

Gertrudes Hellena Cavalcante Araújo
Jamyllie Rebouças Ouverney-King
Liane Velloso Leitão
(organizadoras)



Educação a distância: Reflexões, práticas e formação docente

Educação a distância: Reflexões, práticas e formação docente

Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo
Jamyllé Rebouças Ouverney-King
Liane Velloso Leitão
(organizadoras)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, Campus João Pessoa

- E24 Educação a distância : reflexões, práticas e formação docente / organizadoras Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo, Janylle Rebouças Ouverney-King, Liane Velloso Leitão. – João Pessoa: IFPB, 2016. 148 p. : il.
- Inclui referências.
ISBN 978-85-63406-81-1.
1. Educação a distância. 2. Formação de professores. 3. Práticas pedagógicas. 4. Processo de ensino-aprendizagem. I. Araújo, Gerthrudes Hellena Cavalcante de (Org.). II. Ouverney-King, Janylle Rebouças (Org.). III. Leitão, Liane Velloso (Org.).

CDU 37.018.43

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

José Mendonça Bezerra Filho

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Eline Neves Braga Nascimento

**REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGICA
DA PARAÍBA**

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Francilda Araújo Inácio

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E INTERIORIZAÇÃO

Manoel Pereira de Macedo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Vânia Maria de Medeiros

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Marcos Vicente dos Santos

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA

Brian Jay Ouverney-King

DIAGRAMAÇÃO

Matheus Pereira dos Reis

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba pela oportunidade de publicação.

Sumário

Apresentação	8
1 Moodle: tecnologia e ensino juntos ao alcance de todos	11
Ana Carolina Costa de Oliveira Jamyllle Rebouças Ouverney - King	
2 Em busca do gênero profissional	34
Liane Velloso Leitão Rosycléa Dantas Maria Jaberlânje da Silva Nelo	
3 Conhecimento interdisciplinar e percepções discentes no curso de Letras a distância	56
Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo Jamyllle Rebouças Ouverney - King	
4 As representações do binômio teoria e prática sob o olhar do aluno virtual de Letras	74
Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo Liane Velloso Leitão Rosycléa Dantas	
5 A perspectiva do material didático para a EaD: reflexão a partir da prática no curso de Licenciatura em Letras do IFPB	89
Monica Maria Pereira da Silva Danielle Barbosa Lins de Almeida	

6 As múltiplas interações em um fórum on-line e a aprendizagem em um ambiente virtual 116

José Moacir Soares da Costa Filho

7 Uma proposta didática para o ensino de literatura afro-brasileira na modalidade a distância 132

Carlos André Cordeiro de Oliveira

Aline Cunha de Andrade

Ariela Fernandes Sales

Sobre os autores 140

Apresentação

Este volume é uma coletânea de sete capítulos que trazem possibilidades e experiências de sala de aula no universo do ensino a distância, modalidade em ascensão nas últimas décadas no Brasil e no mundo.

Inserimo-nos na linha temática “Educação e processos de ensino-aprendizagem” para refletir sobre as práticas e a formação docente que permeiam o mundo do ensino virtual contemporâneo. Somos todos professores em contínua formação e reflexão, compartilhando nossas experiências, ansiedades e propostas de otimização com base nos conhecimentos por nós adquiridos e também no feedback que outros atores (tutores e alunos) nos fornecem. Dessa forma, nossa posição crítico-reflexiva é essencial para a investigação de todas as ações didáticas que circundam o ensino a distância. Tudo com vistas a obter os melhores resultados possíveis de um processo que ainda está em sua infância.

Trazemos, então, três temas gerais: (i) reflexões sobre o processo de interação entre os interlocutores da EaD; (ii) práticas pedagógicas no ensino a distância; e (iii) experiências sobre a atividade docente e as ações de tutoria na modalidade de ensino a distância. Optamos por não dividi-las nem estabelecer fronteiras entre os capítulos, pois os apontamentos realizados pelos autores caminham entre elas livremente, na busca da produção do conhecimento.

Em **Moodle: tecnologia e ensino juntos ao alcance de todos**, as autoras Ana Carolina Oliveira e Jamylle Ouverney-King avaliam a interatividade do ambiente virtual de aprendizagem Moodle em uma turma de Licenciatura em Letras por meio de questionários respondidos pelos alunos do referido curso. O capítulo traz não apenas a análise dos alunos, como também contribuições relevantes para a melhoria da ferramenta.

Liane Leitão Veloso, Rosycléa Dantas e Jaberlânje Nelo trazem o ensino a distância pela perspectiva do tutor no capítulo **Em busca do gênero profissional**. As autoras propõem questionamentos sobre a valorização do profissional que, muitas vezes, é o elemento essencial na mão dupla da comunicação entre o aluno e o conhecimento. Utilizando excertos de falas de uma tutora, as autoras desenham o perfil da tutoria e as experiências que a atividade gera.

Conhecimento interdisciplinar e percepções discentes no curso de Letras a distância, das autoras Gerthruedes Araújo e Janylle Ouverney-King, promove uma discussão acerca da produção de conhecimento na EaD, a partir do olhar dos alunos. O objetivo do referido capítulo é, por meio de excertos produzidos pelos alunos em um fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), identificar as suas representações sobre a própria construção de conhecimento nas experiências vivenciadas nas disciplinas de Seminário Interdisciplinar I e II.

Continuando pelo fio condutor que rege as reflexões interacionais entre os atores e as práticas pedagógicas no ensino a distância, Gerthruedes Araújo, Liane Leitão e Rosycléa Dantas trazem **As representações do binômio teoria e prática sob o olhar do aluno virtual de Letras**. As autoras voltam suas atenções para os alunos no intuito de refletir, usando a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e as representações discursivas dos alunos, sobre a relação entre teoria e prática ao executarem a geração de dados para uma aula de Linguística II.

No capítulo intitulado **A perspectiva do material didático para a EaD: reflexão a partir da prática no curso de Licenciatura em Letras do IFPB**, Monica Pereira e Danielle Almeida trazem, à luz da concepção interacionista da aprendizagem autônoma, a proposta metodológica que fundamenta a produção desse material didático. As autoras apontam, por meio do percurso de elaboração desse material, para a importância da adaptação da sua linguagem e dos seus mecanismos a fim de promover uma maior acessibilidade do aluno – nesse caso específico, o de Licenciatura

ra em Letras –, levando-se em consideração as especificidades do ambiente virtual.

Moacir da Costa Filho promove um relato de experiência em **As múltiplas interações em um fórum on-line e a aprendizagem em um ambiente virtual**, compartilhando os conhecimentos adquiridos a partir da disciplina ministrada, os relatos dos seus interlocutores e a criação de uma tutora “fictícia” – Fátima. Em seu texto, ele evidencia as múltiplas utilidades e benefícios educacionais da ferramenta fórum, que, como o próprio autor afirma, ultrapassa a ideia de “depositório de atividades”.

Finalizando nossa coletânea crítico-reflexivo-experimental, trazemos **Uma proposta didática para o ensino de literatura afro-brasileira na modalidade a distância**, de André de Oliveira, Aline de Andrade e Ariela Sales, em que os autores lançam propostas sobre o ensino literário e outros recursos contemporâneos virtuais, chamando a atenção para uma abordagem inclusiva e diversificadora, que caminha lado a lado com as políticas públicas culturais brasileiras contemporâneas.

Desejamos que a seleção aqui presente contribua para a sua prática, qualquer que seja, e exprimimos desde já nossa alegria em ter você compartilhando nossas experiências.

As organizadoras

1

Moodle: tecnologia e ensino juntos ao alcance de todos

Ana Carolina Costa de OLIVEIRA (IFPB)
Jamyllé Rebouças OUVÉNEY-KING
(IFPB)

Introdução

A Educação a Distância (EaD) é um modelo de ensino que, nos últimos anos, tem se expandido muito. Segundo resultados do Censo EaD.br, realizado pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) com dados de 2013 e divulgado em 2014, mais de 7 milhões de brasileiros concluíram os estudos por meio da EaD. Vale salientar que há uma predominância de mulheres entre os alunos de cursos a distância. Elas são maioria, com mais de 56% do total, o que também está refletido pelos números dessa pesquisa, como veremos mais adiante.

Quanto à idade dos alunos, embora algumas faixas etárias mais jovens comecem a mostrar boa presença nos cursos virtuais, a idade média deles gira em torno de 30 anos ou mais. A exceção fica por conta dos cursos profissionalizantes, visto que se destinam aos mais jovens, aqueles em início de carreira (ABED, 2014). Já em nossa pesquisa, os alunos com mais de 30 anos representam quase um padrão para as modalidades semipresencial e com disciplinas EaD, ou seja, essa idade mais madura vai se refletir nas estatísticas da ocupação profissional dos alunos de EaD, já que a ampla maioria deles já está inserida no mercado de trabalho.

Entre os alunos que fazem cursos a distância, por exemplo, os que trabalham são quase a totalidade (94%). Dessa forma é realçada a grande vocação inclusiva da EaD, permitindo a quem já está inserido no mercado de trabalho voltar a estudar ou investir em sua carreira (ABED, 2014).

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) divulgou, no Censo da Educação Superior de 2014¹, que há mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, mostrando uma participação superior a 15% em matrículas de graduação – em 2003, havia somente 52 desses cursos. Atualmente, de acordo com a ABED (2014), as universidades são responsáveis por 90% da oferta dos cursos a distância, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade. Porém, apenas 18,39% dos cursos

¹ Informação disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016

estão na esfera pública (ministrados por instituições federais, estaduais ou municipais), ao passo que uma grande maioria (79,28%) se situa na esfera privada – sendo que, nesse grupo, 50,96% são instituições com fins lucrativos (e elas oferecem 40,4% do total geral de cursos no país, uma parcela muito representativa) e 42,27%, sem fins lucrativos (que oferecem 33,52% do total geral de cursos no país). Tal expansão não foi aleatória e teve o apoio de uma ferramenta de comunicação essencial: a internet, com sua velocidade de troca de dados.

Seguindo seu curso natural de expansão, a internet deu sustentação para o surgimento de outras ferramentas tecnológicas voltadas para o ensino, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, também conhecidos como AVAs (MORAES et al., 2004). Com a revolução das Tecnologias da Informação Móveis e Sem Fio (TIMS), os AVAs têm se tornado peças cada vez mais presentes na EaD.

O AVA é uma ferramenta utilizada tanto no meio acadêmico quanto no corporativo, como apoio pedagógico para a EaD. Segundo Mehlecke e Tarouco (2003), esse ambiente utiliza a internet para gerenciar uma série de processos relativos à aprendizagem, ao mesmo tempo em que estabelece o conceito de sala de aula virtual, pois disponibiliza, em formato de blog, uma página em que são depositados conteúdos e abertos fóruns para discussão com o professor ou com o tutor da disciplina. Detalharemos mais sobre esse ambiente a seguir.

Existem, disponíveis no mercado, muitas plataformas de AVA. Dentre elas, o Moodle, objeto de estudo deste capítulo, é um dos AVAs mais difundidos no mundo, de acordo com Vieira (2011), por ser um software livre, agradável, simples e intuitivo de usar, tanto na perspectiva docente quanto na discente.

Portanto, em virtude do grau de relevância que os AVAs têm na EaD, é importante avaliar essas ferramentas para que se

possa conhecer seus pontos fortes e suas deficiências e até onde elas influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a fim de elencar melhorias para tais tecnologias. Sendo assim, colocamos a avaliação da interatividade do AVA Moodle em uma turma de Licenciatura em Letras da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, como objetivo principal deste capítulo, para determinar a percepção dos graduandos em relação ao suporte que usam para estudar. Acreditamos ser relevante a pesquisa – que traz retratos, ainda que pequenos, de realidades locais – para que possamos visualizar a expansão e a permanência da EaD em diferentes regiões do país e em variadas realidades.

Ensino a distância: um breve histórico

A EaD é uma modalidade de ensino que, embora pareça ter surgido há poucos anos, já existe há bastante tempo. Para alguns teóricos, como Alves (2007), a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, foi fundamental para o surgimento da EaD. A primeira impressão, elemento impulsor para a EaD, se efetivou em 1442, contudo o primeiro curso na modalidade a distância (por correspondência) foi oferecido apenas em 1728, na Gazette de Boston, nos Estados Unidos. De acordo com o autor, foi então que começou a se estabelecer uma cronologia sobre o início efetivo da EaD.

Posteriormente, a modalidade se difundiu pela Europa, e boa parte dos Estados Unidos foi cenário dessa difusão na segunda metade do século XIX. Segundo Alves (2007), no Brasil, apesar de haver indícios de cursos por correspondência no início de século XX, coube ao rádio ser o pioneiro da EaD. Com um sistema muito bem elaborado e voltado para a educação, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923, cumpria muito bem o papel de levar educação e cultura para os lares dos brasileiros, especialmente em locais remotos.

Já nos anos 60 e 70, a televisão, em sua fase inicial, foi usada de forma positiva para fins educacionais, e vários incentivos começaram a ocorrer no Brasil, a exemplo do programa Telecurso², resultado de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho (FRM), associada da Rede Globo de Televisão, e a Fundação Padre Anchieta (FPA), mantida pelo governo do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover atividades educativas e culturais utilizando os meios midiáticos do rádio e da televisão.

Em 1978, é lançada a primeira versão do Telecurso televisionado, com o objetivo de preparar o “telealuno” para os exames supletivos. Em meados da década de 80, segundo Capellaro e Capellaro (2012), muitos cursos incluíram a transmissão de videoaulas, gravadas ou em tempo real. Na década de 90, com a propagação da informática e das TIMS, surgiram novas possibilidades de se fazer EaD. Em 2005, uma equipe do Ministério da Educação (MEC) criou a regulamentação do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando os métodos para obter o credenciamento do MEC para a oferta de cursos a distância, o que não só facilitou os procedimentos, como também estabeleceu uma espécie de guia de padronização dos cursos.

Implantada nos países desenvolvidos desde o final do século XIX, como um importante instrumento de desenvolvimento profissional e social, a EaD avança continuamente em busca de novas metodologias para otimizar a sua qualidade. Ainda de acordo com Capellaro e Capellaro (2012), mesmo com os fatores positivos que lhe são peculiares, a educação a distância ainda sofre preconceitos quando comparada ao método tradicional. Por exemplo,

ceticismo quanto à qualidade dos cursos na formação do estudante, sentimento justificado pela percepção de uma falta de formação específica dos educadores para a atuação na modalidade e a má utilização dos recursos de informática disponíveis. (CORRÊA; SANTOS, 2009, p. 1).

² Disponível atualmente na internet por meio do site <<http://educacao.globo.com/telecurso>>.

Para Corrêa e Santos (2009), muitos alunos se matriculam em cursos a distância com a ilusão de que seriam cursos mais fáceis do que os presenciais e de que o conteúdo seria apresentado sem esforço – como diríamos em linguagem coloquial, “mastigado”. Uma fantasia que não ocorre, já que a modalidade requer um esforço redobrado do aluno na busca da construção do conhecimento, lendo outras fontes e buscando outros materiais para suprir suas necessidades de apropriação do conteúdo. Além do esforço “redobrado”, cursos a distância requerem maior autonomia do educando, tema igualmente abordado em outro capítulo deste livro, no qual as autoras falam sobre a descoberta da independência por alunos em um curso de Letras em uma disciplina que demanda a formação de grupos, o que seria uma demanda híbrida, promovendo a união entre as necessidades virtuais e os encontros presenciais para elaboração de trabalhos acadêmicos.

Inicialmente, a EaD era vista como uma modalidade de ensino pouco consistente por se tratar, em sua essência, de curso não presencial. Contudo, tal visão seria um pouco distorcida, pois há pessoas autodidatas que são capazes de aprender sozinhas, sem o auxílio de professor, tutor, escola, entre outros mecanismos “facilitadores” da aprendizagem. Para Vasconcelos (2008), apesar de ter passado por essa rejeição inicial, a modalidade se estabelece como necessária para uma sociedade que está sempre buscando novos conhecimentos e, amparada pelas novas tecnologias da informação e telecomunicações, a essa modalidade é conferido um patamar de aprovação relevante. A propósito, grande parte desse desenvolvimento da EaD é devido aos avanços tecnológicos que os AVAs disponibilizam, então, na esteira do conhecimento de tais ambientes, vamos saber mais sobre eles.

Tecnologia e ensino

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)

O conceito de AVA é bastante diversificado. Para Valentini e Soares (2005, p. 19), ele consiste em “um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno de, um objeto de conhecimento”, no qual as pessoas interagem “mediadas pela linguagem da hipermídia”, visando ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Behar (2009), os AVAs possuem diversas ferramentas – como sítios de busca, plataforma de dados, ambientes de grupo e áreas para publicação das informações –, em que os alunos podem buscar, tratar e publicar a informação usando os seus conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos por meio dos materiais e conteúdos publicados na plataforma. Além disso, a variedade de atividades interativas permite aos alunos adquirir conhecimento por meio do compartilhamento de informação com outros alunos em fóruns, atividades de wiki, etc. Convém lembrar que os AVAs são vistos como aplicações web, ou seja, sistemas de informática projetados para utilização através de um navegador em que docentes e discentes podem disponibilizar materiais didáticos, realizar trabalhos, armazenar arquivos, enviar mensagens, criar fóruns, entre várias outras funcionalidades, algumas já mencionadas.

No mercado existem diversas opções de AVAs; alguns exemplos dos mais utilizados são: Eleven, Edmodo, Blackboard, ATutor, Claroline e o Moodle, que é o objeto de nosso estudo.

Ambiente virtual de aprendizagem Moodle

O termo Moodle é uma abreviação de Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment ou Ambiente Dinâmico de Aprendizagem Modular Orientado a Objeto. O Moodle é um software livre e é distribuído sob a licença GNU General Public License (GPL) (MOODLE, 2015). De acordo com Grossi et al. (2009), softwares livres são aqueles cuja licença permite a qualquer um copiar, usar e distribuir o software, com ou sem

modificações, gratuitamente ou não. No entanto, isso significa que o código-fonte deve estar sempre disponível, pois, caso seja necessário, edições podem ser feitas pelos administradores para favorecer a instituição que faz uso da plataforma.

Segundo o site oficial do Moodle (2015), a ferramenta foi desenvolvida em 1999 por Martin Dougiamas. Considerado um projeto de desenvolvimento contínuo pensado para apoiar o construtivismo social e educacional, o Moodle conjuga um sistema de administração de atividades educacionais com um pacote de software desenhado para ajudar os educadores a obter alto padrão de qualidade nas atividades educacionais on-line que desenvolvem.

Para Dougiamas e Taylor (2002), o Moodle não somente trata a educação como uma atividade pedagógica, mas também dá ênfase àquilo que se aprende quando se produz, por exemplo, textos que podem ser disponibilizados para utilização por outros – as chamadas atividades colaborativas. Além disso, podemos destacar a sociabilidade que a EaD, por intermédio do Moodle, pode promover para os discentes de localidades distantes e, muitas vezes, isoladas. Não obstante, como tudo em sociedade, a ferramenta necessita de revisões constantes e de um processo de otimização, pois vivemos uma modernidade fluida e que desperta para novas demandas a cada amanhecer. Conheceremos a seguir como foi realizada a presente pesquisa.

A pesquisa: procedimentos e coleta de dados

Utilizamos como sustentáculo teórico as reflexões contidas em Valentini e Soares (2005) e Behar (2009) acerca do AVA. Na sequência, empregamos informações do site oficial da ferramenta no Brasil (MOODLE, 2015) e de Dougiamas e Taylor (2002) para tratar sobre o Moodle e suas vantagens para a educação contemporânea.

Como forma de evidenciar a natureza do estudo, pontua-se que esta pesquisa tem caráter descritivo. Segundo Gil (2008),

o estudo descritivo é aquele que tem por objetivo a enumeração detalhada das características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência. A amostra escolhida foi do tipo não probabilística e intencional, uma vez que se pesquisou um grupo aleatório de alunos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública renomeada para Universidade X, com o objetivo de manter o nome da instituição salvaguardado de qualquer potencial parcialidade por parte do leitor.

As informações foram coletadas entre os meses de janeiro e maio de 2015, por meio de dois questionários : o primeiro sobre o perfil social dos discentes; e o segundo sobre o Moodle, contendo 10 questões objetivas, às quais o aluno respondia “sim” ou “não”, e também questões de estimacão, em que se emite julgamento por meio de uma escala de intensidade (ótimo, bom, regular e ruim), exposta no Quadro 1.

Quadro 1 - Escala de intensidade

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Moodle	A ferramenta Moodle não apresenta problemas e supera as expectativas dos alunos.	A ferramenta Moodle raramente apresenta problemas, correspondendo às expectativas dos alunos.	A ferramenta Moodle, na maioria das vezes, apresenta problemas relevantes que comprometem as atividades dos alunos.	A ferramenta Moodle sempre apresenta problemas graves.

Fonte: Vieira, 2011

Na avaliação da interatividade, especificamente, o entrevistado se utilizava dos critérios expostos no Quadro 2 para, posteriormente, fazer a estimativa empregando as categorias do Quadro 1. O questionário apresentava também uma questão subjetiva em que o participante deveria opinar sobre determinada característica da plataforma Moodle.

Quadro 2 – Avaliação da interatividade no Moodle

AVALIAÇÃO DA INTERATIVIDADE NO MOODLE
CRITÉRIOS
1. Design e layout amigáveis, permitindo ao usuário entendimento das funções dos botões de acesso e navegação;
2. Disponibilidade de meios síncronos de comunicação entre usuários;
3. Sistema de autoavaliação com respostas automatizadas (feedback instantâneo);
4. Disponibilidade de meios assíncronos de comunicação entre usuários;
5. Acessibilidade a indivíduos com necessidades especiais (surdos e cegos);
6. Metodologia dinâmica favorável à interatividade (aluno-máquina-professor-aluno);
7. Prontidão de respostas (da Administração);
8. Prontidão de respostas (dos professores);
9. Sistema de tutoria dinâmico e atuante na relação com o aluno;
10. Existência de chatterbots (programa que tenta simular um ser humano conversando).

Fonte: Vieira, 2011

As proposições dos questionários tratavam de diversos aspectos a respeito do Moodle, no intuito de obter um referencial quanti-qualitativo para embasar a avaliação da ferramenta em estudo. Para a análise do material coletado, foram realizadas: a) a tabulação dos dados presentes nos questionários; b) a análise do uso da ferramenta Moodle do ponto de vista dos discentes participantes, a partir dos questionários coletados.

A análise dos questionários nos permitiu visualizar, avaliar e diagnosticar a forma como os alunos viam a plataforma que estavam usando para adquirir conhecimento. A seguir, discutimos tais percepções.

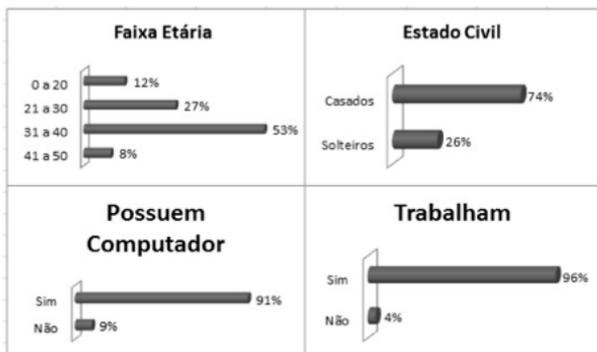
As percepções

A pesquisa se deu nas dependências da Universidade X, localizada na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. A universidade em análise conta com seis cursos de licenciatura (Letras, Ciências Agrárias, Matemática, Informática, Ciências Biológicas e Pedagogia). Os dados foram coletados aos sábados, que eram os dias destinados à aplicação de prova presencial, momento em que os alunos dos cursos EaD frequentam o ambiente físico da universidade para serem avaliados. A coleta dos dados foi realizada entre janeiro e maio de 2015, com alunos do curso de Licenciatura em Letras, nas dependências da Universidade X. Os alunos foram escolhidos de modo aleatório nos dias de aplicação de provas presenciais.

Mapeamento do ambiente de pesquisa

Para dar andamento à pesquisa, foram estabelecidas algumas variáveis com o intuito de traçar um perfil dos discentes questionados. Utilizando-se o método estatístico-descritivo, levou-se em consideração a idade, o estado civil, a ocupação profissional e se o participante possuía computador pessoal. Essas variáveis foram usadas como fatores determinantes na identificação do perfil. A Figura 1 apresenta os gráficos e percentuais.

Figura 1 – Perfil dos discentes.



A partir dos dados apresentados na Figura 1, pode-se confirmar que as faixas etárias dos discentes são muito diversificadas, entretanto a que mais se destaca é a que vai de 31 a 40 anos, na qual se encontram 53% dos respondentes. Esse percentual se justifica pelo fato de a maioria dos discentes participantes serem pessoas que ainda não têm curso superior ou que buscam aperfeiçoamento profissional e vislumbram, na EaD, uma oportunidade de realizarem seus estudos, mesmo que tardiamente.

