* exerce papel fundamental nesse processo interativo, pois propicia o diálogo “face a face”, se constituindo como um espaço para construção de afetividades e estreitamento de laços entre os interagentes. Diante desse quadro interativo que se expõe, o imbricamento entre esses ambientes on-line nos permite, mediante aos resultados alcançados, afirmar que, se interativos, também colaborativos.

Esse cenário, portanto, nos conduz à conclusão de que um Desenho Didático para a Educação on-line que envolva diversos ambientes virtuais, que propicie maior comunicação e coletividade, também produz sujeitos aprendentes mais autônomos. Porém, reafirmamos a necessidade formativa dos docentes para, além de domínio de conhecimentos técnicos sobre as ferramentas e suas interfaces, também, que saibam promovê-las contemplando os diferentes estilos de aprendizagem na construção individual e coletiva dos saberes. Além disso, propiciar que os envolvidos possam coletivamente criar, recriar, modificar, agir de maneira autoral e em co-autoria. Embora o estudante tenha papel preponderante nesse processo, deixamos claro que a figura do professor exerce papel fulcral, pois é dele a responsabilidade pela seleção e organização dos conteúdos e pela elaboração de um Desenho Didático e as estratégias a serem utilizadas na mobilização dos estudantes, para a interatividade, para a colaboração e aprendizagem coletiva.

Os fundamentos sobre interatividade apontados por Silva (2001) – participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade – assim como outros conceitos apropriados com esta formação, nos fazem pensar a educação on-line diverso do modo como vem ocorrendo. Isto é, apenas pela transferência/transposição do presencial para o virtual, como o ensino remoto, por exemplo, no qual o professor palestra enquanto os alunos com suas câmeras fechadas, passivamente, se entretêm, geralmente, com outras atividades. Romper com o falar-ditar não é tarefa fácil, uma vez que nossa cultura assim nos

constituiu, mas esse modelo transmissivo, mecânico precisa ser quebrado em prol de uma educação genuinamente participativa.

Como deixamos claro no decorrer desta conclusão, este trabalho de pesquisa e seu caráter formativo nos trazem reflexões importantes a respeito do que seja ensinar e aprender com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Cabe-nos, agora, o trabalho consciente de como colocar isso em prática. Esse Curso de Extensão, por seu caráter experimental, nos conduz a repensá-lo como um instrumento que pode democraticamente envolver alunos universitários para desenvolver sua escrita, incluindo-os e motivando-os no processo de produção científica de uma esfera tão importante social e culturalmente. Se nosso Curso de Extensão de aproximadamente quatro semanas provocou transformação na escrita dos participantes, esse fato, somente reafirma a importância de centros de escrita acadêmica como formas de promover a equidade entre estudantes, principalmente, advindos das defasadas escolas públicas para o Ensino Superior. Para isso, o Ensino On-line poderá ser forte aliado, pois o espaço virtual poderá ser um favorecedor para que isso aconteça, envolvendo um maior número de indivíduos que, coletivamente, podem alicerçar-se para a construção de um mundo mais justo, mais inclusivo, mais humano.

Como legado, uma vez que acreditamos ter tomado consciência a respeito das ações a serem realizadas para que o trabalho colaborativo e a interatividade realmente ocorram, algumas atitudes devem ser tomadas, tais como repensar na escolha de materiais teóricos e atividades práticas coadunadas à realidade dos alunos. Ou seja, os alunos de outras áreas do conhecimento não estão familiarizados com as leituras teóricas e as indicações devem voltar-se para a transformação prática desses conceitos. Também quanto à utilização dos recursos do *Moodle*, propor atividades mais interativas, nas quais os participantes possam realizar em colaboração uns com os outros as atividades. Além disso, ao realizar reuniões do *meet*, possa promover discussões entre os participantes que, a partir de questionamentos e na construção coletiva de conhecimentos compartilhados, possam chegar as suas próprias conclusões. Já o *Facebook*, por seu caráter interativo e de comunidade, precisa que as discussões propostas sejam sustentadas e retroalimentadas constantemente para surtir os efeitos esperados. E, nessa escolha, precisa que haja “fôlego” no sentido de monitorar e fomentar a interatividade por meio das discussões e trabalhos colaborativos, para não virar mero repositório de arquivos

e discussões infrutíferas. Quanto ao WhatsApp, considerado como a ferramenta mais interativa por seu caráter imediato de comunicação, pode ser o meio mais interativo e colaborativo, pois o grupo pode “distribuir” conhecimentos colaborativamente e vir a ser uma rede na construção de conhecimentos compartilhados.

Terminamos este trabalho com a certeza de que muito foi apreendido e que muito precisa ser aprendido. Esperamos contribuir com os coletivos educacional e humano na construção do conhecimento e no desenvolvimento da ciência. Não poderia encerrar sem deixar registrado ao coletivo dos alunos e a todos os envolvidos que, colaborativamente, de maneira interativa, distribuíram e tornaram esta pesquisa possível e, minha gratidão, por me tornarem um pouco maior do que era.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, Lígia Maria Fonseca; ROCHA, Henrique Martins. **Emoticons**: fator humano da tecnologia na educação a distância. X SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e tecnologia. Gestão e tecnologia para a competitividade. Outubro 2013. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/49518570.pdf> Acessado em 26/04/2021 as 11h08.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. **O desenho didático interativo na educação online e a prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11861/3/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Maristela%20Midlej%20Vers%c3%a3o%20Final_com%20ficha%20catalografia.pdf Último acesso em: 26/04/2021 às 10h32.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha; RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti; ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e produção textual na academia I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: https://uab.ufsc.br/portugues/files/2017/04/livro_EAD2.pdf Acessado em: 26/04/2021 às 12h17.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Eliane Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira; CORDEIRO, Glais Sales. Letramento digital e gestos didáticos prescritos em livro didático multimídia de Língua Portuguesa. In: **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. CORDEIRO, Glais Sales; BARROS, Eliane Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira (ORGS). Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução de, Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et all.].Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, (Coleção sobre linguagem).

CANDEIAS, Cezar Nonato Bezerra; CARVALHO, Luiz Henrique Pereira Carvalho. **Uso de videoaulas como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem em química.** Simeduc – Simpósio Internacional de Educação. UNIT, Aracajú, SE, 2016 (ANAIS). Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/3306> Acessado em: 26/04/2021 às 11h02.

CATÃO, Simone Nobrega. **Facebook como recurso didático:** ferramenta pedagógica utilizada no ensino de química. (Manuscrito: Monografia - Especialização em fundamentos da educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BORK, Ana Valéria Bisetto; VIEIRA, Isabela Rodrigues. **Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna):** desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. LETRAS & LETRAS (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30593/16707/> Acessado em 23/11/2020 às 8h50.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIEIRA, Isabela Rodrigues. **Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira:** marcos e perspectivas. Ilha do Desterro v. 69, nº3, p. 209-221, Florianópolis, set/dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00209.pdf> Acessado em 23/11/2020 às 9h17.

COSCARELLI, Viana; AMARAL, Luana Lopes. O ensino de escrita acadêmica a distância na ufmg: um relato de experiências. Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 182-199, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2340/1439> Acessado em: 25/05/2021 às 20h09.

COSTA E SILVA, Gessica Peniche. **Identidade docente e letramento acadêmico:** a leitura e a escrita na formação de professores. X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Iseminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de Novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5985_3427.pdf Acessado em: 26/04/2021 às 12h07.