Quanto ao estado civil, percebe-se que grande parte desses discentes (74%) já contraiu matrimônio e, portanto, a modalidade de curso presencial não seria muito interessante, já que teriam que se deslocar para o local onde as aulas são ministradas e dedicar menos tempo à família. Para eles, a modalidade EaD se encaixa perfeitamente, pela autonomia no aprendizado e por minimizar o deslocamento para o ambiente escolar, pois os alunos podem estudar em seus próprios lares. Para Ferreira *et al.* (2007), os discentes casados veem na sala de aula virtual a possibilidade de suprir suas necessidades de aprendizagem sem precisar distanciar-se da família e de quaisquer outros compromissos associados a ela. Acreditamos que os outros 26% optaram pela modalidade por questões de comodidade, ou ainda pelo fato de ela possibilitar determinar quando e onde estudar.

Com relação à ocupação profissional, 96% dos discentes trabalham e afirmam que a EaD permite a quem trabalha controlar e administrar o tempo de estudo, que, segundo eles, é muito curto para quem desempenha uma atividade profissional. Sem dúvida, um dos grandes atrativos de cursos de EaD é justamente a flexibilidade de tempo e espaço disponibilizada nessa modalidade. Assim, o aluno administra seu tempo para conciliar outras atividades, o que não seria possível na modalidade presencial, tendo em vista que nela o aluno tem que cumprir pelo menos 75% de frequência em cada disciplina, o que impõe uma necessidade física de deslocamento para o local onde as aulas são ministradas.

Apesar de não terem muito tempo disponível para utilizar o computador, 91% dos entrevistados afirmaram possuir um computador pessoal e fazer uso satisfatório dele. Segundo esses discentes, para participar de um curso de EaD com bom aproveitamento, acompanhando com eficácia os desdobramentos das aulas e das atividades a que são submetidos, é necessário ter em casa um computador com acesso à internet. Os outros 9% afirmaram que estão providenciando a aquisição de computadores e que, por enquanto, utilizam o PC de familiares, o celular, etc., o que é um indicativo da necessidade do aparelho eletrônico para aqueles que desejam fazer um curso nessa modalidade.

Como se pode observar pelos estudos anteriormente citados, há uma predominância de mulheres entre os alunos de cursos a distância, o que evidencia a maior participação da mulher na sociedade, buscando a consolidação do seu espaço no mundo do trabalho, competindo em caráter de igualdade com os homens e se empoderando por meio da educação. Também podemos destacar a falta de tempo para cursar uma faculdade na modalidade presencial, muito provavelmente, em virtude da jornada de trabalho e de outros afazeres ligados à família. Mas como os participantes da pesquisa responderam em relação ao uso da ferramenta? Veremos a seguir suas impressões.

Levantamento dos dados

Inicialmente, os discentes foram questionados a respeito da interface do Moodle quanto ao acesso ao ambiente e aos seus conteúdos, de forma que teriam que classificá-la conforme o Quadro 1. De acordo com os resultados, 58% dos participantes consideraram que a interface de acesso ao ambiente e ao conteúdo é ótima, ou seja, é amigável e não apresenta nenhum tipo de problema, superando, assim, suas expectativas.

Entretanto, 12% consideraram a interface regular, o que significa dizer que o programa apresenta problemas relevantes na sua interface, como: o layout do sistema é julgado ultrapassa-

do; o modelo de carregamento de arquivos é confuso – por exemplo, em algumas situações, a inserção de arquivos no AVA não apresenta uma mensagem de finalização, gerando incerteza com relação ao envio das tarefas pelo ambiente. Também podemos citar a paleta de cores escolhida pela Universidade X, que não é composta por cores suaves, gerando assim um cansaço na visão e, conseqüentemente, uma tendência a permanecer por menos tempo no ambiente. Além disso, os alunos citam como um problema a organização das postagens de alguns colegas que geram conversas de bastidores nos fóruns, com mensagens particulares e sem ligação com a temática da atividade, dificultando a interpretação do conteúdo, já que, como as mensagens postadas no fórum seguem uma seqüência cronológica, as mensagens particulares acabam ficando misturadas ao que deveria ser explicação de conteúdo.

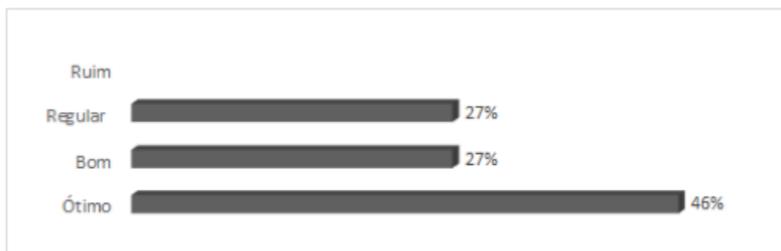
Outro fator importante estudado na pesquisa foi a interatividade proporcionada pelo AVA Moodle. Existem duas formas de interatividade propiciadas pelo ambiente em estudo: a primeira é a interatividade entre discentes e a segunda, entre aluno e professor. Conforme pode ser observado nos dados dispostos na Figura 2, 46% dos entrevistados consideraram a interatividade entre discentes no ambiente Moodle como sendo ótima; no entanto, não podemos concluir que o ambiente não apresenta problemas relevantes quanto a esse fator, tendo em vista que, para 54% dos pesquisados, há algum problema em relação à interatividade – por exemplo, a instabilidade da internet, que dificulta a interação entre os participantes.

De acordo com os discentes, as tarefas colaborativas ocorrem satisfatoriamente, de modo que todos podem compartilhar as informações. A pesquisa aponta ainda que 27% consideram a interatividade boa, mas ressaltam que o programa necessita de algumas melhorias, a exemplo da estabilidade dos chats, pois às vezes os alunos não conseguem se conectar à função. Os 27% restantes classificaram a interatividade entre discentes como sendo regular e justificaram a opinião mencionando a inconstância do

software que, segundo eles, às vezes fica fora do ar por algum tempo. Porém, sabemos que a instabilidade da plataforma é responsabilidade da instituição formadora, o que isentaria o Moodle desse fator negativo.

A seguir, apresentamos os dados quanto à satisfação discente em relação à interatividade.

Figura 2 – Satisfação quanto à interatividade entre discentes.



Quanto à interatividade entre aluno e professor, surpreendentemente, 54% dos discentes a classificaram como regular; podemos supor que tal resposta se deve à forma como a interação foi abordada pela equipe do curso, possivelmente inadequada para aquele grupo. Problemas de instabilidade do servidor foram os mais citados, juntamente com a instabilidade da internet. Para 14% dos entrevistados, o sistema é considerado “ótimo”, enquanto 32% apontaram o Moodle como “bom”.

Quanto ao sistema de avaliação, foi perguntado se o processo se assemelha, em certos aspectos, ao sistema tradicional de ensino, e 81% dos discentes opinaram de modo positivo. Segundo eles, o processo é semelhante ao convencional, visto que eles têm deveres e obrigações, a exemplo do cumprimento de prazos. Já para 19% dos discentes, o processo avaliativo necessita de algumas melhorias. Esses discentes citaram como problemas a lentidão no recebimento dos resultados das avaliações e a falta de comentários, já que para eles é de fundamental importância ter

um feedback dos professores durante esse processo de construção do conhecimento.

É evidente que a forma presencial de avaliação é fundamental e indispensável, mas o AVA deve dispor de mecanismos que possam chegar o mais próximo possível das avaliações presenciais. No Moodle, a questão dos comentários feitos nas avaliações é uma reivindicação pertinente, pois, de fato, sem a presença desses comentários, o processo fica estritamente mecânico e abre-se um precedente para gerar a insatisfação dos discentes, que sem feedback não têm como otimizar o processo de ensino e aprendizagem e avançar na produção do conhecimento. Quanto à demora mencionada pelos discentes, isso pode ser um problema de natureza técnica ou humana, isto é, ser um problema da própria plataforma ou decorrer da manipulação errônea de algum administrador do ambiente ou de questões logísticas do professor ou tutor, que pode demorar a promover o feedback.

O Moodle dispõe de diversos componentes que servem para dar maior funcionalidade ao programa. Em virtude disso, foi perguntado quais desses componentes contribuem mais para o processo de aprendizagem. Conforme 38% dos discentes, os fóruns são os que mais colaboram para o aprendizado, enquanto 36% acham que são os questionários objetivos e subjetivos e 19%, as videoaulas, as quais, de uma forma virtualizada, proporcionam acesso ao conteúdo “mastigado”, nas palavras dos próprios alunos. Por fim, 6% dos discentes classificaram os chats como os componentes que mais contribuem, pois neles suas dúvidas e questionamentos são respondidos em tempo real. Aliás, a relação sincronia e diacronia é dicotômica para a EaD, já que, ao adentrar o mundo virtual, nem todos (discentes e docentes) estão preparados para a administração do tempo das atividades e os delays (demoras) nas respostas ocasionam dissabores na relação professor-aluno.

Sem dúvida alguma, uma das ferramentas mais utilizadas no Moodle é o fórum. Ele é assíncrono, ou seja, a comunica-

ção entre seus utilizadores se dá em tempos diferentes. Por meio dele, o usuário tanto pode fazer perguntas quanto respondê-las, de modo que, quase sempre, as dúvidas são solucionadas; pode ainda compartilhar sugestões e discutir opiniões diversas com os outros discentes, já que esses últimos visualizam esse compartilhamento de ideias e podem solver seus questionamentos. Isso se assemelha ao momento em que um aluno faz uma pergunta ao professor em uma sala de aula, quando todos os colegas podem desfrutar da elucidação da dúvida e até mesmo contribuir para dirimi-la.

Outro aspecto que foi levado em consideração pelos discentes participantes da pesquisa é que, quando se está navegando pelo AVA, muitas vezes, surge alguma dúvida sobre a forma correta de manipulação da ferramenta. Ao responderem sobre esse aspecto, 73% dos discentes disseram que esse ambiente dispõe de mecanismos de informação que auxiliam na navegação e atendem aos propósitos estabelecidos no Quadro 2. Segundo esses discentes, as informações de ajuda são satisfatórias, dispensando, às vezes, a intervenção do responsável pela plataforma. De fato, é muito importante para o usuário de qualquer AVA a disponibilidade de um mecanismo de autoajuda para cada procedimento a ser executado. Se essa função não existir ou for precária, a exploração das potencialidades do programa fica comprometida, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Os discentes também foram questionados quanto aos termos e expressões utilizados no AVA Moodle, já que cada plataforma tem uma linguagem própria, algumas mais técnicas – por exemplo, “SCHEDULED TASK FAILED: CLEANUP CONTEXTS”, que seria um erro de gravação na base de dados, o que dificulta o manuseio do aluno –, enquanto outras mensagens dispõem de expressões mais amigáveis, claras e concisas para os usuários ou promovem o entendimento com o uso de palavras cognatas.

Com relação a essa questão, 75% dos discentes responderam que o ambiente é bastante amigável quanto aos termos e ex-

pressões utilizados, não apresentando problemas correlatos.

Um software de auxílio ao usuário não deve conter termos e expressões estritamente técnicas, sob pena de dificultar o seu uso. Mas, nesse caso, existem pessoas designadas para lidar com essa questão. Observa-se que os 25% restantes deram opinião contrária, justificando a resposta com a falta de familiaridade com computadores.

Depois de questionamentos a respeito do Moodle, o mais importante é saber se de fato essa ferramenta contribui para o aprendizado na EaD. Quando indagados sobre isso, 85% dos entrevistados responderam afirmativamente. Isso significa dizer que o software Moodle contribui substancialmente para o aprendizado. Eles afirmaram que o AVA é um recurso necessário e que sem ele o andamento do curso se tornaria difícil. Em contrapartida, 15% afirmaram que o software em questão não contribui para o aprendizado e que são mais relevantes o conteúdo da disciplina e os materiais (apostilas, links, fóruns, etc.) disponibilizados no AVA.

Outra questão de fundamental importância era saber se o Moodle permitia ao aluno refazer as tarefas que lhe são passadas. Esse aspecto é pertinente em virtude de termos situações em que não é interessante que o aluno tenha esse privilégio, por exemplo. Com relação a esse aspecto, 65% dos discentes responderam que o Moodle dá essa liberdade, mas de forma controlada pelo administrador – ou seja, isso depende muito da finalidade da tarefa. De fato, o Moodle é flexível com relação a isso; ele permite que o administrador possa configurá-lo de acordo com o que se pretende. Para 35% dos discentes, o Moodle deveria ser mais flexível nesse quesito. Entretanto, se assim fosse, a ferramenta deixaria de ter tanta eficácia nos processos avaliativos. No caso de um simulado, por exemplo, o aluno pode ter essa disponibilidade de refazer quantas vezes for necessário, mas se a tarefa é de avaliação, isso não é permitido.

Por último, os discentes foram indagados a respeito da forma como o Moodle reage a situações inesperadas – por exemplo, quando o aluno insere uma informação inconsistente ou executa um procedimento inadequado. O software deve ter dispositivos para contornar situações como essas, emitindo sinais de alerta para que o usuário possa intuitivamente controlar a situação indesejada. Com relação a esse fator, 54% dos discentes responderam que o software trata de maneira satisfatória situações inesperadas ocasionadas por erros cometidos pelo utilizador do programa. Os outros 46% acham que o programa ainda pode melhorar nesse quesito. Por exemplo, eles citam que, às vezes, a tela trava aleatoriamente e o programa não emite nenhuma mensagem. De fato, esse tipo de erro acontece no Moodle; no entanto, o fato de exibir ou não o tipo de erro é uma questão de configuração. A plataforma permite que se configure a exibição das mensagens de erros do próprio sistema; essa exibição tem com vantagem a visualização do problema e a busca por uma possível solução.

Essa questão é pertinente, sobretudo porque todo usuário, seja ele do AVA ou de qualquer outro software, pode executar procedimentos incorretos involuntariamente, até mesmo por falta de conhecimento. Portanto, é de fundamental importância que o programa tenha recursos para lidar com isso. No caso específico do Moodle, ele dispõe de um mecanismo chamado *debugging*, por meio do qual se configura a exibição das mensagens de erro, que promovem um tipo de interatividade com o usuário e dão feedback sobre o que está, de fato, ocorrendo naquele momento.

À guisa de conclusão

A pesquisa mostrou que o AVA Moodle apresenta poucas deficiências com relação a sua usabilidade. Ficou constatado que alguns usuários tiveram dificuldades durante o uso, o que não impediu a continuidade de sua utilização. Verificou-se também

que são necessárias algumas melhorias para que se possa atender satisfatoriamente a todos os perfis de usuário. Os problemas começam pela sua interface, que, segundo os discentes, deveria ser mais bem organizada com relação à hierarquia dos menus, ao layout e à paleta de cores. Entretanto, esses fatores não comprometem a eficácia do software, pois são problemas contornáveis.

Outra sugestão de melhoria refere-se à estabilidade do sistema, o qual, segundo a pesquisa, apresenta problemas de instabilidade e dificuldades de acesso, pois, às vezes, encontra-se fora do ar. Esse tipo de problema é mais grave que os demais em virtude de não poder ser contornado pelo próprio usuário, já que envolve questões estritamente técnicas e relacionadas ao local em que a plataforma se encontra disponível, como já mencionamos anteriormente, e à qualidade da conexão com a internet.

Existe ainda outra reivindicação dos discentes, relativa à falta de feedback, ou seja, de emissão de comentários nas avaliações. Talvez isso seja uma questão de falta de tempo e de sensibilidade por parte dos educadores para proporcionarem a otimização de tal funcionalidade no Moodle. Em contrapartida, o Moodle detém qualidades que o tornam uma ferramenta eficaz no ensino colaborativo, tanto no acadêmico quanto no corporativo.

As deficiências relacionadas não significam que o Moodle não pode ser adotado pelas instituições de ensino. Muito pelo contrário, o software, de acordo com os resultados obtidos, mostrou mais qualidades do que imperfeições. A pesquisa cumpriu o objetivo estabelecido e mostrou que, mesmo necessitando de adequações, o Moodle atende ao propósito a que se destina e apresenta um ótimo grau de usabilidade e aceitabilidade. Entendemos que os dados aqui reportados refletem a realidade de um pequeno grupo de alunos pesquisados dentro de sua realidade local, porém também estamos cientes da importância de estudos locais, já que eles possibilitam vislumbrar percepções, pontos altos e baixos da EaD.

No futuro, pretendemos analisar as categorias aqui elenca-

das do ponto de vista dos professores e tutores, para podermos, dessa forma, mapear o uso e a aceitação da plataforma e otimizar suas aplicações.

Referências

Australia. **Proceedings...** Hammondville, Australia: HERDSA, 2002. p. 7-10.

FERREIRA, Zuleika Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, Alzino Furtado. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente TELEDUC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** São Paulo: ABED, 2007. p. 1-10.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro; OLIVEIRA, Marlene; SOUZA, Welber Amaro Santos. A distribuição do conhecimento na sociedade da informação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Fundação Cefetminas, 2008.

MEHLECKE, Querte Teresinha Conzi; TAROUÇO, Liane Margari-da Rockenbach. Ambientes de suporte para educação a distância: a mediação para aprendizagem cooperativa. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 1, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13630/7701>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MOODLE. About Moodle. Disponível em: <https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle>. Acesso em: 20 maio 2015.

MORAES, Giseli Diniz de Almeida; TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. A tecnologia da informação como suporte à gestão estratégica da informação na pequena empresa. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 1, n. 1, p. 28-44, 2004.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Orgs.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

VASCONCELOS, Juliene Silva. A Educação a Distância/EAD e o contexto educacional brasileiro pós-LDB. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Maria Rúbia Alves (Orgs.). **LDB**: balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas, SP: Alínea, 2008.

VIEIRA, José Valdir Silva. **Avaliação da utilização do Moodle no ensino a distância da UNOPAR Virtual no polo da cidade de Patos-PB**. 2011. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) – Universidade Estadual da Paraíba, Patos, PB, 2011.

2

Em busca do gênero profissional

Liane Velloso LEITÃO (IFPB)

Rosycléa DANTAS (IFPB)

Maria Jaberlânje da Silva NELO (IFPB)

Educação a distância: uma via de questionamentos

Apesar de aparentar ser mais nova, a modalidade de Educação a Distância (EaD) surgiu na década de 80, oferecendo possibilidades de acesso à educação básica por meio de aulas por correspondência ou teleaulas transmitidas por emissoras de TV. Mas foi apenas a partir da segunda metade da década de 90 que a EaD ganhou proporções maiores, passando a oferecer também cursos de graduação e pós-graduação, via internet. No entanto, muito ainda se discute acerca desse processo e dos sujeitos nele envolvidos.

Questiona-se, de forma mais específica, a solidez da EaD, o que nos direciona para uma via de mão dupla: se, por um lado, percebe-se uma forte desvalorização e até mesmo um descrédito por parte não só dos leigos, mas também de profissionais (da área educacional ou não), por outro, percebe-se uma maior consciência acerca da importância e da necessidade da EaD na era tecnológica em que vivemos.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, em seu artigo 1º, define o que é a educação a distância. Segundo ele, essa modalidade

é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Tendo em vista essa definição, percebemos a ausência de um importante agente nesse processo: o professor. Podemos inferir a presença do aluno nos direcionamentos da autoaprendizagem; entretanto, uma lacuna aponta para o profissional de ensino no artigo acima. E o mesmo se verifica ao longo dos treze artigos do documento, no qual não há nenhuma menção ao professor e/ou tutor.

Em documento mais recente, percebemos uma alteração na definição da EaD, na qual a figura do professor aparece como

parte integrante do processo de educação. Dessa forma, no artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, define-se EaD como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Embora o professor esteja presente no decreto de 2005, percebemos ainda algumas lacunas na legislação com relação ao papel ou papéis dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino. Assim, com base nos documentos supracitados e nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), esta pesquisa propõe um olhar sobre um dos sujeitos da EaD: o tutor iniciante. Alinhamo-nos aos pressupostos da Linguística Aplicada (LA) contemporânea (CELANI, 1992; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; KLEIMAN, 2001) e interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO, 2006), que concebe o professor, a partir da sua multidimensionalidade, como um sujeito consciente e autônomo na sua prática.

Considerando a tríade LA, EaD e trabalho docente, propomos a seguinte pergunta norteadora: como uma tutora iniciante compreende o seu trabalho em sua primeira experiência na EaD, a partir das representações dos saberes docentes e do gênero de atividade? Em seguida, definimos como objetivos de pesquisa: (i) identificar como os saberes perpassam e influenciam as suas concepções sobre o gênero da atividade de tutor; e (ii) analisar as representações dos gêneros das atividades de tutor e professor virtual, a partir da textualização da nossa tutora iniciante.

Diante desses questionamentos, este capítulo encontra-se estruturado em três seções. Apresentamos, inicialmente, a interface proposta por nós entre saberes docentes (TARDIF, 2013) e gêneros da atividade (CLOT, 2007, 2010), perpassada pelo aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

(BRONCKART, 2009 [2006]; 2012 [1999]). Na segunda seção, a fim de compreender o gênero da atividade de tutor, realizamos um breve percurso histórico sobre esse profissional, levando-se em consideração também as especificidades das modalidades de ensino presencial e a distância. Em seguida, identificamos nosso corpus, o perfil da tutora-colaboradora e a metodologia de pesquisa. Na seção quatro, desenvolvemos a análise dos dados selecionados. Por fim, após as reflexões propiciadas pela análise das representações da tutora, tecemos outras palavras acerca do ensino a distância.

Diálogo entre os saberes e os gêneros da atividade

Se pensarmos em concepção de trabalho, seja de qual natureza for, remetemos ao conceito de “verdadeiro trabalho” de Marx e Engels (1987). Para eles, um “‘verdadeiro trabalho’ seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento das suas capacidades [...]”. Isso significa dizer que “o trabalhador detém o conhecimento de todas as etapas do seu trabalho [...] em um processo contínuo de conscientização e de compreensão do todo e dos saberes necessários ao/para o seu agir” (LEITÃO, 2015, p. 27).

Tendo em vista o contexto sócio-histórico atual, com desenvolvimento e acesso ininterruptos às tecnologias, o trabalho se modifica em decorrência da rapidez das informações, que demanda do professor e/ou do tutor novas ações, (re)significações de suas aulas, (re)configurações do seu agir, transformando-o enquanto indivíduo social. De acordo com Tardif e Raymond,

[...] em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Sendo assim, há um processo contínuo de (des)construção dos saberes docentes, que parecem ser “plurais e heterogêneos” e que provavelmente são de “naturezas diversas” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213). Alicerçado nessas naturezas diversas, Tardif (2013) propôs uma classificação dos saberes docentes, apresentada no quadro a seguir, que também encerra a nossa releitura.

Quadro 1 – Os saberes docentes (TARDIF, 2013) e a releitura proposta.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente	Nossa proposta de classificação
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária	Saberes pessoais dos professores
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais	Saberes provenientes da formação escolar
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os cursos de reciclagem ³ , etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores	Saberes provenientes da formação para o magistério
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas	Saberes provenientes das ferramentas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional	Saberes da própria experiência na profissão

Fonte: Adaptado de TARDIF, 2013, p. 63.

O processo que envolve a (trans)formação dos saberes se dá por meio das atividades de linguagem, que traduzem as intenções, os motivos e as escolhas dos sujeitos. Por esse fato, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009 [2006]; 2012 [1999]) fundamenta nossa pesquisa, dialogando com a LA interdisciplinar na análise dos dados.

³ Apesar de não concordarmos com esse termo, pois concebemos esse processo como o de formação continuada, decidimos, por enquanto, mantê-lo em respeito ao trabalho do autor no qual nos apoiamos.

O ISD, com foco no desenvolvimento humano, adota quatro princípios basilares, a saber: (i) a emergência da linguagem e da história social humana são os determinantes do processo de constituição e desenvolvimento das habilidades psicológicas individuais e dos mundos coletivos; (ii) as habilidades especificamente humanas são produtos de interações entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas; (iii) a ciência humana deve ter uma base filosófica sólida e profunda e (iv) deve almejar a utilidade social (BRONCKART, 2012). Além desses princípios, fundamentaremos nossas reflexões no entendimento de Schwartz, Adriano e Abderrahmane (2008, p. 11), de que “não se pode tratar dos problemas de desenvolvimento sem prestar uma atenção renovada ao que chamamos de atividade humana, assim como ao trabalho humano”.

Nessa linha de raciocínio e ao focar o trabalho como unidade de análise, Clot (2014) – no âmbito da Clínica da Atividade – discute a noção de gênero profissional como sendo a parte subentendida da atividade, sua memória coletiva, que

fixa os precedentes que ser-vem de referência para casos similares que possam apresentar-se na atividade com seus imprevistos. Condensa os resumos coletivos do trabalho como outros tantos esquemas sociais “pré trabalhados” que podem – mesmo no desco-nhecimento dos operadores – ser ativados ou desativados de acordo com as condições singulares da ação. (CLOT, 2014, p. 96).

Pensando no contexto da nossa pesquisa, refletimos acerca desses “precedentes que servem de referência” para o trabalho do tutor, permitindo que ele possa reconhecer os gestos possíveis do seu fazer e, assim, escolher aqueles que são mais adequados ao tempo e espaço no qual está inserido, recusar outros e até criar novos gestos. Como ressalta Clot (2014, p. 96), as fronteiras do gênero da atividade são móveis, possibilitando recursos estilísticos. Para o autor, a estilização individual ou de alguns colegas de profissão está no “próprio princípio do desenvolvimento transpessoal do ofício. É uma repetição sem repetição que descongestiona o gênero profissional, impulsionando as variações que podem

conservar-lhe a vitalidade” (CLOT, 2014, p. 96). O estilo é, nessa perspectiva, o renovador do gênero.

Nesse sentido, ao longo da entrevista com a colaboradora desta pesquisa, identificamos também traços relevantes acerca dos quatro elementos constitutivos do trabalho, propostos por Amigues (2004), quais sejam: as regras de ofício, as prescrições, as ferramentas e o coletivo de trabalho. A análise de tais elementos é justificada nesta pesquisa pelo fato de refletirmos, a partir da fala da nossa colaboradora, sobre a aproximação/distância entre os gêneros das atividades do professor e do tutor. Seguindo essa linha de pensamento, entendemos que essas ações inerentes à profissão de professor também fazem parte das regras de ofício do tutor, assim como as ferramentas utilizadas por ambos – por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Ambos os gêneros estão condicionados a prescrições externas, como as da direção do curso ou dos alunos, bem como a suas autoprescrições. Isso posto, observamos, primeiramente, uma interseção constante entre ambos os gêneros da atividade.

Para tanto, seguimos com a contextualização do trabalho do tutor.

Quem é o tutor na EaD?

A tutoria não é uma atividade nova, tampouco exclusiva do ensino a distância. De acordo com Sá (1998), a tutoria como método teve sua origem nas universidades ainda no século XV, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral nos alunos. Após esse período, já no século XX, o tutor passa a assumir uma função parecida com a que conhecemos hoje na EaD. Ele tinha o papel de orientar e acompanhar os trabalhos acadêmicos, modelo que foi incorporado nos atuais programas de ensino a distância.

Na perspectiva da EaD atual, Litwin (2001, p. 98) indica que cabe ao tutor promover a realização de atividades, apoiando

sua resolução, e oferecer novas fontes de informação, favorecendo a compreensão dos alunos, destacando que “estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância”.

Mesmo sendo a EaD uma modalidade que propõe uma maior autonomia na aprendizagem, o tutor surge como um mediador ou orientador, desempenhando tarefas semelhantes às dos professores, mas que apresentam algumas particularidades. Esse profissional deve apresentar aos alunos novos caminhos para criar ou repensar conceitos, ajudando-os a interagir com os conteúdos, o professor e as práticas.

Alguns estudos comprovam que os professores e tutores da EaD reproduzem as práticas do ensino presencial mesmo estando em ambientes de aprendizagem on-line. Uma pesquisa realizada por Cerny e Erny (2001 apud MACHADO; MACHADO, 2004) na Universidade Federal de Santa Catarina, com alunos e professores do Curso de Especialização a Distância em Marketing, aponta que “os alunos preferiam as atividades individuais, enquanto os professores preferiram as atividades de fixação. A atividade mais rejeitada pelos alunos foi o chat, considerado improdutivo e desorganizado” (MACHADO; MACHADO, 2004, p. 4).

Nesse sentido, Sá (1998) enumera algumas diferenças entre as funções do professor de ensino presencial e do tutor nos ambientes de EaD:

Quadro 2 – Diferenças entre as funções do professor de ensino presencial e do tutor nos ambientes de EaD

Educação Presencial	Educação a Distância
Conduzida pelo professor	Acompanhada pelo tutor
Acompanhada pelo tutor	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com horários flexíveis, lugares distintos e meios diversos

Fonte: SÁ, 1998, p. 47.

Assim, percebe-se uma relevante distinção entre as atribuições do professor e as funções desempenhadas pelo tutor na EaD. Nessa perspectiva, Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011, p. 35) ressaltam que o trabalho do tutor não se limita ao de auxiliar na aprendizagem; o tutor “é o agente responsável por orientar, guiar, provocar, instigar o estudante, despertando-lhe o interesse pelo curso, o desejo de aprender e de buscar novos horizontes”. Por esse motivo, compreendemos ambas como atividades diferentes, exigindo dos seus trabalhadores a mobilização de saberes específicos.

Os caminhos para compreender o fazer do tutor

Cientes do nosso objetivo de pesquisa, da sua problematização e levando em conta nossa colaboradora, definimos a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados. Dessa forma, corroboramos a asserção de que a “escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto” (NELSON et al. 1992, p. 2 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

Seguindo o proposto, o texto escolhido para ilustrar este capítulo revela as representações de uma tutora iniciante acerca da sua compreensão da situação de trabalho no campo da educação a distância. Nosso corpus foi produzido a partir do texto/discurso da nossa colaboradora, Sarah⁴, alguns meses antes do início de sua atividade como tutora de um curso de pós-graduação, em 2015.

Nesse contexto específico de Sarah e em escala mais ampla – a do ensino a distância –, um cenário é definido e delimitado por dois sujeitos: o professor e o tutor. Há nesse ambiente um imbricamento de saberes, tarefas, prescrições, responsabilidades e agires de ambos os profissionais, o que nos levou a analisar as representações sob o viés de um aspecto da arquitetura interna do texto: os conteúdos temáticos (BRONCKART, 2012 [1999]). Tal categoria de análise está presente no primeiro nível do “folhado textual”⁵, chamado de nível organizacional.

Primeiramente foi necessário identificar quais temas eram mais relevantes e responsivos, tomando como ponto de partida a pergunta norteadora da pesquisa. Dessa forma, dois conteúdos temáticos (CTs) foram definidos, a partir de dois momentos distintos, porém complementares, da trajetória de Sarah.

a) CT1: experiência em sala de aula presencial.

Neste CT, pontuamos a formação acadêmica e as primeiras experiências de Sarah na docência.

b) CT2: expectativa sobre a sala de aula virtual.

Apontamos, nos extratos relacionados a esse tema, as expectativas/impressões, a formação e os questionamentos da tutora em relação ao seu primeiro trabalho na EaD.

Considerando a proposta de interação entre os saberes (TARDIF, 2013), os gêneros da atividade (CLOT, 2007, 2010) e os elementos constitutivos do trabalho (AMIGUES, 2004) – sobretudo o coletivo de trabalho –, seguimos para a análise das representações da tutora Sarah.

⁴Por motivos éticos e para preservar a identidade da nossa colaboradora, seu nome foi substituído.

⁵O folhado textual (BRONCKART, 2012 [1999]) apresenta três níveis que permitem a análise do texto: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

“Tem uma diferença aí entre professor e tutor”: uma tutora em busca do gênero profissional

Os excertos selecionados para a análise estão agrupados nos dois conteúdos temáticos explicitados na seção anterior. O primeiro CT, definido como “experiência em sala de aula presencial”, retrata as primeiras vivências de Sarah em sala de aula presencial, como professora em um curso de idiomas e como aluna -regente⁶ da disciplina de Estágio Supervisionado, durante o seu mestrado.

O excerto a seguir expõe as representações de Sarah acerca da sua atividade docente como professora de Inglês.

Segmento 1:

Sarah (doravante S): Era aula de inglês. Então era um curso de idiomas. E pegavam alunos de várias idades. Então eu tinha desde adolescente até alunos adultos. E as aulas eram bem dinâmicas. Seguiam um roteiro, mas o roteiro, ele era meio livre. Assim. Tinha o que ia fazer em sala de aula, mas eu podia inovar. Então eu podia trazer novas atividades. Eu podia colocar música no meio, teatro, enfim... e aí... depois de um tempo dando essas aulas que ia do básico até o pós avançado, eu propus uma aula de conversação. E aí a gente juntava todo mundo numa turma só pra conversar em inglês. Era basicamente isso.

Nesse trecho de exposição da sua experiência em aulas presenciais, várias representações acerca da docência são apresentadas, como o contexto de atuação, o perfil dos alunos, planejamento da aula, prescrição e ferramentas.

Contextualizando esse ambiente, podemos verificar um elemento característico da grande maioria dos cursos de idiomas: o método, representado aqui por roteiro. A atividade do professor é delimitada e controlada até certo ponto por essa prescrição (AMIGUES, 2004) estabelecida pela escola, que tem a função de orientar o modo de ensino da língua estrangeira. Entretanto, Sarah (re)significa esse método, na medida em que modaliza ao dizer que o roteiro “era meio livre”, indicando que havia possibilidades de “burlar” essa padronização. Para atingir esse fim, ela se apropriou de ferramentas (AMIGUES, 2004) como músi-

⁶ Utilizamos o termo aluna-regente para apontar, nesse contexto de Sarah, a atividade realizada nas disciplinas de estágio, semelhante à do professor-regente.

cas e teatro, o que inferimos serem representações decorrentes da sua compreensão acerca das suas aulas, dos seus alunos, das necessidades presentes e do seu conhecimento de mundo fundamentado em suas próprias experiências como aluna em aulas de inglês.

Sobre o papel do gênero da atividade de professor na textualização de Sarah, lembramos a afirmação de Clot (2010, p. 180) segundo a qual “a estilização do gênero pela experimentação sobre suas variantes, por iniciativa de cada um e de todos no decorrer da atividade, confirma o poder de agir de um coletivo sobre a organização oficial do trabalho”. Identificamos, pela ocorrência do índice de pessoa “eu”, que Sarah tinha autonomia sobre o seu agir, podendo propor, inclusive, atividades diferenciadas das previamente estabelecidas, como no caso das aulas de conversação.

No segmento 1, além de identificarmos o papel do professor, por meio das várias ações que compõem as regras de ofício (AMIGUES, 2004) desse profissional, podemos validar as representações dos saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho e da experiência de Sarah na atividade docente, sobretudo quando ela aponta o redirecionamento das aulas devido à flexibilidade do roteiro e a utilização de materiais outros, adaptando-os às diversas idades e expectativas dos seus alunos.

No próximo excerto, Sarah aborda a sua experiência no curso de mestrado, na disciplina de estágio supervisionado. Ao ser perguntada se ministrou aulas durante o mestrado, Sarah respondeu:

Segmento 2:

S: Sim. No estágio supervisionado. Aí eu tinha uma turma pra o curso de graduação em Mídias Digitais. E a disciplina era metodologia de pesquisa zero. É... porque lá eles têm zero, um, enfim, vários níveis. E aí o professor propôs o TCC. Começou a explicar como era que eles deviam proceder pra poder pensar no TCC. No início eles estavam só pensando no tema. Aí... eu ia com eles trabalhando as etapas. Como é que deve ser montado um TCC⁷, aí a gente falou um pouquinho da estrutura, resumo, introdução. Mas tava sempre nas questões mais básicas. Eles não deixaram nada definido até o final. Foi um semestre.

⁷ Trabalho de conclusão de curso.

Apesar de a experiência ter sido realizada em um curto espaço de tempo, inferimos que ela contribuiu para a constituição profissional de Sarah. Salientamos a presença de dois índices de pessoa – “eu” e “a gente” – como indicadores do modo com que Sarah se enxergava como parte inserida no contexto da disciplina, assumindo o papel que lhe cabia naquele momento: o de aluna-estagiária. Podemos constatar, nos trechos “[...] eu ia com eles trabalhando as etapas” e “[...] a gente falou um pouquinho da estrutura, resumo, introdução”, uma relação dialógica estabelecida entre os agentes do processo: Sarah e os alunos do curso de graduação em Mídias Digitais. Quando Sarah se refere à estrutura dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), inferimos que haja representações dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, sobretudo do curso de graduação, em que há a realização de tal trabalho final. Inferimos também a presença de saberes provenientes das ferramentas usadas no trabalho, como livros e a internet, que oferecem suporte ao planejamento da disciplina.

Essas duas situações de prática docente – nas quais são evidenciados os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, do uso de ferramentas e de sua própria experiência no trabalho – têm um papel fundamental na concepção e no entendimento de Sarah sobre a sua futura atuação no ambiente virtual. Desse modo, encaminharemos nossa análise para os dados relacionados ao CT2: “expectativas sobre a sala de aula virtual”.

Sendo assim, selecionamos como primeiro excerto desse CT o texto/discurso de Sarah indiciador das suas representações sobre como agir na EaD e a sua compreensão acerca do que seja o trabalho de tutor.

Segmento 3:

S: É... também vai ser pra auxiliar os alunos no trabalho de conclusão de curso. Porque é um curso de pós-graduação. Não é um curso de graduação. Aí eles tão... pelo que as professoras já passaram pra mim... eles tão pensando num artigo... é... e os artigos vão tar inseridos dentro do que eles chamam de projeto

guarda-chuva. Aí... separaram os tutores em grupos, os professores-formadores. Tem vários projetos guarda-chuva, o meu é “Gênero, comunicação e TICs”, que é tecnologia da informação e comunicação. E aí eles vão ter que pensar num artigo que aborde esse tema e aí o que a minha professora... porque eu sou tutora, aí tem uma professora-formadora que é a líder do grupo... e o que ela pensou foi englobar as redes sociais. Então ela quer casos relacionados a youtube, facebook, enfim. Todas as redes sociais. É... e aí você quer saber como eu tô pensando que vai ser. Então, vai ser basicamente... eu acho que vai ser basicamente o que eu fazia com meus alunos no meu estágio supervisionado. Que era dar uma ajuda a eles enquanto eles tão pensando esse artigo, só que de uma forma mais enfática, vamos dizer assim, porque eles vão ter que, de fato, fazer o artigo nesse estágio.

Primeiramente, observamos que função Sarah assume em seu trabalho de tutora: “também vai ser pra auxiliar os alunos no trabalho de conclusão de curso”. Essa concepção de “auxiliar” também está presente nos referenciais do Ministério da Educação (MEC) para a educação superior a distância, que definem ser uma das atribuições do tutor “auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo” (BRASIL, 2007, p. 21). Inferimos que há uma relação direta entre sua representação da atividade de tutora e sua atuação como aluna-estagiária durante o mestrado, na apresentação e encaminhamento do TCC para os estudantes do curso de graduação. No enunciado escolhido, evidenciamos representações dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério.

Outro trecho desse segmento reforça a ideia de Sarah de que a sua atuação como tutora será semelhante à de aluna-estagiária:

eu acho que vai ser basicamente o que eu fazia com meus alunos no meu estágio supervisionado. Que era dar uma ajuda a eles enquanto eles tão pensando esse artigo, só que de uma forma mais enfática, vamos dizer assim, porque eles vão ter que, de fato, fazer o artigo nesse estágio.

Podemos inferir, a partir do discurso de Sarah, que há muitas semelhanças entre os trabalhos realizados pelo tutor, pelo professor e pelo aluno-estagiário na sala de aula presencial.

Mais um aspecto pode ser adicionado à análise do gênero da atividade de tutor. Logo após revelar a sua função como tutora, Sarah discorre sobre o trabalho com o coletivo de professores (AMIGUES, 2004). Nesse momento, há, textualmente identificada, uma separação entre os dois gêneros profissionais: professores-formadores e tutores. Assim, ao dizer “minha professora” e justificar com “porque eu sou tutora”, Sarah marca linguisticamente, usando pronomes e outros elementos lexicais, que essas são atividades diferentes e se posiciona hierarquicamente na estrutura consolidada do curso em que atua. Além disso, ela ressalta especificidades de cada gênero de atividade (professor e tutor): o planejamento do que vai ser ministrado não é de responsabilidade dela (tutora), mas da professora da disciplina, que pensou em “englobar as redes sociais” e “quer casos relacionados a youtube, facebook”. Sarah, como “auxiliar” do processo, assume o papel de quem vai “ajudar os alunos” no desenvolvimento das atividades que são planejadas pela professora.

Dessa forma, podemos constatar a presença do coletivo de trabalho, que influencia e direciona o agir da tutora Sarah para um planejamento de acordo com o projeto proposto.

Retomamos, nos dois próximos segmentos, a estrutura hierárquica do curso, porque acreditamos que seja de suma importância a sua definição a fim de que possamos buscar respostas aos nossos questionamentos acerca de dois gêneros de atividade distintos.

Podemos observar que o esquema organizacional é perpassado pela formação acadêmica. É ela que define quem é o professor-formador e o tutor.

Segmento 4:

S: Não era porque a primeira experiência que eu tive com EaD é nesse curso agora. Então como elas fazem essa divisão, pra mim o tutor é como se fosse um auxiliar, alguém que você vai pra tirar as dúvidas. Aquele que você tem na universidade, o auxiliar do professor, como é que chama... um monitor. O tutor é como se fosse um monitor, já que a gente tem a figura do professor-formador, que é o professor da disciplina.

Vemos, a partir da fala de Sarah, uma tentativa de enxergar a “memória coletiva” da atividade do tutor, de encontrar os “precedentes que servem de referência” (CLOT, 2014) para o seu trabalho. No segmento 3, Sarah compara as ações desenvolvidas pelo tutor com as do estagiário no âmbito do ensino superior; já neste excerto 4, ela busca os precedentes nas ações desenvolvidas pelos monitores universitários. Nesse sentido, acreditamos que parece ainda não haver uma definição, precisa, acerca da “história coletiva” que “fixa as fronteiras moventes do ofício em um tipo de teclado de subentendidos sobre o qual cada um pode tocar” (CLOT, 2013, p. 7) e, por isso, nossa colaboradora estabelece comparações com outras atividades a fim de ter clareza acerca dessas fronteiras do ofício. Por outro lado, ressaltamos essa busca de Sarah como uma tentativa de organizar seu agir, pois, como destaca Clot (2013), o gênero profissional é o “organizador da atividade”, aquele que disponibiliza os “gestos possíveis e impossíveis”.

Nessa busca, destacamos que as comparações estabelecidas por Sarah estão sempre relacionadas a atividades em que o sujeito (o estagiário e o monitor) auxilia e, com isso, ela novamente fixa seu papel como “auxiliar” dos alunos. Sobre esse aspecto, como vimos anteriormente, Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011) destacam que o papel do tutor não é apenas “auxiliar”; ele é o responsável por “orientar, guiar, provocar e instigar” os alunos. Ainda segundo as autoras, aqueles que exercem somente a função de auxiliar são “tutores menos preparados”, ainda “sem nenhuma identidade específica” (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011, p. 34). Desse modo, entendemos que a representação de Sarah acerca do seu fazer revela, em certa medida, o fato de que ela é iniciante na tutoria e, por isso, ainda está tentando encontrar (por meio de comparações) os gestos e saberes do seu ofício, buscando sua identidade, seu lugar nesse ambiente virtual de ensino.

Segmento 5:

S: Então. Eu acho que a gente vai acabar meio que se equiparando no final das contas porque cada um vai ter que pegar um número x de alunos. Então, eu acredito que o mesmo trabalho que o professor vai fazer de orientar o aluno eu vou acabar fazendo também. Aí o que eu acho que pode acontecer é, se eu tiver alguma dúvida, eu recorro ao professor. Que de qualquer forma, pra mim, eu vejo que se ele tivesse numa categoria acima de mim, já que eu tenho que recorrer a ele se eu tiver alguma dúvida. Então, eu vejo como uma hierarquia.

Nessa busca por seu lugar, por sua identidade, além das comparações com o estágio e com a monitoria, Sarah equipara seu fazer ao do professor, o que nos leva a refletir sobre o que, de fato, diferencia essas duas atividades. Machado (2007, p. 92), em sua representação sobre o trabalho do professor, apontava como objeto dessa atividade “organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas”. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas do professor e do tutor parecem não se diferenciar entre si; no entanto, como pontua Sá (1998), essas atividades, apesar de dialogarem, apresentam suas especificidades. Mas para Sarah, “no final das contas”, “vai acabar meio que se equiparando”.

Acerca dessa discussão, Vargas (2009) realiza um estudo bibliográfico demonstrando como os termos “professor” e “tutor” vêm sendo utilizados por pesquisadores da área de educação, e revela que há uma falta de objetivação na utilização desses nomes, pois alguns autores utilizam ambos como diferentes, por representarem funções específicas, enquanto outros não fazem distinção entre os termos, referenciados como sinônimos. Desse modo, entendemos que essa representação de Sarah sobre o trabalho do tutor e do professor é, outrossim, reveladora dessa falta de consenso – que parece, ainda, continuar viva em nossa sociedade – no que se refere à utilização de tal nomenclatura.

Outras palavras...

Considerando as representações da tutora Sarah, observamos que a compreensão do papel do tutor no ensino a distância ainda apresenta muitas interrogações, na medida em que há uma lacuna de definição sobre quais são as tarefas exclusivas do professor e as exclusivas dos tutores, pois elas levam a um imbricamento de ações.

Percebemos, igualmente, que essa ausência de clareza sobre as especificidades do trabalho do tutor e sobre o gênero da atividade afeta a identidade de Sarah como profissional, fazendo com que ela equipare seu fazer não apenas ao do professor, mas também ao de estagiários e monitores, buscando nessas atividades os saberes necessários para que possa exercer sua prática – contudo, ainda sem um lugar para se reconhecer, para se definir.

Os saberes provenientes dos contextos acadêmicos e profissionais podem contribuir para uma compreensão das atividades no âmbito da EaD, visto que saberes específicos a esse ambiente virtual são requeridos de seus trabalhadores. A criação de documentos legais que melhor regulem e certifiquem as atividades dos tutores – apoiando-os, inclusive, juridicamente – também faz parte de ações que devem ser pensadas para o futuro da educação a distância.

Portanto, podemos concluir, a partir das representações da tutora Sarah, que o lugar do tutor na EaD ainda é algo em construção. Por isso, acreditamos que promover discussões sobre o fazer educacional desse profissional deve ser algo cada vez mais buscado pelas pesquisas em LA, objetivando a compreensão, ainda mais ampla e não reducionista, do que é o trabalho do tutor.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37-53.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regula o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regula o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009 [2006].

_____. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: WITTKE, C. I. (Org.) **Gêneros textuais e perspectivas teóricas e práticas**. Pelotas: Editora UFPEL, 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, especial, p. 1-11, 2013.

_____. Géneros e estilos profissionais. **Laboreal**, v. 10, n. 1, p. 95-97, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais...** São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I – Feuerbach).** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria; SCHMIDT, Leide Mara; MARINHO, Hermínia Bugeste. **Tutoria em educação a distância.** Ponta Grossa: NUTEAD/UEPG, 2011.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância:** processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: C.E.C., 1998.

SCHWARTZ, Yves; ADRIANO, Rufino; ABDERRAHMANE, Fyad. Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projecto de uma sinergia franco-lusófona. **Laboreal**, v. 4, n. 1, p. 10-22, 2008.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VARGAS, M. E. S. **Análise da nomenclatura em EAD: professor x tutor**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. **Anais...** São Paulo: ABED, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2462009174247.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

3

Conhecimento interdisciplinar e percepções discentes no curso de Letras a distância

Gerthruedes Hellena Cavalcante
de ARAÚJO (IFPB)

Jamylle Rebouças OUVÉNEY-KING
(IFPB)

Introdução

O contexto educacional e, conseqüentemente, a atividade de ensino são afetados por constantes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. O trabalho do professor é moldado e reconfigurado por forças externas e internas, tais como decisões pessoais relativas ao seu trabalho. Com essas mudanças, as instituições de ensino passam a não ser representadas apenas pelo local físico. Com o advento da tecnologia, são criados ambientes alternativos para o ensino – os ambientes virtuais. Aulas que antes aconteciam apenas presencialmente podem ser ministradas em conjunto com aulas virtuais (ensino híbrido⁸), ou até mesmo acontecer apenas nos espaços virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino tem incorporado uma infinidade de novos recursos – livros para consulta on-line, publicações com livre acesso em diversas línguas –, como também outras estratégias que facilitam a aquisição do conhecimento e estreitam suas fronteiras.

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescimento na oferta de cursos a distância, sendo essa modalidade definida pelo Ministério da Educação, em sua página oficial, como

a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (BRASIL, 2016).

Com essa nova modalidade, vários cursos que eram oferecidos apenas presencialmente agora podem ser feitos em plataformas virtuais. Muitas instituições de ensino superior aderiram a esse novo meio, e os profissionais que antes atuavam apenas em cursos presenciais passaram a atuar – por sua livre escolha ou por imposição das instituições – nos cursos a distância. Não obstante, o cenário do ensino a distância (EaD), apesar de oferecer uma infinidade de possibilidades e facilidades na produção do conhecimento, também tem apresentado dificuldades, espe-

⁸“Ensino híbrido” vem do termo em inglês *blended learning* e significa momentos em que o aluno estuda sozinho, em grupo ou em ambientes virtuais.

cialmente no que se refere à produção de conhecimento e à interação, tanto professor-aluno quanto aluno-aluno.

Buscando as representações dos alunos sobre sua própria construção de conhecimento nas experiências vividas nas disciplinas de Seminários Interdisciplinares I e II, a presente pesquisa investigou de que forma os alunos perceberam a produção do conhecimento que ocorreu nas referidas disciplinas. Tomando excertos produzidos por alunos em um fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como corpus para nossas análises, a discussão baseia-se no construto teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009 [1999], 2006), como também em pesquisas que discorrem sobre autonomia (HALL, 2003; COSTA, 2009), interdisciplinaridade (MINAYO, 2010) e ensino a distância.

A proposta interdisciplinar

A disciplina Seminários Interdisciplinares tem como objetivo incentivar a interface entre disciplinas de língua – do primeiro e do terceiro períodos – e de literatura – do segundo e do quarto períodos – e outras áreas da produção epistemológica do conhecimento.