DIAZ, Mariane Del Carmen da Costa; IGNÁCIO, Elena Martins. **Facebook:** uma ferramenta pedagógica? Explorando as possibilidades educacionais da rede social Mariane Del Carmen da Costa Diaz; Elena Martins Ignácio. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/viewFile/180/141#:~:text=%C3%>

[89%20importante%20frisar%2C%20que%20para,organizacional%20da%20escola%2C%20que%20estabele%C3%A7a](#) Acessado em 09/04/2021 às 11h30.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouveia. **Ações do laboratório de letramento acadêmico da universidade de São Paulo**: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro* v. 69, nº3, p. 125-140, Florianópolis, set/dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00125.pdf> Último acesso em: 26/04/2021 às 10h47.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GERALDI, JoãoWanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Adair Vieira. A lista de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Orgs). **Interação, gêneros e letramento**. A (re)escrita em foco. 1 Ed. – Editora Clara Luz, 2009 – 2 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GRANDE, Paula Baracat de; KLEIMAN, Angela B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, maio/2007, vol. II. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/ile/article/viewFile/10/7>. Acesso em: 17 abr. 2012.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; CAMPOS, Douglas Aparecido de. **Reflexões sobre o educar em um mundo nativo digital**. Anderson Bençal Indalécio; Douglas Aparecido de Campos. Votuporanga/SP. Fundação Educacional de Votuporanga, 2016. Disponível em: https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/04/reflexoes_sobre_o_educar_e_m_um_mundo_nativo_digital.pdf Acessado em: 13/08/2020 às 09:18h

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jaques Andre; FETTER, Shirlei Alexandra. **Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp**. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação V. 13 Nº 2, dezembro, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. Ler e escrever: estratégias de produção textual. /Ingedore Villaça Koch; Vanda Maria Elias. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Coleção de TRANS. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. Pesquisar na cibercultura: a educação online como contexto. In: Santos, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

MACHADO, Anna Rachel. **Resumo**. Eliane Gouvêa Lousada, Lilian dos Santes Abreu-Tardelli. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rache. Revisitando o conceito de Resumo. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MAGALHÃES, Epaminondas de Matos; OLIVEIRA, Gilmar Cabral de. **Século XXI: quem são os nativos digitais?** Revista Facisa *on-line* | Vol. 08 | Nº 1 | p. 65-76 (ISSN 2238-8524) Janeiro–Julho de 2019 | BARRA DO GARÇAS – MT.

MAGRIN, Diego Henrique. **A utilização do facebook como ferramenta alternativa de ensino-aprendizagem**. Disponível em:

http://www.udemo.org.br/2013/Leituras/Leituras13_0008_A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20FACEBOOK%20COMO%20FERRAMENTA%20ALTERNATIVA%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.html Acessado em: 04/04/2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, Bezerra, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARINHO, Marildes. **O ensino da escrita acadêmica à distância na UFMG**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf> Acessado em: 25/03/2021 às 17h27.

MELLO, Diene Eire. Educação online: reflexões e aproximações em busca de fundamentos para uma didática. In: **Pedagogia e Didática com Tecnologias Digitais no Ensino Superior**. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 2019.

MELLO, Diene Eire. A educação a distância, educação online e atividades remotas. **Disponível no site de grupo de estudos e pesquisas em didática, aprendizagem e tecnologias**. 2020. Disponível em:

https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_7e97e07959f14adea8a12725f0960ae0.pdf Acessado em 25/04/2021 às 20h19.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais: uma proposta de mediação colaborativa baseada na cognição distribuída** / tese de

doutoramento de Dirce Aparecida Foletto de Moraes. - Presidente Prudente: [s.n.], 2017.

MORAES, Dirce Ap. Foletto; LIMA, Claudia Maria. **Os artefatos digitais como ferramentas mediadoras das atividades cognitivas dos estudantes:** possibilidades para novos cenários de aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. V.35, n. 78, p.243-262, Nov./Dez., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602019000600243&script=sci_abstract&lng=pt Acessado em: 26/04/2021 às 12h36.

MOREIRA, José Antônio; JANUÁRIO, Susana. Redes sociais e educação: reflexões acerca do *facebook* enquanto espaço de aprendizagem. *In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmeia. Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar/* Cristiane Porto; Edméa Santos (Organizadoras). – Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MOREIRA, Michele Lopes; SIMÕES, Anderson Savio de Medeiros. **O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino de química** ACTIO, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 21-43, out./dez. 2017.

NERI, Juarez Heladio Pereira. **Mídias sociais em escolas:** uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no Ensino Médio. *Estação Científica - Juiz de Fora*, nº 14, julho – dezembro / 2015. Disponível em: https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/06-14.pdf Acessado em 04/04/2021 às 16h25

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. **Educar na incerteza e na urgência:** implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas*. Aracaju. V.10, N.1, p. 25 – 40, Número Temático – 2020.

OLIVEIRA, Ariane Xavier de; MELLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais:** o papel da formação docente. *Revista Teias* v. X • n. Y • mês/mês 2020 • Título sessão temática/especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/rt/captureCite/48627/32434> acessado em: 06/02/2021 às 16h35.

PEREIRA, Vinícius Carvalho; SILVA, Cristiane Brasileiro Mazocoli. MACIEL, Cristiano. Recursos e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA. *In: Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. MACIEL, Cristiano (ORG.). EDUFMT, Cuiabá-MT 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf acessado em 31/03/2020 às 15h24min.

PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmeia. **Facebook e educação:** publicar, curtir, compartilhar/ Cristiane Porto; Edméa Santos (Organizadoras). – Campina Grande: EDUEPB, 2014.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Janicy Aparecida Pereira; PAULA, Claudio Paixão Anastácio de; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. **A cognição distribuída como referencial teórico para os estudos de usuários da informação**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.26, n.2, p. 91-105, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/article/download/46579> Acessado em: 17/02/2021 às 16h07.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contextos de formação de professores do campo**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-966FHY/1/disserta_o_rodrigues_ana_paula_da_silva.pdf Acessado em: 26/04/2021 as 12h11.

SALOMON, Gavriel. *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Edited by Gavriel Salomon of University of Hayfa, Israel. United Kingdom: Cambridge University Press, 1993.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EaD**: um fenômeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1 Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf> Acessado em: 08/02/2021 às 17h33.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa formação na cibercultura**. Santo Tirso – Portugal. White Books. 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosemary dos; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Meme e educação**: práticas educativas em rede. Revista Periferia: Educação, Cultura e Comunicação. Periferia, v.11, n.1, p. 7-15, Jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/40063> Acessado em 26/04/2021 às 11h50.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 (2009), pp. 267-287. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf> Acessado em: 25/05/2021 às 20h44.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Givanildo Silva; PUNNGARTNIK, Cláudia. **Compreensão e produção oral em língua inglesa em situações metapresenciais**: desafios e possibilidades.

Revista Tecele, CESU, Centro Paula Souza, governo Estado de São Paulo. Vol. 1, 2020.

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo. In: Marco, silva. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2001.

SILVA, Marco. Interatividade na educação híbrida. Sociedade Brasileira de Computação. Comissão Especial de Informática na Educação – Informática na Educação – Série de livros – texto da CEIE-SBC. 2021 Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade/> Acessado em: 25/05/21 às 20h23.

SILVA, Danilo Garcia da; ALONSO, Katia Morosov. **Mediação, interação e letramentos digitais**: a formação on-line em tempos de cultura digital. *Mediação, interação e letramentos digitais: a formação on-line em tempos de cultura digital*. REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 235 - 258. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais.

SILVA, Jonathan Zotti. **Letramentos acadêmicos na educação básica**: perspectivas, pesquisa e possibilidades. Revista GELNE, Vol. 1, n.1, p.20-35. Març./ 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/15914>. Acessado em: 26/04/2021 às 11h54.

SILVA, Laureci Ferreira; MUNIZ, Dineia Maria Sobral. **Letramentos**. Congresso f cultural Applied Linguistics. Brasília, Brasil. 19-21 de outubro de 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

P.1

O texto “A importância de sublinhar como estratégia de estudos de textos”, dispõe que sublinhar é uma estratégia de estudo do texto que pode aumentar a compreensão do texto, e existe formas corretas de se fazer uso, e como usar esta estratégia é algo a ser aprendido, e o professor é um dos responsáveis por esse ensino aos seus estudantes.

Não é grifando qualquer parte do texto, nem grifando todo o texto. É importante que se grife as ideias importantes, palavras, frases que tenham significado, e que esteja superordenada. No entanto o professor não deve impor quais são as ideias principais que têm no texto as quais seus alunos devem procurar. Os estudantes devem ser livres para sublinhar o que eles quiserem, porque se eles ficarem presos a identificar o que o professor quer, não fará a leitura do texto de forma a compreender, e grifará algo que possivelmente não faz parte de sua estrutura cognitiva, que não tenha muito significado.