A partir do terceiro período, os alunos são estimulados a produzir publicações teóricas ou práticas que tenham a interdisciplinaridade em seu cerne. Quando falamos em publicações teóricas, sugerimos pesquisas tanto no campo pedagógico quanto no campo bibliográfico, a exemplo de análises de materiais didáticos que proponham novos usos e aplicações ou que critiquem seus usos e apontem potenciais soluções. Já em relação às publicações práticas, encorajamos o exercício da criatividade e do lúdico no desenvolvimento de jogos educacionais, práticas de sala de aula, aulas interativas, entre outros procedimentos voltados para o ambiente de ensino e aprendizagem, presencial e virtual. A ideia central é a da produção de interlocução, da reflexão metodológica e, sobretudo, da prática entre os campos disciplinares

semelhantes e diferentes. É a ação interdisciplinar defendida por Ivani Fazenda (2014) e que otimiza o campo de ensino e aprendizagem para os futuros profissionais de Letras.

Durante as três primeiras semanas de aula, são publicados, na plataforma de ensino a distância, links de artigos que abordam a prática interdisciplinar aplicada à pesquisa ou ao ensino de língua, para serem lidos pelos alunos. Nos fóruns dos respectivos polos, os alunos devem postar suas reflexões sobre as pesquisas apresentadas e metodologias utilizadas, apontando pontos altos e baixos da leitura – isto é, o que eles consideram relevante para a prática docente, metodologias que, na visão deles, podem ser implementadas, entre outras observações. Na quarta semana, os alunos organizam-se em grupos de até cinco componentes e selecionam um tema, dentre os postados por professores-orientadores, para desenvolver sua pesquisa. A partir daí, passam a frequentar os “ambientes virtuais de orientação”, nos quais são postadas mais leituras sobre o tema escolhido, e o professor-orientador irá guiar o grupo na elaboração do trabalho final. No fim do semestre, são avaliados o material escrito – entregue por meio da plataforma – e a apresentação oral, oportunidade em que os alunos têm de expor o trabalho orientado e suas conclusões, além, é claro, de interagir pessoalmente com outros alunos e com a banca avaliadora. Para esta pesquisa, entretanto, nos concentramos apenas nas três primeiras semanas de aula e em um fórum específico da disciplina Seminários Interdisciplinares III.

Selecionamos o fórum em que foi apresentado o texto de Juarez Thiessen (2008) intitulado “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem”. As seguintes proposições estavam dispostas no fórum: (i) você diria que sua experiência com Seminários Interdisciplinares I e II poderia estar associada ao campo epistemológico ou pedagógico? e (ii) qual a importância do olhar interdisciplinar na formação do profissional de educação? Dessa forma, e inicialmente, buscávamos avaliar a experiência interdisciplinar nos períodos an-

teriores. Percebemos, contudo, que muitas das participações no fórum apontavam para representações pessoais sobre a produção do conhecimento interdisciplinar que iam além da avaliação (inter)disciplinar – a avaliação proposta era acerca da disciplina e da interdisciplinaridade – e oportunizavam um momento de exposição do self enquanto discente e futuro docente. A seguir, apresentamos os atores das reflexões.

Por trás da tela: quem são os alunos?

Para realizar esta pesquisa, selecionamos alunos que estavam no quinto período do curso de Letras e que estavam cursando Seminários Interdisciplinares III, ou seja, já haviam tido contato com a Interdisciplinaridade no terceiro e quarto períodos. Todos tinham mais de 18 anos de idade e faziam parte de quatro polos de ensino a distância.

No terceiro período, quando do contato inicial com a disciplina, eles tomam conhecimento acerca da abordagem e discutem sua importância, relevância e potencial relação com o ensino de língua. No quarto período, a discussão é vertida para a aplicação da metodologia interdisciplinar ao ensino de literatura. Portanto, no quinto período podemos dizer, *a priori*, que esses alunos já construíram uma bagagem (nem que seja de mão) teórica e prática sobre a interdisciplinaridade.

Mas nem sempre isso ocorre, já que alguns alunos, por opção ou inexperiência, resolvem cursar duas disciplinas de Seminários Interdisciplinares concomitantemente, o que inviabiliza o sucesso de pelo menos uma delas, já que são disciplinas que demandam um grande volume de leitura, orientação e produção.

Os caminhos da pesquisa

A geração de dados desta pesquisa foi feita com base na Netnografia. Para Robert Kozinets (2002, p. 2, tradução nossa), ela é “uma metodologia de pesquisa qualitativa que adapta as técnicas etnográficas de pesquisa ao estudo de culturas e comunidades emergentes através de comunicações mediadas pelo computador”. Acreditamos ser essa a metodologia mais eficaz para este estudo, já que percebemos o Ensino a Distância (EaD) como uma comunidade cibercultural de vivências, sejam estas de aprendizagem ou de sociabilidade – para essas últimas, não podemos fechar os olhos, já que a EaD une sujeitos até outrora impossibilitados de estabelecerem conexão entre si, devido às dificuldades logísticas que um país com a dimensão do nosso pode proporcionar. Ruth Cardoso (2013, p. 141), ao falar sobre a noção de formação de comunidades, menciona que esse é “um conceito baseado em experiência”, em que há uma troca, em que indivíduos fornecem e se apropriam de informações, participam e agem em função de um propósito, etc. Nesse sentido, enquanto ambiente de troca de informação, formação de grupos e elaboração de trabalhos acadêmicos, a disciplina em questão, por intermédio da EaD, forma uma comunidade acadêmica cibercultural, pois seus participantes desenvolvem um sentimento de pertencimento àquela situação e têm propósitos comuns.

Outro aspecto que nos leva ao uso da Netnografia é o fato de essa metodologia nos habilitar para a análise de “auto-representações” (KOZINETTS, 1998), já que entendemos que o indivíduo que “posta” uma mensagem no fórum também está nos provendo uma imagem textual, uma identificação verbal do seu self.

Assim sendo, selecionamos a “comunidade” de aprendizagem do fórum da disciplina de Seminários Interdisciplinares III com vistas a compreender como a produção de conhecimento interdisciplinar atua e quais suas consequências no campo da percepção da formação docente. A partir do fórum intitulado “Retomando as reflexões interdisciplinares no campo do ensino e da aprendizagem”, foi gerado um arquivo no formato PDF con-

tendo 20 páginas. Destas, fizemos uma leitura inicial e selecionamos excertos de 14 dos 32 participantes, já que estes atendiam aos seguintes critérios de escolha e seleção textual:

- falavam sobre a importância do olhar interdisciplinar;
- avaliavam sua experiência e a relevância da disciplina para o futuro docente – tanto no sentido positivo quanto no negativo.

Os demais participantes ora não tratavam das perguntas propostas, ora utilizavam citações do texto adotado como embasamento teórico para expor suas ideias, o que não configuraria, em nossa opinião, uma avaliação autêntica da experiência vivida nos semestres anteriores, já que desejávamos analisar os alunos por eles mesmos, sem qualquer interferência teórica.

Apresentamos então os excertos mais significativos dessas avaliações, no original – portanto algumas falhas ortográficas, bem como transferências do discurso falado, se farão presentes –, porém sem identificar seus autores, visto que estes preferiram manter suas identidades em sigilo. Nesse sentido, utilizamos o recurso dos pseudônimos, por uma questão ética e para atribuir uma forma de identificação que em nada está relacionada com o autor do excerto.

O fórum foi aberto em 17 de outubro de 2014, mas o início das participações apenas ocorreu em 20 de outubro, e a última postagem foi em 03 de novembro de 2014, possibilitando aos alunos quase três semanas de leitura e reflexão sobre o tema proposto.

Na perspectiva de reflexão que une conhecimentos para produzir soluções, Ivani Fazenda (1998) assevera que a educação per se “exige” uma postura interdisciplinar. Portanto, essa postura se faz presente neste estudo, já que, para Maria Cecília Minayo (2010, p. 436), ela é a “articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só”. Assim sendo, ao oferecer

a disciplina de Seminários Interdisciplinares no curso de Letras, estamos propondo a construção da futura atitude docente, promovendo a reflexão sobre a prática e – por que não? – sobre a pesquisa do mesmo modo.

Sabendo que a Netnografia “está baseada essencialmente na observação do discurso textual” (KOZINETS, 2002, p. 7), associamo-la à abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como concebida por Jean-Paul Bronckart (2009 [1999], 2006, 2008). O ISD preconiza que a linguagem é central para o desenvolvimento humano, sendo reveladora do funcionamento social por meio de ações languageiras. Em nossa perspectiva de pesquisa, o ISD proporciona a compreensão do agir na EaD, tanto do professor quanto do aluno, ao analisarmos os textos/discursos produzidos por esses actantes, e, em uma concepção mais ampla, possibilita a compreensão do papel do ensino interdisciplinar na formação do futuro docente.

Dessa forma, os excertos aqui selecionados falam sobre ações de aprendizagem e de ensino e refletem representações sobre o agir e sobre como este pode ser ressignificado. Para Machado (2004), essa teoria proporciona dois níveis de análise sobre o agir: o humano e o educacional. Por motivos já mencionados, estamos aqui focando uma base educacional, a partir do ponto de vista dos alunos de um curso a distância cujas experiências interacionais se restringem, inicialmente, ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), isto é, à comunidade cibercultural de vivência e de troca de experiências.

Existe, contudo, um momento de interação posterior, ao final do semestre letivo, em que os alunos devem apresentar os resultados de suas pesquisas e a escrita do trabalho realizado em conjunto para uma banca de professores avaliadores e outros colegas de turma. Esse é um momento em que já não há mais a atuação da figura do orientador e o aluno torna-se agente do evento.

Nesse sentido, Stuart Hall (2003) apresenta a noção de que o reconhecimento, a identificação e a representação do *self* são elementos que promovem a prática e a execução da autonomia. O reconhecimento da presença do *self* é significativo para o estabelecimento de uma identidade cultural: quem ele é, como age, que práticas sociodiscursivas desempenha, quais ideologias apoia, entre outros elementos que compõem as camadas subjetivas do *self*.

A identificação, por ser uma experiência mutável (HALL, 2003), faz com que o sujeito vivencie processos diários que podem ou não modificá-lo, acrescentando diferenças ou semelhanças ao *self*. Já a representação do *self* per se corresponde à imagem criada, aos papéis sociais que ele desempenha cotidianamente e em determinados contextos situacionais específicos, os quais requerem performances adequadas. A união desses três elementos é essencial para a promoção do sujeito autônomo, pois ele necessita se reconhecer como indivíduo, estar ciente das práticas com as quais se identifica e, por fim, saber como deseja estar representado para a sociedade. A apresentação do trabalho de forma presencial é a personificação e materialização do *self* desses sujeitos que até então se encontravam apenas de forma virtual.

Com a autonomia docente não é diferente, já que o professor precisa se reconhecer em tal papel social, identificar-se com posicionamentos teóricos que mais se adéquam a sua prática, rejeitar outros que não julga adequados nem aliados à sua filosofia de vida e, por fim, estabelecer a sua representação docente. A esse respeito, Sérgio Costa (2009, p. 38) afirma que “a autonomia é entendida como um processo de autodescobrimento, isto é, como atualização e concretização das disposições axiológicas, de algum modo, aprendidas junto ao grupo de pertença”. Diante disso, a autonomia ocorre naturalmente, pois o aluno saberá julgar, refletir e aprimorar sua prática a partir de suas ações e do diálogo com o outro, inserido no grupo.

Passamos a apresentar agora pequenos retratos da construção de selves que trazem em seu escopo as impressões – algumas iniciais, outras finais – sobre o processo de produção do conhecimento interdisciplinar e suas influências na formação docente do aluno da graduação em Letras.

Percepções discentes

A seguir, são expostos os excertos dos alunos e alunas que colocaram em evidência suas apreensões, dúvidas, anseios e compreensões sobre a interdisciplinaridade no curso de Letras e suas diretas consequências para o discente. Iniciamos com Maria:

Minha primeira experiência com seminário interdisciplinar foi essa neste curso de Letras. Foi uma relação preocupante, fiquei muito aflita e ansiosa, pensava que não ia conseguir por que não tinha afinidade com nenhum colega por morarmos em diversas cidades. Consegui superar os pontos negativos com muita dedicação, empenho e entusiasmo do grupo que participei nos dedicamos o máximo e foi positivo. Por esses motivos acredito que a minha experiência com os Seminários Interdisciplinares I e II estão associadas ao campo epistemológico e pedagógico com interdisciplinaridade, um movimento importante de articulação entre o aprender e ensinar. (MARIA).

Ao apontar suas dificuldades no decorrer do semestre – sejam de ansiedade ou de superação, tanto individual quanto coletiva –, Maria o faz de forma gradativa, apresentando inicialmente as experiências negativas e finalizando com as positivas. Ela utiliza modalizações apreciativas – tais como “preocupante”, “aflita”, “ansiosa” – para revelar seu julgamento subjetivo sobre a experiência vivida na disciplina. Observamos ainda que há uma ausência de menção ao papel do professor no discurso da aluna, o que nos leva a inferir que a construção da autonomia discente pode, também, ser um processo independente da presença docente. De acordo com o testemunho de Maria, o apoio do outro – apontado pela “participação, empenho e entusiasmo do grupo” – foi o elemento chave e motivador para que ela superasse as si-

tuações que a afligiam. Para Hall (1997), o outro é essencial para a formação de identidade, pois o outro está fora daquele que o vê. Assim, o outro apresenta diferenças, os marcadores que tanto podem ser inseridos no self quanto refutados.

Já Juliana evoca a presença do professor na prática de orientação. Sua modalização avaliativa destaca a experiência na disciplina como “bem positiva”, como vemos a seguir:

Minhas experiências com essa disciplina são bem positivas, no início do curso até a palavra SEMINÁRIO para mim era um bicho de sete cabeças, mas, depois do primeiro, estou me aperfeiçoando mais a cada período e estou adorando essas experiências, pessoalmente o que mais gosto é da apresentação, pois é o momento que temos para interagir com professores e colegas de curso [...]. (JULIANA).

O uso da expressão adverbial auxilia na ênfase que Juliana deseja para seu relato, já que mais adiante ela aproxima o discurso escrito do oral por meio da expressão “bicho de sete cabeças”, comparando-a à disciplina de Seminários Interdisciplinares. Normalmente aplicada quando desejamos atribuir o caráter de difícil compreensão a uma atividade ou elemento, a expressão serve também para ilustrar a desconstrução da noção prévia que Juliana tinha do agir discente. Ao final, ela confere destaque ao elemento interativo conclusivo da disciplina: a apresentação. Dando relevância especial ao momento em que os alunos e os professores vivenciam a interação presencial, Juliana nos faz perceber a importância do desenvolvimento gradativo e processual que a disciplina proporciona aos alunos, destacando o desenlace positivo no momento em que acontece o encontro presencial: ali e durante a avaliação pela banca, eles se mostram autônomos.

A modalização avaliativa da aluna Telma faz uma retomada do caráter interativo que a disciplina proporciona. Ela conduz sua avaliação por três esferas de formação do self – a subjetividade, a coletividade e a alteridade –, como vemos a seguir:

Minhas experiências com essa disciplina são bem positivas, no início do curso até a palavra SEMINÁRIO para mim era um bicho de sete cabeças, mas, depois do primeiro, estou me aperfeiçoando mais a cada período e estou adorando essas experiências, pessoalmente o que mais gosto é da apresentação, pois é o momento que temos para interagir com professores e colegas de curso [...]. (JULIANA).

O uso da expressão adverbial auxilia na ênfase que Juliana deseja para seu relato, já que mais adiante ela aproxima o discurso escrito do oral por meio da expressão “bicho de sete cabeças”, comparando-a à disciplina de Seminários Interdisciplinares. Normalmente aplicada quando desejamos atribuir o caráter de difícil compreensão a uma atividade ou elemento, a expressão serve também para ilustrar a desconstrução da noção prévia que Juliana tinha do agir discente. Ao final, ela confere destaque ao elemento interativo conclusivo da disciplina: a apresentação. Dando relevância especial ao momento em que os alunos e os professores vivenciam a interação presencial, Juliana nos faz perceber a importância do desenvolvimento gradativo e processual que a disciplina proporciona aos alunos, destacando o desenlace positivo no momento em que acontece o encontro presencial: ali e durante a avaliação pela banca, eles se mostram autônomos.

A modalização avaliativa da aluna Telma faz uma retomada do caráter interativo que a disciplina proporciona. Ela conduz sua avaliação por três esferas de formação do self – a subjetividade, a coletividade e a alteridade –, como vemos a seguir:

Essa Disciplina de Seminário Interdisciplinar, foi muito valiosa pois fez com que eu buscasse a cada dia mais conhecimento para expor para meus colegas no momento oportuno que era a apresentação dos Seminário I e II, aprendi a me socializar dentro do contexto que estavam em debate, pois é através dos Seminários que aprendemos de fato transmitir o conteúdo com segurança, por ser uma aula fantástica que é um momento da exposição e do nosso posicionamento a respeito do que temos conhecimento de fato. Por isso é necessário que cada discente

busque aprender com esses Seminários pois é ele que nos faz crescer a cada dia na nossa Instituição. (TELMA).

O uso dos pronomes “me” e “nosso” coloca o discurso na esfera da subjetividade: o primeiro quando Telma dá o destaque para seu sucesso pessoal ao “aprender a se socializar”; o segundo também na esfera da coletividade, ao inserir o grupo e outros colegas participantes e observadores da apresentação no cenário da construção do conhecimento, juntamente com a “Instituição”. A alteridade, por sua vez, aparece na expressão “cada discente”, pois ela mostra como o outro pode ter êxito pessoal e profissional se “buscar” o conhecimento. Notamos ainda que Telma demonstra como a experiência do coletivo contribui para um *self* autônomo e social. Hall (1997) nos lembra que as subjetividades do ser humano são formadas por meio de um diálogo incompleto, problemático e inconsciente com o Outro, e é essa formação de subjetividade que insere o discente no contexto do agir docente, mostrando como ele pode ser independente e ressignificar suas práticas.

A voz da coletividade na formação docente parece ecoar nos discursos dos alunos que compartilham a disciplina:

Logo essa visão interdisciplinar que estamos vendo na nossa formação acadêmica é de suma importância, pois é através dessa experiência exitosa que iremos desenvolver na nossa sala de aula, conhecimentos integradores que proporcione ao nosso aluno um ensino aprendizagem de qualidade, onde o diálogo, a pesquisa, a sistematização, a aula de campo e a socialização irá proporcionar aos alunos aulas mais proveitosas e prazerosas. (REBECA).

Rebeca utiliza a construção verbal recorrentemente na primeira pessoa do plural para inserir a coletividade em sua narrativa: “estamos”, “iremos”. Aliados aos verbos, a aluna emprega ainda os pronomes possessivos – “nossa”, “nosso” –, reforçando a ação do coletivo no outro. A ação da coletividade tem consequências na alteridade, já que seus planos envolvem a transmissão da experiência ao “nosso aluno”, para citar as palavras de Rebeca.

O sucesso da apresentação final é encarado como uma “aula de campo” que gera potenciais frutos para o agir docente. Não obstante, Rebeca também vislumbra outras funções que vão além das pedagógicas, incluindo também a possibilidade da sociabilização.

Nesse sentido, entendemos que o aluno de Letras pensa hoje em seu futuro como professor e promove seu processo de ensino e aprendizagem já com vistas a suas ações profissionais vindouras.

As relações temporais são igualmente recorrentes nos discursos daqueles que pretendem seguir a carreira docente. Clara faz parte desse grupo:

O olhar interdisciplinar nos dias atuais é de fundamental importância para os novos profissionais que estão surgindo, pois a educação atual deixou de ser tradicionalista e passou a ser interdisciplinar, em que o professor deve usar recursos diferentes e interligar disciplinas e conteúdos. (CLARA).

Suas modalidades – tanto a apreciativa, ao afirmar que o olhar interdisciplinar é de “fundamental importância”, quanto a pragmática, ao se posicionar em relação ao fazer do professor declarando que ele “deve usar” recursos diferentes – evidenciam a responsabilidade que Clara deposita na formação docente. Seu reconhecimento mostra a necessidade da interdisciplinaridade na prática em sala de aula, tanto que a aluna faz referência, potencialmente, ao uso de novas tecnologias da informação – “recursos diferentes” – e da interface dos conhecimentos – “interligar disciplinas e conteúdos”.

À guisa de conclusão

A produção de conhecimento interdisciplinar parece ser ainda um desafio para os alunos do quinto período de Letras. Não obstante, eles procuram superar tal desafio e, no percurso, também obtêm vitórias sobre inquietações pessoais como a ansiedade de falar em público, o socializar com outros colegas, entre

A Netnografia mostrou-se como uma metodologia profícuca para a busca de respostas em comunidades ciberculturais nas quais são veiculados o conhecimento e as percepções sobre ele. Em associação com a interdisciplinaridade e o ISD e com base nas pesquisas que trazem a formação inicial docente em seu cerne, revelamos o emergir da autonomia e a avaliação da disciplina Seminários Interdisciplinares, que teve como centro os escritos e as subjetividades de Maria, Juliana, Telma, Rebeca e Clara.

Consideramos que, na busca pela formação docente, alguns alunos do curso de Letras a distância desenvolveram as seguintes relações dicotômicas: dificuldade e superação; formação individual e coletiva; estabelecimento da relação aluno e professor; experiência discente e formação docente; administração da dependência e da autonomia.

Ao mesmo tempo em que apresentam em seus discursos relatos sobre dificuldades as mais diversas, as alunas também apontam como foi possível superá-las, muitas vezes, com o apoio do grupo e, em alguns casos, com a presença do professor. O individual é trazido apenas como elemento que leva ao coletivo, pois, sem a presença do indivíduo, ele não poderia se juntar aos demais que com ele compartilham da produção de conhecimento, da necessidade de superação, do alcance da autonomia, enquanto sujeito e enquanto profissional que pretende ser.

Seria ingênuo de nossa parte destacar o professor como elemento atuante nessa formação, já que a sua presença é praticamente inexistente textualmente, nos excertos das alunas, devido à autonomia que elas conseguiram desenvolver ao longo dos semestres em que cursaram as disciplinas de Seminários Interdisciplinares I e II, o que nos leva a concluir que a proposta do curso tem sido atingida.

Não obstante, acreditamos que, ao atingirem o quinto período do curso, os alunos iniciam gradativamente um modo de agir que os conduz para o futuro agir docente. Em outras pa-

lavras, eles buscam mais autonomia docente para que, no futuro, ao, de fato, exercerem a profissão, o façam com confiança e segurança. A relação entre os alunos, por outro lado, representa a alavanca motivadora para a produção de conhecimento e a busca de tal produção, que se dá, muitas vezes, no coletivo. Dessa forma, consideramos que a experiência discente mais autônoma é de grande valia para a formação docente independente.

Por último, mas não menos importante do que os elementos anteriormente elencados, a relação entre dependência e autonomia se faz necessária para que, na percepção de sua condição dependente, o sujeito busque tornar-se autônomo. A discussão apontou que, a despeito de todas as ferramentas disponíveis ao aluno, algumas dificuldades são apresentadas, dentre elas o desenvolvimento da autonomia, pois, na maioria dos casos, o aluno ainda necessita da condução do professor na indicação de leituras. Em contrapartida, alguns alunos apontam a interdisciplinaridade como o divisor de águas na produção do conhecimento e desenharam como positiva a experiência com a disciplina, o que é um elemento motivador para a perpetuação dessa prática interdisciplinar no curso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:0>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CARDOSO, Ruth. Building senses of “community”: social memory, popular movements and political participation. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 134-144, Jan./June 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vb/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

COSTA, Sérgio. Diferença e identidade: a crítica pós-estruturalista ao multiculturalismo. In: VIEIRA, L. (Org.). **Identidade e globalização**: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 33-86.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. The spectacle of the 'other'. In: _____ (Ed.). **Representations: cultural representations and signifying practices**. London: Sage; The Open University, 1997. p. 223-279.

KOZINETS, Robert V. On Netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. **NA – Advances in consumer research**, v. 25, p. 366-371, 1998.

_____. The field behind the screen: using Netnography for marketing research in online communities. **Journal of Marketing Research**, v. 39, n. 1, p. 61-72, Feb. 2002.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

THIESSEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2013.

4

As representações do binômio teoria e prática sob o olhar do alu- no virtual de Letras

Gerthruedes Hellena Cavalcante
de ARAÚJO (IFPB)
Liane Velloso LEITÃO (IFPB)
Rosycléa DANTAS (UEPB)

Introdução

Nas últimas décadas, avanços tecnológicos têm provocado mudanças na escola, nas metodologias de ensino e aprendizagem e nas formas de interação professor-aluno. Segundo Karsenti (2013 [2008], p. 181), “as novas gerações, ao contrário das antigas, têm assim expectativas e necessidades novas, que parecem especialmente presentes nos meios de ensino, tais como a universidade”. Tais expectativas e necessidades demandam, dos agentes envolvidos no sistema educacional, esforços constantes para o sucesso do binômio tecnologia e ensino. Sendo assim, no âmbito da educação a distância, contexto no qual nossa pesquisa se desenvolveu, os professores encontram uma realidade que exige novas configurações das disciplinas que, outrora, eram ministradas apenas presencialmente.

Dado o exposto, nossa pesquisa se apoia na heterogeneidade social que a Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN, 2013; MEDRADO; PÉREZ, 2011; MEDRADO; REICHMANN, 2012) procura compreender, sobretudo no estudo dos diversos contextos educacionais e de seus atores. Segundo Leitão (2015, p. 22), “isso significa dizer que o trabalho da Linguística precisa ser desenvolvido no/para/com o social”. Por isso, neste capítulo, buscamos, por meio de narrativas escritas produzidas por alunos do terceiro período do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), analisar de que forma eles avaliam uma atividade prática formativa da disciplina Linguística II. Pela natureza teórica da disciplina, a professora buscou diversificar as atividades. Foram propostas pesquisas de campo, gravação de conversas e posterior transcrição para análise dos dados, entre outras atividades. O planejamento, desse modo, objetivava expandir o processo de aprendizagem para além da tela do computador. Entretanto, em nossas análises, selecionamos os textos/discursos dos alunos acerca de uma atividade relacionada à teoria da Análise da Conversação. Para tanto, a pergunta que nos propomos a responder é: de que forma os alunos da disciplina

Linguística II descrevem a experiência de geração e análise de dados como atividade formativa?

Assim, para analisar os textos/discursos dos alunos, fundamentamo-nos no construto teórico e metodológico do Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2008, 2009 [1999]), cuja tese central é a de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 42, grifo do autor). O que significa dizer que nossas ações individuais não podem ser dissociadas da influência do contexto social no qual estamos inseridos.

A partir desse panorama de investigação, este capítulo apresenta-se estruturado em três seções. Na primeira seção, abordamos o contexto do ensino a distância sob a ótica do aporte teórico do ISD; na segunda, apresentamos a metodologia aplicada na pesquisa; na terceira, analisamos os dados produzidos pelos alunos do curso de Letras. Ao final das análises, explicitaremos as reflexões acerca da problematização proposta.

ISD: a ciência do humano

O Interaçionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009 [1999], 2009 [2006]) é considerado uma ciência do humano, pois apresenta uma convergência de correntes da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, do interacionismo social, além da Linguística. Esse mosaico epistemológico permite ao pesquisador se debruçar sobre os textos/discursos produzidos, expandindo os limites da investigação e possibilitando novos olhares e interpretações.

Desse modo, essas diversas áreas são de fundamental importância para a compreensão do ser humano enquanto ser social que age no mundo por meio da linguagem, cujo caráter central para o desenvolvimento humano torna-a objeto de análises dos pesquisadores que se fundamentam nessa vertente.

O Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009 [1999], 2009 [2006]) é considerado uma ciência do humano, pois apresenta uma convergência de correntes da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, do Interacionismo Social, além da Linguística. Esse mosaico epistemológico permite ao pesquisador se debruçar sobre os textos/discursos produzidos, expandindo os limites da investigação e possibilitando novos olhares e interpretações.

Desse modo, essas diversas áreas são de fundamental importância para a compreensão do ser humano enquanto ser social que age no mundo por meio da linguagem, cujo caráter central para o desenvolvimento humano torna-a objeto de análises dos pesquisadores que se fundamentam nessa vertente.

Seguindo a mesma linha de Vygotsky (1998 [1934]), o ISD preconiza que a socialização do indivíduo, a partir das suas interações com o mundo e com os outros, permite que este desenvolva as mais variadas atividades. Há, portanto, uma valorização da experiência social, da interação pela linguagem e pela ação, no aprendizado de cada sujeito.

Tomando por base o conceito de agir do ISD, identificamos duas concepções importantes: ação significativa e atividade (BRONCKART, 2009 [1999]). A primeira é de responsabilidade individual e de caráter singular, na medida em que suas representações de motivos e intenções revelam o pensamento consciente de um agente. Em contrapartida, quando a ação aponta para traços das formações sociais – ou seja, quando vista sob um ponto de vista sociológico –, o ISD a renomeia para atividade.

Nesta pesquisa, identificamos o imbricamento das representações dos alunos virtuais, provenientes do meio no qual eles estão inseridos, e da interação com outros agentes do processo de aprendizagem. Sob a ótica psicológica, distinguimos traços de individualidade, sobretudo no que diz respeito às experiências singulares.

Do mesmo modo que podemos identificar, nos nossos dados, evidências da singularidade dos sujeitos, revelando a ação individual (ou ação significante), podemos reconhecer o papel do outro na produção dos diálogos gravados. Há uma atividade coletiva perpassada pela linguagem.

Assim, para termos acesso e analisarmos as representações sobre o binômio teoria e prática é que nos apoiamos nos textos/discursos produzidos. Desse modo, seguimos para a próxima seção, na qual apresentamos nosso corpus e abordamos a metodologia da pesquisa e a categoria de análise.

Metodologia

Os dados desta pesquisa, produzidos por alunos do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, foram gerados no IFPB no ano de 2015.

Segundo informações do site da instituição (IFPB, 2015), o perfil dos alunos pretendido para o curso é, “prioritariamente, professores da rede estadual e municipal de ensino”. No caso de vagas excedentes, estas seriam preenchidas pelos candidatos “que tenham terminado o ensino médio ou equivalente”. Sendo assim, esse é o perfil dos nossos colaboradores.

Nesse contexto de ensino, a atividade proposta pela professora de Linguística II e que integra o nosso corpus é a gravação de uma conversa, com duração de dois minutos, entre dois colegas ou familiares desse aluno. Para a gravação, o aluno poderia se utilizar de um celular ou de um gravador. Como encaminhamento para a realização da atividade, a professora informou sobre a necessidade e a importância do consentimento dos participantes, o que inferimos como um posicionamento ético da professora e de possíveis futuros pesquisadores. Compreender que agir eticamente com o colaborador é uma obrigação do pesquisador está em consonância com a afirmação de Celani (2005, p. 107) acerca desse comportamento. Ao afirmar que “é preciso ter

claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente”, a autora reforça a importância de a ética ser praticada e respeitada por todos os envolvidos na pesquisa.

A etapa seguinte, após a finalização da gravação, foi a transcrição dos dados, momento no qual os alunos deveriam observar e seguir as convenções abordadas na aula sobre Análise da Conversação. Em seguida, cinco questionamentos⁹ foram propostos pela professora e deveriam ser respondidos com o objetivo de consolidar o arsenal teórico apresentado.

Em vista desse cenário delimitado, nosso corpus foi estruturado da seguinte maneira: de um total de 52 alunos que responderam a atividade, selecionamos dez respostas referentes apenas ao quinto questionamento – a saber: “descreva como foi a experiência de gerar esses dados para análise” –, devido à limitação de espaço no capítulo.

Diante das dez respostas, promovemos um diálogo entre o ISD, a sua abordagem metodológica e as representações identificadas acerca da relação teoria e prática, elegendo, então, como categoria de análise as modalizações.

Sobre a abordagem metodológica, as pesquisas fundamentadas na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo são desenvolvidas a partir de textos produzidos de forma escrita ou oral e iniciam suas análises na camada mais externa desse construto. Para tanto, sua metodologia de análise utiliza um modelo de arquitetura textual no qual a organização de um texto pode ser definida como uma sobreposição de três camadas (ou níveis), que Bronckart (2009 [1999], p. 119) define como “folhado textual”. Neste, os níveis apresentados são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

⁹Os questionamentos propostos foram: (i) A interação em questão pode ser classificada como simétrica ou assimétrica? Por quê?; (ii) Que tipo de par adjacente predomina nessa interação?; (iii) É possível apontar algum turno em que há uma ênfase na fala? O que sinaliza isso?; (iv) Existem assaltos a turno nesse fragmento? Exemplifique se houver.; (v) Descreva como foi a experiência de gerar esses dados para análise. Entretanto, para as nossas análises neste ensaio, utilizamos as respostas apenas do último questionamento feito aos alunos.

Entretanto, essa formatação apresentada não significa que as análises não possam ser feitas de forma cíclica. Na verdade, para responder aos seus questionamentos, os pesquisadores devem fazer um movimento de aprofundamento no texto até sua camada mais interna, a infraestrutura geral, e depois fazer o caminho de volta para os mecanismos enunciativos, para que possam, de forma mais ampla, observar de que modo o linguístico revela as representações do sujeito acerca do mundo. Segundo Bronckart (2009 [1999], p. 130),

Os mecanismos que funcionam nesse último nível contribuem, mais claramente que os precedentes, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (Quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Nessa perspectiva, para emprendermos nossas análises, observaremos o posicionamento enunciativo dos alunos ao utilizarem modalizações, que são divididas em quatro subconjuntos. Bronckart (2009 [1999], p. 132) afirma que “as modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes”, chamados de modalidades. E, apesar de existirem, desde Aristóteles, diversas classificações sobre os diferentes tipos de modalizações, Bronckart (2009 [1999], p. 132) conserva as seguintes:

Quadro 1 – Modalizações.

Modalizações lógicas	Consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.
Modalizações deónticas	Avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.
Modalizações apreciativas	Traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.
Modalizações pragmáticas	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Fonte: BRONCKART, 2009 [1999], p. 132.

Tomando por base tais definições, essas modalizações irão contribuir para o entendimento da avaliação empreendida pelos alunos em relação à atividade proposta na disciplina em questão, como exposto na introdução deste capítulo. Na próxima seção, trataremos da análise do corpus.

As vozes dos alunos

Como explicitado anteriormente, os alunos responderam a cinco questões após a gravação e transcrição dos dados. Entretanto, apenas a quinta pergunta é objeto de nossa pesquisa. Para respondê-la, os alunos tiveram que relatar como foi a experiência de gerar dados para realização da atividade.

Em nossas análises, verificaremos quais modalizações estão presentes e de que forma estas podem evidenciar o julgamento avaliativo dos alunos em relação à atividade proposta. Para tanto, dando voz aos alunos, analisemos os seguintes excertos:

Bem, foi uma experiência **diferente**, pois nunca havia coletado informações dessa forma. [...] O que eu achei mais **interessante** foi transcrever a conversa, **por incrível que pareça**, me diverti. (AMANDA).

Altamente gratificante, visto que, será uma experiência que guardarei e recorrerei sempre que necessário em minha vida acadêmica. (BEATRIZ).

No primeiro excerto, podemos perceber o julgamento que é feito em relação à atividade pela utilização dos modalizadores apreciativos “diferente” e “interessante”. É importante observar que a aluna, a princípio, esperava que a atividade não fosse ser prazerosa. Contudo, ela se surpreende após a gravação e transcrição dos dados e afirma que, “por incrível que pareça”, ela se divertiu. Pensando no contexto em que nossos colaboradores estão inseridos – o ambiente virtual de aprendizagem e formação – e convencidos da influência que o contexto exerce sobre o enunciador de um texto (BRONCKART, 2009 [1999]), ressaltamos, igualmente, que essa representação da atividade como sendo “diferente” também pode estar relacionada ao fato de que, por ter

sua formação em um espaço de educação a distância, atividades com caráter não virtual talvez não sejam rotineiras.

A segunda aluna relata que a experiência foi “altamente gratificante”, mas não especifica o que, de fato, foi satisfatório: se a geração e análise dos dados ou o conhecimento adquirido. O que nos chama a atenção nesse segmento é o que Clot (2010), em outro contexto, denomina de “metamorfose do passado” – isto é, ao refletir sobre sua experiência na atividade de geração de dados, a aluna volta ao passado, mas reviver a experiência no momento em que ela está relatando-a (respondendo à pergunta da professora) “só é possível ao olhar para adiante” (CLOT, 2010, p. 242), e por isso a aluna diz: “recorrerei sempre que necessário em minha vida acadêmica”. Destacamos, assim, a importância da atividade solicitada pela professora, de descrição da experiência vivida por seus alunos, uma vez que, por meio dela, eles puderam reviver o exercício com outros olhos, o que contribui ainda mais para sua aprendizagem.

Entretanto, os alunos avaliam não apenas a geração de dados, mas também o aprendizado que é proporcionado pela atividade. Vejamos:

A realização do mesmo foi **de suma importância**, pois adquiri novos conhecimentos acerca da análise do discurso. Foi **interessante** a coleta de dados por que se refere a algo do nosso cotidiano. (CAMILA).

Confesso que se tornou um trabalho **interessante** e **prazeroso**, facilitando o estudo e a compreensão sobre o tema abordado na aula. (DANIEL).

Observar e escutar a conversa com sentido em coleta de dados para a realização da atividade foi uma experiência **diferenciada**, [...] o conhecimento adquirido após o aprendizado é **enriquecedor** [...]. (ESTER).

Nos excertos de Camila, Daniel e Ester, há novamente a presença de modalizações apreciativas: “de suma importância”, “interessante”, “prazeroso” e “diferenciada”. Essas modalizações são utilizadas para qualificar a experiência da atividade e, por

consequente, a construção do conhecimento. Os alunos relatam que a atividade proposta foi significativa (“de suma importância”) para a aquisição de novos conhecimentos e para a assimilação da teoria que fora estudada anteriormente (“facilitando o estudo e a compreensão”).

A partir desses segmentos, retomamos o pensamento de Vygotsky (1998 [1934]) ao defender que nossas ações estão sempre permeadas por atitudes afetivas, sejam elas negativas ou positivas, e que, quando estamos realizando algo que é importante para nós, as emoções são frequentemente mais profundas e significativas (OLIVEIRA, 1992). Assim, ao descreverem a atividade proposta pela professora, constatamos que os alunos demonstram uma relação de afeto positiva com as atividades de geração e transcrição dos dados – relação esta marcada linguisticamente pelos adjetivos em negrito. Pontuamos, desse modo, a necessidade de o professor – independentemente de o ambiente de formação ser virtual ou presencial – proporcionar atividades significativas para os estudantes, pois, concordando com Vygotsky (1998 [1934]), entendemos que, quanto mais significativas forem as atividades, maior poderá ser o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Vejamos a seguir o que mais os nossos colaboradores relatam acerca desse aprendizado:

A realização deste trabalho foi de **grande proveito**, [...]. Foi **interessante** a coleta de dados, pois estava voltado para interação verbal [...]. Foi **importante** o nosso aprofundamento na análise da conversação como também o estudo da conversa e da interação para construção do nosso autoconhecimento com uma nova visão, outro ponto fundamental foi da compreensão da organização geral da conversação que usamos no trabalho, como também os procedimentos de coleta de dados, sua transcrição e algumas estratégias que regem o funcionamento da fala que são **imprescindíveis** no nosso aprendizado. (FABIANA).

A experiência foi **interessante e inusitada, diferente** porque sempre estamos a ouvir diversos diálogos, mas sem o objetivo de analisa-los, como a finalidade era a análise, o dialogo parece torna-se mais **interessante**. (GABRIELA).

Ao avaliarem o processo de gravação da conversa para posterior análise, os alunos utilizam modalizações apreciativas (“interessante”, “inusitada”, “diferente”) para expressar os benefícios que tal metodologia pode proporcionar à sua aprendizagem. Por ser uma disciplina teórica, Linguística II requer que o professor, ao planejar as atividades que serão postadas na plataforma do curso virtual, tenha em mente que exercícios práticos como este podem propiciar uma consolidação dos estudos, pois, como postulado por Dewey, é na prática que o aluno vai “[...] enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos” (DEWEY, 1974, p. 151 apud SCHÖN, 2000, p. 25). Esse fato fica evidenciado quando o aluno assevera que os procedimentos utilizados na atividade proposta foram “imprescindíveis” para o seu aprendizado. Ademais, os alunos também externaram a experiência de pesquisar exemplos reais de fala, como vemos a seguir:

A experiência foi **fantástica**, a princípio, estava buscando uma conversa entre adolescentes ou crianças. O conteúdo é **muito bom**, faz com que a experiência do nosso cotidiano se transforme num **exemplo vivo da aprendizagem**. Tornando-a mais **significativa**. [...] Achei **muito bom** e também **criativo!** (HELENA).

Foi uma **experiência bastante rica**. Ter um momento de interatividade com pessoas de tanta experiência de vida, perceber suas opiniões a respeito da temática abordada, suas críticas e seus anseios. Percebendo suas visões sobre o mundo em que vivemos e ver no que diverge dos meus pensamentos e convicções. **Muito bom** poder constatar isso in loco. (ISAAC).

Ao afirmarem que a atividade é caracterizada como um “exemplo vivo da aprendizagem” e “uma experiência bastante rica”, os alunos mostram-se convencidos da necessidade de propostas como esta. Eles utilizam as modalizações apreciativas “fantástica”, “significativa”, “criativos” e “rica” para assegurar que o aprendizado pode ocorrer de forma mais eficaz quando há uma atividade prática que utilize os conhecimentos estudados. A interatividade com os falantes também é mencionada como um

fator estimulante para o exercício de análise, e poder constatar o que foi lido na teoria no momento da geração dos dados “*in loco*” faz com que a atividade cumpra seu propósito. Apesar das dificuldades iniciais, um dos alunos garante que esse foi um fator de incentivo à busca de novos conhecimentos:

Foi uma experiência **incrível**, [...] Agora na hora de fazer a análise, foi **difícil**, pesquisei no material da aula, na internet e em livros, diante de tantas pesquisas, a experiência foi **boa**, pois, palavra que não conhecia, agora conheço, e descobri que para ter uma **boa** leitura, é necessário ter uma **boa** conversação com os livros. (JÚLIA).

Neste segmento, percebemos que o aluno utiliza as modalidades pragmáticas “boa” e “incrível” para avaliar a experiência vivida e termina seu relato fazendo um trocadilho com a teoria estudada (Análise da Conversação) ao garantir que, “para ter uma boa leitura, é necessário ter uma boa conversação com os livros”.

Ademais, o aluno relata que a análise dos dados é considerada “difícil” por ser algo novo, mas em momento algum esse fato foi mencionado como limitador da busca por novos conhecimentos. Entendemos tal posicionamento, novamente, a partir de Vygotsky (1998 [1934]), uma vez que, pelo fato de o aluno estar envolvido na atividade, por esta se apresentar como significativa para ele, a complexidade apresentada é recebida como um estímulo para adquirir novas competências, e não o contrário. Nesse sentido, destacamos que o aluno parece, como postula Clot (2007) em outro contexto, não se “deixar levar pela emoção”, pela dificuldade encontrada. Segundo o autor, “é preciso aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto” (CLOT, 2007, p. 32). No caso do nosso colaborador, portanto, acreditamos que ele não se deixa levar pela dificuldade para poder extrair dela aprendizagem.

Algumas considerações

Ao analisarmos os relatos dos alunos da disciplina Linguística II, do curso de Letras a distância, em relação à experiência de desenvolver uma atividade prática formativa, buscamos compreender de que forma eles descrevem a metodologia de geração e análise de dados como prática dos estudos sobre a Análise da Conversação.

Os alunos apresentaram julgamentos acerca da atividade, do processo de geração dos dados, da transcrição e análise dos diálogos, da interação com os sujeitos da pesquisa e, sobretudo, da consolidação do conhecimento teórico. Os excertos analisados evidenciam que atividades como a proposta são essenciais para que haja uma sedimentação dos conceitos abordados na sala de aula, que, no curso em questão, é a sala de aula virtual.

Ressaltamos, igualmente, que a atividade de geração e interpretação dos dados, bem como o relato sobre a experiência, realizado a partir das questões propostas pela professora, se configuraram como um espaço caracterizado por uma relação de afetividade positiva, em que os alunos se sentiam motivados a superar as dificuldades para desenvolver o que havia sido solicitado.

Analisar o texto/discurso dos estudantes foi um espelho que mostrou o resultado da reformulação proposta para a disciplina. Acreditamos que o aluno é um “termômetro” indicador do grau de aceitação e satisfação da disciplina ministrada, contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento profissional do próprio professor. Dar voz a esses sujeitos revelou que a proposta de pesquisa teve um resultado satisfatório nos alunos, futuros professores e pesquisadores.

A interação professor-aluno, tanto durante (explicações, dúvidas, discussões) como após as aulas (feedback, questionários avaliativos), deve ser explorada de forma a levar o professor a ter uma permanente prática reflexiva em relação ao seu fazer docente, para que ele possa, de forma eficaz, reconfigurar o seu agir.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009 [2006].

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>>. Acesso em: 2 set. 2015.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa: Objetivos**. Disponível em: <<http://ead.ifpb.edu.br/site/cursos/letras/publico>>. Acesso em: 1 set. 2015.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [2008]. p. 181-199.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres**: uma leitura interacionista sociodiscursiva. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].

5

A perspectiva do material didático para a EaD: reflexão a partir da prática no curso de Licenciatura em Letras do IFPB

Monica Maria Pereira da SILVA (IFPB)

Danielle Barbosa Lins de ALMEIDA (UFPB)

Introdução

Neste capítulo¹⁰, buscaremos apresentar os conceitos que sustentam o material didático para a modalidade de Educação a Distância como um gênero textual específico. Para reforçar a nossa compreensão das especificidades do referido material didático, na sequência, apresentaremos alguns dos princípios que norteiam a modalidade de Educação a Distância (EaD) para os cursos de licenciatura, tendo como parâmetro os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, instituídos pelo Ministério da Educação, o MEC (BRASIL, 2007).

Com o objetivo de elucidar como é a constituição do Material Didático (MD) selecionado para análise, apresentaremos a proposta metodológica para produção do MD elaborada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), bem como a sua estruturação, desde a formatação até as delimitações de seções e a quantidade de páginas. Por fim, será exposto o fluxograma que descreve o processo de produção, bem como os responsáveis por cada etapa.

O gênero textual material didático na Educação a Distância

Toda manifestação linguística textual se inscreve necessariamente em um gênero e, nesse sentido, os gêneros são reconhecidos como produtos das atividades sociais de linguagem. Nessa perspectiva, destacamos que a disseminação dos materiais didáticos para EaD e sua categorização como gênero textual são justificadas pelo surgimento de eventos que nascem de acordo com propósitos socioculturais e que regulam as ações de linguagem dos indivíduos em qualquer contexto. Ou seja, uma vez que são pré-construtos que antecedem as ações de linguagem, os gêneros regulam nossas atividades, ou, como afirma uma das principais referências teóricas da abordagem interacionista da linguagem, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da

¹⁰Este trabalho é um recorte de um projeto maior de doutoramento, ainda em fase de elaboração, realizado sob a orientação da Profa. Dra. Danielle Almeida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – Proling (UFPB).

fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2000 [1895-1975], p. 302). Ao mesmo tempo, os gêneros também são construídos socialmente criados e constantemente reformulados, recriados.

Para embasar o nosso entendimento do material didático impresso para EaD como um gênero textual, recorreremos ao pensamento de Bakhtin (2010 [1929]) no capítulo intitulado “A interação verbal”, publicado no livro assinado por Volochínov, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de que o livro é reconhecido como um ato de fala impresso e

constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é o objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 127-128).

Nessa perspectiva, preferimos recusar a ideia de que o livro didático é apenas um suporte para diferentes gêneros textuais. Reconhecemos o livro didático, em especial o que chamamos de material didático impresso para EaD, como sendo o ato de fala impresso já sistematizado pelo pensamento de Bakhtin, com todas as especificidades inerentes à comunicação verbal.

O estudo da teoria dos gêneros textuais tem proporcionado muitas frentes de discussões e pesquisas, envolvendo as ma-

nifestações comunicativas orais e escritas utilizadas nas diversas práticas comunicativas da atualidade. É cada vez mais evidente a necessidade de analisá-los dentro de uma abordagem sociointeracionista, de forma a considerar os diversos fatores que incidem em sua heterogeneidade e flexibilidade, ao longo do tempo, uma vez que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Os gêneros se realizam, empiricamente, nas mais diferentes espécies de textos, orais ou escritos, que circulam em nosso uso cotidiano, a exemplo de receita culinária, telefonema, carta, romance, manuais de instrução, bula de remédio, lista telefônica, notícias, entre muitos outros. Para produzir qualquer um desses textos, o sujeito aciona, além de suas representações sobre a situação de ação de linguagem, seus conhecimentos sobre os modelos portadores de valores de uso elaborados pelas sociedades anteriores, ou seja, os gêneros indexados disponíveis no intertexto (BRONCKART, 2009 [1999], p. 137).

Um aspecto relevante para o papel do gênero na sociedade é a sua circulação e a forma como isso ocorre. Marcuschi (2002) levanta a questão de que, quanto mais ele circula, mais o gênero textual é suscetível a mudanças e alterações, por se achar estreitamente ligado a um molde social, e mostra como a própria sociedade se organiza a partir dessas transformações. Nesse sentido, destacamos que os materiais didáticos específicos da EaD têm sofrido mudanças em razão da disseminação dessa modalidade de ensino e, por consequência, a preocupação com a aceitação e a compreensão desse gênero leva ao aumento da utilização dos recursos multimodais como estratégia de facilitação da aprendizagem.

Diferentes gêneros fazem parte da rotina de muitas pessoas, sejam elas proficientes no uso da escrita ou não. O fato é que, embora alguns dos gêneros textuais sejam apenas assimilados do ponto de vista da percepção leitora – destacamos, aqui, o MDI,

que não é produzido pelos receptores sociais em questão –, existem gêneros que são, também, produzidos, recebidos e circulam em toda a sociedade dinamicamente, como formas organizadoras da vida social. Para o gênero em questão, o contexto social é definido pelo universo acadêmico em que os estudantes/leitores estão inseridos.

Entendemos que é nas diferentes práticas das atividades cotidianas que se concretiza o uso efetivo da língua e, assim, o reconhecimento dos gêneros textuais. Essas práticas colocam em atividade as muitas vertentes de que a língua dispõe e oportunizam a concretização de consideráveis possibilidades de interação. Assim, é por meio dos gêneros textuais que essas possibilidades surgem de acordo com propósitos socioculturais e regulam as ações de linguagem dos indivíduos em qualquer contexto.