P.2

Resumo: O presente texto destaca a importância do sublinhar como estratégia de estudo e tem como objetivo rever a literatura relativa à influência do sublinhar na aprendizagem, bem como tecer considerações que auxiliem professores no sentido de maximizar os benefícios dessa estratégia. Dessa forma são apresentados resultados de pesquisas sobre o sublinhar e a aprendizagem trazendo a visão de diferentes autores, indicando também as perspectivas teóricas e os propósitos dessa estratégia no processo de aquisição de conhecimentos. Diante disso, considera-se que o sublinhar é apenas uma das diversas estratégias de aprendizagem, e que antes de tudo deve ser ensinado juntamente com outras técnicas de assimilação de conteúdo a fim de desenvolver reflexões tanto sobre o texto estudado quanto sobre o próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Informação; Sublinhar; Texto.

P.3

O texto “A importância de sublinhar como estratégia de estudo de textos” relata sobre o sublinhar como método para que o aluno consiga compreender melhor o texto e assim se apropriar das aprendizagens proporcionadas.

O objetivo de sublinhar é para que o estudante consiga ter um foco no texto proposto, entretanto é um ato que deve ser realizado com sua autonomia e não do professor, devido às suas próprias estruturas cognitivas. Contudo, esta estratégia não é muito eficaz para crianças e quando indicado deve se ocorrer de forma espontânea, pois seu processo de conhecimento é diferente do que lhe é proposto pelo seu professor, sendo necessário outras formas de aprendizagem.

O sublinhar é um método dualista em que o estudante pode apenas sublinhar e apropriar-se do que sublinhou ou praticar este método e procurar em outras fontes o que considera também importante para complementar o texto. Portanto, é uma estratégia que possibilita atenção e repetição no qual o aluno precisa ter um objetivo e atenção nos elementos principais do texto, evitando-se detalhes.

P.4

De acordo com McAndrew (1983) quando os professores utilizam o recurso de sublinhar textos e oferece ao alunos este material sublinhado, favorece a aumentar a recordação por parte dos alunos, enquanto o material não sublinhado. O autor também enfatiza que o sublinhar partes importantes do texto aumenta a compreensão do conteúdo, e sublinhar partes irrelevantes não contribui na aprendizagem. Além disso, Craik, Martin (1980) através de suas pesquisas apontam a relevância de ensinar os alunos a lerem por completo o texto, antes de sublinha-los.

Richard e August (1975) relatam a importância de dar a liberdade do aluno a sublinhar o texto, pois requer uma assimilação melhor do conteúdo, do que com o professor pedindo que sublinhe a parte essencial do texto, pois conforme os autores, o professor quando solicita, o aluno se preocupa com o que deve ser sublinhado, e não na importância do assunto. Enquanto quando o aluno sublinha por conta pode lembrar do conteúdo com mais clareza.

Richard (1980) aponta que no caso das crianças, sublinhar não houve bons resultados, pois segundo o autor em sua pesquisa com crianças de quinta série que sublinharam frases irrelevantes recordaram menos que as crianças que apenas leram o texto. Portanto o autor relata que é preciso que o professor tenha bastante cuidado em recomendar o sublinhar nesta faixa de escolarização, pois o sublinhar é mais efetivo se for realizado espontaneamente pela criança.

Além disso, é relevante ensinar aos alunos o motivo do por que sublinhar, como por exemplo sublinhar os principais objetivos do texto, tem com função reforçar a atenção nos elementos importantes. Também é essencial lembra-los de não sublinhar muito, ou seja, apenas uma parte pequena do texto, mas lembrando-se de dar a liberdade aos alunos para sublinharem por eles mesmos.

É preciso também que os professores reforcem a desvantagens do sublinhar, que apesar de ser uma atividade mais rápida, outras atividades mais demoradas podem reforçar na memorização, como no caso das anotações.

P.5

Resumo: A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS

O texto a importância de sublinhar como estratégia de estudo de textos, aponta diversos questionamentos sobre o sublinhar e como essa estratégia pode ajudar ou não o aluno em seus estudos.

Observando algumas ideias de diversos autores que foram citados no texto podemos concluir que só o fato de sublinhar não quer dizer que o aluno aprendeu que sim o sublinhar faz o aluno ter uma assimilação maior do conteúdo que está sendo estudado, mas o sublinhar deve ser orientado onde o professor deve ajudar seu

educando com estratégias diversas e com didáticas diferenciadas para que esse conteúdo não seja assimilado em curto tempo e sim em longo prazo.

Dessa forma podemos analisar que o texto é riquíssimo em um conteúdo interessantíssimo que muitas vezes não são levados em consideração mas que sim é uma estratégia para um aprendizado de excelência e de somatória para vida de seu aluno.

P.6

A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS

As estratégias de estudo são procedimentos adotados para a realização de uma tarefa, objetivando facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização de informações. Dentre as diversas estratégias de estudo existentes, a mais popular é a de sublinhar, que consiste em

destacar trechos importantes do texto para focalizar a atenção do leitor e revisar os conceitos

essenciais posteriormente. Essa técnica é amplamente utilizada por estudantes devido à simplicidade e facilidade que oferece. No entanto, para que essa estratégia seja efetiva, é fundamental que seja feita da maneira correta. O discente, ao sublinhar, deve destacar ideias gerais ao invés de detalhes específicos, reforçando assim a atenção nos principais aspectos do texto para evidenciar visualmente os pontos mais relevantes a fim de facilitar a revisão posterior. Além disso, anotar com as próprias palavras em algumas situações se demonstra mais efetivo do que somente sublinhar, apesar de exigir mais tempo durante o estudo. Sendo assim, é importante que o docente oriente os estudantes conforme julgar adequado de acordo com determinada atividade a ser realizada, para que, desse modo, a estratégia de estudo seja aplicada a fim de contribuir no processo de aprendizagem.

P.7

Resumo: O uso da sublinhação foi e ainda é alvo de muitas pesquisas. Apesar de parecer algo tão simples esse método de estudo deixa dúvidas se é eficaz ou não, ou mesmo de como ser eficaz. Em suma o texto traz, dentre tantas informações, algumas que ficam mais em evidencia, como por exemplo: quão eficaz é sublinhar sem uma leitura prévia do texto, se funcionam para pessoas de qualquer idade, qual a diferença entre pegar um texto já grifado ou não, as desvantagens de se sublinhar e até mesmo as perspectivas teóricas desse método. Indiscutivelmente esse é um método muito utilizado em todas as etapas e diferentes áreas de estudos da maioria das pessoas, portanto conhecer seus benefícios, malefícios e formas de uso é essencial para o entendimento comum.

P.8

Atividade Diagnóstica.

Resumo: A Importância de Sublinhar Como Estratégias de Estudo de Texto.

O ato de sublinhar um texto é muito conhecido por grande parte dos estudantes de todos os níveis de ensino, se não, por todos. Entretanto, existem muitos estudos que apontam que essa estratégia de destacar uma parte do texto utilizando cores, auxilia de forma muito positiva na aprendizagem dos estudantes, mas também, é importante lembrar que “sublinhar por sublinhar”, pode não ser assim tão positivo.

O interessante, é ter uma visão geral do texto, identificar suas principais ideias, e destacá-las, para posteriormente revê-las. Sendo assim, é também necessário que os professores orientem seus alunos sobre como, e o que devem sublinhar, para que a mesma seja realmente uma estratégia de aprendizagem efetiva, e que, é importante que o professor comunique seus alunos das possíveis “desvantagens” do ato de sublinhar textos, e que ofereça condições para que o aluno aprenda.

P.9

Dentre as várias estratégias de ensino podemos encontrar o método de sublinhar, este método pode ajudar muito o estudante pois auxilia o mesmo destacar os principais pontos do texto, que facilitará durante um processo de revisão ou de estudo para uma prova. Porém o que pode ser uma ferramenta que auxilia alguns alunos também pode ser algo que prejudique outros, pois o aluno pode acabar sublinhando pontos que não são tão importantes dentro de um texto, e acabar se prejudicando futuramente ao estudar esse material. Encontrar a ideia central do texto pode ser muito difícil para um aluno que apresenta algum distúrbio de aprendizagem, porém se o texto vier sublinhado isso pode ajudar muito o aluno a entender o conteúdo.

P.10

A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS

Podemos definir como estratégia de aprendizagem qualquer procedimento adotado para realizar determinada tarefa afim de facilitar o armazenamento de informações. Sublinhar é uma delas.

O estudo sobre a estratégia do sublinhar é norteado pelas perspectivas comportamental e cognitivo. A perspectiva comportamental nos remete a repetição e atenção, o sublinhar reduz a quantidade de informação do texto facilitando a memorização. A cognitiva afirma o processamento profundo da informação, que o indivíduo sublinhando organiza as informações e tem o entendimento de forma profunda facilitando a compreensão.

É fundamental que o aluno saiba utilizar esta estratégia, pois é comum o estudante saber a técnica e não saber como utilizá-la. O sublinhar deve ser realizada em pequenas partes importantes do texto, os aspectos importantes dos parágrafos, sendo de forma ordenada com a finalidade de facilitar a compreensão e uma posterior revisão dele.

P.11

A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS

Estratégias de aprendizagem vem sendo definidas por vários autores como atividades realizadas com o intuito de facilitar o aprendizado ou a memorização de informações (NISBETT; SCHUCKSMITH; DANSEREAUR apud POZO, 1996; DA SILVA; SÁ, 1997). Em se tratando do estudo de textos a mais utilizada é o sublinhar. Este consiste em focalizar a atenção do leitor as ideias mais importantes do texto para facilitar a lembrança em momento posterior.

McAndrew (1983) e Richards (1980) defendem que, a atividade de sublinhar aumenta a compreensão do texto. Richard e August (1975) sugerem que o sublinhar seja feito pelo próprio aluno, ao invés de sugerido pelo professor, pois deste modo ocorre maiores recordações.

Muitos alunos realizam a atividade de sublinhar indiscriminadamente. Por isso é importante que os professores demonstrem e ensinem como fazer. Os alunos precisam saber o objetivo real desta atividade a modo que a realizem destacando as ideias gerais, para que haja contribuição ao aprendizado.

Referencias

BORUCHOVITCH, Evely; MECURI, Elizabeth. Tecnologia Educacional, v.28(144). Jan / Fev / Mar de 1999, p. 37-40.

P.12

Texto: A importância de sublinhar como estratégia de estudo de textos

Resumo:

O texto nos introduz a discussão acerca do sublinhar como estratégia de aprendizado. O sublinhar tem como propósito facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização das informações. É uma estratégia que visa focalizar a atenção no que está sendo lido e permite revisar ideias. Como benefícios de se sublinhar, ganham destaques o aumento da capacidade de recordação e o aumento da compreensão do que se é lido.

No entanto, para que essa estratégia seja utilizada de maneira eficaz, é necessário que haja uma capacitação, um ensino e desenvolvimento desta habilidade, observando todas as especificidades de cada indivíduo. O texto ainda nos traz alguns apontamentos das perspectivas teóricas da psicologia cognitiva e comportamental. É importante ressaltar que o sublinhar tem como objetivo reforçar elementos do texto, salientar visualmente o que o texto tem de importante e facilitar sua revisão em um momento posterior.

P.13

RESUMO: A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS

O texto nos remete a vários aspectos do ato de sublinhar no processo de aprendizagem. As autoras iniciam construindo a ideia de sublinhar como uma estratégia que permite o destaque e, posteriormente, a revisão de alguns aspectos importante de um texto. Neste sentido, um sublinhar com liberdade e foco em questões relevantes por parte do estudante colaboram significativamente a

compreensão de um texto, construindo um mapa cognitivo, destacando os aspectos importantes que se diferenciam de pessoa para pessoa. Desta forma, o texto destaca a importância de um sublinhar de qualidade, tendo em vista que, ao limitarmos tal ato a uma demanda engessada do professor ou uma ação sem objetivo e foco, o sublinhar pode se tornar um empecilho à aprendizagem. Sendo assim, as autoras enfatizam a importância de ensinar a sublinhar significativamente, fazendo com que os estudantes desenvolvam critérios para com as informações e, por fim, fazer com que o mesmo entenda e busque novas estratégias de aprendizagem, visto que o sublinhar não é o único meio de interagir e compreender o material que o estudante dispõe.

P.14

ATIVIDADE 1 - AVALIAÇÃO INICIAL DIAGNÓSTICA

O texto a importância de sublinhar como estratégia de estudo de textos traz elementos importantes para a compreensão, vantagens e cautelas do uso do sublinho como uma estratégia de aprendizagem. Sublinhar um texto é uma atividade que é muito utilizada com os estudantes devido a sua simplicidade e praticidade. Ela ajuda os estudantes a focalizar a atenção ao conteúdo que eles estão lendo e na revisão do conteúdo posteriormente. Quando os estudantes têm maior liberdade para sublinhar partes dos textos que eles sugerem ser importantes a sua compreensão do texto acaba sendo melhor do que se eles fossem sublinhar partes pré-estabelecidas por outras pessoas. Porém, sublinhar pode ser eficaz a curto prazo, mas a longo prazo ele pode ser desvantajoso devido a maior possibilidade do esquecimento do que foi sublinhado. As anotações acabam sendo mais eficazes devido ao tempo maior dedicado no estudo. Nesse sentido, é importante que o sublinhar esteja alinhada a outras estratégias de aprendizagem.

P.15

A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTO

Resumo: As estratégias de aprendizagem são procedimentos ou atividades que tem como finalidade a aquisição ou armazenamento de informações. A estratégia mais popular é o sublinhar. O texto tem como objetivo rever a literatura relativa à influência do sublinhar na aprendizagem, e também fazer considerações que auxiliem os professores no sentido de maximizar os benefícios dessa estratégia. Algumas pesquisas mostram a eficácia do processamento e armazenamento da informação quando usada a estratégia da maneira correta. O material sublinhado tende a oferecer e aumentar recordações, bem como marcar partes relevantes do texto. Mas também existem pontos negativos quando o texto não é sublinhado da forma correta. Um dos problemas encontrados no sublinhar é a sua dualidade de propósitos: sublinhar como mecanismo decodificação da informação e sublinhar como mecanismo externo de armazenamento da informação. Existem duas perspectivas teóricas que buscam compreender o sublinhar e sua eficácia como estratégia de aprendizagem: Perspectiva Comportamental e Cognitiva. Com base nessas teorias, o texto afirma que, os professores podem contribuir para maximizar os benefícios do sublinhar entre os estudantes. Mostrando que os alunos devem ser estratégicos, e protagonistas da sua aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; sublinhar; processamento da informação.

P.16

Evely BORUCHOVITCH; Elizabeth MECURI. *Tecnologia Educacional*, v.28(144). Jan / Fev / Mar de 1999, p. 37-40.

Como citado no texto de BORUCHOVITCH e MECURI, as estratégias de aprendizagem vêm sendo aplicadas para que haja maior facilidade e apreensão do conteúdo a ser estudado. A estratégia de aprendizagem mais comum, no estudo de textos, hoje, é o sublinhar, por ser uma estratégia simples e que traz consigo grandes vantagens de aprendizagem. Mas apesar de haver essa vantagem na aprendizagem do aluno, quando não utilizada da maneira adequada, a estratégia de sublinhar, pode acabar prejudicando a obtenção de informações que realmente tenham relevâncias para a aprendizagem. Dessa maneira, é de grande importância que professores instrua seus alunos o como empregar da maneira mais adequada a estratégia de sublinhar em seus estudos de textos, para que tenha o real valor sua aprendizagem e não o prejudique.

P.17

Resumo

O texto “A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS” apresenta uma reflexão acerca do ato de sublinhar, exemplificando como esta ação pode proporcionar uma maior compreensão acerca do texto lido pelo estudante. Em que o mesmo, justifica que a absorção de conteúdo em maior escala ocorre quando o estudante entende que deve-se sublinhar pouco porém englobar nestes destaques a ideia geral em que o texto possui, de acordo com as pesquisas realizadas pela autor(a) ao sublinhar somente as partes essenciais de um texto ocorre uma relação cognitiva entre o texto e o aluno, apontando que estes se concentram mais nas leituras e absorvem maior conteúdo ao sublinharem textos.