Com base nisso, podemos despertar motivação para desenvolver, numa amplitude cada vez maior, uma visão crítica acerca dos textos que nos rodeiam, bem como colaborar para o entendimento de suas diferenças socioculturais, buscando compreender melhor as variáveis que permeiam o processo de produção e, também, possibilitando condições de entendimento daquilo que se quer transmitir, especialmente no que diz respeito a conteúdos que são determinantes para a formação profissional de um indivíduo.

Considerando as necessidades da sociedade contemporânea no cenário das mudanças tecnológicas, destacamos a importância de gêneros que possam, de alguma forma, contribuir para a inserção do leitor nesse mundo digital e globalizado. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o acesso à Educação a Distância e às muitas formas de materialização dos textos nela envolvidos representa uma oportuna forma de textualização que tenta suprir os anseios de uma sociedade que está sempre em busca do novo, em busca de mudanças que surgem com a finalidade de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

Por essa razão, é de se considerar que esse gênero – material didático impresso para EaD – é fruto de outros construtos linguísticos e conta com algumas especificidades voltadas para essa modalidade de ensino, que exige não somente transpor o conteúdo, mas também, por meio de uma linguagem dialogada, suprir o contato presencial proveniente do ambiente escolar tradicional, em que a sala de aula física é, de fato, o grande momento de interação e aprendizado. Essas são algumas – talvez as mais relevantes – questões que reforçam o nosso entendimento do material didático impresso para EaD como um gênero textual.

Afinal, assim como o livro didático, o material específico para EaD objetiva promover o acesso aos conteúdos pertinentes à formação do estudante. No entanto, esse último tipo de material didático tem sofrido o impacto da disseminação dessa modalidade de ensino, bem como da crescente expansão das instituições de ensino superior e dos recursos tecnológicos midiáticos.

Como preconiza o MEC nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância,

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre aluno e professor. (BRASIL, 2007, p. 13).

Para melhor compreender a linguagem presente nos materiais didáticos impressos utilizados na EaD como interação constitutiva das ações e representações do mundo, recorreremos à noção de texto defendida por Bronckart (2009 [1999], p. 71), segundo a qual texto é a “unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário”.

Diante dessa afirmação de Bronckart, a noção de material didático como um gênero textual – com as devidas particularidades às quais é submetido esse texto –, a linguagem presente,

bem como as informações nele contidas são, dentro das necessidades de compreensão, coerentes para o fim a que se propõe a mensagem. Dessa forma, orienta-se que, além de apresentar uma linguagem que procure estabelecer um diálogo com os educandos, o material apresente-se com qualidade didática; tenha flexibilidade para o uso de diferentes mídias; forneça suporte ao texto por meio de ilustrações, gráficos, ícones, etc.; que o trabalho seja organizado em pequenos blocos de conhecimento; e que o conteúdo esteja em constante processo de testagem por meio de atividades.

Os princípios da EaD em cursos de licenciatura a distância

No cenário do mundo contemporâneo globalizado, em que o uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais é posto em lugar de destaque e, por consequência, vem encurtando distâncias, os princípios educacionais se constituem de forma diferenciada, em especial nos cursos de ensino superior.

A busca incessante pela profissionalização e a necessidade de acompanhar as exigências do mercado de trabalho, em virtude do alto índice de professores sem formação acadêmica, têm sido razões pelas quais a EaD vem crescendo dentro dos números das instituições de ensino superior, pois essa modalidade de ensino possibilita a ampliação da atuação do sistema de ensino – não apenas no sentido espacial –, bem como a oferta de cursos que visam à formação profissional para uma clientela com perfil diversificado, seja pela idade, pela formação ou até pela acessibilidade aos recursos midiáticos.

Historicamente, a modalidade de EaD foi sendo disseminada por meio dos cursos profissionalizantes que utilizavam, como ferramentas de interação, os serviços de correio – para o envio de apostilas como materiais didáticos – e programas em rádio e televisão. No entanto, com a acessibilidade aos computa-

dores e com o advento da internet, a EaD conquistou um espaço de evidência no ambiente educacional e vem sendo alvo de estudos e investimentos por parte dos programas governamentais.

Dessa forma, e considerando a possibilidade de atender a um número elevado de estudantes e de chegar a lugares pouco ou nada privilegiados com o ensino superior – em especial para a formação de professores –, os cursos de licenciatura têm tido maior atenção na oferta de vagas para formação universitária.

No que se refere à metodologia do ensino de licenciatura a distância, tem-se observado, com maior incidência, a utilização de material didático que apresenta propostas de tendência interacionista, com foco na aprendizagem autônoma. Com base em reflexões acadêmicas e em documentos oficiais, a exemplo dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), apresentamos, a seguir, alguns dos princípios que pautam o método didático-pedagógico da Educação a Distância.

Princípio da interação

Ao observar o material didático impresso, é possível associar o princípio da interação na Educação a Distância ao que está postulado na teoria interacionista de Vygotsky (2008 [1987]), que considera a aprendizagem não como uma mera aquisição de informações, a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas como um processo interno, ativo e interpessoal.

É no intercâmbio de informações com outros sujeitos e consigo próprio – ou seja, no processo de interação – que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, fatores que permitem a formação de conhecimentos e da própria consciência. Considerando a linguagem como principal fenômeno no processo de interação e os gêneros textuais como instrumentos que

regulam a atividade de linguagem, compreendemos sua importância na formação social e no desenvolvimento das funções superiores do indivíduo. Nessa perspectiva, considera-se que a interação não acontece fora do meio social e é uma das formas de fortalecer o processo de aprendizagem, por meio dos elementos mediadores entre o homem e o mundo e da construção da relação entre os homens.

Nesse aspecto, a EaD possibilita, ou deve possibilitar, a interação entre os atores do processo de aprendizagem nas diferentes formas permitidas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação. Essa mediação acontece, em especial no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de duas formas: síncrona – interação em que os envolvidos trocam informações ao mesmo tempo, como em videoconferências e chats, e; assíncrona – quando a interação acontece em tempos diferentes, a exemplo do fórum ou do envio de textos.

Seja nessa ou naquela forma de mediação, é amparado nas informações constantes do material didático e por meio da linguagem que o processo de aprendizagem se efetiva nas diferentes possibilidades de interação. Não ousamos evidenciar o uso do material didático em detrimento do AVA, entretanto entendemos que a interação possibilitada pelo material didático subsidia a aprendizagem, a compreensão e a interação no ambiente virtual, já que o material didático é, por muitas vezes, o único instrumento de apresentação de conteúdo para o estudante, seja no ambiente virtual, seja como material impresso.

Princípio da autonomia

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), o material didático deve ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover a autonomia do estudante, desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento. Por meio dessa premissa, é possível destacar o material didático impresso, por

muitas vezes, como o principal mediador do conhecimento. É por meio das informações contidas nesse gênero que o professor encurta distância com os aprendizes e atenua as dificuldades impostas pelo processo que elimina, ou pelo menos reduz, o contato presencial entre estudantes e professores.

Dessa forma, entendemos que a autonomia está relacionada à capacidade de autoinstrução, que oferece ao aprendiz condições de ser protagonista e condutor do seu processo de formação e construção do conhecimento, e que as informações contidas no MD, seja por meio de texto verbal ou de recursos multimodais, devem ser apresentadas de forma a permitir que o estudante/leitor possa refletir a partir de todos os elementos presentes no material e, assim, ter facilidade no processo de aprendizagem.

Com base nessa afirmativa, destacamos, para esse princípio, a capacidade e responsabilidade atribuídas ao sujeito de selecionar, eleger e priorizar as informações mais relevantes para a aprendizagem. Por essa razão, o MD deve propiciar ao estudante/leitor subsídios que permitam essa condição autônoma de pensar e agir comunicativamente em todos os processos que efetivam o cenário educacional, sejam eles nos textos verbais ou nos textos visuais.

Nessa perspectiva, entendemos que o professor de um curso de formação docente – cujo papel de produtor de material didático é posto como o desafio de promover a transposição didática, por meio de exemplos concretos, e a teorização dos conteúdos, não somente como transposição de conhecimento, visto que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002 [1996], p. 52) – deve não apenas veicular as informações já sacramentadas pelos renomados teóricos, mas também possibilitar a produção ou construção do conhecimento de forma autônoma, por meio da transposição didática do que já foi dito. Aqui se reforça a ideia de que o estudante deve ter a capacidade de,

também, ler as imagens e, para isso, o elaborador do MDI deve orientar essa leitura de forma que o estudante seja levado a explorar o que a imagem tem a oferecer na produção do conhecimento.

Entendemos autonomia não como um processo de isolamento, visto que, conforme preconizado por Freire (2002 [1996], p. 59), a “presença no mundo [...] não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, [...] não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente”. Assim, mesmo que sozinho, o leitor, por meio do material didático e de todos os pensamentos impressos dos autores, está sujeito às contribuições externas ao seu espaço geográfico.

Dessa forma, o desafio da elaboração do material didático está em permitir esse diálogo entre o professor (agente-produtor) e o estudante (leitor) em um contexto em que a ausência – por vezes na maior parte do tempo – de um professor presencial pode desencadear o isolamento. Nesse sentido, o gênero material didático para EaD pode ser entendido como um dos formatos das interações propiciadoras do conhecimento.

Citando Volochínov (1977), Bronckart (2008, p. 75) nos diz que “toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte [...]”. Nessa linha de raciocínio, ampliamos esse conceito e ariscamos dizer que o mesmo entendimento se aplica à imagem. Assim, essa relação de diálogo não é exclusiva do texto verbal, tendo em vista a carga de sentido que encontramos em determinadas imagens e, não menos importante, o papel desempenhado pelo contexto na atribuição de sentido.

Diante dessa consideração, é possível compreender a importância de se ter um material pedagógico que permita a autonomia ao passo que possibilite a interação e o diálogo advindos

do estudante, não negligenciando os recursos multimodais presentes no MDI, mesmo que seja dando às imagens a função de ornar o material.

Princípio da flexibilização

Em tese, este princípio é o que mais evidencia as especificidades da EaD, não só no que diz respeito à flexibilidade espacial e temporal, mas também em relação à necessidade de apresentar mecanismos que facilitem e flexibilizem o acesso, sem rigidez de horário e local, às informações necessárias à construção do conhecimento.

Essa condição não o faz mais importante em relação aos demais, porém reforça o reconhecimento dessa modalidade como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem que se ajusta às necessidades e especificidades sociais, pessoais e culturais dos envolvidos nesse contexto educativo. Dessa forma, poderíamos considerar o princípio da flexibilização como uma forma de oportunizar a democratização do ensino – tornando-o menos restrito aos que estão geograficamente mais próximos dos centros universitários –, assim como de ofertar cursos diversificados e coerentes com as necessidades e demandas sociais.

Nesse sentido, o material didático-pedagógico torna-se imprescindível para a concretude do acesso às informações como uma das condições de aprendizagem, mesmo que se rompam as estruturas físicas, históricas e formalmente construídas para a sala de aula. Certamente, a forma como essas informações chegam até o leitor são determinantes para a compreensão do que se quer dizer, assim, seja na linguagem verbal ou na não verbal, é necessário que haja coerência na seleção dos mecanismos linguísticos. Por essa razão, a escolha de um recurso multimodal, por exemplo, não pode ocorrer apenas pelo caráter estético, mas deve ser feita como forma de permitir que o conteúdo seja mais bem assimilado pelo estudante.

A flexibilização consiste, assim, em adequar, espacial e temporalmente, as necessidades empíricas dessa modalidade de ensino às especificidades dos envolvidos no processo educacional e ao contexto tanto de produção como de leitura – inserimos nesse cenário educacional o contexto virtual.

A proposta metodológica para o material didático em EaD do IFPB¹¹

Pensando nas concepções que categorizam os gêneros textuais como produtos das manifestações da linguagem, bem como no que preconizam os princípios da EaD, apresentaremos a proposta metodológica de elaboração do MDI utilizada pelo IFPB para os alunos do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância, o qual é objeto de estudo desta pesquisa.

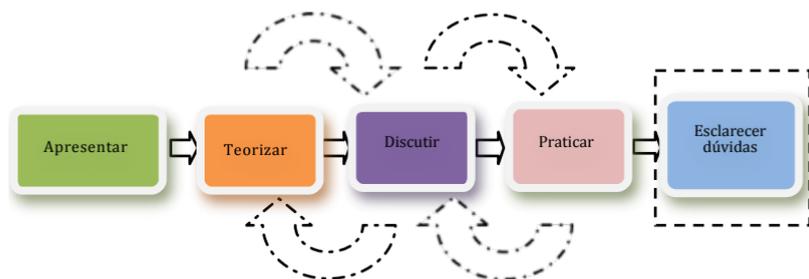
A oferta dos cursos de licenciatura nos institutos federais visa ao atendimento à Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) e foi criada com o objetivo de minimizar a falta de profissionais de educação para exercer a docência nas escolas de Educação Básica. O referido curso surgiu a partir da constatação da existência de uma quantidade significativa de professores, atuantes nas redes públicas estadual e municipais de ensino do estado da Paraíba, sem a devida habilitação legal para o exercício do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira. Por essa razão, 60% das vagas do curso são destinadas aos docentes que atuam na rede pública de ensino do estado e 40%, à ampla concorrência. Diante desse quadro, podemos observar que o público é consideravelmente heterogêneo e, por essa razão, a percepção de como o leitor reconhece as informações contidas no material didático deve ser levada em conta, uma vez que não basta apenas repassar o conteúdo, é necessário que se estabeleça uma relação comunicativa compreensível entre o que é dito e o que é recebido pelo interlocutor, seja por meio do texto verbal ou do texto não verbal.

¹¹A proposta apresentada nessa seção serviu de base para constituição da revisão do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância do IFPB.

Estruturação do material didático

O MD do curso de Letras do IFPB foi concebido a partir do entendimento de que ele deve contemplar, essencialmente, seções que oportunizem ao estudante um ambiente em que o conteúdo seja apresentado, teorizado, discutido, praticado e em que as dúvidas sejam esclarecidas. Para ilustrar, apresentamos o fluxograma abaixo, que esquematiza esse desencadeamento metodológico:

Figura 1 - Desencadeamento metodológico do MD



A partir desse fluxograma, podemos perceber que, a cada aula, o conteúdo chega ao leitor por meio de uma sequência em que é possível estabelecer uma relação de interação entre o estudante e o professor – tanto o professor elaborador, uma vez que o seu discurso materializado age diretamente nas percepções comunicativas de quem lê, como o professor ministrante, já que, ao propiciar um espaço cíclico para teorização, discussão e prática, é possível oportunizar a construção da compreensão daquilo que é dito, para quem é dito. Afinal, nenhum conteúdo programático deve ser apresentado sem que tenha um objetivo diante do que se espera de um componente curricular, bem como não deve ser levado adiante sem que se verifique a compreensão e o entendimento do conteúdo. Assim, esse espaço de interação permite não só a comunicação direta entre estudante e professor como também a verificação da aprendizagem do que foi apresentado. Essa concepção se estende a toda manifestação linguística, seja ela verbal ou visual, uma vez que, ao optar por um recurso multimodal ou outro, deve-se ter a preocupação com o modo como essa informação chegará ao leitor, da mesma forma que se tem com

o texto verbal, pois entendemos que esses recursos multimodais também são responsáveis pela construção da aprendizagem.

Nesse sentido, ao lançar a possibilidade de interação de modo flexível entre as seções que abrem espaço para a teorização, a discussão e a prática, como mostram as setas na Figura 1, o MD também propicia uma forma dinâmica e reflexiva de construção do conhecimento. Como consequência, ao retornar ao que já foi discutido para embasar a prática, o estudante/leitor tem mais um caminho para retomada do conteúdo como meio de proporcionar sua internalização.

Com base nessa proposta, o MD do curso de Letras na modalidade a distância do IFPB está estruturado nas seguintes seções:

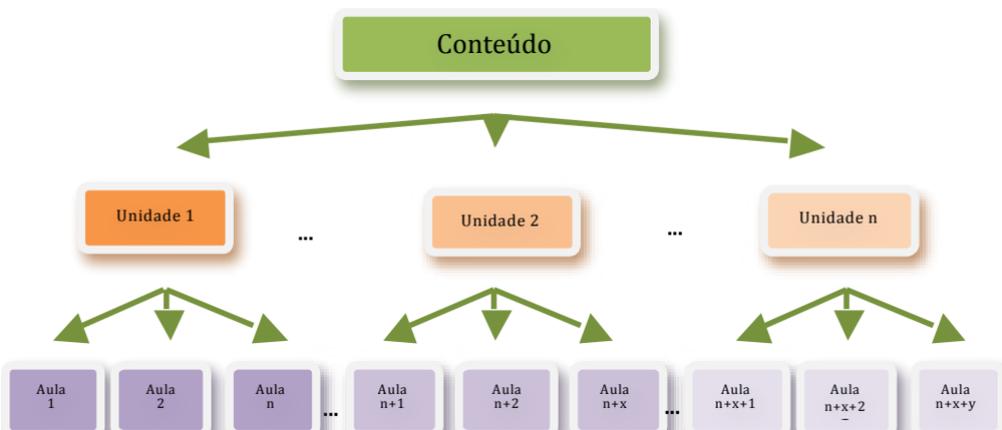
Quadro 1 – Estrutura das seções do material didático.

ParâmetroS metodológicos	Seções	Definição das seções
Apresentar	Objetivos da aprendizagem	Objetivos esperados ao término do desenvolvimento do conteúdo. Orienta-se um mínimo de dois objetivos por aula
	Começando a história	Apresentação de perguntas introdutórias que tenham como finalidade antecipar questionamentos que motivem o estudante/leitor.
Teorizar	Tecendo conhecimento	Apresentação do conteúdo propriamente dito. Pode ser dividida em tópicos.
	Aprofundando seu conhecimento	Sugestão de leituras complementares, bem como vídeos e outras fontes de informação.
	Trocando em miúdos	Resumo da aula.
Discutir	Exercitando	Atividades que remetam à discussão do conteúdo abordado. Podem acontecer em diferentes momentos da aula.
Praticar	Exercitando	Atividades que proporcionem a prática do conteúdo abordado como forma de verificação da aprendizagem. Podem acontecer em diferentes momentos da aula
	Autoavaliando	Autoavaliação do conteúdo abordado.
	Praticando	Atividades práticas voltadas ao cenário educacional.
Esclarecer dúvidas	Remeter ao Ambiente Virtual da Aprendizagem – AVA.	

Equivalência de carga horária para dimensionamento do material didático

Considerando que a apresentação do conteúdo na EaD não ocorre por meio da hora-aula comumente praticada no ensino presencial, o MD é constituído de forma que o conteúdo seja desenvolvido semanalmente no AVA. Nesse sentido, o conteúdo programático de cada componente curricular é apresentado da seguinte forma:

Figura 2 – Divisão das aulas em relação ao conteúdo programático e à carga horária.



Nessa perspectiva, o conteúdo programático é dividido em unidades correspondentes à mesma temática, e estas, por sua vez, são subdivididas em aulas. Ou seja, o MD é organizado conforme estabelecido no plano de curso do componente curricular. Dessa forma, e entendendo que cada aula é desenvolvida ao longo da semana, um componente curricular com 10 aulas é ministrado em 10 semanas.

Com o propósito de parametrizar o dimensionamento de cada aula, estimamos que, para cada 2 (duas) páginas de texto do material didático, o estudante deve destinar 1 (uma) hora de estu-

do efetivo e que o conteúdo ministrado em 4 (quatro) horas-aula presenciais deve ser organizado em 1 (uma) aula a distância.

Com base nessa premissa, apresentamos uma tabela que tem como objetivo orientar o número de páginas de cada aula em função da equivalência de carga horária do componente curricular.

Tabela 1 – Orientação para número de páginas de acordo com a carga horária do componente curricular.

Carga horária teórica do componente curricular	Quantitativo de aulas (4/1)	Páginas por aula		Páginas por componente curricular		Tempo para estudo semanal (horas)	
		Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
10	3	8	10	24	30	4	5
20	5	8	10	40	50	4	5
40	10	8	10	80	100	4	5
55	14	8	10	112	140	4	5

Ressaltamos que o quantitativo de páginas para cada aula não considera a diagramação, ou seja, o número apresentado refere-se ao material na fase de elaboração pelo professor conteudista, conforme padronização em fonte do tipo Times New Roman, tamanho 11 e espaçamento entre linhas de 1,5 linhas.

Com base nesse levantamento, apresentado na Tabela 1, é possível dimensionar o tempo de que o estudante necessita para construir e desenvolver as habilidades e competências inerentes ao seu papel acadêmico. Nesse sentido, apresentamos uma estimativa do tempo necessário para que o estudante desenvolva o conteúdo de diferentes componentes curriculares durante as atividades semanais.

Tabela 2 – Tempo necessário para desenvolvimento do conteúdo por parte do estudante durante a semana.

Quantidade de componentes curriculares (simultâneos por semana)	Tempo para estudo semanal para todos os componentes curriculares (8 páginas = 4 horas)	Tempo para estudo semanal para todos os componentes curriculares (10 páginas = 5 horas)
2	8 horas	5 horas
3	12 horas	10 horas
4	16 horas	15 horas
5	20 horas	20 horas
6	24 horas	25 horas
7	28 horas	30 horas

Analisando a Tabela 2, podemos observar que, se forem ofertados, simultaneamente, 5 (cinco) componentes curriculares, o estudante necessitará de 20 ou 25 horas de estudo efetivo, que equivalem a 4 (quatro) ou 5 (cinco) horas diárias de dedicação, considerando 5 (cinco) dias de estudo por semana. Dessa forma, é possível dimensionar o esforço cognitivo a que o estudante se submete para garantir o desenvolvimento da aprendizagem, bem como o cumprimento das atividades.

Nesse sentido, é indispensável considerar o perfil do educando. Sabendo-se que a procura pela EaD tem maior representatividade entre os estudantes que desenvolvem alguma atividade de trabalho, torna-se inviável ofertar um curso que demande do estudante uma dedicação superior à desenvolvida no ensino presencial.

Por essa razão, entendemos que um número de componentes curriculares simultâneos superior a 5 (cinco) torna-se impraticável do ponto de vista do desenvolvimento do saber e do acompanhamento das atividades por parte do educando, ferindo diretamente o que postula o princípio da flexibilização, já discutido anteriormente.

Com o objetivo de atenuar as dificuldades quando da oferta dos componentes curriculares, apresentamos uma possibilidade de oferta de 7 (sete) desses componentes durante um semestre letivo.

Quadro 2 – Distribuição dos componentes curriculares por semestre.

semanas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	13 ^a	14 ^a	15 ^a	16 ^a	
	componentes curriculares	20 horas															
20 horas																	
			55 horas														
			40 horas														
				40 horas													
					40 horas												
						40 horas											

Dessa forma, apenas nas semanas 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 serão ministrados 5 (cinco) componentes curriculares simultaneamente, como mostra a parte destacada no quadro, de modo a não ultrapassar a carga horária máxima de 4 (quatro) ou 5 (cinco) horas diárias de dedicação para o desenvolvimento do conteúdo.

Todos esses levantamentos apresentados – no que diz respeito à quantidade de páginas, à carga horária da disciplina, ao tempo de que o estudante/leitor necessita para leitura e estudo do material, bem como à distribuição dos componentes curriculares por semestre – têm a finalidade de reforçar a preocupação que o elaborador deve ter ao escolher um ou outro recurso semiótico para transmissão do conteúdo da disciplina, em função do tempo necessário e da complexidade de assimilação do conteúdo que deve ser ministrado. Assim, arriscamos dizer que os recursos multimodais são um forte aliado nesse processo de facilitação da transmissão da informação, tendo em vista que, em muitos mo-

mentos, a imagem desempenha a função comunicativa de forma mais rápida e eficiente.

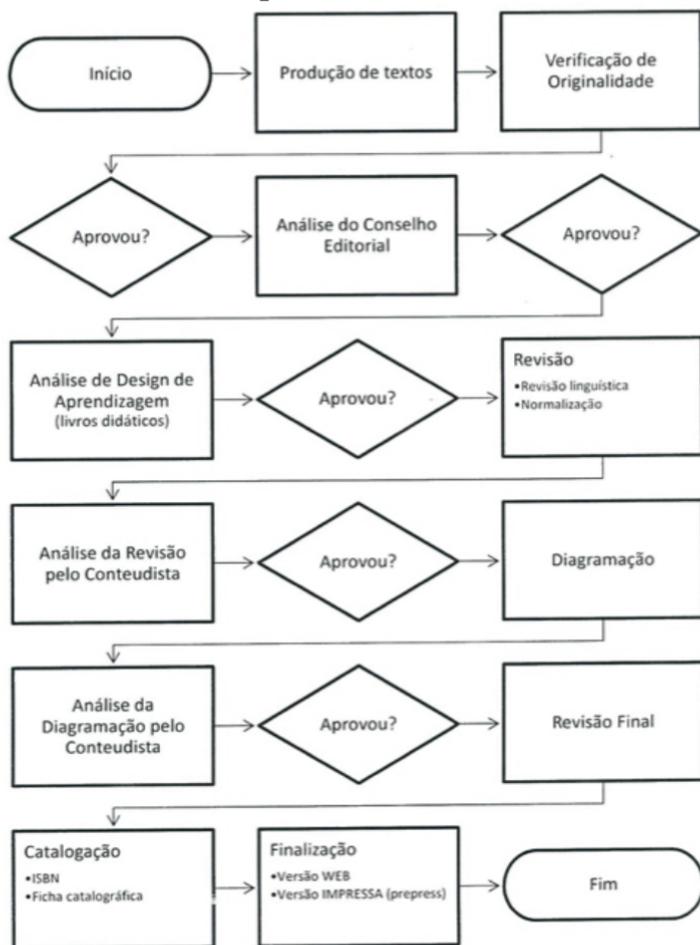
A estruturação para produção do material didático

Para entendermos melhor como se dá o processo de produção textual do MD do curso de Letras na modalidade a distância oferecido pelo IFPB, apresentaremos cada etapa de elaboração e seus respectivos responsáveis com o objetivo de que seja observada a complexidade do processo e o reconhecimento dos diferentes papéis dos agentes de produção.