P.18

Resumo

BORUCHOVITCH, Evely; MECURI, Elizabeth. **A importância de sublinhar como estratégia de estudo de textos.** *Tecnologia Educacional*, v.28(144). Jan / Fev / Mar de 1999, p. 37-40.

A nível mais específico, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (DA SILVA; SÁ, 1997). De todas as estratégias de estudo de texto, a mais popular é o sublinhar. Blanchard (1985) explica que essa técnica é amplamente utilizada entre estudantes devido, principalmente, à simplicidade e ao conforto que ela oferece aos alunos. O autor McAndrew (1983) menciona que sublinhar partes relevantes do texto aumenta significativamente a compreensão do mesmo, enquanto que marcações irrelevantes têm efeitos negativos para a aprendizagem. Os

estudantes devem entender que os principais objetivos do sublinhar são: reforçar a atenção nos elementos principais do texto, salientar visualmente o que o texto tem de importante e acessório e facilitar a revisão posterior do mesmo. Além disso, os alunos deve-se evitar dizer exatamente o que sublinhar, os alunos devem ter liberdade para fazer as próprias escolhas. Segundo Richards e August (1975), a liberdade de escolha propicia que os alunos sublinhem sentenças que melhor se relacionam com as suas próprias estruturas cognitivas.

P.19

A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS

O texto inicia com a definição de estratégias de aprendizagem segundo a visão de alguns autores e destaca a mais popular e utilizada entre os estudantes: O sublinhar. Existem diversas formas de sublinhar um texto, como por exemplo, sublinhando frases superordenadas ou deixando o aluno livre para decidir quais partes são as mais relevantes. A segunda forma é a que tem melhores resultados, pois o aluno consegue assimilar melhor o conteúdo. De uma forma ou de outra é importante que se faça uma leitura completa do texto antes de começar a sublinhar. Essa estratégia é eficaz mas deve considerar a faixa etária que está utilizando-a, pois com as crianças menores, ela não surte o mesmo resultado. Blanchard (1985) aponta duas perspectivas teóricas que vêm norteando o estudo do sublinhar: A perspectiva comportamental e a perspectiva cognitiva. A comportamental via o sublinhar no passado como um comportamento controlado predominantemente pela atenção e pela repetição. Mas, nos anos 70 a psicologia cognitiva vai além das explicações comportamentais, afirmando que o sublinhar bem sucedido depende muito mais de outros fatores do que do isolamento e da repetição. Por fim, é de suma importância que os alunos adquiram um repertório de de estratégias de estudo e saiba como utilizá-las.

P.20

A IMPORTÂNCIA DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE TEXTOS

O sublinhar é uma estratégia que permite focalizar a atenção da pessoa no material que está lendo e revisar as idéias essenciais, num momento posterior. O conhecimento dos processos cognitivos básicos permite entender melhor como o sublinhar funciona. Uma das direções envolve o conceito do processamento profundo da informação. Essa explicação sugere que comportamentos que levam a aprendizagem podem ser estratégias de processamento organizadas hierarquicamente. Quanto mais profundidade de processamento de uma informação, maior é também a sua retenção a memória. Profundidade nessa hierarquia é analisada em função da estratégia selecionada, das metas e dos objetivos do aluno quando está sublinhando. Os estudantes devem entender que os principais objetivos do sublinhar são: reforçar a atenção nos elementos principais do texto, salientar visualmente o que o texto tem de importante e acessório e facilitar a revisão posterior do mesmo. Todavia, é necessário, que os alunos assumam que os resultados das estratégias de estudo na aprendizagem dependem do domínio de um conjunto amplo de habilidades ou táticas, do conhecimento dos objetivos das tarefas a serem aprendidas e da possibilidade de ajustar as táticas em função da avaliação dos

resultados.

Evely BORUCHOVITCH; Elizabeth MECURI. *Tecnologia Educacional*, v.28(144). Jan / Fev / Mar de 1999, p. 37-40.

P.21

ATIVIDADE 1

O sublinhar é uma estratégia de aprendizagem que auxilia os alunos (as) a compreenderem, decodificarem, organizarem e recordarem as principais ideias do texto. De fato, quando o aluno (a) se familiariza com essa metodologia, consegue ter um melhor aproveitamento de estudo podendo assim, focar em frases menores e que façam sentido reforçando sua atenção para os elementos principais do texto.

Importante ressaltar que os alunos (as) precisam ter objetivos no que diz respeito a sublinhar o texto, pois quando não há uma intencionalidade dificilmente essa estratégia facilitara a compreensão e nenhuma informação será lembrada. Desta forma, cabe ao professor (a) orientar os alunos (as) quanto ao uso do sublinhar explicitando de forma clara os objetivos, como, quando e onde se deve aplicar as estratégias e suas vantagens. Portanto, é essencial incentiva-los a grifarem partes do texto que se identificam para que os alunos (as) possam ter liberdade de fazerem suas próprias escolhas.

ATIVIDADE FINAL DIAGNÓSTICA

PASCOLATI, Sônia. Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior. *Anais da SEMANA DA EDUCAÇÃO da UEL*, 2019.

P.1

O relato de experiência escrito por Sonia Pascolati e publicado em *Anais da Semana da Educação da UEL* em 2019 expõe duas experiências de trabalho com texto dramático realizado no projeto de pesquisa com alunos dos cursos de Letras e Cênicas da UEL.

A autora expõe que o objetivo de sua pesquisa foi contribuir com a formação dos graduandos, e propiciar espaço de estudo para o texto dramático no ensino superior e até mesmo no ensino fundamental e médio, que segundo a autora, este tipo de texto não tem tido muito espaço nos estudos dos diferentes níveis de ensino.

Pascolati (2019) trabalhou com os seguintes textos dramáticos: “Homens de papel”, de Plínio Marcos, e “As aves da noite” de Hilda Hilst; de acordo com a autora, os dois textos contem viés político e são textos de crítica social que foram produzidos durante a ditadura militar no Brasil.

Pascolati (2019) conta o enredo dos textos, justifica suas escolhas por eles, descreve como foi o processo da experiência, que segundo ela iniciou-se com o estudo aprofundado do texto, exercícios de leitura dramática, escolha de signos teatrais essenciais e pôr fim a apresentação ao público. Relata ainda que não

conseguiram apresentar ao público a leitura de “As aves da noite” por motivo de greve, relata também como resultado da experiência que houve dificuldades de expressão do tom de voz e houve dificuldades em relação ao comprometimento da equipe na realização das leituras.

Conclui que a experiência foi positiva pelo espaço que abriu para o estudo de textos dramático no ensino superior e justificando o porquê deste tipo de texto não ser tão estudado e porque não foi apresentado nas escolas públicas de Londrina.

P.2

No trabalho “Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior”, Sonia Pascolati, motivada pela ausência da representatividade dos textos dramáticos na Universidade, relata duas experiências realizadas no âmbito do Ensino Superior, onde, a fim de resgatar a importância da leitura dramática, desenvolveu atividades de leitura com graduandos de Letras e Artes Cênicas. Os textos selecionados pela autora foram “*Homens de papel*”, de Plínio Marcos, e “*As aves da noite*”, de Hilda Hilst, por possuírem um viés político e de crítica social.

A ação dramática de *Homens de papel*, concentra-se em dois conflitos: o confronto entre catadores de papel e Berrão, o intermediário entre os catadores e a fábrica que compra o papel, e o contraste do sistema de valores de uma família interiorana. Já a ação dramática de *As aves da noite* se passa num campo de concentração em Auschwitz, em 1941, onde um padre após voluntariar-se para assumir o lugar de um judeu na cela da fome, encontra-se na presença de outros quatro homens (Joalheiro, Estudante, Poeta e Carcereiro) sofrendo a lenta morte por inanição.