Todo o planejamento do material didático nasce na Diretoria de EaD juntamente com a coordenação do curso, a partir, inicialmente, da verificação da necessidade de elaboração, assim como da seleção, da capacitação e do acompanhamento dos professores que produzem o material, chamados, então, de professores conteudistas. Ressaltamos que os materiais são elaborados por dois ou três professores para cada componente curricular, de forma a dinamizar e ampliar os olhares para os conteúdos abordados em cada volume. Podemos, então, observar que muitos agentes são responsáveis pela produção do texto como um todo: o professor conteudista/elaborador; o design instrucional (DI), também denominado de design de aprendizagem; o revisor linguístico; e, por fim, o diagramador. Dessa forma, entendemos que as atuações desses agentes de produção interferem diretamente nas escolhas dos mecanismos linguísticos empregados no texto, sejam eles verbais ou visuais.

Para melhor ilustrar esse procedimento, apresentamos, a seguir, o fluxograma que descreve todas as etapas, bem como os responsáveis por cada uma delas:

Figura 3 – Fluxograma das etapas de produção do material didático fornecido pela Diretoria de EaD do IFPB.



Todo o processo é iniciado com a seleção dos professores que elaborarão o material, seguida pela sua capacitação para conhecimento das etapas que compõem o processo, bem como das especificidades – tanto da estrutura como da linguagem – às quais está submetido o material. Podemos observar algumas dessas especificidades nas orientações transcritas no Quadro 3:

Quadro 3 – Orientações fornecidas pela Diretoria de EaD do IFPB.

PADRONIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO DE LICENCIATURA

EM LETRAS EaD

- 1 Usar o masculino singular sempre que se direcionar ao aluno: *Caro aluno, Nesta aula, pretendemos que você faça...*, em vez de: *Caro(a) aluno(a), Car@ alun@, Nesta aula, pretendemos que vocês façam...*
- 2 Usar letra minúscula inicial nos nomes dos dias, meses, estações do ano: *segunda-feira; outubro; primavera*; e nos pontos cardeais (mas não nas suas abreviaturas): *norte, sul* (mas: *SO sudoeste*).
- 3 Usar letra maiúscula inicial nos nomes que designam domínios do saber, cursos e disciplinas: *Português, Matemática, Línguas e Literaturas Modernas*; nos pontos cardeais e colaterais quando se referirem a grandes regiões do Brasil e do mundo: *Nordeste, Sudeste, Oriente, Ocidente*; e em nomes de teorias, correntes, movimentos de qualquer área: *Behaviorismo, Pragmatismo, Romantismo, Modernismo*.
- 4 Usar inicial maiúscula apenas na primeira palavra do título da aula e do título das subseções da aula: *A escola como espaço de formação: saberes e práticas; Patologias da linguagem; Encontros vocálicos e encontros consonantais*.
- 5 Usar negrito para destacar o título da obra nas Referências (subtítulo não leva destaque): ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: FTD, 1992.
CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.
MOISÉS, M. **História da literatura brasileira: romantismo**. São Paulo: Cultrix, 1985. Porém, ao citar uma obra dentro do texto, tanto livro quanto filme, utilizar itálico. Artigos, poemas, capítulos de livros, etc. ficam entre aspas.
- 6 Usar fonte Times New Roman, tamanho 11, cor preta, ao digitar as aulas, a fim de não haver problemas quando da diagramação. Caso queira dar destaque a alguma letra, palavra ou frase, usar negrito ou aspas; itálico para palavras em língua estrangeira não dicionarizadas.
- 7 Inserir o mínimo possível de elementos gráficos que possam prejudicar na diagramação, como caixas de texto, balões de fala, box. Caso queira um destaque diferente para determinada parte do texto, deixar uma mensagem para o diagramador utilizando a ferramenta de comentários do Word.
- 8 Colocar primeiramente o nome por extenso e depois a respectiva sigla, esta entre parênteses: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Educação a Distância (EaD), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lembre-se de que as siglas não têm plural! *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, e não PCNs)*.
- 9 Não usar idem, ibidem, op. cit. e similares nas citações diretas e indiretas, visto que esses termos são usados quando o sistema de referência é numérico e não autor-data, como é o caso do nosso material didático.
- 10 Usar o mesmo tempo verbal em todo o texto, tendo o cuidado de não misturar, por exemplo, passado e presente, principalmente quando se trata de fatos históricos: *“D. Sebastião, aos 14 anos de idade, tomou conta do governo português (...) com o exército fraco e desorganizado, D. Sebastião invade [invadiu] o território marroquino (...)”*.

Juntamente com essas orientações, é repassado para o conteudista o “Guia de elaboração de material didático”, que detalha desde as seções já apresentadas no Quadro 1 até o quantitativo de páginas de acordo com a carga horária do componente curricular.

Ressaltamos que, até o momento da nossa pesquisa, as etapas de Verificação de Originalidade e de Análise do Conselho Editorial ainda não haviam sido implantadas. Assim, detalharemos as etapas apenas a partir da que se refere à análise de design instrucional (DI).

Uma vez produzido o texto inicial, o conteudista posta o arquivo na plataforma para que o DI faça a verificação da consonância do texto com o projeto pedagógico e de design de aprendizagem do material didático, ou seja, verifique se está em acordo com a estrutura e com a linguagem previamente estabelecidas para o material. Essa fase é o momento em que se observa se o conteudista primou pelo uso da linguagem dialogal, assim como se o texto não está demasiadamente teórico e se faz uso dos recursos multimodais que podem facilitar a compreensão do conteúdo: gráficos, tabelas, infográficos, fluxogramas, imagens dos autores e referências utilizados no texto, entre outros. Esse procedimento se repete quantas vezes forem necessárias até que o DI aprove o texto para que seja encaminhado à etapa seguinte.

Na sequência, o texto passa pela revisão linguística, momento em que se verifica se ele está de acordo com a normatização da língua e da Associação Brasileira das Normas Técnicas (ABNT) para textos acadêmicos. A seguir, o texto é reencaminhado para que o professor conteudista aprove as indicações de revisão linguística. Esse processo pode se repetir quantas vezes os profissionais (conteudista e revisor) acharem necessárias.

Depois de realizada a revisão linguística e de sua aprovação pelo conteudista, o texto é direcionado para a diagramação. Nessa etapa, é realizada a disposição gráfica dos elementos

(textos, títulos, tabelas, etc.), de acordo com o projeto gráfico do material, bem como a ilustração indicada pelo conteudista. Concentraremos nossa atenção nessa fase tendo em vista a tentativa de compreender melhor como se dá o processo de escolha dos componentes visuais para a produção do material didático, pois entendemos ser de grande relevância observar como esse processo é constituído pelos profissionais do design gráfico.

Assim como as demais etapas, a diagramação também é submetida à aprovação do professor conteudista, para que seja verificada a coerência da ilustração de acordo com a intenção do autor do texto. Nesse momento, o diagramador elege as indicações de imagens sugeridas pelo diagramador, como também pode criar as composições imagéticas que irão compor o MDI. Essa etapa também poderá se repetir quantas vezes os profissionais (conteudista e designer gráfico) avaliarem como necessárias.

Após a diagramação, o texto, já constituído em formato de aula, é organizado em um material único para o componente curricular e submetido à revisão linguística final, normalmente por outro revisor que não tenha feito a primeira leitura, para que, em seguida, seja feito o cadastro no International Standard Book Number (ISBN) e o texto seja encaminhado para ser disponibilizado para o estudante em formato digital ou impresso. Tem-se observado que, em razão da morosidade no processo de impressão dos materiais, os estudantes têm acesso primeiramente ao material digital disponibilizado no AVA, para só depois ser entregue ao estudante a versão impressa.

Diante desse quadro descritivo, podemos observar o quanto é complexo o processo de produção do material didático, em razão, especialmente, do envolvimento de muitos agentes, que contribuem diretamente no texto final, seja na revisão linguística, seja na diagramação. E por compreender a importância de cada um desses sujeitos, reconhecemos que se trata de um texto construído de forma colaborativa e que nenhuma das etapas ou responsáveis pode ser vista como tendo menor valor.

Considerações finais

Entendemos que as observações ora apresentadas acerca do gênero material didático impresso elaborado para EaD são incipientes; no entanto, foi possível constatar a contribuição direta que essas reflexões têm a oferecer para a busca da efetivação do aprendizado nessa modalidade de ensino, em que é transferida ao estudante a responsabilidade de escolher o conteúdo mais relevante para a sua aprendizagem, mesmo sob a orientação dos outros atores envolvidos no processo: professor-formador e professores-tutores.

Apesar da constante afirmação de que é possível interagir mesmo pelas vias tecnológicas, de modo a propiciar facilidades no processo de ensino-aprendizagem, temos muito a pensar acerca da interação linguística entre os envolvidos na EaD. Não se pode negar, porém, que há uma preocupação com o estudante/leitor no sentido de oferecer-lhe uma linguagem clara e objetiva, mesmo no contexto acadêmico, exigindo dele pouco ou talvez nenhum conhecimento do assunto abordado. O problema é que nem sempre essas condições são atendidas, o que leva a uma linguagem pouco objetiva e, conseqüentemente, a um texto pouco funcional, no que se refere à necessidade de torná-lo autoinstrucional.

Dessa forma, entendemos que a proposta metodológica desenvolvida no curso de Licenciatura em Letras do IFPB é um caminho diante da preocupação de oferecer ao estudante um material didático – ou seja, uma ferramenta de estudo – com uma interface compreensível e didática, considerando em especial as condições de leitura e compreensão desse gênero, notadamente diante dos aspectos relacionados à demanda de tempo para acompanhamento das atividades.

Por fim, acreditamos que, no processo de elaboração do material didático, sendo ele escrito por profissionais específicos para cada conteúdo, devem ser utilizados, na medida do possível, linguagem e mecanismos que propiciem maior acessibilidade às

informações necessárias à formação do futuro profissional, proporcionando uma maior interação entre o estudante-leitor e o material didático, evitando, assim, o distanciamento e o desinteresse pela leitura e contribuindo para o processo contínuo de construção de saberes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1895-1975].

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1987].

6

As múltiplas interações em um fórum *on-line* e a aprendizagem em um ambiente virtual

José Moacir Soares da COSTA FILHO
(IFPB)

Introdução

A recente modalidade de ensino a distância, mais conhecida como EaD, tem se tornado cada vez mais presente no cenário educacional. Com o crescimento da modalidade, aqueles que conduzem cursos por meio do ambiente virtual de aprendizagem veem-se cercados por desafios diversos, inseridos nessa prática educativa que, para muitos, ainda é um cenário de descobertas e experimentos.

A interação no ambiente virtual é, sem dúvidas, uma das questões que mais gera discussões entre os profissionais envolvidos com a EaD. Norteador dessa problemática, muitos professores e tutores se deparam com um dilema que pode se resumir em dois questionamentos: como propiciar interações eficazes entre os estudantes de modo a promover a troca de conhecimento? E como gerar práticas interativas para evitar o “silêncio” virtual entre os componentes curriculares de um curso na modalidade a distância?

As respostas para as questões destacadas acima precisam ser encontradas entre os diversos recursos tecnológicos que os ambientes virtuais de aprendizagem colocam à disposição do educador como instrumentos didáticos (OLIVEIRA et al., 2004), fazendo com que o profissional se depare com a necessidade de encontrar e utilizar meios que possibilitem a interação, não só entre estudantes e professores/tutores, mas principalmente dos estudantes entre si.

A ferramenta “fórum” é, sem dúvida, a primeira estratégia na qual se pensa como meio de conduzir a interação em um curso na EaD. Avaliativos ou não, os fóruns quase sempre se mostram como um espaço no qual os estudantes trocam opiniões, registram contribuições que podem ser acessadas posteriormente por outros participantes do curso e, cumprindo o objetivo maior da ferramenta, interagem com seus pares, evitando o “silêncio” na sala de aula virtual.

No presente trabalho, parto das concepções acerca da ferramenta “fórum on-line” para discutir uma experiência com fórum temático realizada na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), ministrada por mim durante um período letivo.

O fórum mencionado, que recebeu o título de “Casos de sala de aula”, percorreu dez semanas das quatorze em que o componente curricular é dividido na plataforma Moodle. Na dinâmica de condução desse fórum, os estudantes foram convidados a participar de discussões sobre temas relacionados ao conteúdo da disciplina, como forma de auxiliar uma professora fictícia de Língua Portuguesa.

Ao final da experiência, pude perceber que as interações se configuraram de formas diferenciadas, variando desde a interação entre estudante/professor e estudante/estudante e alcançando até mesmo a interação direta com a personagem criada especialmente para o fórum temático. Para chegar a essas considerações, no entanto, apresento uma breve discussão sobre a ferramenta fórum e explico, nas seções que seguem, a experiência de trabalho realizada na disciplina.

A ferramenta fórum

Como expõem Batista e Gobara (2007), é de conhecimento dos sujeitos que participam de práticas na educação a distância que o fórum se configura como um espaço voltado para a interação. Essa ferramenta interativa pode ser um recurso de mediação para a exposição de dúvidas e discussões sobre o tema proposto no ambiente virtual de aprendizagem, como também pode servir de método para a verificação da aprendizagem, quando à participação no fórum é atribuída uma escala de notas.

Seja qual for a finalidade do fórum, é, de fato, a ideia de interação que se sobressai, configurando-se como um grande

desafio dos cursos em EaD. Sendo um conceito discutido por diversos teóricos e a partir de diferentes áreas de conhecimento, a interação vista no campo educacional pode ser considerada, a partir de Vygotsky (2000), como um conceito que remete a uma ação recíproca entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em ambiente virtual.

Considerando especificamente a interação no ambiente virtual de aprendizagem por meio de um fórum, Batista e Gobara (2007) destacam a importância de se conceber essa ferramenta como um elemento que ultrapassa a noção de “depósito de atividades”. Trata-se de uma crítica à ideia de fórum meramente avaliativo, do qual o estudante participa porque é obrigatório e vale uma nota. Ao mesmo tempo, percorre o sentido inverso, pelo qual o professor trata o fórum unicamente como ferramenta de avaliação. Surge, portanto, a necessidade de iniciar uma discussão que provoque o interesse dos aprendizes na busca por conhecimento e, ainda, a conscientização dos estudantes acerca da oportunidade interativa fornecida pelo uso do fórum.

A noção de interação em fóruns on-line também é uma temática abordada por Curtis e Lawson (2001). Destacando a noção de aprendizado colaborativo (que, nesse ponto de nossa discussão, prefiro considerar como interativo), os autores defendem a utilização da ferramenta fórum como meio de promover, para os estudantes, experiências de aprendizagem melhores e mais eficazes. Ao fórum, sob tal ponto de vista, além do caráter interativo, é atribuído um aspecto construtivista de aprendizagem, em que os estudantes utilizam-se da interação promovida na ferramenta on-line para construir o conhecimento que se põe ao longo dos posts.

Outro pesquisador que discute a utilização dos fóruns é Paulsen (1995), que destaca, por sua vez, especificamente o estudo de caso como uma alternativa motivadora para a consolidação da interação entre os estudantes dentro de um fórum on-line. Para esse autor, a ideia do estudo de caso permite que aos aprendizes seja oferecido o papel de consultor.

Foi, portanto, seguindo as considerações apresentadas até aqui – principalmente a ideia que concebe fórum e estudo de caso como uma unidade – que propus o fórum intitulado “Casos de sala de aula” na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em Letras a distância do IFPB, proporcionando, ao longo de suas dez semanas de duração, a possibilidade de os participantes interagirem entre si. Nesse fórum temático, o mote para discussão são situações vividas por uma professora fictícia de Língua Portuguesa, mas que englobam dificuldades que qualquer professor desta disciplina pode enfrentar em sua prática docente.

A seguir, descrevo como se deu o estudo apresentado neste capítulo.

Metodologia do estudo

Como já mencionado anteriormente, o estudo que expinho neste capítulo tem como base uma experiência com o uso de um fórum temático na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. A disciplina citada faz parte da grade curricular do quarto semestre do curso e tem carga horária de 60 horas. Sendo executado conforme a configuração do curso, o componente curricular tem atividades e conteúdos semanais, que são apresentados aos estudantes matriculados ao longo de quatorze semanas.

O fórum temático “Casos de sala de aula” foi conduzido durante as dez primeiras semanas da disciplina, trazendo a cada semana uma situação vivida em sala de aula por professores de Língua Portuguesa como mote para a discussão do grupo no fórum. Os professores foram projetados em uma professora fictícia, a quem chamamos de Fátima. Já os temas presentes nas situações trazidas como mote estão descritos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Temas abordados no “Casos de sala de aula”.

SEMANA	TEMA DA SITUAÇÃO-MOTE
1	Heterogeneidade entre alunos em uma sala de aula
2	Dificuldade nas práticas de leitura em sala de aula
3	O gosto pela leitura
4	A importância da escrita
5	A escrita, a correção e a reescrita
6	O trabalho em grupo em sala de aula
7	O ensino de gramática versus o uso deste conhecimento
8	O trabalho com o livro didático em sala de aula
9	As variedades linguísticas em sala de aula
10	O suporte do professor aos alunos com dificuldades na disciplina

No que se refere aos direcionamentos para o fórum “Casos de sala de aula”, os estudantes foram informados de que a participação não seria obrigatória, mas que, ao final do semestre, haveria uma pontuação extra para aqueles que participassem da discussão. O fórum era aberto sempre no primeiro dia de cada semana letiva, ficando disponível até o encerramento da mesma semana. Os estudantes sempre tinham, portanto, sete dias para fazer suas contribuições e “ajudar” a professora Fátima a vencer a problemática proposta em cada semana. Esses estudantes, inclusive, pareciam partir de um lugar privilegiado para discutir sobre os temas, já que, em grande parte, já atuavam como professores, principalmente do Ensino Fundamental, além de estarem discutindo e realizando leituras voltadas para a metodologia do ensino de Língua Portuguesa.

Partindo, no entanto, para o método de tratamento dos dados que apresento, proponho uma análise com base em dados qualitativos e quantitativos. Os dados qualitativos correspondem a fragmentos extraídos do fórum temático já mencionado para ilustrar as discussões. Os dados quantitativos, por sua vez, equivalem ao levantamento das intervenções feitas pelos estudantes ao longo das dez semanas do fórum “Casos de sala de aula”.

A partir de análises acerca das postagens dos estudantes no fórum, classifico essas participações em cinco tipologias diferentes, que servem de ponto de partida para a discussão proposta no trabalho, conforme exponho na próxima seção.

O caso dos “Casos de sala de aula”

Para proceder à análise dos dados coletados na plataforma, inicialmente busquei compreender as características das intervenções dos estudantes no fórum proposto. Com base nessas análises, observei cinco formas diferentes por meio das quais a interação se constituiu. Logo, isso me permitiu classificar a interação dos estudantes no fórum em cinco tipologias.

Antes de apresentar esses dados, explico que, nos exemplos em que os nomes dos estudantes e dos tutores da disciplina são citados, optamos por apagar esse dado, utilizando apenas as iniciais dos nomes em substituição. Como professor da disciplina, meu nome foi mantido nos exemplos, uma vez que me insiro no processo também como pesquisador participante. Os dados que apresento são prints da tela do fórum, de modo a preservar a fidelidade dos depoimentos dos participantes.

A seguir, descrevo as tipologias identificadas, juntamente com seus exemplos

Tipologia 1: Interação direta com a professora fictícia

Fazem parte desse tipo de interação as contribuições em que os estudantes se dirigem à professora fictícia por meio de vocativos direcionados a ela, conforme ilustram os trechos abaixo:

Figura 1 – Extraída da semana 2.

Olá professora Fátima,

Proponho a você um trabalho pela perspectiva dos gêneros textuais. Pelo lado da "língua", comece explorando leituras e produções dos próprios alunos com bilhetes, carta pessoal, encartes de supermercados, etc. Sempre com perguntas tipo: Quais palavras ou expressões você conhece? E quais as que não conhecia? Explore significados e reescritas destas palavras, expressões e frases na produção textual deles. Pelo âmbito da literatura inicie leituras de contos simples a complexos. Leve crônicas que descrevam situações próximas ao dia a dia deles. Sempre lembrando de intercalar um texto simples a um complexo, assim como a produção escrita, já que a turma no geral não apresenta as dificuldades de leitura e escrita.

Figura 2 – Extraída da semana 8.

Olha Fátima, decididamente o que você não pode fazer a fazer do livro didático sua única fonte, não sei se os livros didáticos que aparecem em sua escola são coerentes com a realidade de seus alunos, quanto a isso posso dizer que os que aparecem por aqui deixam muito a desejar por isso te digo que vivemos numa eterna maratona correndo atrás de outros subsídios para tornar as aulas mais agradáveis para nossos alunos. Uso o livro sim mas apenas como um suporte para orientar os alunos.

Em ambos os fragmentos apresentados (Figuras 1 e 2), os participantes do fórum interagem diretamente com a professora fictícia, de forma bem próxima, como se conversassem com a professora Fátima. A segunda intervenção (Figura 2) apresenta uma proximidade ainda maior, pois o participante coloca-se como sujeito inserido no processo em discussão quando compartilha com seu interlocutor suas próprias vivências em relação ao uso do livro didático (conferir Quadro 1 com os temas de cada semana do fórum).

Tipologia 2: Interação direta com os demais estudantes

Também classificadas por meio do uso de vocativos, as contribuições enquadradas nessa tipologia são aquelas em que os estudantes iniciam suas postagens respondendo à intervenção proposta por outro participante. Ilustro com os trechos a seguir:

Figura 3 – Extraída da semana 4.

ADOREI!!!!!!!

Muito boa sua sugestão M. V, mas quanto tempo levou todo esse processo?

Ao apresentar o gênero poema e depois de fazer todo esse trabalho em sala de aula, com o "GRAND FINALE" que foi a exposição, você percebeu se os seus alunos ao fazerem os poemas se espelharam mais nas obras literárias estudadas ou em fatos de sua vida cotidiana como inspiração?

Parabéns, pelo projeto!

Figura 4 – Extraída da semana 10.

Saudações a todos!

Neste momento quero parabenizar a todos, pela participação neste fórum maravilhoso, que pelo fato de não ser avaliativo, nos deu a liberdade para expor nossas ideias, sem medo da nota.

Nesta última participação, quero deixar minha contribuição como ajuda a todos os participantes do fórum, representados pela professora Fátima, citando que, não é a nota que avalia o aluno, o professor passa todo o ano mediando o conhecimento que acontece na sala de aula, portanto, ele deve saber se estes alunos "pendurados" tem capacidade de recuperar o que foi repassado e não absorvido. Deve ser analisado o real problema, para poder iniciar um trabalho de reforço, com a colaboração da família, para que o aluno em nenhuma hipótese seja penalizado, pois é sempre assim que eles se sentem quando reprovados.

Os fragmentos expostos nas Figuras 3 e 4 ilustram a segunda tipologia de interação identificada nos fóruns – a interação estudante-estudante –, que é, sem dúvidas, uma interação muito importante para a construção do conhecimento em um ambiente virtual de aprendizagem.

Na intervenção ilustrada pela Figura 3, o participante entra em contato com a colega para parabenizá-la pela contribuição deixada no fórum. Já no fragmento exposto na Figura 4, retirado da última semana do fórum, além de interagir com os colegas de curso, o participante situa a professora fictícia como representação de todos os participantes do fórum, já que a maioria dos inscritos no curso atua, ou pretende atuar no futuro, como professor de Língua Portuguesa.

Tipologia 3: Interação direta com o professor e o tutor

Nessa tipologia de interação, estão inseridas as intervenções em que os estudantes se dirigem diretamente ao professor ou aos tutores da disciplina, como vemos abaixo:

Figura 5 – Extraída da semana 5.

*Obrigada, querido professor Moacir! Fico feliz por ter gostado!
Estou adorando as participações! A história da professora Fátima promete render muito, principalmente troca de experiências e conhecimentos...
Amei essa ideia! Estou ansiosa pra saber o desenrolar da história dela! rrsrrs*

Figura 6 – Extraída da semana 5.

*Excelente sugestão prof. M!
A revisão coletiva dos textos é muito importante no processo da escrita, pois com a mediação do professor, os alunos conseguirão trocar experiências e conhecimentos. Nesse sentido, terão a oportunidade de melhorar o texto na questão comunicativa, e de adequação ao gênero, bem como localizar as inadequações ortográficas e gramaticais, superando, assim, as suas dificuldades na escrita. [...]*

Nos dois exemplos destacados para esta tipologia, os estudantes se dirigem, respectivamente, ao professor e a um dos tutores da disciplina com o intuito de responder a uma postagem anterior. No primeiro caso, a participante responde ao comentário do professor acerca de sua produção; no segundo, por sua vez, o estudante utiliza a sugestão do tutor como abertura para seu comentário a respeito da problemática discutida na semana. É interessante observar, portanto, que as postagens não são dirigidas ao professor com o objetivo de responder à questão lançada no “Casos de sala de aula” da semana, mas sim para retomar um comentário anterior, dando continuidade ao fluxo da “conversa” proposta no fórum temático.

Tipologia 4: Interação indireta por meio da identificação com a professora fictícia

Essa tipologia de interação diferencia-se das anteriores primeiramente porque não apresenta vocativo. As intervenções desse tipo, entretanto, trazem um depoimento do estudante em que este se identifica com a situação supostamente vivida pela professora fictícia. Vejamos, a seguir, exemplos:

Figura 7 – Extraída da semana 2.

Primeiramente, como o nível de aprendizagem desses três alunos é mais lento que os outros, pode-se substituir, com relação as avaliações, por uma mais minuciosa, mostrando aquilo que sabe e o que pode aprender, e também fazer uma interação com aqueles que já sabem ler e escrever para veem do que poderão ser capazes de alcançar; é importante a união dos docentes pois a leitura e a escrita são ferramentas essenciais para a aprendizagem e todos são responsáveis para formar leitores, quando me vejo como a Fátima, procuro até fazer mais do que posso, oferecendo-os aulas de reforço para ver se com uma ajuda diferenciada consigo amenizar o problema.

Figura 8 – Extraída da semana 8.

Nossa Fátima primeiramente dever verificar quais livros Didáticos chegaram para serem escolhidos na sua escola, pois muitas vezes alguns professores não os observam deixam para as técnicas (pedagoga, psicólogas, supervisoras e orientadoras) e acaba que esses técnicos escolhe um livro que não esta de acordo com as vontade e necessidade do próprio professor. (Falo isso pois aconteceu em minha escola, onde trabalho escolhemos um livro e as professoras de português não estavam, quanto o livro foi adotado uma delas ficou reclamando, mais na hora da escola saiu mais cedo). Outro elemento que ela deve analisar é a linguagem utilizada no livro se esse livro aborda os conceitos gramaticais de forma mais abrangente ou mais dinâmica. Outro elemento é se o livro contem análise e interpretações de vários tipos de generos textuais.

O primeiro exemplo (Figura 7) traz marcada a identificação do estudante com a professora fictícia na passagem “quando me vejo como a Fátima”, um traço que é possível pelo perfil da maioria dos inscritos no curso.

No segundo exemplo (Figura 8), também há a identificação com a personagem – dessa vez, por meio do relato de uma situação real para justificar sua opinião em resposta ao problema vivido por Fátima. Outro dado interessante nesse exemplo é o início da postagem – “Nossa Fátima” –, que mostra a plena identificação com a personagem, de modo que o estudante se vê como coautor da trajetória dela.

Tipologia 5: Interação indireta sem identificação com a professora fictícia

Não apresentando vocativo, essa tipologia engloba as intervenções em que os estudantes inscritos na disciplina apresentam uma sugestão para o problema discutido na semana sem, contudo, demonstrar identificação com a situação nem se dirigir aos demais participantes do fórum. A seguir, trazemos trechos que ilustram a tipologia:

Figura 9 – Extraída da semana 1.

Primeiro dia de trabalho é sempre difícil para qualquer profissional, nessa área de ensinar é mais complicado ainda, pois somos transmissores de conhecimento. No caso da professora Fátima e sua nova turma é preciso que ela tenha um primeiro contato com seus alunos de apresentação da disciplina que ela vai lecionar e deve mostrar plena segurança no que esta falando, os motivos pela qual a disciplina é extremamente importante para toda a vida, também deve ser feita uma apresentação de cada estudante: nome, idade, dificuldades na disciplina, facilidades na disciplina, ideia ou sonho de vida, robe, passa tempo predileto, assim a professora vai ter como conhecer a “expressão de pensamento”, para Fátima possa conhecer o nível de mundo da turma pela qual ela vai trabalhar.

Figura 10 – Extraída da semana 4.

Uma forma descontraída e motivadora de fazer os alunos tomarem consciência da importância da escrita pode ser a organização de uma gincana ou concurso, no qual os alunos poderiam participar com suas próprias produções (dando preferência a gêneros mais curtos como o conto, poemas, cartas, crônicas), socializando-as e concedendo a prêmios simbólicos e/ou pontos adicionais na nota.

Os exemplos das Figuras 9 e 10 ilustram as intervenções em que os estudantes refletem sobre a problemática discutida,

porém, de um modo mais distante. Ainda assim, é interessante observar que as contribuições não se apresentam fora de contexto e que, embora não se dirijam aos outros participantes nem à professora fictícia, os estudantes dialogam com os demais por meio da ideia contida no texto.

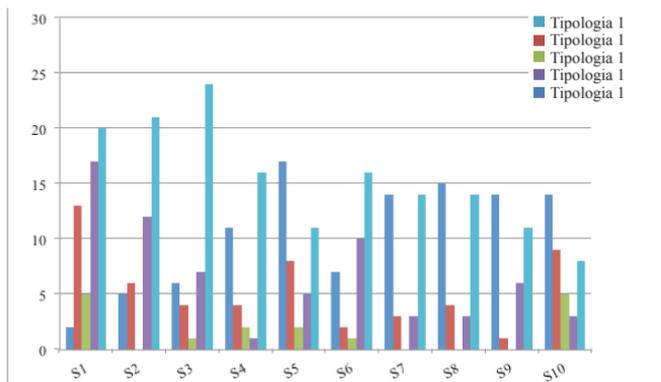
Ainda como análise, apresento a seguir algumas considerações sobre o número de ocorrências de cada tipologia. Considero, para isso, a numeração das tipologias conforme apresentada até aqui.

As interações diversas

Após separar as diferentes interações nas cinco tipologias destacadas, realizei um levantamento para verificar a quantidade de ocorrências de cada uma dessas tipologias. Os dados seguem no Gráfico 1, organizado em dez blocos, sendo cada um equivalente a uma semana.

É importante ressaltar que algumas postagens no fórum englobaram, ao mesmo tempo, características de diferentes tipologias, como, por exemplo, o uso de vocativos direcionados aos demais colegas (Tipologia 2), assim como ao professor e aos tutores (Tipologia 3). Para fins de quantificação, tais postagens foram contabilizadas para as duas tipologias.

Gráfico 1 – Intervenções em cada semana do fórum “Casos de sala de aula”.



Sobre o número de ocorrências de cada tipologia de interação, o dado que mais se destaca é o crescimento da Tipologia 1, em que os estudantes interagem diretamente com Fátima. Essa tipologia, mínima na semana 1 (S1), mantém-se crescendo até a semana 5; cai um pouco na semana 6, mas volta a ter um expressivo crescimento na semana 7, mantendo-se estável até o final do fórum temático.

Em situação quantitativa oposta, a Tipologia 3, em que os estudantes se dirigem ao professor e aos tutores, torna-se praticamente nula, não apresentando ocorrências nas semanas 2, 7, 8 e 9. Por outro lado, nas semanas 1 e 10 essa tipologia atinge seu máximo de ocorrências, que estão, por sua vez, relacionadas ao primeiro contato no fórum temático e ao encerramento deste.

A Tipologia 5 também chama a atenção, já que cresce até a semana 3, quando atinge seu máximo de ocorrências. No entanto, em situação oposta à da Tipologia 1, a Tipologia 5 tem redução de ocorrências à medida que o fórum temático progride, indicando que a continuidade do fórum semanalmente permite que os estudantes deixem de lado as intervenções escritas de um lugar mais distante e aproximem-se da professora fictícia, “aceitando” a proposta do fórum de forma cada vez mais plena.

As ocorrências da Tipologia 4 também revelam que os estudantes passam a interagir mais com os demais participantes e com a professora fictícia. Embora esteja muito presente na semana 1, a quarta tipologia cede espaço às intervenções classificadas como Tipologia 2, como ilustram os dados referentes às semanas 4, 5, 8 e 10.

Considerações finais

Com base nas análises das intervenções dos estudantes ao longo das dez semanas do fórum temático “Casos de sala de aula”, avalio como positiva a experiência com o uso da ferramenta fórum on-line quanto à participação dos alunos em uma discussão contínua.

Mesmo não se tratando de uma atividade avaliativa, os estudantes mostraram-se envolvidos com a temática do fórum, conforme demonstra a crescente ocorrência das tipologias de interação estudante-personagem (Tipologia 1) e estudante-estudante (Tipologia 2). Uma possível justificativa para esse fato é a temática proposta no fórum, que procurou abordar situações em que os estudos teóricos encontram problemáticas que surgem na prática do ensino de Língua Portuguesa, alcançando, desse modo, contextos provavelmente já vividos pelos estudantes inscitos, que, em sua maioria, são professores da disciplina.

A redução da frequência das intervenções classificadas na Tipologia 5 – a mais impessoal dentre as tipologias de interação encontradas ao longo do fórum temático – também revela um movimento positivo no fórum. Mesmo quando não há interação direta, os estudantes participam e propõem intervenções que atrelam a teoria à prática de sala de aula, exposta pelo caso debatido na semana.

Por fim, destaco o potencial do fórum temático na produção de atividades contínuas em que o professor, aos poucos, distancia-se do espaço, permitindo a interação constante entre os estudantes, por meio da aproximação com temas conhecidos.

Referências

BATISTA, Erlinda Martins; GOBARA, Shirley Takeco. O fórum on-line e a interação em um curso a distância. In: CICLO DE PALESTRAS SOBRE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 9., 2007, Porto Alegre. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-9, jul. 2007.

CURTIS, David D.; LAWSON, Michael J. Exploring collaborative online learning. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 5, n. 1, p. 21-34, 2001.

OLIVEIRA, Teresinha Zélia Queiroz et al. A construção do material didático em EAD: uma experiência de aprender fazendo, através da ação, do conhecimento e da afetividade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais...** São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/038-tc-b2.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

PAULSEN, Morten **Flate. The online report on pedagogical techniques for computer-mediated communication.** 1995. Disponível em: <<http://emoderators.com/wp-content/uploads/cmcped.html>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

7

Uma proposta didática para o ensino de literatura afro-brasileira na modalidade a distância

Carlos André Cordeiro de OLIVEIRA
(IFPB)

Aline Cunha de ANDRADE (UFPB)

Ariela Fernandes SALES (SE-PB)

Considerações iniciais

Este capítulo focaliza alguns aspectos concernentes ao ensino-aprendizagem da literatura afro-brasileira na modalidade a distância. Abordamos algumas perspectivas de ensino de literatura com o objetivo de integrar os fóruns de discussão virtual a recursos eletrônicos disponíveis, levando em consideração a temática afro-brasileira. Desse modo, propomos apontamentos reflexivos acerca desse componente curricular com o intuito de contribuir para seu ensino nos cursos superiores de Letras – Língua Portuguesa, com base nos aportes teóricos dos estudos literários e nos fóruns, enquanto uma das ferramentas da plataforma de aprendizagem a distância.

Discutimos, portanto, uma proposta didática a ser implementada com o objetivo de ampliar as possibilidades de vivência da literatura especificamente no meio digital, através de uma experiência que propicie o contato com a literatura afro-brasileira; o que vai ao encontro do que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) sobre ensino da cultura afro-brasileira. Por consequência, a proposta focaliza o ensino a distância dessa literatura a partir da inserção, em fóruns virtuais, da discussão de alguns recortes, tais como a escrita de Conceição Evaristo (2015), o poema Nega Fulô, de Jorge de Lima (1949), e a obra O poeta do povo, de Solano Trindade (1999). Na seção seguinte, delineamos os princípios investigativos que orientaram nossas reflexões.

Metodologia

A base metodológica deste capítulo se pauta pela sistematização de reflexões teóricas atinentes à problemática em torno da educação e do processo de ensino-aprendizagem a distância da literatura – em particular, afro-brasileira –, com levantamento de referências digitais para orientação didática em fóruns virtuais de discussão.

Os fóruns virtuais de discussão são uma das ferramentas disponibilizadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), termo adotado para algumas plataformas eletrônicas dos cursos a distância. Conforme definição adotada por Moore (2007), os fóruns são os principais mediadores da comunicação assíncrona entre os interlocutores da plataforma: professores (formadores ou tutores), educandos e administradores técnicos.

Abordaremos a relevância do ensino de literatura afro-brasileira na intersecção com a literatura de autoria feminina, contribuindo para a humanização crítica por intermédio da literatura, para os estudos de gênero e para a concretização dos aspectos legislativos do ensino da cultura afro-brasileira estabelecidos pela LDB. A discussão aborda ainda a diversificação do ensino da literatura afrodescendente mediante intertextos audiovisuais, devido à demanda pelo letramento digital como força coadjuvante do ensino dos componentes curriculares literários, com o auxílio de referências eletrônicas passíveis de serem inseridas nos fóruns virtuais.

Discussão

Em virtude de os recursos de natureza eletrônica serem partes essenciais para a existência de fóruns virtuais, torna-se oportuno um enfoque crítico sobre o lugar conceitual que os textos literários podem ocupar nos referidos fóruns. Nesse ponto, uma concepção de ensino de literatura deve ser capaz de guiar uma abordagem curricular contextualizada com as necessidades do mundo digital. Partimos do pressuposto teórico segundo o qual o professor de literatura

não se pergunta “o que é uma obra de arte?”, mas “quais aspectos da obra de arte merecem ser considerados no currículo de ensino?” (JOUVE, 2012, p. 136).

Ao retomarmos esta última pergunta norteadora, o professor pode ser concebido como o agenciador de um objeto estético de linguagem em suporte eletrônico, orquestrando os recur-

sof disponíveis na rede virtual e orientando esses elementos em um caminho pedagógico e hipertextual que, se percorrido pelos educandos, aciona os elementos literários englobados pelos aspectos curriculares selecionados.

Aos professores envolvidos na disciplina literária, sobretudo àqueles nas funções de elaboração de textos-base da disciplina (conteudistas) e de formação nas salas virtuais de aprendizagem (formadores), reserva-se a triagem das fontes primárias da literatura em diálogo com intertextos provenientes da internet. Dessa forma, encontramos uma das maneiras mais profícuas de realizar a construção de uma educação literária perpassada pela utilização de intertextos audiovisuais que dialoguem com a textualidade e a discursividade das obras literárias em pauta no ambiente virtual de aprendizagem.

Sendo assim, passamos a ponderar os mecanismos legais que podem exercer influência no processo de ensino-aprendizagem da literatura afro-brasileira. Trata-se da mencionada LDB – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) –, acrescida das modificações expressas pela Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que decreta a inclusão do ensino da história e da cultura africana, indígena e afro-brasileira na educação básica. Ao levarmos em consideração o ensino de literatura na modalidade não presencial e o uso das tecnologias digitais, propomos leituras em fóruns que contemplem a sensibilização dos alunos de Letras para a pesquisa e para o uso de materiais disponíveis on-line, de modo a promover a formação crítica. Para tanto, faz-se necessário o amplo acesso a textos e teorias que abordem esse vasto campo da literatura durante a formação inicial dos futuros profissionais licenciados em Letras.

Acerca da literatura afro-brasileira, Pereira (1995) defende a adoção de um critério pluralista que a considere como uma das facetas da literatura brasileira. Sob este prisma, é importante que o ensino de literatura tome para si a responsabilidade de estabelecer um vínculo entre as produções literárias canônicas e a emergente literatura que se autoidentifica como afro-brasileira.

De posse dessas ponderações, propomos, inicialmente, pensar a formação da literatura brasileira e a existência de produções literárias que estabeleçam outras representações dos sujeitos afrodescendentes a partir da utilização de fóruns virtuais. Nestes, o fomento a questionamentos sobre as aproximações e os distanciamentos entre as literaturas brasileira e afro-brasileira pode estimular, nos alunos, o senso investigativo sobre a temática.

Na sequência, é cabível a leitura, pelos alunos, do texto “Por um conceito de literatura afro-brasileira” (DUARTE, 2008), o qual discute a trajetória da formação literária identificada com a etnicidade. Após a leitura desse artigo, indicamos a análise do poema Nega Fulô, de Jorge de Lima (1949) – cuja encenação pode ser acessada on-line (DIAS; DUBROWN, 2012) –, bem como de poemas do livro O poeta do povo, de Solano Trindade (1999), que desvinculam a imagem da mulher negra daquela que trata da sensualidade como objeto do desejo colonizador do homem branco. Trindade, em particular, apresenta a mulher afrodescendente pela ótica do encantamento romântico, valorizando características subjetivas em detrimento dos atributos físicos outrora destacados.

O exame comparado ajuda a estabelecer parâmetros de observação sobre o Modernismo – enquanto movimento literário que privilegia a abordagem externa e folclórica da temática do negro – em oposição ao ponto de vista destacado pelos escritores que elegem, na sua produção, a visão do negro a partir desse lugar social de enunciação, relacionando-se com as premissas de Bernd (1987, 1988), conforme previamente exposto.

Torna-se pertinente destacar também o ponto de vista da mulher negra, sobre quem se fala nos poemas. Conceição Evaristo (2015) discute as relações entre escrita, gênero e etnicidade em seu blog. O uso dessas ferramentas digitais oportuniza uma visão crítica sobre o recorte de gênero, no qual a mulher negra é representada literária e socialmente atravessada pelo signo da escravidão – em particular, a sexual.

Algumas obras de escritores da literatura negra podem ser encontradas no periódico intitulado Cadernos Negros¹², lançado no fim da década de 70 com a missão de combater o racismo, defender as bandeiras do movimento negro e difundir o pensamento afro-brasileiro nas artes, críticas e teorias. Os Cadernos Negros são fundamentais no Brasil para a formação política do que veio a se constituir enquanto literatura afro-brasileira.

Considerações finais

A partir do caminho trilhado através da leitura de textos críticos e literários da cultura afro-brasileira, é possível promover uma visão reflexiva do leitor acerca das representações que envolvem a temática negra na literatura produzida no Brasil. Além desses aspectos de cunho crítico, os materiais audiovisuais, no caso da encenação previamente aludida, por estarem à disposição na rede mundial de computadores, favorecem o senso de pesquisa, bem como oportunizam o acesso a uma gama de outros textos que podem interessar ao leitor digital, cuja interação nos fóruns poderá ser benéfica para sua formação docente. Desse modo, são incluídos, na formação docente inicial, eixos curriculares pertinentes ao ensino de literatura em sintonia com a modalidade a distância.

¹²A consulta ao periódico mencionado está disponível no endereço on-line do Quilombhoje (<www.quilombhoje.com.br>. Acesso em: 7 ago. 2015), onde estão também outros textos que dialogam com essa temática.

Referências

BERND, Zilá. **Negritude e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

DIAS, Rogério; DUBROWN, Fagner. **Nega Fulô (Jorge de Lima)**. Encenação. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xs_tLGrYbE4>. Acesso em: 1 set. 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010.

EVARISTO, Conceição. **Nossa EscreVivência [blog]**. Disponível em: <nossaescrevivencia.blogspot.com>. Acesso em: 3 set. 2015.

JOUVE, Vincent. Ensinar literatura. In: _____. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. p. 133-162.

LIMA, Jorge de. Nega Fulô. In: _____. **Livro de sonetos.** Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1949.

MOORE, Michael. **Educação a distância:** uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Panorama da literatura afro-brasileira. **Callaloo**, v. 18, n. 4, p. 1035-1040, 1995.

TRINDADE, Solano. **O poeta do povo.** São Paulo: Cantos e Prantos, 1999.

Sobre os autores



Ana Carolina Costa de OLIVEIRA é graduada em Processamento de Dados pela Faculdade Paraibana de Processamento de Dados (FPPD), possui mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e especialização em Ciências da Linguagem com ênfase em EaD pela UFPB. É estudante de Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Atualmente é professora da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB) e da Associação Paraibana de Ensino Renovado (ASPER), lecionando as disciplinas de Engenharia de Software, Gestão da Qualidade e Informática na Educação. Tem experiência na área de Ciência da Computação, trabalhando principalmente com os seguintes temas: Qualidade de Software, Engenharia de Software, Linguagem e Técnica de Programação e Informática na Educação.

Aline Cunha de ANDRADE é professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na rede privada de ensino; tutora a distância da disciplina Literatura Brasileira V (2013-2015) da Licenciatura em Letras na modalidade a distância da UFPB; graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba; mestre em Letras (Literatura e Gênero) pela Universidade Federal da Paraíba.





Ariela Fernandes SALES é professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica na rede estadual de ensino da Paraíba; foi tutora a distância das disciplinas Literatura Brasileira V (2013) e Latim (2014) da Licenciatura em Letras na modalidade a distância da UFPB; é graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda e em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, e mestre em Letras (Dramaturgia Brasileira) pela Universidade Federal da Paraíba.

Carlos André Cordeiro de OLIVEIRA é professor efetivo de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); tutor a distância da disciplina Metodologia de Ensino de Literatura (2015) da Licenciatura em Letras na modalidade a distância do IFPB; graduado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa; mestre em Letras (Literatura Inglesa Comparada) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).





Danielle Barbosa Lins de ALMEIDA é Pós-Doutora pela Universidad de Buenos Aires (UBA), no contexto do Programa Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAFP-BA) da CAPES; Doutora pela Pós-Graduação em Inglês (PGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (2006), com estágio na University of New South Wales (UNSW), em Sydney, Austrália (2005); Mestre em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001); Graduada em Letras com Habilitação em Língua pela Universidade Federal da Paraíba (1999), com intercâmbio na Leeds University, Inglaterra (1996-1997). Atua como professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) e na Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba. Seus interesses acadêmicos estão centrados em Análise do Discurso, Semiótica Visual, Multimodalidade, Linguística Sistêmico-Funcional, Estudos Culturais e de Mídia. Coordena o Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (GPSM).



Gerthrudes Hellena Cavalcante de ARAÚJO é professora de Língua Inglesa e Linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Proling); Mestre em Linguística pela UFPB (Proling). Suas principais áreas de interesse de pesquisa são formação de professores, ensino a distância e ensino-aprendizagem de línguas.



Jamylle Rebouças OUVENEY-KING é graduada em Letras com Habilitação nas Línguas Inglesa e Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba e possui mestrado em Linguística pela UFPB, especialização em Linguística, Língua e Literatura Anglo-Americana pela UFPB, a certificação Diploma in English Language Teaching for Adults (DELTA) pela University of Cambridge e doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas, com área de concentração em Gênero, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora de Língua Inglesa, Seminários Interdisciplinares e Sociolinguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Tem experiência na área de Letras, trabalhando principalmente com os seguintes temas: ESP, EFL, Textos Multimodais e Gramática do Design Visual, LSF, Análise Crítico-Discursiva, Gênero, Masculinidades, Migrações, Interdisciplinaridade, Meio Ambiente e Estudos Culturais.

José Moacir Soares da COSTA FILHO é professor efetivo do campus João Pessoa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e atua principalmente no curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância. É Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduado em Letras com Habilitação nas Línguas Inglesa e Portuguesa pela mesma universidade. Atualmente cursa Doutorado em Linguística pela UFPB. Seus interesses de pesquisa estão voltados para a aquisição da linguagem, novas tecnologias, desenho animado e metodologias de ensino de línguas.





Liane Velloso LEITÃO é formada em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Letras-Inglês pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Proling/UFPB) e atualmente é doutoranda do programa. É membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CAPES/CNPq) desde 2013, tendo como foco de pesquisa o trabalho docente sob o aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). É professora de Língua Inglesa do campus Cajazeiras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).



Maria Jaberlânje da Silva NELO é mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em Língua: Linguagem e Literatura pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa – CINTEP/PB (2015) e graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, tutora no curso de Licenciatura em Computação na modalidade a distância do IFPB e tem experiência no ensino superior. É membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada (tecnologias no ensino de línguas e trabalho docente).



Monica Maria Pereira da SILVA é graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (ProLing/UFPB). Atualmente, é doutoranda em Linguística pelo mesmo programa, em que analisa o gênero material didático para EaD sob a perspectiva da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no campus João Pessoa do IFPB, especialmente no curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância. É autora do livro *Novo Acordo Ortográfico: Comentado e Ilustrado* publicado pela Editora Grafset. Dedicase, entre outros trabalhos, ao de Designer Instrucional do material didático e do ambiente virtual de aprendizagem Moodle no curso de Letras do IFPB.

Rosycléa DANTAS é professora de inglês no Instituto dos Cegos da Paraíba. Possui graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e mestrado em Linguística Aplicada, também pela Universidade Federal da Paraíba (2014). É doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFPB) e membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq/UFPB). Seus interesses de pesquisa estão voltados para a Linguística Aplicada e o Interacionismo Sociodiscursivo, com foco no processo educacional inclusivo, na formação e no trabalho docente e no ensino de língua estrangeira para pessoas com deficiência visual.





INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE

Ministério da
Educação