A autora apresenta na metodologia que os textos foram escolhidos por apresentarem um grande número de personagens e por sua capacidade reflexiva acerca do contexto atual, inserido no sistema capitalista. Além disso, ela complementa que é fundamental compreender os textos em seus contextos de produção e também investigar as conjunturas a que fazem referência, a fim de aprofundar a leitura e a compreensão acerca dos personagens.

Por meio dos debates realizados com a plateia após as leituras, a professora pode perceber algumas falhas, tais como o volume baixo da fala dos participantes. Porém, em contrapartida, o grande envolvimento do público nas ações dramáticas e a colaboração entre os estudantes do curso de Letras e de Artes Cênicas representaram pontos positivos para a experiência.

Pascolati conclui que a leitura de textos dramáticos é essencial tanto na Universidade quanto nas escolas, porém, devido à sua pouca representatividade nos materiais escolares e também na formação docente, os professores se sentem receosos e evitam o desenvolvimento de atividades que incluam esse gênero literário.

P.3

O texto “Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior” foi realizado a partir de um estudo nos cursos de Letras e Artes Cênicas Da UEL, como proposta de análise, os livros “Homens de papel (1967) de Plínio Marcos (1935-1999) e As aves da noite (1969) de Hilda Hilst (1930-2004)” (p.01). O objetivo é de se estudar acerca dos textos dramáticos e também de como essa literatura pode expandir-se além da faculdade.

Uma das propostas de análise foi de

“[...] para a leitura dramática, o fundamental é encontrar a intenção dramática de cada fala e réplica porque é a partir dessa intenção de fala que o espectador conseguirá apreender os fundamentos das personagens, suas motivações pessoais e embates com as demais personagens.” (p.05)

Portanto, a partir dessas duas literaturas, houve um processo de análises que não foi possível concretizar-se além da pesquisa nos ambientes escolares, pois uma literatura relata assuntos como abuso de menor e violência física o que não foi permitido discutir-se no âmbito escolar por se tratar de crianças e adolescentes e a outra proposta contextualiza uma situação política mas que segundo a pesquisa não foi possível ocorrer dentro do ambiente escolar.

P.11

Em seu texto intitulado *Texto Dramático e Ensino: uma experiência com leitura dramática no Ensino Superior*, Sonia Pascolati (2019), apresenta um relato de experiência ocorrido na UEL, por meio dos projetos de pesquisa “Estudos de dramaturgia moderna e contemporânea” e “Dramaturgia contemporânea e suas experimentações”, com a participação de graduandos em Letras Vernáculas e Artes Cênicas da respectiva universidade.

Segundo Pascolati (2019), a atividade tem por objetivo propiciar à formação dos estudantes o estudo dos textos dramáticos e sugerir que estes sejam utilizados também no Ensino Fundamental e Médio. Para a realização dos estudos literários foram utilizados os textos: *Homens de papel* (1967), de Plínio Marcos (1935-1999), e *As aves da noite* (1969), de Hilda Hilst (1930-2004), ambos selecionados por terem um grande número de personagens em situação dialógica e por permitirem uma reflexão da sociedade atual brasileira, onde o capitalismo gera situações de exclusão, segregação e violência.

A autora relata que após o estudo dos textos, dos autores e de suas obras, e de encontrar a intenção dramática de cada fala e réplica, ocorreu a encenação dramática ao público da universidade. Porém, houve somente a leitura do primeiro texto por causa de percalços ocorridos durante o processo.

Pascolati (2019) conclui que, acredita que o projeto possa ser aplicado a outros níveis de ensino e que as possíveis razões para a ausência dos textos dramáticos na escola seja a formação deficiente do professor.

P.25

O texto escrito por Sonia Pascolati, intitulado “Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior”, trata-se de um estudo feito por ela com parceria dos graduandos do curso de letras vernáculas e artes cênicas da UEL, trazendo uma experiência de leitura dramática de 2 textos: *Homens de papel* (1967), de Plínio Marcos, e *As aves da noite* (1969), de Hilda Hilst. O objetivo do texto é apontar novas formas de leitura de uma obra, explorando as potencialidades de

ensinar através da leitura dramatizada, atentando-se para estratégias que podem ser usadas tanto no ensino superior como no Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com autora, “A atividade de leitura dramática deve levar em consideração as inflexões performativas e de teatralidade intrínsecas ao texto dramático”, ou seja, é necessário a interpretação da obra de forma eficaz atentando-se, de forma a expressar o sentimentos retratados no texto através da leitura.

A autora discorre sobre a primeira obra “Homens de papel”, onde ela diz que este texto, é bem dinâmico, onde deve-se manter o equilíbrio e prestar atenção nas trocas do cômico para o sério. As leituras dramática segundo a autora, não tem o objetivo de encenar as situações, e sim de interpretar através de uma leitura dramática os personagens contidos nas obras literárias, expressando signos teatrais mínimos de uma cena.

P.12

Sônia Pascolati é professora da Universidade Estadual de Londrina e iniciou um projeto juntamente com os alunos da graduação em Letras vernáculas e Artes Cênicas sobre dramaturgia moderna e contemporânea, incluindo atividades de leitura dramática. Para Sônia, o projeto tem como objetivo proporcionar um espaço de estudo de textos dramáticos e suas potencialidades cênicas, além de estratégias para que o texto dramático e a prática de leitura dramática possam ser incorporados nos níveis fundamental e médio de educação. Segundo o texto, a leitura dramática deveria abarcar a dupla dimensão do fenômeno teatral, construindo uma interpretação das personagens e suas vivências, sendo uma leitura e não uma encenação, pesquisar signos que poderiam ser utilizados.

A autora explica que o primeiro passo para a pesquisa foi a escolha dos textos dramáticos, que deveriam seguir dois critérios. Primeiro, deveria haver um grande número de personagens para que se pudesse abranger o maior número de pessoas. E segundo, promover uma reflexão sobre a atualidade do nosso país. O artigo ressalta a necessidade de se entender o contexto no qual os textos foram escritos e também investiga as conjunturas a que fazem referência. Essa investigação é fundamental para a compreensão e funcionamento desse gênero literário.

Sônia afirma que a experiência de dramatização certamente contribuiu para a formação dos graduandos inseridos no projeto e permitiu novas perspectivas para o estudo de textos dramáticos, para ela, uma das possíveis causas da ausência do texto dramático nas escolas se deve ao fato de esse gênero literário raríssimas vezes habita o ambiente escolar.

P.13

Com o objetivo de auxiliar na formação e no enriquecimento do espaço de estudos de textos dramáticos e suas características cênicas, o artigo intitulado “Texto Dramático e Ensino: Uma Experiência com Leitura Dramática no Ensino Superior”, nos direciona a uma experiência com alunos de Letras e Artes Cênicas da Uel, trabalhando com dois textos: “Homens de papel” de Plínio Marcos e “As aves da noite” de Hilda Hilst. Para tanto, a autora Sonia Pascolati destaca que cada um dos textos foram trabalhados e apresentados em um período de 6 meses para cada. Durante o processo, o artigo nos remete, principalmente, a dois aspectos de pesquisa, a

composição dramaturgica e às diferentes formas de leitura dramática.

Neste sentido, a pesquisa desenvolveu-se através de estudos histórico-críticos dos textos, seus autores e contextos, a fim de ampliar a compreensão textual e corroborar para o conhecimento e ampliação do repertório literário dos alunos. Em seguida, adentrando nos textos a serem abordados, foram trabalhados aspectos de forças de conflito e funções de personagem, juntamente à compreensão das intenções dramáticas presentes em ambos os textos. Assim, tais aspectos foram essenciais na configuração de um rico processo de experimentação e de estudo dos personagens nas apresentações, as quais colocaram os ouvintes, propositalmente, em um estado de desconforto, tomando como base crítica o processo de desumanização contemporâneo.

Por fim, a autora conclui o artigo afirmando a potencialidade do trabalho envolvendo o texto dramático para a formação crítica dos estudantes, caracterizando suas possíveis utilizações em sala de aula em outros espectros da nossa educação, não somente a Educação Superior. Sendo assim, Pascolati chama a atenção dos contextos da formação docente, destacando a falta de usos de diferentes gêneros textuais e suas problematizações no ambiente escolar.

P.14

No texto “Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior”, Sonia Pascolati trata sobre o pouco uso do texto dramático nos cursos de graduação de Letras e Artes Cênicas. Segundo a autora, o trabalho teve inspiração em um projeto realizado na Universidade de Brasília desde 2010 em que se enfoca o uso da leitura cênica como uma estratégia e metodologia de ensino, além de aliar a prática interdisciplinar. Pascolati, utiliza os textos “Homens de papel” e “As aves da noite” que respondem a dois critérios pautados por ela. Os critérios são o número de personagens do texto para inclusão de muitos colaboradores e que o texto proporcione uma reflexão sobre o contexto histórico atual a partir de retratos do mundo capitalista, situações de exclusão e violência e segregação de grupos sociais. O primeiro texto teve o exercício de leitura e a apresentação, porém o segundo texto teve imprevistos na hora da apresentação por conta da desistência de muitos colaboradores por causa da greve que ocorreu na Universidade. Porém, a pesquisadora diz que o “processo de criação foi completamente desenvolvido, o que valida a experiência científico-pedagógica”. Para finalizar, a autora analisa que a experiência contribuiu para a formação dos alunos envolvidos e ela conclui que a ausência do texto dramático pode acontecer por causa da lacuna na formação docente e a falta de interesse de usar um gênero literário que pouco se usa no ambiente escolar.

P.16

Sonia Pascolati, em seu texto, traz a consigo experiência de projetos realizados na Universidade de Brasília, a respeito da inserção de textos dramáticos no ensino fundamental e médio.

Desta maneira vemos que o estudo é feito baseado na ideia de que o uso desse recurso pode trazer para o ensino um processo de interdisciplinaridade.

O projeto tem como objetivo, não colocar peças de teatro dentro das escolas, não que essa não seja uma possibilidade, mas sim trazer uma leitura mais dramática,

uma leitura mais representativa para o estudo dos discentes. Assim, além de enriquecer o campo educacional, conseguimos romper com a ideia de que todo texto dramaturgo precisa ser encenado e apresentado formalmente, e que pode sim ser apenas mais um recurso rico das nossas leituras.

P.17

O texto analisado “TEXTO DRAMÁTICO E ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA DRAMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR” de Sonia Pascolati consiste em um relato de experiência acerca da análise dos textos Homens de papel da autoria Plínio Marcos e As aves da noite de Hilda Hilst, ambos realizados por alunos dos cursos de Letras e Cênicas da Universidade Estadual de Londrina. Acerca da metodologia utilizada esta baseou-se no conhecimento, discussão e pesquisa acerca das obras por parte dos alunos, e através das reuniões do projeto iniciaram-se a produção dos cenários, determinação dos papéis, organização de falas...

Assim, diante de várias reuniões e todo o processo criativo houve a estreia da apresentação para o público, porém com as greves ocorrendo em 2019 e, a falta de alguns membros na equipe devido a desistências de permanência no projeto, a segunda apresentação foi anulada e verificou-se somente a apresentação da primeira leitura para o público.

Após a esperada estreia é concebida a apresentação da primeira leitura para o público. Em seu término sucedeu-se a realização de “debates com o público” p.6 que segundo a autora possibilitou um feedback dos atores para com o público e proporcionou um momento de reflexão no que se refere as falhas apontadas pela plateia.

Assim, em sua totalidade a autora diz que a abordagem do texto dramático “contribuiu com ênfase à troca de experiências entre graduandos de Letras e Cênicas, uma vez que cada curso propõe uma abordagem específica do texto dramático” p.6 e que este gênero literário não é tão bem aclamado pelos docentes, visto que no ambiente escolar não há materiais que possam retratar a leitura e o processo de encenação dramático.

P.19

O trabalho foi desenvolvido a partir da inquietação da autora com a pouca representatividade do texto dramático nos cursos de graduação em Letras e Artes Cênicas. Neste trabalho, Sonia Pascolati relata que realizou uma experiência de leitura dramática dos textos Homens de papel (1967), de Plínio Marcos (1935-1999), e As aves da noite (1969), de Hilda Hilst (1930-2004), com o objetivo de contribuir para a formação dos graduandos, mas também sugerir estratégias para que o texto e a prática da leitura dramática possam ser incorporados em séries do Ensino Fundamental e Médio, de forma a expandir a reflexão para além da universidade. A atividade em questão, de acordo com a pesquisadora, foi inspirada em um projeto chamado “Quartas dramáticas”, que vem sendo realizado desde 2010 na Universidade de Brasília, cujo objetivo, segundo o site do oficial do projeto, é “estimular o uso da leitura cênica como estratégia e metodologia de ensino e aliar a análise a uma prática interdisciplinar” (QUARTAS, 2019).

O passo inicial da pesquisa foi a escolha dos textos dramáticos. A leitura de

ambos os textos tiveram uma duração de seis meses. O texto de Plínio Marcos estreou em 25 de outubro de 2018, com duas apresentações e o texto de Hilda Hilst teve a estreia prejudicada por deflagração de greve, no entanto, o processo de criação foi completamente desenvolvido, o que valida a experiência científico-pedagógica. Para o estudo dos textos, Sonia destaca que é necessário compreender os textos em seus contextos de produção e também investigar as conjunturas a que fazem referência. Ela faz menção a PAVIS (1999, p.277) ao falar sobre a leitura do texto dramático que deve vir acompanhada “[...] de uma análise dramatúrgica que esclareça a construção dramática, a apresentação da fábula, a emergência e a resolução dos conflitos”. Por fim, a autora ressalta que a experiência contribuiu para a formação dos alunos envolvidos no projeto e permitiu novas perspectivas de estudo do texto dramático,

P.18

O artigo é um desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre dramaturgia moderna e contemporânea na UEL, em colaboração com graduandos em Letras Vernáculas e Artes Cênicas da UEL, uma experiência de leitura dramática dos textos *Homens de papel* (1967), de Plínio Marcos (1935-1999), e *As aves da noite* (1969), de Hilda Hilst (1930-2004), o objetivo foi “estimular o uso da leitura cênica como estratégia e metodologia de ensino e aliar a análise a uma prática interdisciplinar” (PASCOLATI apud QUARTAS, 2019). O primeiro passo da pesquisa foi a escolha dos textos dramáticos, pautada por dois critérios: número de personagens do texto e propiciar uma reflexão sobre o contexto histórico atual a partir de retratos do mundo capitalista, situações de exclusão e violência e segregação de grupos sociais. Além disso, os alunos levantaram estudos teórico-críticos sobre os autores e suas obras, discutidos nas reuniões de projeto, e analisamos as especificidades temáticas e formais de cada texto. Ao final a estréia foi elogiada e muito bem recebida pelo público, e após a apresentação, foram realizados debates com o público, o que nos ajudou a identificar falhas, como volume baixo em alguns momentos da leitura, e pontos positivos, como o envolvimento gradativo dos espectadores com a ação dramática. A experiência relatada certamente contribuiu para a formação dos alunos envolvidos no projeto e permitiu novas perspectivas de estudo do texto dramático, esse objeto literário e artístico tão esquecido em nossas salas de aula.

(OBS: os textos foram mantidos exatamente da forma como foram postados.)

ANEXOS



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL COMO ESPAÇO DE COAPRENDIZAGEM

Pesquisador: MARIA ILZA ZIRONDI

Área Temática:

Versão: 6

CAAE: 30633420.4.0000.5231

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Londrina - UEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.096.909

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa em análise tem como título: "A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL COMO ESPAÇO DE COAPRENDIZAGEM", cuja pesquisadora é Maria Ilza Zironi, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação - CECA/ Universidade Estadual de Londrina, orientado pela Profª Drª Diene Eire de Melo.

Este projeto está vinculado ao "Mestrado em Educação (UEL, 2019) com foco no ensino e na aprendizagem a partir do uso das tecnologias, atrelado ao Projeto de Pesquisa "Tecnologias Digitais, Didática e Aprendizagem" desenvolvido na UEL e coordenado pela Profa. Dra. Diene Eire Mello, tem por objetivo favorecer a criação de espaços de coaprendizagem para alunos frequentadores de ambientes virtuais de aprendizagem no Ensino Superior. Partindo da problemática que envolve o tema, e de questionamentos – tais como: é possível elaborar um modelo pedagógico de aprendizagem virtual que privilegie a coparticipação e a coaprendizagem? Quais estratégias didáticas podem contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem? – é que nossa investigação se dará com alunos regularmente matriculados no curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade em questão. A pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter interpretavista (hermenêutica dialética - FREIRE, 2010), busca a partir da elaboração de um modelo pedagógico (BEHAR, 2009) investigar esse ambiente virtual como espaço de coaprendizagem. Partindo de pressupostos teóricos da teoria da Cognição Distribuída (SALOMON,

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

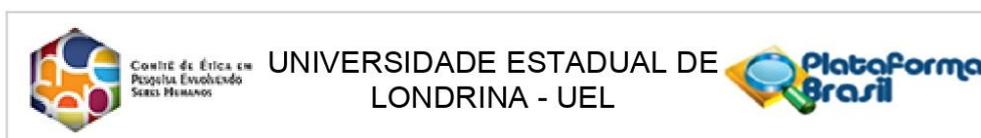
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.096.909

1993), cuja abordagem concebe que a “compreensão da distribuição da cognição ultrapassa a perspectiva material e limitada para dar espaço à dimensão essencialmente social, a qual envolve os artefatos, as atividades, as pessoas e os contextos sociais e culturais” (MORAES, 2017) é que investigamos contexto de ensino e aprendizagem de adultos. O encaminhamento das atividades deverá promover espaço de aprendizagem a partir da interação e coparticipação entre os alunos.”

Critérios de inclusão: Os estudantes que se dispuserem a participar da pesquisa, disponibilizando os resultados das atividades desenvolvidas e que estão desenvolvendo o TCC, portanto, alunos regularmente matriculados no 4º e 5º anos do Curso de Pedagogia da UEL. Serão ofertadas 20 vagas para o curso de Extensão para esses alunos e, caso não sejam preenchidas as vagas por falta de interesse ou disponibilidade, alunos de outros anos poderão ingressar.

Critério de exclusão: Estudantes que reconheçam nos questionários necessidades ou dificuldades para dar início ou continuidade ao curso e aqueles que não realizarem as 40 horas de curso ofertadas. Também aqueles que não considerarem os conteúdos legítimos e importantes para o desenvolvimento da escrita acadêmica e que durante o processo tenham desistido por quaisquer motivos, mesmo alheios à sua vontade.

Sobre o financiamento da pesquisa, a pesquisadora indica que o financiamento é próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A partir de um Modelo pedagógico interacionista, idealizamos elaborar conteúdos de ensino para aulas online, nas quais se abarque questões de ensino relativas a aspectos organizacionais, de conteúdo (objeto de estudo), metodológicas e tecnológicas (BEHAR, 2009) para trabalhar com graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia, em aula mista, presencial e via Plataforma Moodle da Universidade Estadual de Londrina e assim: Desenvolver um ambiente virtual como espaço de coaprendizagem e coparticipação e interação.

Objetivo Secundário:

1. Planejar e desenvolver espaços/tempos de aprendizagem que possibilitem a interação entre professoraluno, aluno-aluno.
2. Elaborar estratégias didáticas que possibilitem a cocriação a fim de identificar os limites e potencialidades do ambiente online.
3. Analisar o processo de desenvolvimento sob três perspectivas: a) do planejamento, das estratégias de ensino (didática) e das ações de linguagem realizadas pelo professor (interação); b) da interação e das atividades realizadas pelo aluno; c) das ferramentas online e a interação

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

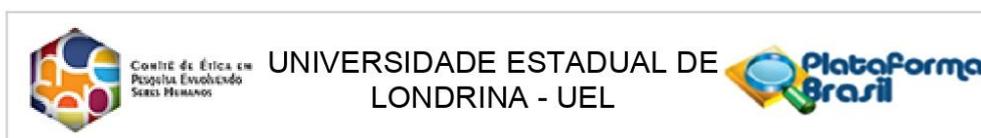
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.096.909

promovida pelo ensino à distância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No arquivo Informações Básicas do Projeto feito upload na Plataforma Brasil, o item Riscos e Benefícios foi apresentado da seguinte forma:

Riscos:

“Qualquer tipo de constrangimento em relação às atividades e às avaliações constantes e de caráter qualitativo. Os riscos compreendem a perda de interesse e foco na realização das aulas/oficinas e não retorno das atividades. Ausência ou superficialidade de conteúdo podem gerar interferências psicológicas como frustrações e bloqueios, os quais, pretendemos, com atendimento individualizado, buscar formas de repor e reparar esses possíveis danos. Além disso, ao privilegiar um grupo, estamos privando outros alunos que nesse momento não terão a mesma oportunidade. Esclarecemos, entretanto, que se trata de experimento e cuja intenção, no futuro, será o de expandir à comunidade como um todo com as devidas reformulações”.

Benefícios:

“Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para possíveis interlocuções no que tange ao ensino em ambientes virtuais de aprendizagem e suas potencialidades para o desenvolvimento de processos de interação e cocriação entre os pares. Além disso, que sirva de parâmetros para que outros pesquisadores possam discuti-la, acrescentando aspectos positivos e/ou negativos no sentido de elaborar uma crítica construtiva, difundindo nossas ideias e proposições”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta mérito acadêmico, relevância científica e social, devidamente justificados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1- Apresenta arquivo contendo FOLHA DE ROSTO preenchida com nome e assinatura da Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação do CECA/ Universidade Estadual de Londrina, Prof^ª. Dr^ª Sandra Regina Ferreira de Oliveira;
- 2- Apresenta arquivo feito upload na Plataforma Brasil, arquivo INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO, em que a pesquisadora apresenta os elementos fundamentais relativos a proposta de pesquisa: resumo, desenho da pesquisa, introdução, objetivos, metodologia, apresenta os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como o cronograma e o detalhamento das ações a serem executadas;
- 3- A pesquisadora apresenta o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para os

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

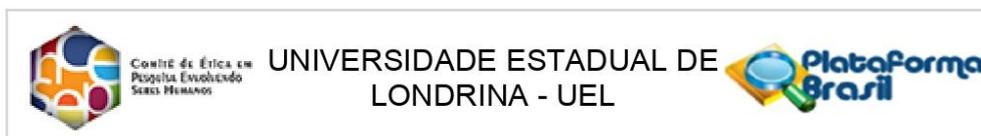
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.096.909

participantes da pesquisa (estudantes do curso de Pedagogia da UEL), o qual foi redigido em formato de convite, com linguagem clara e acessível, apresenta o objetivo e esclarece sobre a participação voluntária do participante

da pesquisa, bem como sobre como se dará sua participação, apresenta os riscos e benefícios e todos os elementos essenciais;

4- Apresenta arquivo contendo o Projeto Completo/Brochura;

5- Apresenta arquivo contendo Carta Resposta da pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas, recomenda-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

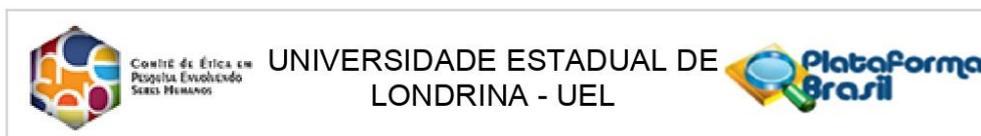
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.096.909

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439740.pdf	17/06/2020 10:10:09		Aceito
Cronograma	Cronogramapesquisa6.docx	17/06/2020 10:09:08	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE6.doc	17/06/2020 10:08:27	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA6.docx	17/06/2020 10:08:01	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito
Outros	folhaderosto6.pdf	17/06/2020 10:07:17	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_versao_6.docx	17/06/2020 10:06:44	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito
Outros	CARTARESPOSTAV5.docx	10/06/2020 23:56:01	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEv5.doc	10/06/2020 23:55:22	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_2.pdf	19/05/2020 21:26:24	MARIA ILZA ZIRONDI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 18 de Junho de 2020

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
 (Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br